

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Centrum dalšího vzdělávání

**Poradenská psychologie pro pedagogy
se zaměřením na problémy v chování**

**Problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá
řešení**

Marie Vágnerová

Liberec 2011



**TENTO STUDIJNÍ MATERIÁL BYL PŘIPRAVEN V RÁMCI PROJEKTU, KTERÝ JE
SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM
ČESKÉ REPUBLIKY**

© Marie Vágnerová - 2011

ISBN 978-80-7372-763-5

10. kapitola

1. Jsou to lži zaměřené na poškození jiné osoby.
2. Může, takové dítě ztratit důvěru ostatních.
3. Zda jde o zkratkovou reakci nebo o opakovaný a plánovaný podvod.
4. Nejčastěji jde o potřebu vyhnout se nějaké nepříjemnosti.
5. Může to být např. záškoláctví, které je projevem strachu z neřešené šikany.

11. kapitola

1. Tendenci k agresivitě mohou posilovat vrozené dispozice, hladina mužského pohlavního hormonu testosteronu, sociální učení, ale i aktuální zátěž.
2. Schopnost vcítit se do druhého člověka působí na agresivitu tlumivě.
3. Závažnější jsou předem promyšlené a plánované krádeže.
4. Jde o pocit, že když něco dělají všichni, není takové chování tak závažné.
5. Protože ze zjištění příčiny vyplývá i volba vhodného řešení.

12. kapitola

1. Určité hodnocení se může zafixovat a může negativně ovlivnit další soužití tohoto dítěte se skupinou.
2. Odmítané děti nemají potřebné vlastnosti a kompetence, popřípadě působí nepříjemně a s ostatními si nerozumí.
3. Míra přijatelnosti posmívání a žertování je dána normou skupiny, která určité projevy už netoleruje. Tato hranice může být v každé třídě trochu jiná a nemusí vyhovovat všem jejím členům.
4. Agresivní děti často zaujímají ve skupině kontroverzní postavení, některým spolužákům jejich chování imponuje a jiným vadí.
5. Riziko dominantního postavení spočívá v možnosti jeho zneužití.

13. kapitola

1. Šikana je opakované ponižování a ubližování slabšímu jedinci, který se nedokáže účinně bránit.
2. Šikanující agresor bývá ve vztahu k ostatním necitlivý a bezohledný.
3. Agresor má tendenci hodnotit oběť jako méněcennou bytost, která si žádné ohledy nezaslouží.
4. Často jde o děti nějak znevýhodněné, plaché, bázlivé a nejisté, s nízkým sebevědomím.
5. K řešení šikany je třeba přistoupit co nejdříve a vyřešit ji tak, aby bylo jasné, že jde o nevhodné a netolerovatelné jednání.

Obsah

1. Školní poradenská psychologie a možnosti jejího využití v práci učitele.....	5
1.1 Dílčí aspekty poradenské činnosti.....	5
1.1.1 Diagnostika	5
1.1.2 Náprava a pomoc	6
1.1.3 Prevence problémů	7
1.2 Možnosti uplatnění učitelů v jednotlivých fázích tohoto procesu	8
1.3 Základní pravidla postupu při řešení výchovného problému	9
2. Problémy v chování mohou souviset s výukovým selháváním	10
2.1 Riziko vzniku nežádoucího chování u podprůměrných dětí	12
3. Riziko vzniku nežádoucího chování u nadprůměrně nadaných dětí	15
4. Nápadnosti v chování, které vyplývají z emočních problémů.....	17
4.1 Problémy v chování, které vznikají jako důsledek nadměrné úzkostnosti.....	18
4.2 Problémy v chování, které jsou důsledkem nadměrné pohotovosti reagovat vztekem	19
5. Problémy v chování, které vyplývají z neklidu a hyperaktivity	21
5.1 Nejdůležitější projevy neklidu a hyperaktivity	22
5.2 Problémy neklidných a hyperaktivních dětí při vyučování.....	23
5.3 Problémy neklidných a hyperaktivních dětí ve vztahu s vrstevníky.....	24
6. Problémy v chování, které jsou vývojově podmíněné	26
6.1 Problémy v chování, které jsou důsledkem školní nezralosti	26
6.2 Vývojově podmíněné problémy v chování ve středním školním věku	27
6.3 Problémy v chování, které jsou spojené s dospíváním	28
7. Problémy v chování, které nějak souvisejí s rodinou	30
7.1 Problémy související s rozvodem či porozvodovou situací	30
7.2 Problémy vyplývající z nezájmu rodičů a nezvládnutí výchovy	31
7.3 Problémy vyplývající z citové deprivace a adaptace na náhradní rodinu či ústav	32
8. Problémy v chování, které souvisí se sociokulturní odlišností	34
8.1 Problémy v chování dětí pocházejících z romského etnika.....	35
9. Pravé poruchy chování.....	37
9.1 Charakteristika poruch chování	37
9.2 Příčiny vzniku poruch chování	38
9.3 Typy poruch chování.....	39
10. Neagresivní poruchy chování	41
10.1 Lhaní.....	41
10.2 Podvádění.....	42
10.3 Záškoláctví.....	42
11. Agresivní poruchy chování	44
11.1 Charakteristika agresivního chování.....	45
11.2 Varianty agresivních poruch chování	46
11.2.1 Krádeže	46
11.2.2 Vandalismus	47
12. Narušené vztahy ve třídě jako zdroj výchovných problémů	49
12.1 Různé varianty postavení ve třídě a míra rizika, která je s nimi spojena.....	50
12.2 Nežádoucí způsob prosazování ve skupině	52
12.3 Sociální postavení agresivních dětí ve skupině	53
13. Šikana jako specifická agresivní porucha chování	55
13.1 Charakteristika šikanujícího	56
13.2 Charakteristika oběti šikany	56

13.3 Možnost zachycení signálů šikany v chování agresora, oběti i ostatních žáků	57
14. Literatura:	59
15. Řešení úloh	60

4. Chování takových dětí působí nepříjemně a jejich neschopnost vzít si ponaučení z výchovných opatření může být interpretována jako projev naschválu a neochoty.
5. Hyperaktivní děti nejsou schopné spolupracovat a podřídit se pravidlům. Bývají dráždivé a náladové, a proto nebývají ve skupině příliš oblíbené.

6. kapitola

1. Je to tendence bezprostředně reagovat na cokoli, která souvisí s neschopností akceptovat nejruznější omezení a ovládat svoje chování.
2. Důvodem je potřeba dětí tohoto věku jednat jako skupina, protože si už uvědomují, že takto jsou silnější a mohou spíše prosadit co chtějí.
3. Potřeba stejnosti se projevuje tlakem na chování ostatních, cokoli se výrazněji liší, bývá odmítáno.
4. Dospívající odmítají přijmout pouhou formální autoritu, chtějí, aby jim rodič či učitel něčím imponoval a aby je akceptoval jako plnohodnotné bytosti a ne jako ve všem podřízené nesvéprávné děti.
5. Dospívající, pro něž nemá školní úspěšnost žádnou hodnotu a kteří neuznávají autoritu dospělých, ztrácí v této době veškeré sociální zábrany. Z jejich subjektivního hlediska už není důvod, proč by se jejich požadavkům i nadále podřizovali.

7. kapitola

1. Rozpad rodiny bere dítěti jistotu zázemí i hodnot a norem, které je rodiče učili respektovat.
2. Rodiče, kteří se rozvádějí by měli řešit své problémy bez účasti dítěte a snažit se co nejdříve jasně určit, s kým bude dítě žít a jak bude vyřešen kontakt s druhým rodičem.
3. Nezáměr rodičů o dítě se obvykle projeví rozvojem nežádoucích projevů.
4. Dítě se v takové rodině nemůže naučit vhodným způsobům chování a jeho projevy leckdy bývají ostatním vrstevníkům nepříjemné.
5. Dítě, které citově strádalo, se bude stejně necitlivě chovat k jiným lidem a nebude schopné s nimi navázat hlubší vztah.

8. kapitola

1. Protože v jejich společnosti jsou uznávány jiné hodnoty a platí zde jiná pravidla.
2. Takové projevy, i když jsou leckdy nepříjemné a rušivé, vždycky nepatří do kategorie pravých poruch chování.
3. Spolužáci odlišnému dítěti nerozumí a nechápou, proč se chová jinak než oni.
4. Výchova v romských rodinách bývá hodně volná a bez větších nároků na omezení či plnění povinností.
5. Romští rodiče často nemají pocit, že by jejich dítě dělalo něco špatně, protože v jejich komunitě se tak chová většina dětí.

9. kapitola

1. Poruchy chování lze vymezit jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování a práva druhých.
2. Musí přetrvávat minimálně 6 měsíců.
3. Rizikovou temperamentovou dispozicí je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení a snížení zábran.
4. Je to délka trvání, závažnost projevů, jejich neselektivita a narůstající agresivita.
5. Je to kombinace agresivních projevů jako jsou rvačky a šikana se lhaním a nerespektováním ničeho.

15. Řešení úloh

1. kapitola

1. Cílem školní poradenské psychologie je pomoc a podpora dítěte, jeho rodičů i školy.
2. Poradenská činnost zahrnuje posouzení problému, vytvoření plánu nápravy, jeho realizaci a prevenci těchto problémů.
3. Pedagogická a psychologická diagnostika se zabývá posouzením dítěte, výchovného přístupu rodiny, vztahů ve třídě i srovnáním názorů rodičů a učitelů.
4. Učitelé dovedou rozpoznat různé problémy a rozhodnout, zda je pro jejich řešení potřeba konzultace s příslušným odborníkem.
5. Zpráva by měla být jasná a přehledná, měla by obsahovat všechny podstatné údaje a zároveň by zde měly být uvedené otázky na něž by měly odpovědět výsledky vyšetření v poradně.

2. kapitola

1. Důvodem je potřeba dítěte dokázat, že něco umí a saturace této potřeby může mít i nežádoucí podobu.
2. Problémy v chování mohou souviset s neúspěchem, ale leckdy závisí spíše na příčině narušení rozumových schopností.
3. Výchova v takové rodině nemusí být ani přijatelná, zejména pokud jsou rodiče také podprůměrní a méně vzdělání.
4. Spolupráce bývá leckdy problematická, protože rodiče nechápou, co od nich učitel vyžaduje a nebo nejsou schopni jeho požadavky splnit.
5. Tyto děti nebývají oblíbené protože častěji reagují méně přiměřeně a pro ostatní nepříjemným způsobem.

3. kapitola

1. Nadprůměrně nadané děti mohou být méně přizpůsobivé a mohou ve třídě působit rušivě.
2. Hlavním důvodem je jejich odlišnost, rozdílné schopnosti, názory i potřeby.
3. V běžné třídě mohou působit rušivě.
4. Ostatní děti jim nebudou příliš rozumět, a proto se s nimi nebudou přátelit.
5. Nadané děti mají jiné zájmy, které odpovídají jejich intelektové úrovni.

4. kapitola

1. To je obtížné zejména proto, že se emoční problémy nemusí vždycky viditelně projevat a učitel ani spolužáci pak nevědí, proč dítě reaguje tak podivně.
2. Důvodem jsou jejich méně přiměřené reakce, jimž ostatní děti nerozumí, a navíc jim bývají často i nepříjemné.
3. Vždycky to jasné být nemusí, protože úzkostná tenze se může projevat i útočností apod.
4. Dochází k tomu proto, že skutečného viníka potrestat nelze, a tady se nabízí dostupná náhradní oběť.
5. Nejsou, protože závisí i na dispozicích dítěte reagovat zlostně, a ty mohou být z nějakého důvodu zvýšené, někdy i dost výrazně.

5. kapitola

1. Jsou to poruchy pozornosti, hyperaktivita a nadměrný sklon k impulzivnímu reagování.
2. Potíže musí trvat alespoň 6 měsíců.
3. Takové děti nejsou schopné ovládat svoje projevy, reagují na cokoli bez rozmyslu, ať už jsou následky jejich reakce jakékoli, nejsou schopné je vzít v úvahu.

1. Školní poradenská psychologie a možnosti jejího využití v práci učitele

Cílem této kapitoly je seznámit učitele s náplní poradenské psychologie a s možnostmi, které tento obor nabízí.

Poradenská psychologie se obecně zabývá pomocí lidem, kteří mají nějaké psychické či psychosociální problémy a jejich řešením či nápravou. Školní poradenská psychologie je specifickou aplikovanou disciplinou, zaměřenou na řešení výchovně vzdělávacích problémů. Jejím cílem je **pomoc a podpora poskytovaná dětem, jejich rodičům i škole**. Hlavním úkolem školní poradenské psychologie je porozumět žákům, jejichž problémy pomáhá řešit, a navrhnout taková opatření, která by jim mohla prospět. Poradenská psychologie se zabývá jak jednotlivci, jejich specifickými problémy a životní situací, tak i skupinou, např. třídou. Ve své činnosti využívá různých postupů a způsobů práce, které mohou být užitečné v jednotlivých fázích řešení problému.

1.1 Dílčí aspekty poradenské činnosti

1.1.1 Diagnostika

Analýza problému je nezbytným předpokladem k jeho řešení, správné posouzení situace vytváří základ pro jeho nápravu, resp. zvládnutí. Je rovněž předpokladem prevence dalšího rozvoje existujících potíží. Ze stanovené diagnózy vyplývá realistická předpověď, která dává klientům naději, a proto má potřebnou motivační sílu a stimuluje jejich ochotu spolupracovat. Pedagogická a psychologická diagnostika, užívaná ve školní praxi, se zabývá (Vágnerová, 2005):

- **Posouzením** celkové úrovně schopností, znalostí a dovedností **dítěte**, jeho emočního prožívání, zvládání zátěží, jimž je vystaveno a analýzou jeho motivace i převažujícího chování.
- Analýzou **rodinných vztahů a preferovaného výchovného přístupu**, zjišťováním představ rodičů o jejich dítěti a požadavků, které na ně kladou.
- Může být zaměřena i na zhodnocení **vztahů ve třídě**, na analýzu dětské skupiny (třídy), a na posouzení vztahů určitého dítěte s učitelem a spolužáky.
- Doplňující informací může být **srovnání názorů rodičů a učitelů**, resp. samotného dítěte na jeho výkony a chování, resp. i vztahy ke spolužákům a učitelům.

Poradenská diagnostika umožňuje hlubší **poznání a pochopení** osobnosti jednotlivých **dětí**, které je předpokladem efektivního pedagogického působení, totéž platí pro práci se třídou či s rodiči. Znalost příčiny potíží je pro volbu účinného řešení nezbytná. Obvykle jde o problémy, které mají více příčin a na jejichž rozvoji se podílelo více různých vlivů. Při hodnocení případu je třeba vzít v úvahu nejen negativní faktory, které vedly ke vzniku a rozvoji potíží, ale i pozitivní aspekty, které lze využít při nápravě. Zhodnocení problému nezávislým odborníkem může přispět k jeho objasnění a k volbě způsobu, jak s takovým dítětem pracovat dál. Výsledky poradenské diagnostiky mají umožnit rodičům, učitelům a nakonec i dítěti získat vhled do jeho problémů a navrhnout jim vhodné způsoby nápravy. Dobrá znalost případu je nezbytná i pro zhodnocení výsledků pedagogické či terapeutické práce, protože mnohdy nelze dosáhnout zásadního zlepšení, jaké by si rodiče či učitelé přáli a malý pokrok je dostupným maximumem.

Sami učitelé mohou používat některých diagnostických metod k hodnocení chování svých žáků. Výsledky jejich pozorování a kategorizace dětských projevů s pomocí posuzovací škály nebo dotazníku mohou být přínosné jak pro ně (poskytnou jim užitečnou zpětnou vazbu), tak při práci s rodinou (mohou se o ně opřít, když vysvětlují rodičům v čem spočívá problém jejich dítěte) nebo s poradnou (poradenská pracovníci vidí dítě v jiné situaci a ono se zde může i jinak projevat).

Příklad pro ilustraci: Při posuzování nápadností v chování problematického dítěte by měl učitel hodnotit veškeré jeho projevy. Měl by zaznamenat, které podněty takové chování vyvolávají (to znamená vymežit, zda jde o situačně navozenou reakci nebo zda jde o typický projev, který je pro dané dítě běžný). Např. zda je dítě agresivní bez ohledu na to, kde je (zda je ve třídě nebo na hřišti) a kdo je jeho partnerem (zda např. útočí jen na menší děti). Dětské chování je třeba posuzovat v kontextu různých situací, ale i v kontextu času, to znamená všimnout si, v jakém směru se rozvíjí (např. zda agresivita tohoto dítěte narůstá a nebo je stále stejná). Je třeba zaznamenat co dítě dělá, za jakých okolností to dělá a jak často to dělá. Když si učitel záznam svého pozorování projde, určitě pochopí mnohé souvislosti, kterých si třeba dříve ani nevšiml (Vágnerová a Klégrová, 2008).

Pokud učitel posílá zprávu o dítěti do poradny, měla by být jasně formulovaná, a je užitečné rozdělit dílčí sdělení podle obsahu. Měla by obsahovat charakteristiku problémového dítěte, tak jak je učitel vidí, protože jeho pohled je pro řešení situace důležitý. Měla by zahrnovat jak přehled pozitivních vlastností dítěte, tak i jeho nedostatků. Učitel by se měl stručně zmínit i o tom, jak s dítětem dosud pracoval a jaké postupy při řešení daného problému používal. Aby bylo dosaženo žádoucího cíle, je důležité, aby se pedagogové naučili jasně a srozumitelně formulovat co od poradenských pracovníků očekávají a co by o daném dítěti chtěli vědět. (Např. proč se dítě snaží neustále provokovat a zda opravdu nedokáže ovládat svoje chování.)

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké problémové dítě, které jste dobře znali a pokuste se je zhodnotit znovu, s určitým odstupem. Změnil se Váš názor v průběhu času? A pokud ano, proč myslíte, že se tak stalo.

1.1.2 Náprava a pomoc

Navrhovaná opatření, která by měla přispět k řešení problému, mohou mít podobu **doporučení vhodné strategie přístupu k dítěti či intervence** zaměřené na zlepšení jeho stavu, výkonu i chování, celkové situace či vztahů ve třídě. Je třeba vzít v úvahu, že jednotlivé děti, resp. jejich rodiny jsou různé, nezvládají svoje problémy stejným způsobem a nelze od nich očekávat totéž. Z toho vyplývá, že není možné volit stejná řešení pro všechny případy určitého druhu. Různým dětem může vyhovovat jiný přístup či jiné způsoby nápravy. Realizace takových opatření leckdy vyžaduje spoluúčast rodiny i školy, a proto je třeba motivovat rodiče, aby byli ochotni spolupracovat. Podmínkou dosažení žádoucího zlepšení je respektování možností dítěte i jeho rodičů, a nakonec i možností školy (nelze např. zajišťovat všechny volnočasové aktivity, i když by to pro mnohé děti bylo prospěšné) (Hrabal, 2004).

Konzultační, intervenční a terapeutické techniky, které jsou používány v poradenské praxi, mohou být zaměřeny na práci s dítětem, s rodiči i s učiteli.

- **Pomáhají především dítěti,** přispívají ke zlepšení jeho psychické pohody, k rozvoji jeho schopností a dovedností, ke korekci jeho motivace, k rozvoji požadovaných způsobů chování a nezbytného sebeovládání, popřípadě k začlenění nějak znevýhodněných jedinců do určité skupiny či instituce.

14. Literatura:

- BLATNÝ, M. et al. *Mezinárodní studie SAHA. Informace o projektu a první výsledky u české školní mládeže.* Olomouc: Psychologické dny, září 2004.
- ČÍRTKOVÁ, L. *Forenzní psychologie.* Plzeň: vydavatelství Čeněk, 2004.
- DOUBEK, D. *Vztah, řeč, forma a sociální svět první třídy.* V: Pražská skupina školní etnografie: 1. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/970807 Žák v měnicích se podmínkách současné školy. Praha: PedF UK, 1997.
- DOUBEK, D. *Kamarádství a hygiena.* V: Pražská skupina školní etnografie: 1. třída: Příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GAČR 406/970807 Žák v měnicích se podmínkách současné školy. Praha: PedF UK, 1999.
- ERIKSON, E. H. *Dětství a společnost.* Praha: Argo, 2002.
- HEŘMANSKÁ, D. *Psychologická analýza dětské predelivence.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1994.
- HRABAL V. *Konzultace v pedagogicko-psychologickém poradenství.* V: Intervence – Pedagogicko-psychologické poradenství III. Praha: UK, 2004.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství.* Praha: Avicenum, 1974.
- MALÁ, E. *Poruchy chování.* V: HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J. (eds.) *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha: Portál, 2000.
- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: SPN, 1991.
- MATĚJČEK, Z. *Děti a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: SPN, 1992.
- Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování.* Praha: Grada, 2000.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu.* Praha: Grada, 2010.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů.* Praha: Grada, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy.* Praha: Karolinum, 2001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy.* Praha: Karolinum, 2005.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2007.
- VÁGNEROVÁ, M., KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících.* Praha: Karolinum, 2008.
- VÁGNEROVÁ, M. *Sociokulturní problémy a odchylky v chování.* Liberec: TU v Liberci, elektronická vzdělávací opora, 2010.
- VANĚK, A. *Kazuistika problémového žáka.* Praha: HTF, 2003.

- Strkání, šťouchání a kopání, které je nápadně často zaměřené na jedno dítě, jež je nedokáže oplácat, nebo bití slabšího, který se nedokáže bránit a jen snaží uniknout.
- Opakované, zdánlivě dobrovolné přenechávání jídla či jiných věcí spolužákům.

Různé děti mohou na útrapy šikany reagovat rozdílně, v závislosti na jejím charakteru, dosažené vývojové úrovni i osobnostních vlastnostech. Signálem nezvládnutí problému mohou bývají následující **projevy obětí**:

- Nápadná změna emočního ladění: lítostivost, plačtivost, nejistota, ustrašenost, smutná nálada, apatie, ale i hněv a vztek, které se dříve neprojevovaly a mohou být nepřiměřené situaci nebo nadměrně intenzivní.
- Viditelná změna chování: nezáměr o okolí, tendence k izolaci, k vyhýbání kontaktům i s dřívějšími kamarády, stažení do ústraní nebo dokonce přehnané obranné reakce. Některé oběti mohou reagovat zvýšenou agresivitou až bezohledností. Jiné vyhledávají o přestávkách blízkost učitelů, ale někdy se odtažitost a zvýšená opatrnost projevuje i v kontaktu s dospělými.
- Změna vztahu ke škole: dítě nyní chodí do školy nerado, ačkoliv dříve nemělo problémy, přichází na poslední chvíli, utíká a chodí za školu, zhoršuje se jeho školní prospěch, resp. výkon, dítě je nesoustředěné a pracuje bez zájmu o výsledek.
- Zničený a poškozený majetek. Příliš časté chybění pomůcek, špinavé a roztrhané sešity, nápadnosti zevnějšku, roztrhané a špinavé oblečení apod.
- Varující by měly být i známky tělesného násilí, např. modřiny, škrábance a vytrhané vlasy.

V případě šikany je třeba dbát **na prevenci** (jíž je např. práce se skupinou či nabídka informačních letáků poskytujících informace o tom, co může eventuální oběť dělat a na koho se může obrátit). Pokud k šikaně dojde, je důležité její včasné podchycení a **náprava** v raných fázích jejího rozvoje. Stejně významné je i dořešení otevřených případů a potrestání viníků. Neřešený či nedořešený problém zvyšuje pravděpodobnost opakování a rozšíření šikany. Potrestání viníků signalizuje ostatním, že něco takového se netoleruje.

Kontrolní otázky:

1. **Jak lze definovat šikanu?**
2. **Jaký bývá šikanující agresor ve vztahu k ostatním dětem?**
3. **Jakým způsobem hodnotí agresor svou oběť?**
4. **Jaké vlastnosti mívají oběti šikany?**
5. **Kdy je třeba přistoupit k řešení problému s šikanou?**

- V případě potřeby se poradenští pracovníci **zabývají celou rodinou**, zaměřují se na zlepšení vztahů v rodině či na usměrnění rodičovských postojů, očekávání a chování k dítěti, na úpravu jejich výchovných postojů a zásad atd.
- **Spolupráce poradny se školou** může přispět k vytvoření žádoucí atmosféry ve třídě, k volbě vhodnějších výchovných metod, k citlivějšímu přístupu k danému žákovi. Konzultace poradenského pracovníka s učitelem probíhá formou rozhovoru, který představuje vzájemnou výměnu názorů a zkušeností, směřujících k navázání účelné spolupráce. Zkušenosti učitele jsou pro školního či poradenského psychologa velmi užitečné, protože mu poskytnou informace o chování dítěte v jiné situaci než je vyšetření v poradně nebo jeho chování v domácím prostředí, o němž jej informují rodiče.

Příklad pro ilustraci: *Poradna byla požádána o řešení problému agresivního devítiletého dítěte. Analýza situace ukázala, že základ jeho potíží vychází z rodiny, otec je velmi přísný a často užívá i tělesných trestů. Chlapec se ho bojí, ale zároveň jeho chlapecké chování obdivuje (otec jej v tomto směru nepřímo podporuje zdůrazňováním mužské statečnosti a schopnosti řešit vše s použitím fyzické síly). Matka se snaží chlapce chránit, a aby mu vynahradila otcovu nadměrnou přísnost, tak má tendenci mu všechno odpustit. Ani jedna varianta není vhodná a nepřispívá ke zlepšení chlapcova chování. V tomto případě bylo nutné pracovat s celou rodinou, i když otec nebyl nijak motivován a neměl pocit, že by něco dělal špatně. Potřebná byla i spolupráce s učitelkami, které dokázaly naučit chlapce, jak by se měl chovat k ostatním dětem a proč. Takový náhled mu dosud chyběl, nikdo mu nevysvětlil, jaké chování je přijatelné a jaké už ne. Učitelky využily hrové situace a dynamiky třídní skupiny (samozřejmě v tomto věku bylo nutné jednotlivé situace řídit a děti k žádoucímu řešení nasměrovat). Ukázalo se, že hlavním problémem tohoto dítěte byla neznalost pravidel a nápodoba otcova chování, které bylo pro učitelky i spolužáky nepřijatelné, což si on sám neuvědomoval. S postupem času se jeho chování ve škole zlepšilo a objevovaly se jen občasné excesy.*

Poradenské intervence mohou být krátkodobé, jednorázové, v tomto případě jde zpravidla o poskytnutí informací, které rodiče a učitel potřebují, aby se mohli účelně rozhodnout. Dlouhodobé poradenské vedení počítá s opakovanými terapeutickými, nápravnými či kontrolně diagnostickými intervencemi. Tak tomu bývá např. při práci se třídou, v níž se vyskytla šikana.

1.1.3 Prevence problémů

Cílem poradenské práce je i zaměřenost na **omezení budoucího rozvoje problémů**. Z výsledků vyšetření dítěte či třídy je možné usuzovat na možná budoucí rizika a učinit taková opatření, která by jim mohla předejít nebo je alespoň snížit. Obvykle se rozlišuje:

- Primární prevence, jejímž cílem je zabránit vzniku problémů (např. prevence šikany).
- Sekundární prevence, která může přispět k minimalizaci rozvoje potíží a zamezení jejich zhoršování (např. stanovení vhodného pedagogického přístupu k precitlivělému dítěti).
- Terciární prevence zaměřená na eliminaci již rozvinutých potíží (např. poruch chování).

Je samozřejmě lepší potíží předcházet, než je nechat rozvinout a řešit až potom. Prevence rozvoje různých problémů v chování není jen záležitostí poradny, ale může ji provádět i škola, resp. učitelé. Do této kategorie patří preventivní práce se třídou, která by byla zaměřena na zamezení rozvoje šikany, zafixování nevhodných vztahů a vytvoření pozice agresora, manipulátora, rozeštváče či naopak pozice přehlíženého a odmítaného dítěte. Preventivní práce se třídou se učiteli vždycky vyplatí, protože tak předejde mnoha dalším problémům, které by stejně nakonec musel řešit (Matějček, 1991).

Příklad pro ilustraci: Učitel by měl vědět, jaké vztahy panují v jeho třídě, které děti jsou ohrožené nezájmem ostatních a nebo jsou natolik odlišné a problematické, že by se snadno mohly stát obětí nevhodného žertování či dokonce ubližování. Měl by si zjistit, kdo je vůdcem třídy, resp. dílčí skupiny, kdo ostatním imponuje, a proto je může snadno ovládat, koho děti napodobují, kdo je jejich vzorem. (Riziková situace může nastat, pokud má dotyčný žák tendenci zneužívat svého postavení.) S žákem, který má vedoucí postavení je užitečné pracovat, protože jeho prostřednictvím lze ovlivnit celou skupinu. Učitel by si měl všimnout, jak se k sobě děti chovají, zda dovedou projevit empatii a solidaritu, zda si dokáží pomáhat. Takové jednání by měl podporovat uznáním a oceněním, ale měl by být taktický, aby dotyčného žáka nedostal do situace, kdy by byl považován za učitelova oblíbence. Měl by být ochoten vyslechnout, co mu děti říkají a získat jejich důvěru, aby mu dokázaly říci i to, co je trápí a nejsou si jisté, co by měly dělat (Říčan a Janošová, 2010).

1.2 Možnosti uplatnění učitelů v jednotlivých fázích tohoto procesu

Učitelé mohou své znalosti z poradenské psychologie uplatnit ve všech uvedených oblastech. Jejich poznatky a zkušenosti lze využít při spolupráci s poradnou, školním psychologem nebo výchovným poradcem.

- **V oblasti diagnostiky:** Učitel může rozpoznat různé potíže a problémy jednotlivých žáků a na základě svých znalostí kvalifikovaně rozhodnout, zda k řešení určitého případu potřebuje nějakého dalšího odborníka nebo zda jej zvládne sám. Učitelé ve své práci běžně užívají základní diagnostické metody jako je pozorování, rozhovor či analýza dětských výtvarů, ale mohou použít i didaktické testy, posuzovací škály a dotazníky. Bude pro ně užitečné, když se je naučí používat a získané výsledky interpretovat. Mohou tak získat potřebné informace bez pomoci někoho dalšího.
- **V oblasti nápravy:** Učitel může přispět k řešení problémů volbou účinnějších výchovných a výukových strategií, změnou přístupu k dítěti i ke třídě (např. poskytnutím emoční opory, pravidelnou kontrolou i oceněním snahy). Učitelé přitom mohou využívat všech informací získaných v rámci konzultací s poradenským či školním psychologem, resp. jiným odborníkem a spolupracovat s nimi při nápravě potíží svého žáka.
- **V oblasti prevence:** Učitelé mohou svým výchovným přístupem a citlivým reagováním na atmosféru třídy či změnu chování jednotlivých dětí včas zasáhnout a zamezit rozvoji některých problémů. Kromě toho učitelé pracují s různými preventivními programy zaměřenými např. na prevenci šikany, užívání drog, bezproblémového soužití s cizinci atd.

Při řešení mnoha problémů, zejména pokud jsou závažnějšího či trvalejšího charakteru, potřebují učitelé pomoc odborníků. Tu jim mohou poskytnout různé poradenské instituce: Základní úroveň představují výchovní poradci na školách, dále jsou to pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra a nakonec i střediska výchovné péče, která se soustřeďují na prevenci a terapii výchovných problémů a sociálně patologických jevů, leckdy je nutná spolupráce s orgánem sociální a právní ochrany dítěte.

Bezmocnost a slabost oběti násilí nejen stimuluje, ale i posiluje a udržuje. Důvodem k šikaně může být odlišnost daná příslušností k nižší sociální vrstvě, rasové skupině apod. Šikanované děti **nemívají ve skupině dobré postavení**, často jde o jedince, které spolužáci považují za nesympatické a „divné“. Nebývají sociálně zdatní, nedovedou navazovat kontakt, bývají málomluvní a pasivní. Demonstrována slabost a bezbrannost zvyšuje tendenci chovat se k takovým dětem přinejmenším s despektem (ne-li přímo agresivně). Není tudíž náhoda, že někdo je v roli agresora a jiný v roli oběti. Jejich školní prospěch zde nehraje významnější roli a ani rodinné prostředí nemusí být něčím nápadné.

Příklad pro ilustraci: Příkladem oběti je obézní jedenáctiletý chlapec, který se neumí bránit, i když je dost silný, aby se nemusel bát fyzického násilí. Je ovšem naučen z domova, že děti bít nemá právě proto, že je silnější než ony. Stal se terčem vysmívání a když se nebránil, tak ho začala skupina spolužáků-sportovců terorizovat. Jeho reakce byla celkem typická. Začal chodit ze školy se špinavým oblečením, otrhanými sešity atd. a nechtěl matce říci, co se stalo. Za učitelkou také jít nechtěl, protože se cítil trapně. Jeho hlavním problémem bylo, že nevěděl, co by měl dělat. Jeho potíže vyřešila rázná matka, která si šla do školy stěžovat. Řešení problému sice trochu narazilo u rodičů šikanujících chlapců, ale škola je postupně přesvědčila, že bude lepší, když spolu budou děti vycházet. Práce se třídou je předpokladem omezení rizika znovuoobjevení téhož problému.

Pro řešení je významný nejenom obecný postoj k šikaně, ale i názory ostatních dětí na šikanované vrstevníky. Problémem na všech věkových úrovních je nedostatek sympatií k oběti, kterou se nejčastěji stává jedinec s nízkou sociální prestiží. **Vztah k obětem** šikany bývá tudíž ambivalentní, nejčastěji jde o **kombinaci soucítu a pohrdání**. Neimponující oběť jen málokdy stojí někomu za to, aby se jí zastal a riskoval, že konflikt. Z tohoto hlediska je důležitá vlastní pozice ve skupině a úroveň sebehodnocení. Jestliže je některý z členů skupiny podceňován (což se může projevit i šikanou), prestiž ostatních tím automaticky stoupá. Jsou těmi, kteří jsou hodnoceni lépe. Existence šikanovaného jedince je pro skupinu výhodná, protože on je jasně definovaným outsiderem. (Někdy je šikana pro skupinu přijatelná jen pokud nepřekročí určitou hranici.) Významné je i skupinové klima, sugestibilita jejích členů a vymezení oběti jako natolik odlišného jedince, že ani není považován za součást skupiny („je jiný“). Např. proto, že do třídy přišel později a nedokázal se s ní sžít, nebo proto, že je chudší a má horší oblečení, je úzkostný a bázlivý atd.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si představit sami sebe jako oběť šikany. Jak byste reagovali a jak si myslíte, že by vás ovlivnila tato zkušenost?

13.3 Možnost zachycení signálů šikany v chování agresora, oběti i ostatních žáků

Pro učitele může být obtížné zjistit, zda nějaké dítě v jeho třídě je svými spolužáky šikanováno. Proto je třeba, aby si učitel všiml signálů, které bývají pro šikanujícího agresora, resp. skupiny, a jejich oběti typické. Známkami šikany mohou být **nápadnosti v chování skupiny k určitému dítěti**:

- Posměšné poznámky, nadávky a ponižování nápadně často zaměřené na jedno dítě, které je nedokáže oplácet.
- Hostilní kritika a opakované projevy pohrdání určitým dítětem, které na ně nedokáže účinně reagovat.
- Projevy nerovnoprávnosti, opakované příkazy a zákazy, jimž se dítě bez odporu podřizuje.

13.1 Charakteristika šikanujícího

Šikanující agresor bývá obvykle fyzicky nebo psychicky **zdatný**, ale neukázněný chlapec, s **potřebou se předvádět a dokazovat svou převahu** nad ostatními. Ve vztahu k ostatním bývá podezřivý, necitlivý a bezohledný. Pokud se dokáže vcítit do oběti a odhadnout její reakce, využívá toho k manipulaci s týraným jedincem. Má sklon projikovat do ostatních svoje vlastní postoje a sklony ubližovat druhým: podezírá ostatní z toho, co má tendenci dělat sám. Nemívá dostatečně rozvinuté svědomí a za své chování se necítí vinen. Má zvýrazněnou potřebu sebeprosazení, kterou nemůže uspokojit v jiné oblasti z důvodu omezených schopností nebo má návyk řešit všechno násilím. Dost často jde o jedince, kteří se projevují agresivně již od raného věku, a to generalizovaně, bývají často agresivní i vůči dospělým. Jejich školní prospěch může být různý. Iniciátory šikany mohou být i žáci s výborným nebo alespoň slušným prospěchem. Jejich intelektuální úroveň se projevuje snahou hledat ještě rafinovanější způsoby ponižování, které svědčí pro nedostatek citlivosti a ohledu k oběti. „*Jakoby šikanování vskutku umožňovalo větší míru jakési zvrácené vynalézavosti.*“ Pokud jsou aktéry šikany dívky, obvykle užívají nepřímých, mnohem subtilnějších a často zákeřnějších způsobů, které bývá obtížné identifikovat.

Příklad pro ilustraci: Příkladem může být chování desetiletého chlapce, který opakuje třídu a proto je větší a fyzicky zdatnější. Podle sdělení učitelky „šikanuje svého mladšího spolužáka. Nutil ho vyhrožováním a bitím, aby např. plival na mladší děti, kopal do nich nosil mu peníze atd.“ Ve třídě učitelka jej učitelka zvládá, ale mimo školu už ho uhlídat nedokáže. Chlapec není zvyklý, že by jej někdo omezoval, rodiče se o něj příliš nezajímají a tak lze perspektivně očekávat, že se jeho problémy v chování budou spíše zhoršovat.

Zajímavé a leckdy mnohem skrytější a rafinovanější bývá dívčí šikana. Tak tomu bylo i v případě jedné jedenáctileté dívky pocházející ze sociálně slabší rodiny. Díky svému nefungujícímu zázemí se naučila, že si musí vše co potřebuje nějak opatřit sama, a jak to udělá, už záleží jen na ní. S touto představou začala využívat ostatní dívky a když některá nebyla dostatečně ochotná jí poskytnout různé materiální výhody, tak ji s pomocí svých nejbližších kamarádek začala terorizovat. Takové spolužačky se pak za podivných okolností ztrácely věci, byly nalezeny zničené, dostávala ponižující SMS apod. Na zásah učitelky reagovala stažením a zmírněním terorizujícího chování, ale vzhledem k tomu, že rodiče nebyli ochotni se školou systematictěji spolupracovat, je třeba věnovat jí pozornost i nadále.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které mělo tendenci ostatní šikanovat. Jaké to bylo dítě, jak byste je charakterizovali?

U šikanujících agresorů, event. i u ostatních členů skupiny, se projevuje tendence **hodnotit oběť jako méněcennou bytost**, pro niž neplatí stejná pravidla. Není třeba brát na ni ohled, protože toho není hodna. Tento postoj obsahuje prvky obranných mechanismů, využívajících přesunu zodpovědnosti za šikanu z agresora na oběť: „*Je to srab.*“ „*Nemusel provokovat.*“ apod. V průběhu času se mění i názor ostatních členů skupiny na šikanované dítě. Jak šikana pokračuje, má skupina čím dál větší tendenci považovat oběť za méněcennou bytost, která si podobné jednání zaslouží.

13.2 Charakteristika oběti šikany

Šikanovaná oběť bývá často nějak znevýhodněna. Bývají to tiché, plaché, úzkostné, bázlivé a nejisté děti, chlapci i dívky, s nízkým sebevědomím, které jsou zvyklé se podřizovat. Často bývají fyzicky slabé a neobratné, někdy jsou obézní nebo jinak nápadného zevnějšku.

1.3 Základní pravidla postupu při řešení výchovného problému

Na počátku je nejprve třeba **vymezit problém** a pochopit, co je jeho podstatou.

- Jakou má takové chování příčinu? Proč se určité dítě chová určitým způsobem, za jakých okolností takto reaguje a co může jeho chování ovlivnit (ať už pozitivně či negativně). Co si o svém chování myslí? Uvědomuje si jeho nevhodnost či nepřijatelnost, nebo ne?
- Jaké má takové chování důsledky? K jakým dalším problémům vede?
- Mohla by k jeho vyjasnění přispět poradna? Např. tím, že dítě vyšetří, pomůže zmapovat jeho slabé i silné stránky a upřesní důvody, proč problém vzniknul.

Další otázkou je, **jak** by bylo možné daný **problém řešit** a kdo by mohl k jeho řešení přispět.

- Jaká míra jeho vyřešení je dosažitelná?
- Co je možné očekávat od tohoto dítěte? Je v jeho silách reagovat jinak nebo je lepší spokojit se s částečným zlepšením?
- Kdo může přispět k vyřešení situace? Co lze očekávat od rodičů a co může udělat škola? Je možné dosáhnout účinnější spolupráce, nebo s těmito rodiči nelze vůbec počítat?
- Která další instituce může při řešení problému pomoci? Co konkrétně by mohla v takovém případě udělat?
- Kdy je vhodné očekávat nějaké zlepšení? Jak dlouho je nutné počkat, aby se ukázalo, zda je zvolená strategie účinná?

Důležité je i **sledování dalšího vývoje** problému a kontrola úspěšnosti zvolené strategie. Někdy je nutné měnit postup, protože se může měnit i situace, a je třeba se jí přizpůsobit.

Kontrolní otázky:

1. Co je cílem školní poradenské psychologie?
2. Které jsou dílčí aspekty poradenské činnosti?
3. Čím se zabývá pedagogická a psychologická diagnostika užívaná ve školní praxi?
4. Jak mohou učitelé přispět ke správnému posouzení dítěte?
5. Jak by měla vypadat zpráva, kterou učitel posílá do poradny?

2. Problémy v chování mohou souviset s výukovým selháváním

Cílem této kapitoly je uvědomit si souvislosti mezi poruchami chování a výukovým selháváním a pochopit, proč se takové děti leckdy i nevhodně chovají.

Problémy v chování mohou mít různé příčiny a jejich znalost je důležitá pro zvolení účinného řešení. Jednou z možných variant jsou nežádoucí projevy navozené déletrvostí neúspěšností a pro dané dítě příliš náročnými výukovými požadavky, které nezvládá, i když se leckdy snaží.

Potřeba dosáhnout dobrého výkonu a být úspěšný je významná skoro pro každého. Období školního věku bylo dokonce označeno jako fáze pily a snaživosti (Erikson, 2002), protože v této době roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který by byl ostatními lidmi, dospělými i vrstevníky, pozitivně hodnocen. Úspěch posiluje sebedůvěru dítěte a tímto způsobem uspokojuje i jeho potřebu seberealizace. Jestliže nějaký školák úspěšný není, zvyšuje se riziko, že se bude i méně přijatelně chovat.

Neúspěšné dítě získává roli špatného žáka, jehož celkové hodnocení závisí na předpokládané příčině jeho selhání. Pokud nemá potřebné předpoklady, není za své nedostatky odsuzováno. Pokud je ale předpokládaná příčina špatného prospěchu jiná, například když dítěti schází motivace a škola pro ně nemá velký význam, pak je považováno za viníka svého neúspěchu. Kromě špatných známek získává i nepříznivé morální hodnocení. Nechová se podle očekávání, nechce plnit své povinnosti i když by mohlo. Pokud mu navíc školní neúspěch ani příliš nevádí, morální odsouzení bývá ještě větší. Role dobrého žáka není definována jen jeho výkonem, ale i konformitou k požadavkům školy. Neúspěch by měl být důvodem ke zvýšenému úsilí. Měl by vyvolávat pocity zahanbení, jako důkaz přijetí obecně platné normy, která o významu vzdělání nepochybuje. Pokud tomu tak není a dítě se nechová v souladu s danými pravidly, musí být nějak potrestáno, pokáráno nebo odsouzeno. Lhostejnost ke špatné práci je řazena do kategorie nežádoucího chování (Vágnerová, 2004).

Potřeba úspěchu a pozitivní seberealizace, může mít různou podobu, a stejně tak i jejího uspokojení může být dosahováno různým způsobem:

- Potřeba úspěchu může být interpretována jako **tendence vyniknout mezi ostatními**, a pokud to nejde standardně, dítě se může snažit upoutat pozornost problematickým chováním (provokováním, machrováním, šaškováním apod.).

***Příklad pro ilustraci:** Vhodnou ilustrací může být případ dvanáctiletého chlapce, kterému nic nešlo příliš dobře a on začal na své horší výsledky postupně reagovat šaškováním a drzými komentáři. Nechtěl nic dělat, při zkoušení grimasoval a předstíral, že je takovými otázkami šokován. Před spolužáky se předváděl jako frajer, který je nad věcí, když oni nejsou. Ve skutečnosti byl zklamaný svými neúspěchy a měl dost nízkou sebedůvěru. Účinné řešení musí vycházet z tohoto faktu.*

- Potřeba úspěchu může být chápána jako snaha dítěte **ukázat, že něco dobře umí**. Pokud nic přijatelně dobře nezvládá, může svoje kvality dokazovat nežádoucím způsobem. Může např. předvádět, jak je silný a že se ničeho nebojí.

13. Šikana jako specifická agresivní porucha chování

Cílem této kapitoly je pochopit podstatu šikany, naučit se rozlišovat děti ohrožené šikanou i potenciální iniciátory šikany a naučit se takové problémy předvídat a včas řešit.

Specifickou variantou násilného jednání v rámci skupiny je **šikana**. Na rozdíl od často impulzivních rvaček bývá projevem významněji a trvaleji narušených vztahů. Je plánovaná a spojená s uspokojením z vlastní nadřazenosti a moci nad slabším jedincem. Vzhledem k tomu ji lze chápat jako závažnější poruchu chování. Šikana je definována jako opakované a delší dobu přetrvávající **násilně ponižující a ubližující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který je nijak nevyprovokoval, nemůže ze situace uniknout a není ani schopen se účinně bránit**.

Jednání, v němž se objevují prvky skupinové šikany, lze sledovat ve větší míře již ve středním školním věku, tj. v době, kdy se třída transformuje na strukturovanou skupinu, která má své normy a hierarchizované role. Skupina, resp. podskupina je schopna alespoň krátkodobě jednat organizovaně a prosazovat tak svou nově objevenou sílu. Mnohdy si svou moc dokazuje právě ve vztahu k odlišným a slabším členům. K šikaně může přispívat vědomí fyzické síly, která se stane prostředkem k dosažení žádoucí prestiže. Zejména chlapci mívají tendenci potvrzovat tímto způsobem svůj status ve skupině. Problémem se na této úrovni zralosti stává nedostatek zábrán k ovládnutí různých silových projevů a pocitu moci, jenž z těchto kompetencí vyplývá.

Šikana je **projevem zneužití postavení a moci**, kterou jedinec nějakým způsobem ve skupině získal. (Může jít o zneužití pozice, fyzické síly, intelektuální zdatnosti apod.) Riziko vzniku šikany je vyšší u dětí, které měly již dříve zřejmé sklony či návyk jednat agresivně, nebo když neznají či neovládají jiný způsob, jak by se prosadily. Šikana má **s věkem stoupající tendenci**. Velmi významným a alarmujícím zjištěním je fakt, že k šikaně dochází nejčastěji přímo ve škole.

Variety šikany mohou být různé. Může jít o šikanování skryté (ostrakizace, která se projevuje pouze sociální izolací a vyloučením oběti ze skupiny) a šikanování zjevné. Zjevná šikana může mít podobu **fyzického násilí a ponižování** (např. strkání, bití, skákání po oběti, zavírání do popelnice apod.), **psychického ponižování a vydírání** (nucení ke svlékání, k posluze, nadávání apod.) nebo jde o **destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti** (brání a ničení věcí, trhání sešitů, polití šatstva apod.). Učitel by měl všechny signály latentní šikany registrovat a řešit problém včas, dokud se v neúnosné míře nerozvine. Řešení v počátcích bývá snazší a efektivnější.

Při hodnocení šikany je třeba brát v úvahu **míru nutné aktivity oběti**. Vynucené chování šikanovaného jedince se projevuje buď pasivním snášením ponižujícího jednání ostatních (např. nechá na sebe plivat), anebo má ráz nedobrovolné aktivity ve prospěch agresora (např. mu nosí tašku, píše úkoly, krade pro něj apod.). Donucení k degradující aktivitě je větším ponižením než pasivní snášení čehokoli, když je šikanující silnější (nebo pokud je agresorů víc).

***Podnět k zamyšlení:** Zkuste si vzpomenout na nějaký případ šikany. O jaké děti šlo a jak se v této situaci chovali ostatní spolužáci?*

velkou podporu. Takový jedinec je potenciálním aktérem šikany a je zde zvýšené riziko, že jeho agresivita přesáhne únosnou hranici. To platí zejména na druhém stupni ZŠ.

Příklad pro ilustraci: Příkladem takového dítěte může být dvanáctiletý chlapec, jehož chování a postoj ke třídě popisuje učitelka následujícím způsobem: „Snaží se být nad všemi a chce jim vládnout, využívá je, kdy se mu to hodí. Pokud zájem dětí o něj opadá, je zlý, mstí se používá násilí, často lže... Ve škole ho to nebaví, děti ho nemají rády, tak aspoň lže, aby si ho všimly, ale když mu nevěří, naštve ho to a chce se prát“.

Sklon jednat dominantně má i další, jedenáctiletý chlapec, který je jedním z vůdců třídy. Část skupiny ho bezvýhradně respektuje a zbytek se ho bojí nebo se mu alespoň snaží vyhnout. Rád by určoval všechno, co se bude dělat a kdo bude mít jakou pozici. Jeho agrese je ale sofistikovanější, neprosazuje se pomocí fyzické síly, tu používá jen v krajním případě, ale spíš výhrůžkami. Pokud by učitelka nezareagovala, tak by se pravděpodobně také dopracoval až do pozice šikanujícího. Jeho výhodou byla dobrá inteligence a schopnost uznat, kde je přijatelná hranice. Učitelku podpořili i rodiče, kteří mají stejný názor a nepřejí si, aby z jejich syna vyrostl člověk, který bude pro ostatní nesnesitelný. Nicméně pořád je třeba ho sledovat, protože sklony k ovládnutí ostatních jednoznačně má a schopnosti vydobýt si vůdčí pozici také.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké agresivní dítě, které se k ostatním nedokázalo chovat ohleduplněji. Co k takovému chování vedlo, resp. co ho posilovalo?

Kontrolní otázky:

1. V čem spočívá riziko značkování dětí ve vrstevnické skupině?
2. Jaké děti bývají obvykle odmítané a negativně hodnocené?
3. Čím je určena míra přijatelnosti posmívání a žertování?
4. Jakou pozici ve skupině mívají agresivní děti?
5. V čem spočívá riziko dominantního postavení?

Příklad pro ilustraci: Z takové motivace vycházely problémy v chování dvanáctiletého chlapce, který byl v hlavních předmětech setrvale neúspěšný. Neúspěch si kompenzoval zdůrazňováním své obratnosti a síly, chtěl být nejlepší alespoň ve sportu a hrách. Ale protože v kolektivních sportech nedokázal spolupracovat, výsledky skupiny spíše zhoršoval, což vyvolalo negativní odezvu. Spolužáci ho nechtěli ve družstvu, odmítali ho a on začal být agresivní, kritikům vyhrožoval, že je zmlátí a občas to i udělal. I zde je účelné nasměrovat takové dítě, aby se naučilo něco užitečnějšího, co by mohlo posílit jeho sebedůvěru.

- Dítě může úspěšnějším dětem spolužákům závidět a mstít se jim za to, že samo tak dobré výsledky nemá. V takovém případě je hlavním motivem **potřeba znehodnotit výsledky ostatních** natolik, aby se nepřipadalo tak méněcenné. Jde o relativně nezralý obranný mechanismus, který má u starších školáků sofistikovanější a o to nebezpečnější podobu (někdy může jít až o šikanu).

Příklad pro ilustraci: Příkladem může být reakce desetiletého chlapce, který „ubližuje úspěšnějším dětem, bere jim pomůcky jen proto, aby se na ně učitelka také zlobila“. Chování jiného čtrnáctiletého chlapce je závažnější, jak říká jeho učitelka: „když je někdo úspěšnější, tak ho provokuje a shazuje, nebo na něj útočí a snaží se mu dokázat, že je ve skutečnosti slabý a bezvýznamný.“

- Dítě, které má špatný prospěch, se může se svou neúspěšností vyrovnávat i tak, že **odmítne význam vzdělání i školy**, a tím sníží její dopad. (Pokud něco není důležité, tak je jedno, zda daný jedinec v této oblasti uspěl nebo ne.) Nerespektováním pravidel a požadavků školy takové dítě potvrzuje, že pro ně nemají žádný význam (a leckdy ani pro jeho rodinu).

Příklad pro ilustraci: Podobný postoj ke škole zaujímal i jeden třináctiletý chlapec, který nakonec ignoroval veškeré požadavky učitelů, nic nedělal, začal chodit za školu a nereagoval na žádný trest. Spolužákům dával najevo, že jsou hlupáci, pokud se učí, protože to stejně nemá cenu. Postupně se chytil party starších chlapců, kteří mu imponovali svým přehlížením jakýchkoli povinností. V takových případech je nutné spolupracovat s rodinou, což není vždycky snadné, ale škola sama nemůže mnoho dělat.

Pro řešení podobných problémů je důležité zjistit, zda existuje souvislost mezi špatným výkonem a problematickým chováním, a pokud ano, tak v čem spočívá. Někdy může jít i o to, že dítě skutečně nedokáže všechny požadavky školy splnit a po období snahy přichází období rezignace či aktivního odporu. Je jisté, že instituce, kde se dítěti nedaří, nemůže být přijímána jednoznačně pozitivně. Pěknou ilustrací takových souvislostí je i následující kazuistika.

Příklad pro ilustraci: Šlo o čtrnáctiletého žáka osmé třídy, který ve škole při vyučování neustále vykřikoval a vyrušoval, nedělal to, co měl a na učitele byl drzý. Při vyučování občas svačil nebo jenom odmítal pracovat. Jeho matka na podnět učitelky požádala o pomoc poradnu a tam se ukázalo, že nejde jen o pubertální revoltu či o potřebu předvádět se před spolužáky. Tento chlapec měl řadu dílčích problémů (v oblasti pozornosti, paměti, ale i se čtením a psaním), takže skutečně nebyl schopen výukové požadavky zvládat. Jeho obranou bylo bagatelizování významu školní práce a provokováním učitelů jejich požadavky nedokázal splnit. Je pochopitelné, že takové projevy učitele značně iritovaly a vedly k tomu, že získal nálepku problémového žáka, který navíc není ochoten spolupracovat. Řešení problému

bylo náročné, určitě by bylo účinnější, kdyby jeho problémy s učením byly diagnostikovány včas (Krejčová, 2011).

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které mělo podobné problémy: špatné známky a nevhodné chování. Jakým způsobem se obvykle projevovalo?

Požadavky školy nejsou pro všechny děti stejně náročné. Každý žák je prožívá a hodnotí jinak, a s tím souvisí i volba způsobu jejich zvládnutí. V dětském věku převažuje emoční reakce na zátěžovou situaci, zejména mladší školáci nejsou vždycky schopni racionálního posouzení problému. Opakovaný neúspěch může zvyšovat pohotovost reagovat negativisticky, někdy až agresivně, snažit se nějak upoutat pozornost, např. provokováním či útočností vůči úspěšnějším spolužákům, dosáhnout žádoucího sebeprosazení fyzickou silou atd. Neúspěšné dítě se může bránit různě. Pokud výukové požadavky považuje za nezvládnutelné, může takový názor posilovat tendenci k úniku ze situace, která se zdá být neřešitelná. Viditelnou formou úniku je v tomto případě záškoláctví. Pokud se učitel s takovým problémem setká, je užitečné zjistit, co dítě k chození za školu vedlo. Zda se něčeho bojí nebo jde o projev generalizovanějšího odmítání školních norem.

2.1 Riziko vzniku nežádoucího chování u podprůměrných dětí

Podprůměrně nadané děti mají omezenější předpoklady zvládnout nároky výuky, a proto bývají školsky méně úspěšné než jejich nadanější vrstevníci. Pro tyto děti je školní práce mnohem obtížnější a náročnější, musí se i o dosažení minimálního úspěchu více snažit. Jsou ve větší míře ohroženy zátěží selhání, které snižuje jejich motivaci, mění sebehodnocení a vyvolává různé obranné reakce. Způsob, jakým na neúspěch reagují často odpovídá jejich inteligenci, častěji reagují primitivněji či infantilněji než ostatní.

V mladším školním věku bývá charakteristickým rysem podprůměrně nadaných dětí **infantilismus**, hravost a někdy i omezenější sebeovládání. Sociální chování odpovídá úrovni mladších dětí. Ve starším školním věku bývá jejich postoj ke škole lhostejný či dokonce odmítavý. Sebepotvrzení pomocí dobrých známek je pro ně nedostupné a oni to vědí. V důsledku této zkušenosti ztrácí o školu zájem a zaměřují se na jiné oblasti. Jejich **pozice ve třídě může být různá**, v závislosti na jejich dalších vlastnostech (např. na fyzické síle) a konkrétním chování. Podprůměrné děti mohou být svými spolužáky častěji odmítány a je zvýšené riziko, že se stanou objektem posměchu nebo dokonce šikany. Ale mohou se snadno stát i agresory, kteří si takto kompenzují svou neúspěšnost.

Mnohé problémy v chování, které se v této souvislosti objevují jsou závislé na **příčině narušení vývoje rozumových schopností**.

- Problémy v chování se často vyskytují u dětí, u nichž došlo ke snížení rozumových schopností v důsledku **poškození CNS** (např. přidušením či krvácením do mozku při porodu nebo po úraze). Takové děti bývají dost často i nápadně neklidné, zvýšeně dráždivé, snadno reagují impulzivně, jsou emocionálně nevyrovnané a mívají poruchy pozornosti. Jejich nevýhodou je snížená tolerance k zátěži, daná poškozením mozku (které nemusí být velké). Svoje schopnosti nedovedou využívat a leckdy pracují na ještě nižší úrovni než by bylo možné očekávat. Je třeba, aby si učitel uvědomil, že v tomto případě nejde o nedostatek motivace, dítě skutečně není schopné výkonu, který by odpovídal jeho dispozicím. Nemá smysl je razantněji nutit k většímu úsilí, protože další zátěž by jen zvyšovala stávající potíže.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se snažilo prosadit nevhodným způsobem. Co pro ně bylo charakteristické? A jak na ně reagovali ostatní?

Příklad pro ilustraci: Příkladem nezvládnutí situace může být i chování jednoho desetiletého chlapce, který byl často nemocný, a dokonce i často hospitalizovaný, a i díky tomu se nenaučil chovat tak, aby ho ostatní děti akceptovaly. Je jedináček, úzkostná matka ho odmítá pouštět s ostatními ven, „aby si něco neudělal“ (chlapec má astma). Z rodiny je zvyklý, že je středem pozornosti a že se splní každé jeho přání, což mezi spolužáky samozřejmě nepřipadá v úvahu. Rád by měl kamarády, ale neumí si je získat. Vynucuje si pozornost, a když ostatní nereagují, tak se snaží uplatnit tím, že se vytahuje co všechno umí a co má (snaží se např. děti uplácat možností hrát lepší počítačové hry). Pokud ani to nezafunguje, chodí na ně žalovat, aby se jim pomstil. Rád by je ztrestal ještě víc, ale neví jak. Fyzicky silný není, a tak se přímým střetům raději vyhýbá. Matka nemá na problém příliš velký náhled, myslí si, že ostatní děti by k němu měly být ohleduplnější. Řešením by mohla být práce se třídou, ale i s tímto dítětem, aby se naučilo, jaké chování může vést k úspěchu.

12.3 Sociální postavení agresivních dětí ve skupině

Do kategorie odmítaných dětí patří jedinci, kteří jsou výbušní, dráždiví, agresivní a k ostatním bezohlední. Agresivní děti, které se prosazují fyzickou silou, nebývají oblíbené, spolužáci je většinou nemají rádi, ale bojí se jich. Často se kamarádí se stejně agresivními jedinci a vytvářejí takto zaměřené podskupiny, v nichž se vzájemně posilují v tendenci jednat agresivně. Žák, který nerespektuje požadavky školy může být pro ostatní imponující. **Prestiž ve třídě lze získat i problémovým chováním**, potvrzujícím kvality jedince, který je schopen se postavit nejen proti ostatním, ale i proti autoritě učitele. Ostatní děti jej mohou vnímat jako odvážného a nezávislého, schopného se všude prosadit. I násilí může být pozitivně hodnoceno, takový jedinec je považován za silného, schopného zvládnout obtížné a ohrožující situace. Jak říká jeden desetiletý žák: „Kdo je slabší, na toho si lidi dovolujou, ale na silného si nedovolej.“ To je důvodem, proč jej někteří spolužáci napodobují a proč může narušovat kázeň ve třídě. Riziko vzniku tohoto postoje je podstatně vyšší pokud jde o žáka, který má ve třídě velký vliv.

Příklad pro ilustraci: Příkladem agresivního dítěte je jedenáctiletý žák, který „napadá mladší a slabší spolužáky fyzicky i slovně. Starších a silnějších se bojí a žaluje na ně. Často je k nim i podlézavý. Aby získal, co potřebuje, je schopen všeho. Nemá žádné zábrany ani soucit.“ Je to dítě, které považuje agresi za vhodný prostředek, jinak reagovat neumí, a situace v rodině mu ani neumožňuje, aby se naučilo jednat přijatelněji. Rodina se školou nespolupracuje, otec na jakoukoli stížnost reaguje potrestáním dítěte. Fyzické tresty ovšem posilují jeho tendenci jednat stejně.

V některých třídách patří agresori do **kategorie kontroverzních dětí**, k nimž skupina zaujímá **ambivalentní vztah**. Některým spolužákům takové projevy imponují, stávají se jejich obdivovateli a pak je napodobují nebo se s nimi dokonce identifikují. Jiným dětem takové chování vadí, dráždí je a proto patří mezi jejich odpůrce. V každém případě se zvyšuje riziko nárůstu konfliktů.

Pro agresory bývá typické, že si svou moc udržují nepřijatelným způsobem a narušují celkové klima ve třídě, negativně ovlivňují život třídy a vztahy mezi spolužáky. Učitel by měl vědět, zda některý z žáků takovou pozici ve třídě zaujímá a včas regulovat jeho projevy, zejména o přestávce. Měl by si všimnout na koho se zaměřuje, ale i kdo jej obdivuje, aby nezískal příliš

12.2 Nežádoucí způsob prosazování ve skupině

Potřeba prosazení ve skupině a dosažení žádané prestiže se může projevovat různě, někdy ne zcela žádaným chováním. Učitel by měl vědět o jaké projevy jde a do jaké míry jsou adekvátní situaci a věku a naopak, kde už jde o nepřijatelné chování.

- **Předvádění a vytahování** je projevem potřeby potvrdit svou vlastní hodnotu před ostatními. Jeho cílem je získat žádanou ocenění, uspět ve srovnání se spolužáky, i kdyby to mělo být jen na základě nadsazení či dokonce výmyslu. U mladších školáků se lze setkat i s projevy bájevné lhavosti, dítě se do vyličení svých činů vžívá do takové míry, že mu nakonec začne samo věřit. Příkladem nereálné agravace může být vyjádření devítiletého chlapce v rozhovoru se spolužáky: „*Mě to nebolí, já sem Van Damme... Já nikdy nebrečím... Já jsem jednomu klukovi zlomil nohu, to je vidět*“ (Doubek, 1997). Pokud by nějaké dítě reagovalo podobným způsobem častěji, lze to chápat jako signál pocitu nejistoty či méněcennosti, event. nezralosti při hledání účinnějších způsobů sebepotvrzení, ale i sklonu k méně adekvátnímu jednání.
- **Soupeření a rivalita** rovněž patří mezi zcela běžné projevy, nežádoucími se stávají teprve tehdy, když děti začnou používat nepřiměřených prostředků, nerespektujících možnosti soupeře nebo jednájí zákeřně. Touha uspět může být tak silná, že se dítě začne chovat bezohledně nebo dokonce zcela vědomě někomu škodí. Příkladem může být zničení výtvaru úspěšnějšího spolužáka, jeho shazování před ostatními dětmi a nebo agravující žalování učitele.
- **Posmívání a pomlouvání** má za cíl ponížít jiné dítě, ale zároveň díky tomu zlepšit, přinejmenším relativně, svoji vlastní pozici. U starších dětí se lze setkat i s **necitlivým žertováním**, které může mít až charakter ponižování. Míra přijatelnosti podobných žertů je určena reakcí skupiny, která určité projevy už netoleruje. Norma jednání, které je považováno za přijatelné, platí jak pro aktéra, tak pro objekt žertů. Dítě, které se stane objektem podobné provokace (např. vysypání tašky) by mělo rozeznat její smysl a reagovat požadovaným způsobem. Reciprocita útoku je pro udržení dobré pozice nezbytná, kdo si dá všechno líbit a útok neoplatí, je odmítán. Mnohdy jde o zkoušku, v níž musí jedinec obstát, a pokud to nedokáže, mohou se útoky stupňovat. Totéž platí i ve vztahu k méně latentnímu vyjádření agrese, např. pro zvládnutí chlapeckého pošťuchování, strkání a zápasení. Pro třídu přijatelnou reakcí na posmívání byla tato odpověď devítiletého chlapce: „*Ty seš taky mamincin mazánek, ty seš ještě větší, tobě máma nosí svačinu až ke škole a musí s tebou chodit...*“ Učitel by měl vědět, kdo je nejčastěji aktérem podobných útoků, protože tento žák by se mohl stát šikanujícím agresorem. Měl by si všimnout i dětí, které jsou častěji objektem posmívání či hrubých žertů ostatních, protože to jsou potenciální oběti šikany, zejména pokud nedovedou podobné situace zvládnout.
- **Sebeprosazování násilím** může být projevem neschopnosti získat žádanou postavení přijatelnějším způsobem nebo důsledkem neznalosti vhodnějších způsobů chování. **V chlapecké skupině** může být demonstrace připravenosti k takovému reagování do určité míry **tolerována**, zejména pokud její členové dodržují stanovená pravidla. Rvačky patří mezi standardní projevy chlapeckého chování, spíše jde o to, aby jednotlivec nepřekročil skupinou tolerovanou hranici. Děti, které jsou zavrňované pro svou nadměrnou agresivitu mívají problémy s odlišením této hranice. Mají sklon k nesprávné interpretaci různých situací a nedovedou diferencovat, zda šlo o náhodu nebo úmysl. Mohou např. náhodné strčení či šlápnutí na nohu chápat jako cílený útok. Učitel by si měl všimnout, jak jednotlivé děti interpretují určité události, jak je chápou a hlavně jak na ně reagují.

***Příklad pro ilustraci:** Příkladem mohou být problémy devítiletého chlapce, jehož inteligence je na rozhraní průměru a podprůměru. Rodiče, oba vysokoškoláci, se nedokázali smířit s jeho nižším nadáním a neustále ho srovnávají se školsky úspěšnou starší sestrou. Nejsou s jeho výkonem nikdy spokojeni, vyžadují víc, přestože syn nemůže dosáhnout lepších výsledků ani kdyby se snažil sebevíc. Chlapec reagoval na nadměrné nároky rodičů ztrátou motivace a dělá jen to, co musí, a pracuje bez zájmu. Jeho učitelka uvádí, že „při vyučování je zřejmé, že je ve značném napětí, často bez oslovení vykřikuje, když něčemu nerozumí, reaguje vznětlivě a výbušně, jakoby už předem dával najevo, že nemá smysl se snažit to pochopit. Pracuje pomaleji než jeho spolužáci, nestihá vnímat nové učivo, protože dodělává předchozí úkol... Ve třídě se na sebe snaží upozornit svým chováním.“ Ve třídě není příliš oblíbený, jeho vznětlivost je pro ostatní děti nepříjemná a ony nechápou důvod takového chování. V tomto případě je vhodné začít pracovat s rodiči, aby nedošlo k dalšímu vyhocení situace. Nevhodné chování je reakcí na přetížení.*

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké podprůměrné dítě, které má i problémy v chování. Jakým způsobem se obvykle projevuje?

- Problémy v chování se mohou vyskytnout i u dětí, pro něž je **typická kombinace nižšího nadání a výchovné zanedbanosti**. Rodiče takových dětí mívají celkově nízkou úroveň, bývají podprůměrně nadaní a nevzdělaní. Vzhledem k tomu nejsou schopni vytvořit svým dětem dostatečně podnětné prostředí. Svoje potomky tak zatěžují dvojím způsobem: omezenějšími dispozicemi i výchovným zanedbáváním. Díky nedostatečnému výchovnému vedení bývá chování takových dětí odlišné od běžných projevů jejich vrstevníků. Vychází spíše ze spontánního projevu a neřídí se standardními normami chování, protože je neznají. Jejich rodiče nebývají důslední a své potomky systematicky nevedou. Takové děti nemají s mnoha běžnými modely chování žádnou zkušenost, v prostředí své rodiny se s nimi nesetkávají. Důsledkem jejich omezené, resp. specifické zkušenosti mohou být problémy v chování, které se projeví jak ve vztahu k povinnostem, tak ve vztahu ke spolužákům a učitelům.

***Příklad pro ilustraci:** Příkladem skutečnosti, že u starších dětí se výchovná zanedbanost obvykle projevuje komplexem výukových a socializačních problémů je případ třináctiletého chlapce z rodiny, která dětem poskytuje jen nejzákladnější péči. Rodiče nepracují a školní prospěch jejich dětí je nezajímá, matka nechtěla vidět ani chlapcovo vysvědčení, nekontrolují jejich školní docházku, záškoláctví jim nevádí. Nelze se tudíž příliš divit, že ani jeho škola vůbec nezajímá a svoje povinnosti plní nerad. Může se projevit jen v tělesné výchově, kde je dravý a průbojný. Má rád soutěživé hry, protože jedině zde zažívá pocit úspěchu a posiluje tak svoje sebevědomí. Když se mu do školy nechce, tak nepřijde, nenaučil se chápat, že má nějaké povinnosti. Jeho pozice mezi spolužáky není jednoznačná, děti ho respektují, ale oblíbený není, protože si své postavení vydobyl silou. I v tomto případě je řešení bez spolupráce s rodiči obtížné a bylo by účelné je alespoň nějak motivovat.*

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout, jaká je spolupráce s takovými rodiči a co od nich lze očekávat. Jak byste formulovali svou zkušenost s takovými lidmi?

Kontrolní otázky:

1. *Proč mohou vzniknout v důsledku školního selhávání i problémy v chování?*
2. *Jak mohou záviset problémy v chování na příčině nižšího nadání?*
3. *Jak mohou záviset problémy v chování na způsobu výchovy v takové rodině?*
4. *Jaká bývá spolupráce s takovými rodiči?*
5. *Proč mívají méně nadané děti potíže ve vztazích se spolužáky?*

mívá sklon ke konformitě, udržuje si svou pozici díky schopnosti přizpůsobit se požadavkům skupiny. Nemá takový vliv, aby mohla prosadit svůj vlastní názor a bojí se riskovat konflikt, protože by mohla mít problémy s mocnějšími vrstevníky. Z hlediska učitele nebývají tyto děti problematické, snad jen tehdy, podporují-li nežádoucí chování některého z vůdců, což je vzhledem k jejich konformitě možné. Pokud se začnou chovat problematicky, obvykle je to proto, že jsou pod vlivem vlivnějšího a mocnějšího spolužáka.

- **Do pozice odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka** se obvykle dostávají děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence, jejichž chování, zevnějšek či sociální postavení je něčím odlišné. Jsou to jedinci, které v něčem neodpovídají očekávání průměru třídy, popřípadě působí nepříjemně a ostatními si nerozumí. Označení nějakého dítěte jako neoblíbeného, odmítaného a tudíž i izolovaného, může učiteli sloužit jako signál odlišnosti, resp. nedostačivosti jeho socializačního rozvoje. Takové děti nemají potřebné kompetence, nejsou schopné vyhovět požadavkům skupiny a nebo ostatní něčím dráždí. Z nějakého důvodu si neosvojily dovednosti, které jsou v sociálním kontaktu potřebné, nedovedou se s ostatními domluvit, nerespektují společné normy a nedovedou spolupracovat. Prosazují se nepřiměřeným způsobem, jejich projevy bývají nepříjemné a rušivé. V krajním případě jim může být přisouzena role nemožného spolužáka, o něhož nikdo nestojí a všichni by byli raději, kdyby ve třídě nebyl. Důvody sociálního selhávání mohou být různé.

Příklad pro ilustraci: *Příkladem odmítaného spolužáka, který nemá dostatečné sociální kompetence a chová se nepřiměřeným způsobem, je desetiletý chlapec, který „svému nejlepšímu kamarádovi dával najevo lásku tím, že na něj skočil, až ho porazil... Jednal velice impulzivně, nedokázal se ovládat.“ Další stejně starý chlapec má podobné problémy: „O přestávce vyhledává rušné hry, běhá a s chutí naráží do kamarádů, pošťuchuje ostatní. Vzhledem k tomu, že je větší a silnější postavy, tyto srážky se neobejdou bez pláče na straně postiženého... neví, jak si získat náklonnost spolužáků, zkouší to předváděním, šaškováním, ale svým chováním děti odrazuje.“ Oblíbený není ani desetiletý hyperaktivní a motoricky neobratný chlapec: „Bývá terčem posměchu nejenom kvůli své neobratnosti (při vyučování mu neustále padají na zem pomůcky, při přesunu z místa na místo bourá dětem stolky apod.), ale i pro svou nadváhu. Mezi dětmi nemá kamarády... Podle některých spolužáků je hloupý a divný, ale na druhé straně ho všichni posuzují jako hodného, spíše samotářského. Třída si myslí, že je obětavý a na požádání rád pomůže, ale kamarádit se s ním nikdo nechce.“ Řešení takových problémů vyžaduje včasný zásah, ale i hodně taktu a trpělivosti. Některé děti prostě nejsou a nebudou pro ostatní zajímavé a přitažlivé, ale lze dosáhnout alespoň toho, aby jim nikdo neublížoval a aby se ony samy naučily chovat alespoň přijatelně.*

- Ve třídě často bývá i **přehlížené dítě**, které nikoho nezajímá. Ostatní k němu sice nemají averzi, ale není jim ani sympatické. Je to dítě, které je naprosto bez vlivu, a jeho hlavním problémem je vytěsnění na okraj skupiny. Nestává se terčem posměchu či útoků ostatních, ale ke třídě patří jen formálně. Do této pozice se často dostávají např. děti s nějakým zdravotním postižením.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se chovalo tak, že bylo pro ostatní nepřijatelné. V čem spočívala jeho nepřijatelnost, co dělalo špatně?

ve svém úsudku samostatnější, ale **sociální hodnocení** se ve větší míře **řídí podle pravidel skupiny**. Ani v tomto období nebývají jejich názory na jednotlivé spolužáky příliš diferencované, obvykle mají charakter generalizujícího pozitivního nebo negativního postoje. Takovým způsobem je posuzoval i jeden desetiletý chlapec: „*Honza a Vašek jsou dobří, Tomáš je blběj, s ním se nekamarádím*“. V době dospívání se sociální hodnocení mění v souvislosti s celkovou proměnou myšlení. Dospívající jsou schopni své vrstevníky posuzovat podle podstatnějších vlastností. Postupně ubývá i zkratkové radikální generalizace (např. že je Monika naprosto skvělá a nebo úplně blbě). Posuzování spolužáků se stává diferencovanější a tudíž přesnější. V souvislosti s tím se mění i jejich chování, bohužel nejednotně v pozitivním směru (Vágnerová, 2007).

Příklad pro ilustraci: Příkladem dopadu negativního označování a jeho nežádoucích důsledků, které může pro takové dítě mít, je situace jedné desetileté dívky. Spolužačky ji považují za „divnou“ a nechťejí se s ní kamarádit, i když žádné dítě není schopné říci přesně proč. Děvče není ničím nápadné, v ničem nevyniká, nijak se neprosazuje, ale ani neselehává. Je zřejmé, že dívčí skupina potřebovala někoho, kdo bude ten nejméně imponující, aby zbytek skupiny patřil do kategorie těch lepších. Pomalu se zde začala rozvíjet šikana a jen včasný zásah učitelky zabránil jejímu pokračování. Je zřejmé, že s dětmi je třeba mluvit a nedopustit, aby se k sobě začaly chovat nepřijatelně.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které bylo neoblíbené a nikdo se s ním nechťel kamarádit. Proč o ně ostatní nestáli, jaký měli důvod? A jak to s ním dopadlo?

12.1 Různé varianty postavení ve třídě a míra rizika, která je s nimi spojena

Každá třída se postupně vnitřně diferencuje na základě míry obliby a prestiže jednotlivých dětí. Každý člen skupiny zde získává, nebo je mu přisouzeno, určité postavení, které je spojeno s určitým očekáváním:

- Postavení **neformálního vůdce** získává dítě, které je vysoce hodnoceno, má ve skupině značnou prestiž a z ní vyplývá i dostatečně velký vliv. Stává se vzorem svých spolužáků, kteří jej napodobují, nebo je může ovlivňovat přímo, stanovením požadavků, které nemusí být slučitelné se školním řádem. Vždycky nejde jen o žádané varianty, vůdce třídy může stejně snadno podporovat i rozvoj negativních projevů, např. důrazem na fyzickou sílu a podřízení těch, kteří jsou slabší. Získání role vůdce přispívá k sebejistotě a samostatnosti. Na druhé straně může stimulovat a posilovat tendenci k nadměrnému sebeprosazování, bezohlednosti k ostatním, zejména slabším, sklon k manipulaci a využívání jiných atd. Pro učitele může být leckdy výhodné využít takového dítěte při řešení problémů ve skupině.
- Postavení **hvězdy** získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje. Jeho vliv ve třídě vyplývá z jeho obliby, děti snadno přejímají jeho názory, napodobují jej a většina třídy by se s ním chtěla kamarádit. Rizikem této role je možnost ztráty sebekritičnosti, nadměrného důrazu na sebe sama a potřeby obdivu, a návyk jednat s ostatními nadřazeně. Třídní hvězda si snadno na obdiv zvykne a pak se bude snažit udržet si jej za každou cenu (tedy i s pomocí nedovolených prostředků).
- Většina dětí ve třídě má **postavení přijatelného spolužáka**. Tato skupina je typická průměrným vlivem i oblíbeností. Ničím nevyniká, není ničím nápadná, ale také ostatní ničím nedráždí. Je to pozice, která přináší pohodu a jistotu průměru, není ničím ohrožena a je nepřijatelná jen pro nadměrně ambiciózní děti. Ostatní bývají spokojeni, protože nejsou izolováni, ani odmítáni, mají vždycky alespoň nějakého kamaráda a nikdo jim neublíží. Obvykle to bývají jedinci, kteří jsou průměrní i prospěchově. Tato skupina

3. Riziko vzniku nežádoucího chování u nadprůměrně nadaných dětí

Cílem této kapitoly je uvědomit si, že nápadnosti v chování mohou souviset i s nadprůměrnou inteligencí, a že takové děti nemusí být stejně dobře disponovány ve všech oblastech.

U nadprůměrně nadaných dětí se můžeme setkat s odlišnostmi v oblasti emočního prožívání, ale i v chování a ve vztahu k jiným lidem, dospělým i vrstevníkům. Nadané děti se často projevují jako výrazné osobnosti s vlastním názorem, nezávislé na ostatních. Mohou být uzavřenější, hůře přizpůsobivé až individualistické. I když jsou dostatečně odolné vůči pracovní zátěži, nemusí vždycky zvládat zátěže emocionální. Mohou být zranitelné, citlivé až přecitlivělé. Vzhledem k tomu mohou nadprůměrné děti **působit v běžné školní třídě rušivě**. Pro učitele může být jejich zvidavost a neustálé dotazy přesahující výukový standard zatěžující. Jejich tendence o všem diskutovat, hájit svoje názory a s kýmkoli polemizovat může být příčinou potíží ve vztazích s učiteli i se spolužáky.

Mimořádně nadané děti mívají **problémy se zařazením do skupiny**. Jejich vztahy se spolužáky nemusí být uspokojivé, dost často nebývají svými vrstevníky pozitivně akceptovány a nemají mnoho kamarádů. Leckdy si více rozumí se staršími dětmi či dospělými. Důvodem je fakt, že nadané děti se od ostatních v mnoha směrech liší a aktivity skupiny, které se ostatním líbí, je často vůbec nezajímají. Dost často se nerady podřizují, bývají hodně individualistické a nekonformní. Nebývají oblíbené, jejich spolužáci je ignorují, ale i kritizují a odmítají. Vadí jim, že se nechťejí přizpůsobit a že se jim nelíbí nic, co dělají ostatní. Ve třídě, která jim nerozumí a kde se cítí být odmítáni, se nemohou cítit spokojené. Na druhé straně je jejich spolužáci mohou i obdivovat a závidět jim jejich schopnosti (jde o postoj označovaný jako „double messages“, zahrnující dvě protikladná hodnocení ve smyslu „štveš nás, ale zároveň tě obdivujeme“). Nadprůměrné děti se mohou stát uznávanými autoritami skupiny, ale stejně tak mohou být izolované a přehlížené. Jsou jiné a proto neakceptované, v krajním případě se mohou stát i obětmi šikany. Dětská skupina tak vyjadřuje svou nechuť a netoleranci k odlišnosti, byť i pozitivního charakteru. Děje se tak zejména ve středním školním věku a na druhém stupni ZŠ (Vágnerová, 2004).

Příklad pro ilustraci: *Takové problémy má i jeden nadprůměrně nadaný sedmiletý chlapec. S dětmi svého věku neumí komunikovat, často se s ostatními neshodne a pak se s nimi hádá či dokonce pere. Pokud nemá dostatek podnětů a zajímavou práci, pobíhá po místnosti, válí se po zemi a vykřikuje. Ve třídě působí velmi rušivě, což mu příliš sympatií nepřináší. Pokud se mu něco nedaří, reaguje pláčem a vztekem. Pokud mu dospělí neumí odpovědět na jeho dotazy nebo mu zadávají práci, která ho příliš nebaví, nadává jim a zesměšňuje je. Jde o chlapce, který má nadprůměrné rozumové schopnosti, ale jeho sociální inteligence a autoregulační schopnosti nedosahují ani pásma normy. Nerovnoměrný rozvoj jednotlivých schopností a dovedností není u nadprůměrně nadaných dětí výjimečný. Pro učitele jsou takové děti náročné z obou důvodů: běžná výuka je nudí a svoje chování nedovedou dostatečně ovládat. Spolupráce s rodiči je důležitá, je třeba jim vysvětlit, že nadprůměrné nadání nemusí být spojeno se stejně dobrým rozvojem ostatních kompetencí. Ty je třeba rozvíjet, protože jsou stejně důležité jako inteligence. I v tomto případě je nezbytná spolupráce s rodiči (Krejčová, 2011).*

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké nadprůměrné dítě, které má určité problémy v chování. Pokuste se zhodnotit příčiny, které v jeho případě vedou k problematickému chování.

Příklad pro ilustraci: Jiným příkladem nadprůměrného dítěte, které má problémy se svým sociálním začleněním a nepříliš dobré vztahy se spolužáky, je dvanáctiletý chlapec ze sekundy osmiletého gymnázia. Sám o své pozici ve třídě říká: „Nejsem na tom moc dobře, ale zlepšilo se to... Dá se s nimi už lépe bavit. Nyní třída ode mě opisuje, snažím se jim co nejvíc pomáhat.“ Ve třídě se s nikým moc nekamarádí, dává přednost starším chlapcům z vyšších ročníků. Učitelé ho označují za individualistu, který ze skupiny vyčnívá nadáním i chováním. Má problémy s chováním ke spolužákům, často k nim zaujímá pohrdavý postoj, kritizuje je a ironicky komentuje, když se jim něco nepovede. Není schopen pracovat ve skupině, chce všechno dělat sám. Když něco zkazí, nechce uznat oprávněnou kritiku učitele. Vždycky očekává, že jeho výkon bude nejlepší. Při nápravě je možné využívat jeho nadprůměrné inteligence k pochopení důvodů ke změně chování a takto jej motivovat.

Kontrolní otázky:

1. Jakým způsobem se mohou nadprůměrně nadané děti projevovat ve škole?
2. Proč tyto děti nebývají ve třídě oblíbené?
3. Jaká rizika mohou být spojena s jejich zařazením do běžné třídy?
4. Jak mohou takové děti působit na třídu?
5. Proč nadané děti nebaví to, co ostatní?

12. Narušené vztahy ve třídě jako zdroj výchovných problémů

Cílem této kapitoly je pochopit vývojové proměny vztahů ve skupině, jejich závislost na sociální diferenciaci třídy a na hierarchii vztahů mezi spolužáky. Z toho vyplývá i volba způsobu jejich možného ovlivnění.

Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kterou charakterizuje nevýběrovost a přibližně stejná vývojová úroveň jejích členů, vystavení výkonovým nárokům a s tím souvisejícím navozením atmosféry soupeření. V prvních letech školní docházky se třída postupně vnitřně diferencuje a děti získávají různé role, které se liší svým obsahem i úrovní společenského postavení. **Ve středním školním věku je třída již vnitřně strukturována**, jednotlivé děti zde mají určitou pozici, která se v následujících letech příliš nemění. Pro třídu jako věkově vyrovnanou skupinu je typické, že se zde od všech dětí očekávají stejné kompetence a podobné chování. S přibývajícím věkem narůstá tendence odmítat projevy, které tomuto požadavku neodpovídají. Ve středním školním věku začnou být pro děti významné normy, které si stanovila jejich vrstevnická skupina. Třída vyžaduje od svých členů konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti, větší moci a prestiže. Normy třídy mohou legalizovat různé projevy chování, pozitivní i negativní. (Pozitivní je např. požadavek solidarity a pomoci, méně přijatelná je tolerance k útokům na příslušníky jiných skupin – tj. na ty, kdo nepatří do kategorie „my“.)

Pozice ve třídě je důležitá i v **dospívání**, i když se **postavení jednotlivých žáků už obvykle příliš nemění**. Důležitým impulzem, směřujícím k dílčím vztahovým změnám je zájem o druhé pohlaví a počáteční experimentace s předpartnerskými vztahy. U chlapců může být získání či udržení mocenského postavení umožněno pro tento věk typickou tolerancí nebo dokonce obdivem k agresivním a nekonformním projevům. Narůstá význam vrstevnických norem, dospívající se s nimi více identifikují, kladou důraz na jejich dodržování, ať už jsou jakékoli. Morální uvažování pubescentů setrvává na konvenční úrovni, rozdíl je pouze v tom, že se řídí tím, co považují za správné vlivní či osobně významní vrstevníci. Dospělí už nemají takovou autoritu jakou měli dřív. Tendence dospělým oponovat patří mezi typické znaky dospívání.

Každá třída má tendenci jednotlivé děti nějak označkovat. **Vrstevnická kategorizace** ovšem **nemusí být zcela adekvátní**, může akcentovat některé vlastnosti určitého dítěte nebo mu je, bez ohledu na realitu přisoudí. Může mu vnutit nějakou roli, přestože toto dítě takové, resp. jenom takové, není. Značkování slouží snadnější orientaci, často se objevuje v rámci diferenciací postoje skupiny k jejím jednotlivým členům. Určité hodnocení se může zafixovat a pak je velmi těžké je změnit. Děje se tak zejména tehdy, jestliže je dítě něčím nápadné. Rozlišit příčinu odlišnosti a tolerovat případné nedostatky svých spolužáků děti mladšího ani středního školního věku ještě nedovedou. K méně zdatným vrstevníkům se často chovají tak, jakoby si za svoje potíže mohli sami. Porozumění jejich problémům, a tudíž i příčině jejich nedostačivosti, sice může změnit postoj třídy, ale obvykle neučiní odlišné dítě atraktivnějším. Pokud učitel o takovém problému ví, může zamezit jeho gradaci, která by mohla vést k izolaci nebo dokonce až k terorizování neimponujícího dítěte.

Ve středním školním věku se v souvislosti s uvolňováním závislosti na dospělých a s rozvojem konkrétně logického uvažování mění způsob hodnocení spolužáků. Děti jsou

Kontrolní otázky:

1. Co může posilovat sklon k agresivnímu jednání?
2. Jakým způsobem ovlivňuje schopnost empatie tendenci k agresivnímu reagování?
3. Jaké krádeže lze považovat za závažné?
4. Proč k vandalismu obvykle dochází ve skupině?
5. Proč je důležité zjistit, jaké příčiny mělo ničení věcí spolužáků či školního zařízení?

4. Nápadnosti v chování, které vyplývají z emočních problémů

Cílem této kapitoly je uvědomit si souvislosti mezi emočními problémy a nápadnostmi v chování a pochopit, jak se mohou projevit.

Narušené emoční prožívání má nepříznivý vliv na cokoli, ať už jde o hodnocení situace či ovládání vlastního chování. Každý výkyv emočního ladění se projeví i v chování dítěte, protože ovlivňuje celkovou úroveň jeho aktivity (tlumí ji či nabuzuje) a vede k různým, často ne zcela adekvátním způsobům reagování. U dětí školního věku jde nejčastěji o zvýšenou úzkostnost a nadměrnou bážlivost, nebo o nepřiměřený sklon reagovat i na běžné podněty zlostí a vztekem.

Nápadnosti emočního prožívání a převažujícího ladění je třeba **interpretovat v kontextu**, tj. s ohledem na situaci. Důležitým aspektem je celková vývojová úroveň posuzovaného dítěte, protože i emoční prožívání prochází určitými, vývojově podmíněnými proměnami. Některé reakce mohou být u dětí příslušné věkové kategorie běžné (např. plačtivost a bážlivost nejmladších školáků nebo podrážděnost a nespokojenost pubescentů), vždycky nemusí jít o odchylku. Pro pochopení emočních problémů je důležitá znalost rodinného prostředí, vztahů mezi členy rodiny a požadavků kladených na děti. Přetěžované, stresované či odmítané dítě se jen těžko může cítit dobře, a tudíž nebude ani standardně reagovat.

Při hodnocení svých žáků by měl učitel vzít v úvahu jejich typický způsob emočního reagování, tj. jaké emoce u nich převažují a jak ovlivňují jejich chování. Zda má dané dítě sklon reagovat zlostně (např. bojovně až agresivně) či úzkostně a stažením do sebe. Měl by si všimnout, jaké emoční prožitky u něho převažují, zda je to radost a pohoda nebo spíše obavy, strach a úzkosti či zda je často naštván a vzteklý.

Důležitým předpokladem adekvátního chování je míra **ovládání vlastních emocí**. Ta na jedné straně zahrnuje schopnost se zklidnit a zbytečně se netrápit negativními pocity, ale i schopnost regulovat vnější projevy nepříjemných prožitků (např. ovládnout vztek, když se dítěti něco nepovede). Některé děti mívají problémy s orientací v pocitech jiných lidí, a tudíž nemohou ani adekvátně reagovat (tak tomu bývá v nefunkčních rodinách), jindy jde jen o problémy v oblasti sebeovládání (takové problémy mívají hyperaktivní děti, ale i děti, které jsou pouze nevychované). Afektivně reagující vzteklé děti mívají potíže s ovládnutím svého chování, ale dovedou negativní emoce vybit a netrápí se jimi. Pokud něčím trpí, tak důsledky své výbušnosti. Úzkostné a bážlivé děti své emoce vybit nedovedou, a proto se jimi trápí delší dobu. Trpí jimi především ony samy, jejich okolí o nich mnohdy ani neví (zejména pokud jsou starší).

Emoční prožívání se může zhoršovat zejména **v zátěžových situacích**. Míra tolerance k různým zátěžím je individuálně specifická a rodiče či učitelé si nemusí vždycky uvědomovat, co by mohlo být pro určité dítě stresující. Mohou to být situace, které dospělí považují za běžné či dokonce potenciálně příjemné, jako je např. školní výlet nebo vánoční besídka ve třídě, ale některé děti z nich mají strach.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které dle vašeho názoru nedokázalo své pocity přiměřeným způsobem ovládat. Jak se konkrétně projevovalo?

Emoční problémy, resp. narušení emočního prožívání mohou nepříznivě **ovlivňovat i vztahy s učiteli a spolužáky**. Děti s emočními problémy a omezenými emočními kompetencemi nedokáží jednat očekávaným způsobem, nejsou schopné se přizpůsobit požadavkům skupiny, a proto bývají odmítané či přehlíženy. Dítě, které reaguje zvláštním a často těžko pochopitelným způsobem, bývá pro spolužáky málo atraktivní. Neodpovídá jejich představě, nechová se jak by mělo a navíc ostatní ani nechápou, proč něco takového dělá. Nevýhodou je samozřejmě i snadnost přenosu negativních emocí, rozladěnosti, napětí úzkosti a strachu apod. Projevy nadměrné úzkosti a strachu navíc snižují sociální prestiž, školáci běžně hodnotí takové reakce jako nepřijatelné (dle jejich názoru se takto chovají jen malé děti). Dráždivému a emočně labilnímu dítěti bývá často přisouzena **role odlišného, podivného jedince**, který je neoblíbený a negativně hodnocený. Nikomu neimponuje a nikdo by ho nechtěl za kamaráda. Takové děti nejsou schopné získat ve třídě přijatelné postavení a častěji se stávají i obětí šikany. Jejich projevy ostatní děti provokují, aby se k nim chovaly ponižujícím způsobem. Z pochopitelných důvodů nebývají takové děti ve škole spokojené a pod tlakem očekávání dalších stresů mohou jejich emoční problémy narůstat (Vágnerová, 2004).

4.1 Problémy v chování, které vznikají jako důsledek nadměrné úzkosti

Zvýšená úzkostnost, nadměrné obavy a vnitřní napětí se projevují redukcí spontánního chování. Úzkostné a nejisté děti nedokáží reagovat obvyklým způsobem. (Bojí se např. vystoupit před třídou a pokud by je ostatní děti k něčemu takovému nutily, budou na takovou pobídku reagovat jako na silné ohrožení.) Úzkostná porucha má dispoziční základ, ale může být zhoršována nevhodným výchovným přístupem a kumulací stresujících vlivů. (Tak tomu bylo v případě jednoho úzkostného desetiletého chlapce jehož otec došel k závěru, že jeho bázlivost nejlépe odstraní drsným přístupem, protože chlap se přece bát nesmí. Jenomže jeho dobře míněná snaha vedla jenom ke zhoršení a dítě skončilo u dětského psychiatra.) Prožívání a chování takových dětí může být natolik nápadné a nepřiměřené, že se bude jevit jako jednoznačná adaptační porucha. Ale vždycky tomu tak být nemusí, problémy v citovém prožívání jsou odchylkou, která **se často navenek nijak viditelně neprojevuje**, i když i v takovém případě bude nepříznivě ovlivňovat výkony a chování dítěte. Úzkostné a přecitlivělé dítě může vzbuzovat soucit, ale na druhé straně může učitele i spolužáky dráždit svým nesrozumitelným chováním, obtížnou identifikovatelností jeho aktuální nálady i přehnanými projevy obav.

Příklad pro ilustraci: U některých dětí se nadměrná úzkostnost a strach, v tomto případě ze školy, může projevovat nápadnostmi v chování. Takový způsob je typický především pro chlapce, kteří mají tendenci reagovat na zvýšenou úzkost a obavy ze selhání agresí. Tak tomu bylo v případě dvanáctiletého chlapce, který měl ve škole značně kolísavé výsledky. Měl nízkou sebedůvěru a strach z dalšího selhání, které mu bylo nepříjemné i proto, že na něj rodiče reagovali jeho ponižováním. Aby se mu vyhnul, začal chodit za školu, vymýšlel si různé výmluvy a na výtky učitelů reagoval útočně a negativisticky. Škola se pro něj stala zdrojem ohrožení a proto se jí symbolicky mstil odmítáním všech jejích pravidel. Dost dlouho nikoho z dospělých nenapadlo, že základem problémů v chování je strach z neúspěchu a nízká sebedůvěra.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké nadměrně bázlivé a úzkostné dítě. Jak se konkrétně projevovalo?

a necítila se v dané situaci příliš dobře, ale představa, že bude mít totéž co kamarádky, pro ni byla příliš lákavá. Zajímavé bylo hlavně to, že nekradla ve své třídě, ale využívala nepozornosti dětí v šatně, při střídání na tělocviku apod. Řešení problému bylo relativně snadné, protože rodiče měli stejný názor jako učitelky a spolupracovali se školou.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějakého svého žáka, který kradl. Jak to probíhalo, co kradl a komu?

11.2.2 Vandalismus

Vandalismus zahrnuje ničení a poškozování, které se jeví neúčelné a nesmyslné, protože zdánlivě nepřináší žádný užitek ani samotnému aktérovi. Je další variantou bezohledného násilného chování, které může mít různý motiv a různé zaměření. U mladších školáků jde často o pouhé **impulzivní, nekorigované projevy**, obvykle posilované účastí dalších vrstevníků. Děti nad důsledky svého jednání neuvažují, ničení je jedna z forem vybití energie. Ve středním školním věku i v dospívání může být vandalismus motivován rozmanitými pohnutkami. Může být výrazem potřeby nabuzení, eliminace nudy a zajištění nějaké zábavy, ale i projevem snahy upoutat pozornost, šokovat a provokovat. Ničení věcí může být projevem nechuti vůči majiteli, pomsty či potřeby jej nějak zasáhnout, ponižit, zničit mu symbol jeho sociální prestiže, ať už je to úkol, oblečení či hračka. (Devastování osobních věcí je součástí šikany.)

Ničení školního zařízení bývá výrazem nedostatečné identifikace s teritoriem školy, resp. třídy, některým dětem na úpravě tohoto prostředí nezáleží, resp. je nevnímají. Učitel by měl vzít v úvahu za jakých okolností k projevům vandalismu došlo, zda dítě něco zničilo samo nebo tak jednalo **ve skupině** (což je mnohem častější) a kdo byl iniciátorem. I v tomto případě může jít o projev potřeby demonstrovat svou odvalu a vyrovnat se ostatním. Důležité je zjistit, co všechno děti zničily a kde se takto projevovaly – obvykle to bývá v neutrálním „prostředí nikoho“ k němuž nemají žádný vztah, např. na zastávkách autobusu, u opuštěných objektů atd. Vhodným řešením je nechat viníky škodu uhradit, nebo nějak jinak napravit, aby pochopili, že jsou za své jednání zodpovědní.

Příklad pro ilustraci: Vandalismus se objevuje spíše u starších dětí a obvykle k němu dochází ve skupině. Tak tomu bylo i v případě skupiny čtrnáctiletých chlapců, kteří si takto krátili dlouhou chvíli na jednom pražském sídlišti. Rozbíjeli cokoli, co se rozbít dalo, dokonce soutěžili, kdo toho zničí víc. Nešlo o asociální partu, ale spíše o skupinu nudících se pubertáků, kteří se takto předváděli před ostatními. Spouštěčem byl skupinový fenomén, pocit, že když něco dělají všichni, tak to nemůže být nic tak hrozného. Včasný zásah učitelů a ochota rodičů na problém adekvátně reagovat jeho další eskalaci zabránily. Většina ze zúčastněných byla ochotně uznat, že jednali hloupě a dokonce souhlasili s variantou, že jako kompenzaci musí pro zlepšení prostředí zase něco udělat. Pokud by problém nebyl řešen včas, mohl by se rozvinout natolik, že by se nedal tak snadno zvládnout. I v tomto případě je včasný zásah ten efektivnější.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaký případ vandalismu. Čím bylo takové jednání motivováno?

11.2 Varianty agresivních poruch chování

Agrese může být zaměřena proti lidem, zvířatům nebo věcem, do této kategorie patří šikana či jiné násilí vůči vrstevníkům, ale i vandalismus. Násilným omezením práv jedince jsou i krádeže, které nemusí být spojeny s agresí. Násilí proti vrstevníkům tvořilo skoro 20 % všech přestupků dětí školního věku. Nejčastěji šlo o hrubé, necitelné, surové fyzické napadání slabších či rvačky vcelku rovnocenných vrstevníků. (Pozn. šikane, která je závažnou variantou narušeného chování je věnována samostatná kapitola.)

11.2.1 Krádeže

Krádež nemusí být provázena agresí, v každém případě ji však lze chápat jako násilné **porušení normy respektu k vlastnictví jiné osoby**, omezení jednoho z práv jiného člověka nebo skupiny. Krádež je charakteristická záměrností takového jednání. O krádeži lze tudíž mluvit teprve tehdy, když je dítě na takovém stupni rozumové vyspělosti, kdy je schopno chápat pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem. Krádež může být spojena i s projevy násilí, je tomu tak v případě loupeže a přepadení. V názoru na krádež se může projevit vliv odlišného hodnotového systému určité sociální vrstvy nebo etnika. Krádež nemusí být považována určitou subkulturou za závažnější přestupek, a z toho vyplývá i postoj dětí, které z ní pocházejí. Případné potrestání za takový čin nepovažují za spravedlivé a nemají ani větší pocit viny nebo hanby, když jsou při krádeži přistiženi. Nemyslí si, že by takové jednání bylo příliš špatné, protože normy jeho vlastní sociální skupiny je tolerují. Tak tomu bývá např. u některých dětí z romského etnika.

Školáci, děti i dospívající, zaujímají ke krádežím dost tolerantní postoj. Např. v samoobslužných prodejnách kradou velmi často a takové jednání nehodnotí jako špatné. Dle jejich názoru to tak dělá spousta lidí, oni nekradou, jen „nakupují“ (Vaněk, 2003). Za krádež považují jen odcizení věci, která patří nějakému konkrétnímu člověku. Téměř 16 % dvanáctiletých a necelých 14 % čtrnáctiletých přiznává, že za poslední rok alespoň jednou něco v obchodě ukradli (Blatný et al., 2004).

Pro posouzení významu krádeže jako signálu míry narušení vztahu k obecně platným normám je podstatný **způsob provedení**. Menší význam mají neplánované, příležitostné krádeže, zejména mladších dětí. V tomto případě jde o impulzivní reakci, nezvládnutí aktuální potřeby vlastnit nějakou věc, která se jim líbí, aniž by o svém činu předem uvažovaly. Projevem závažnější poruchy socializace jsou plánované a předem promyšlené krádeže, s nimi se lze obvykle setkat až ve starším školním věku. Jejich prognóza je tím nepříznivější, čím dříve se objeví. Mnohdy je tento typ krádeží spojen s dalšími variantami poruchového chování (např. se šikanou). Nejzávažnější jsou opakované krádeže v partě. Zloděj má podporu ostatních členů skupiny a krádež ani nepovažuje za významnější porušení norem. (Pokud dítě kradě samo, bývá ostatními odsouzeno a tak se spíše zafixují zábrany k opakování podobného činu.) Krádeže představovaly 38 % všech přestupků českých školních dětí.

Příklad pro ilustraci: *Motivace ke krádežím a k ničení věcí spolužáků může být různá, může jít i o pomstu, tak tomu bylo u neúspěšného žáka 2. ročníku, který „bral dětem drobnosti jako pero, nůžky či sešity, které byly nakonec nalezeny v jeho tašce nebo zničené a zahozené někde v koutě... Stríhal dětem do učebnic, do výkresů a do sešitů, pošlapal spolužákovi svetr.“ Jiné dítě, v tomto případě devítiletá dívka, kradla dětem věci, které sama neměla a které jí její matka samoživitelka nemohla koupit. Chtěla se ostatním dívkám vyrovnat a tak to, co potřebovala k podpoře své sociální prestiže, jednoduše ukradla. Věděla, že krást se nemá*

4.2 Problémy v chování, které jsou důsledkem nadměrné pohotovosti reagovat vztekem

Hněv, zlost a vztek jsou specifické negativní emoce, vyjadřující pocit nespravedlivé a nenáhodné újmy, zejména pokud by tato újma vznikla navzdory očekávání a je úplně jedno, že takové očekávání nemusí být realistické. Vycházejí z negativního hodnocení současnosti, resp. minulosti, a směřují k dosažení žádoucí varianty. Pocity nespravedlivé újmy vyvolává chování, které je považováno za sociálně nepřijatelné a obecně odmítané. Ve škole jde dost často o reakci na necitlivé žertování a škádlení, prožívané jako zesměšňování, ponižování a napadání vrstevníky, resp. chování, které je takto interpretováno. Může jít i o pocit nespravedlivých výtek učitele či ponižování žáka před ostatními. Pocity hněvu a vzteku vedou k aktivizaci, bývají spojené s tendencí o své uspokojení bojovat nebo alespoň ztrestat viníka. To může být někdy dost obtížné, zejména pokud by byla příčinou újmy dospělá autorita, např. učitel. Napětí s nímž jsou podobné prožitky spojeny se uvolňuje pomocí náhradního odreagování, např. agresí vůči slabším jedincům, kteří nejsou chráněni svým postavením nebo fyzickou silou. Žák nemůže reagovat na zdánlivě bezprávi ze strany dospělého útokem proti němu a tak ztrestá někoho jiného. V extrémních případech jsou někteří starší žáci agresivní i vůči učitelům.

Zvýšená tendence k navození vzteku bývá obvykle spojena s větší pravděpodobností impulzivních, nepromyšlených a zkratkových reakcí, afekt vzteku posiluje i sklon k agresii. Tendence reagovat vztekle a impulzivně může být dispozičně podmíněným temperamentovým rysem, ale může vzniknout i v důsledku poškození mozku (např. po úrazu hlavy). Takové děti mají problémy se sebeovládáním, které je pro ně skutečně obtížnější než pro ostatní. Jejich hlavním problémem je, že působí nepříjemně a rušivě jak na děti, tak na učitele. Takové chování jim nepomůže ani k udržení přátel.

Příklad pro ilustraci: *Popis charakteristických projevů zlostného reagování se často objevuje ve zprávách učitelů určených poradně. Jedenáctiletý chlapec se často chová podobným způsobem: „Když se mu něco nepovede nebo není po jeho, reaguje vztekle, mlátí věcmi o lavici, vykřikuje nebo někoho praští. Je těžké mu vysvětlit, že se problém takto nevyřeší...“ Jde o dítě, které má problémy se sebeovládáním, ale není příliš úspěšné ani z výukového hlediska. Jeho spolužáci se dost často baví tím, že ho provokují a čekají, jak zase udělá něco nepřiměřeného. On sám se ve třídě necítí dobře, má pocit, že jsou všichni proti němu zaměřeni, ale není schopen uznat, že ani on sám se nechová vždycky přijatelně. Spolupráce s rodinou je dost obtížná, protože rodiče mají pocit, že jejich syn nic zvláštního nedělá.*

Mnohé problémy v chování vyplývají z odlišného emočního prožívání, především nadměrné emoční dráždivosti a sklonu k zlostným afektům. Specificky disponované děti, které jsou zvýšeně citlivé na reálnou nebo jen předpokládanou újmu, mívají často tendenci takto interpretovat i zcela neutrální jednání jiných lidí. Frekvence a intenzita zlostných afektů může být u některých dětí zvýšená, a s tím souvisí i **tendence k nepřiměřenému reagování**. Vyvolávající mechanismy nemají pro jejich hodnocení větší význam, protože učitelé jsou přesvědčeni, že školák má umět ovládat svoje emoce i chování. Zvýšená dráždivost a sklon k afektivním reakcím, spojeným s nepřiměřeným reagováním je typická pro hyperaktivní děti.

Příklad pro ilustraci: *Takovým způsobem často reagoval i jeden dospívající chlapec. Jeho učitelka je popisuje následujícím způsobem „Jakékoli napomenutí nebere příliš v úvahu nebo na ně reaguje podrážděně. K učitelům je drzý a vulgární. Někdy se po napomenutí dostane do takového afektu, že utíká ze třídy, jednou chtěl dokonce vyskočit z okna“. Spolupráce*

s rodiči je celkem dobrá, horší ale je, že ani oni syna nezvládají. Vzhledem k tomu byla rodině doporučena konzultace s dětským psychiatrem.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vybavit nějaké vzteklé dítě, které jste dobře znali, co pro něho bylo typické?

Některé projevy zlosti a vzteku, ať už jde o pouhé vyjádření takových pocitů nebo o tendenci k odplatě a agresivnímu chování, jsou považovány za nepřijatelné. Je však třeba diferencovat úroveň prožitku a z něho vyplývající chování, tj. míru přiměřenosti s jakou dítě reaguje. Cílem výchovy je naučit děti projevovat svou zlost a vztek společensky přijatelným způsobem, tj. ovládat a regulovat své chování.

Kontrolní otázky:

1. *Proč je někdy těžké poznat, že určité dítě má citové problémy?*
2. *Proč bývají děti s emočními problémy svými spolužáky častěji odmítané?*
3. *Jakým způsobem se může projevovat zvýšená úzkost? Musí být vždycky jasné, že jde o projev nadměrných obav?*
4. *Proč dochází k odreagování nakumulovaného vzteku agresí vůči slabší oběti, která s daným problémem nemá nic společného?*
5. *Jsou zlostné reakce vždycky přiměřené vyvolávajícím podnětům?*

Agresivní jedinci obvykle **ne cítí** za své bezohledné jednání **vinu, nejsou schopni empatie** a sympatie k jiným, bývají bezcitní a bezohlední. (Schopnost empatie agresivitu tlumí.) Mívají sklon přičítat hostilní motivy i jiným lidem a svět se jim vzhledem k tomu jeví jako nebezpečný a nedůvěryhodný. Agresi považují za vhodnou a účelnou strategii jednání, cení si takového chování a dávají mu přednost před jiným způsobem reagování. Častěji se sdružují s podobně zaměřenými vrstevníky a v rámci takto orientované skupiny dochází k posílení pohotovosti k násilnému reagování. Vnímavost k působení agresivního vrstevnického modelu a ochota chovat se stejně bezohledně vrcholí ve 14-15 letech. Pokud se násilné asociální tendence neobjeví do 11 let, mívají agresivní projevy v pubertě přechodný charakter.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké nápadně agresivní dítě. Co pro ně bylo charakteristické?

11.1 Charakteristika agresivního chování

Agresivní chování lze posuzovat z různých hledisek. Pro učitele je důležitá míra závažnosti problémů a jejich předpokládané prognózy:

- **Četnost agresivních projevů a míra újmy, která z nich vyplývá.** Závažnější je trvalejší pohotovost k násilnému reagování a nápadná necitlivost k jeho důsledkům, která signalizuje narušení osobnostního vývoje a bývá hůře výchovně ovlivnitelná.
- Důležité je **zaměření násilného jednání**, učitel by měl diferencovat zda jde o agresi, která je nevhodným prostředkem k dosažení nějakého cíle nebo o uspokojení z násilného jednání, prožívaného jako důkaz vlastní moci či dokonce o uspokojení z utrpení oběti. V praxi může být obtížné tyto motivy odlišit, např. šikana může zahrnovat obě. Agresora těší, že může svou oběť týrat, ale zároveň ji využívá i k něčemu jinému.
- Pro posouzení závažnosti agresivního jednání je významný jeho **sociální kontext**. Agresivní jednání může být typickým projevem určitého jedince, ale v jiných případech k němu může docházet pouze v rámci skupiny. Skupinové násilí se objevuje zejména v době dospívání a nelze je považovat za tak závažné jako opakované projevy agresivity u jednotlivce. Děti i dospívající snadněji poruší normy, když stejným způsobem jednají i ostatní. Již v dětském věku se symbolicky zmenšuje společenská závažnost jakéhokoli nežádoucího činu, jestliže ho spáchala skupina.

Příklad pro ilustraci: *Problémy v chování se u jedenáctiletého chlapce projevovaly již od počátku školní docházky. Jeho učitelka popisuje vývoj jeho chování takto: „Jak ztrácel dobré postavení ve třídě a nebyl již tak často chválen, začal se prosazovat jiným, negativním způsobem. Úspěšnějším žákům ubližoval. Zpočátku jim bral a schovával pomůcky jen proto, aby se na ně učitelka také zlobila, slovně je napadal. Později jim začal i tělesně ubližovat. Na výtky reagoval afektivně, impulzivně a bez rozmyslu... Stejně problémy s ním byly i v průběhu celé druhé třídy, agresivita jeho útoků vůči dětem se zvyšovala... Děti někdy využívaly jeho neoblíbenosti a označovaly ho za iniciátora všech konfliktů ve třídě, někdy neprávem. Přesto byl vždy potrestán, i když se snažil proti lživému nařčení bránit. Posléze rezignoval, přestal se bránit, naopak učitelku úmyslně provokoval a k dětem začal být zákeřný. Ubližoval tak, aby ho nikdo neviděl. V té době také začal lhát a o školu ztratil zájem.“ Jak je vidět, včasné a důsledné řešení problému by mohlo předejít vzniku dalších a leckdy ještě horších.*

11. Agresivní poruchy chování

Cílem této kapitoly je pochopit podstatu agresivních poruch chování, naučit se je hodnotit a volit vhodné způsoby jejich regulace.

Porušování sociálních norem je v případě agresivního chování spojeno s ubližováním a **násilným omezováním práv jiných osob**. Agresivní jednání lze obvykle interpretovat jako nepřiměřený prostředek zaměřený na uspokojení nějaké potřeby (např. k získání něčeho nebo k sebeprosazení). Může jít o nevhodný způsob k dosažení obecně přijatelného cíle. Jindy je sám cíl agrese problematický (např. potřeba ovládat všechny děti ve třídě). Vzácněji se samo násilí stává potřebou. Dítě uspokojuje např. týrání spolužáka.

Faktory posilující sklon k agresivnímu jednání

- Každý člověk má **vrozené dispozice** k asertivnímu, resp. až k agresivnímu jednání, ale tyto vlohy nejsou u všech lidí stejné. Četnost různých variant je v populaci rozložena normálním způsobem, tj. má podobu Gaussovy křivky. To znamená, že jedinců s nadprůměrným a těžko zvládnutelným sklonem k agresi je relativně málo.
- Větší sklon k agresi mají **chlapci**, tato tendence je biologicky podmíněná, je závislá na působení mužského pohlavního hormonu testosteronu, ale může být v různé míře sociálně posilována. Člověk, který představuje agresivní model chování rovněž obvykle bývá mužského pohlaví (v reálném životě i v oblasti virtuální reality).
- Sklon k agresivnímu jednání se rozvíjí **učením**. Děje se tak již v rodině, především podmiňováním, kdy dítě zjišťuje, zda mu takové chování přináší nějaký zisk, ale i na úrovni nápodoby. Významný vliv má nápodoba agresivních vrstevníků, zejména pokud jsou nějak imponující, což leckdy bývají (zejména pro dospívající chlapce).
- Sklon k násilí může ovlivňovat **aktuální situace**. Může jej stimulovat např. silná frustrace, stres či strádání.

Vývoj pohotovosti k agresivnímu reagování bývá obvykle plynulý. S dětskou agresivitou se učitel setkává již od počátku školní docházky, ale frekvence a intenzita násilných projevů postupně narůstá. K podstatnému nárůstu agrese dochází v době dospívání, zejména u dětí, které měly sklon k násilí již dříve. Chlapci, kteří se projevují nápadně agresivně v rozmezí 12 až 15 let, zpravidla podobným způsobem reagovali již v raném školním věku.

Příklad pro ilustraci: Příkladem může být charakteristika chování jednoho dvanáctiletého chlapce. Jeho učitelka je popisuje následujícím způsobem: „Snaží se být nad všemi a chce jim vládnout, využívá je, kdy se mu to hodí. Pokud o něj ostatní děti nemají zájem, je zlý, mstí se, používá násilí, často lže... Ve škole ho to nebaví, děti ho nemají rády, tak aspoň lže, aby si ho všimly, ale když mu nevěří, naštvě ho to a chce se prát.“ Jak je zřejmé ze zprávy učitele, agresivita uvedeného chlapce je prostředkem, kterým se vyrovnává s nedostatečným oceněním a nepřijetím ostatními. Jinak to neumí, nenaučil se používat účelnější strategie a násilí se u něho pomalu fixuje jako jediná odpověď na uvedené nesnáze. Rodiče nemají pocit, že by se choval zvláště nepřijatelně, dle jejich názoru „je to kluk a tudíž se občas pere“, a pokud mu ostatní něco udělají, „tak se přece musí bránit“. Je zřejmé, že v rodině není agresivní jednání považováno za nic zvláštního, a tudíž chlapec ani nemá pocit, že by se choval tak nepřijatelně, aby musel být potrestán. Zdá se, že zde může pomoci jen trpělivé vysvětlování a ukazování, že **žádoucího cíle lze dosáhnout jiným způsobem**.

5. Problémy v chování, které vyplývají z neklidu a hyperaktivity

Cílem této kapitoly je uvědomit si, jaké problémy mají hyperaktivní děti s adaptací na školu, se začleněním do třídy i s dodržováním základních pravidel chování.

Prevažující způsob reagování na vnější podněty, tedy i na vyučování, na spolužáky a učitele, je jednou ze složek temperamentu. Temperamentové dispozice mohou být u jednotlivých dětí rozdílně vyjádřené. Někdy mohou být vyhraněnější a za těchto okolností je pravděpodobnější, že povedou k nějakým problémům. To platí zejména pro sklon k nadměrné aktivitě, zvýšené citlivosti i na běžné podněty a sklon k upoutávání čímkoli novým, sklon k intenzivnějším reakcím, občas i nepřiměřeným vyvolávajícím podnětům, a snadnému rozptýlení pozornosti. V takových případech je třeba pečlivě zvážit, zda jde skutečně o poruchu či jen o projev temperamentových dispozic (který může být ve třídě stejně rušivý a obtížný). (Viz diagnostická kritéria poruchy pozornosti a hyperaktivity.)

Poruchy pozornosti, resp. **kombinace poruch pozornosti s hyperaktivitou a impulzivními projevy**, jsou častým problémem dětského věku a běžnou příčinou školních problémů ať už jde o výkon či chování. Hyperaktivita a impulzivita může být součástí **syndromu ADHD**, který se projevuje jak poruchou pozornosti, tak hyperaktivitou a impulzivitou, nebo syndromu ADD/HD, pro nějž je určující především hyperaktivita a impulzivita. (Syndrom ADD je definován jako porucha pozornosti.) Hlavním problémem takto postižených dětí bývá sklon k nadměrné a často neúčelné aktivitě, nedostatečná schopnost tlumit a regulovat vlastní reakce, tj. impulzivita, a často i potíže s udržením pozornosti. Děti nemusí mít problémy jen s tlumením nežádoucí aktivity, ale i s aktivací žádoucích reakcí, mohou jim chybět energetické rezervy, které vyčerpají neúčelnou činností.

Stanovení diagnózy ale nemůže záviset jen na osobním úsudku pedagoga či psychologa, má svá pravidla. Chování dítěte musí odpovídat **alespoň 6 z 9 diagnostických kritérií**, tyto projevy musí přetrvávat dostatečně dlouho, nejméně po dobu 6 měsíců. Musí být navíc tak rušivé, že mu budou působit problémy ve škole i mimo školu. Jde o chování, které neodpovídá věku, resp. celkové vývojové úrovni daného dítěte.

Diagnostická kritéria pro potvrzení hyperaktivity a impulzivity (podle DSM-IV-TR, 2000):

Dítě nevydrží v klidu, vrtí se na židli, hraje si s rukama apod.
Ve škole (event. jinde, kde se vyžaduje, aby zůstalo sedět) často vstává ze židle.
Často bezcílně pobíhá nebo po něčem leze v době kdy je to nevhodné.
Ve svém volném čase si nedokáže v klidu hrát nebo se věnovat nějaké činnosti.
Je stále aktivní, nedokáže vypnout.
Často příliš mluví.
Často odpovídá dřív než vyslechne celou otázku.
Často nedokáže počkat, až na něj dojde řada.
Často ruší a obtěžuje ostatní děti.

Hodnocení dětského chování musí respektovat situační kontext. Nelze např. hodnotit jako hyperaktivní dítě, které běhá o přestávce nebo když vyjde ze školy. Významnější je, co dělá při vyučování, resp. je užitečné porovnat jeho projevy v obou situacích. Je důležité, zda je dítě

nápadně nesoustředěné a nesystematické jen když dělá úkoly, nebo má tyto problémy i při hře, která ho baví. Syndrom ADHD **bývá spojen s dalšími potížemi, především v oblasti chování.** Problematické chování a nedostatky v rozvoji sociálních dovedností mívají svůj základ v poruše pozornosti a sebeovládání, ale mohou být sekundárně posíleny nepřiměřenými výchovnými požadavky či odmítavým postojem k těmto dětem. Někaké problémy v chování se objevují minimálně u 50 % dětí s tímto syndromem, obvykle jde o chlapce.

Podnět k zamyšlení: Zkuste podle uvedených diagnostických kritérií zhodnotit projev nějakého dítěte, které dobře znáte a o němž si myslíte, že je hyperaktivní.

5.1 Nejdůležitější projevy neklidu a hyperaktivity

Nadměrná pohotovost k bezprostřednímu reagování většinou zahrnuje i citové prožitky. Hyperaktivní děti bývají dost často emočně nevyrovnané, dráždivé a labilní, mají zvýšený **sklon k mrzuté náladě a k výkyvům citového ladění.** Častěji zažívají pocity nepohody, které nejsou schopné ovládat.

Mívají rovněž **menší toleranci k zátěži** a v důsledku toho reagují afektivně v situacích, které vyžadují nějaké omezení (např. když by měly delší dobu pracovat) i když nedosáhnou okamžitého uspokojení (výkon není hned dobrý). Pro děti trpící syndromem ADHD je jakákoliv činnost, která vyžaduje déletrvobé soustředění a vytrvalost, velmi obtížná, a proto mají tendenci se jí vyhýbat. Nejde o projev lajdáctví, jak si často myslí rodiče či učitelé, ale o obrannou reakci na subjektivně nadměrnou zátěž.

Impulzivita a hyperaktivita ovlivňuje nepříznivě veškerou školní práci i soužití se třídou. Impulzivitu lze chápat jako neschopnost selektivní regulace vlastního chování. Deficit v oblasti autoregulace se projevuje sklonem ke zbrklým, často zcela neadekvátním reakcím. Takové děti **nejsou schopné brzdit aktuální impulzy** a své projevy ovládat. Mají tendenci přerušovat jiné a skákat jim do řeči, vykřikují při vyučování, nedovedou počkat, až na ně přijde řada. Často reagují ještě dříve než vyslechnou otázku či instrukci, a v důsledku toho udělají mnoho zbytečných chyb. Tyto děti nejsou schopné respektovat pravidla, která ve škole platí, přestože je znají a většinou je i akceptují. Impulzivita signalizuje vázanost na aktuální podněty a neschopnost korigovat vlastní reakce. Často jde i o neschopnost odhadnout následky svého jednání.

Příklad pro ilustraci: Příkladem mohou být problémy dvanáctiletého chlapce s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Dle sdělení jeho učitelky „při vyučování rychleji mluví než myslí, vykřikuje i když není vyvolán... hodinu ruší svým častým vykřikováním, boucháním do lavice a napadáním spolužáků, stane se, že odejde z místa a fyzicky napadne některé z dětí... nemá trpělivost, často zadaný úkol vzdává dřív než jej dokončí, i pod hrozbou pětky.“ Má náhled na své chování, ví, že by takto jednal neměl, ale nedokáže se ovládat. V takových případech může pomoci nácvik relaxačních technik, který nabízejí některé pedagogickopsychologické poradny.

Hyperaktivita se projevuje **nadměrným nutkáním** k pohybu, k aktivitě, která je **neúčelná až nesmyslná**, a dítě ji nedokáže tlumit a ovládat. Takové děti nedovedou sedět v klidu, často se vrtí, pohrávají si s rukama, vstávají a opouštějí místo, i když vědí, že by měly sedět. Bývají nadměrně povídavé, hovoří rychle, překotně a nejsou schopné přestat. Pro jejich aktivitu je typická zvýšená rychlost i intenzita, nepřiměřená vyvolávajícímu podnětu, a proto vyžadující značné množství energie. Ale ony větší množství energie nemají, a proto bývá hyperaktivita

proto, že se k nim chová nepřiměřeným způsobem. Na výchovná opatření nijak nereaguje, jsou mu lhostejná, protože ani jeho rodina nepovažuje jeho chování za nic závažného. Rodiče mají pouze základní vzdělání a počítají s tím i u svých potomků. Na pokusy učitelky řešit tento problém reagují útokem vůči ní. Za těchto okolností nemůže škola daný problém vyřešit sama.

Kontrolní otázky:

1. **Kterou kategorii lze považovat za relativně závažnou?**
2. **Může nadměrná lhavost poškodit pozici dítěte ve třídě?**
3. **Co je vhodné brát v úvahu při řešení dětských podvodů?**
4. **Jakou příčinu mívá chození za školu nejčastěji?**
5. **Které případy záškoláctví nejsou projevem poruchy chování?**

dětské skupině; pokud by dokázala nelhat a nemanipulovat s ostatními, mohla by si potvrdit, že právě tak lze zažít kamarádské přijetí.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které mělo tendenci řešit svoje problémy lhaním a podváděním. Proč si myslíte, že právě takto reagovalo?

10.2 Podvádění

Podvádění patří do kategorie poruch chování nerespektujících normy školy a autoritu učitele jako jejího garanta. Podvádění učitelů nebývá vrstevnickou skupinou považováno za závažný přestupek, bývá nejen tolerováno, ale dost často podporováno. Je chápáno jako obrana slabších proti mocnějšímu. Nepoctivé chování může mít různé příčiny, které by měl učitel diferencovat a s ohledem na motiv zvolit i příslušnou sankci, resp. způsob práce s viníkem i celou skupinou.

- Podvod může být nevhodnou a **sociálně nepřijatelnou obrannou reakcí** v subjektivně zátěžové situaci, kterou dítě aktuálně nebo generalizovaně nedokáže zvládnout účelnějším způsobem. Zvýšená četnost podobných projevů může signalizovat, že jde o obranu proti nadměrným nárokům, přetížení či nepřiměřeně tvrdému hodnocení, s nímž se takové děti vyrovnávají, jak dovedou.
- Podvod může být **zkratkovou reakcí** dětí, které mají nadměrný strach ze školy či dětí zvýšeně úzkostných.
- Podvádění může být **zafixovaným způsobem jednání**, který dítě považuje za vhodný a užívá jej tak často, jak se mu jeví potřebné. Tuto variantu lze hodnotit jako závažnější poruchu chování, protože dítě podvádí vědomě a nemá přitom pocity viny či hanby. Podvody nejsou omezeny na školsky selhávající děti, mohou tak jednat i žáci silně ambiciózní, kteří chtějí uspět za každou cenu, i nečestným způsobem.

Příklad pro ilustraci: Příkladem pro ilustraci může být případ desetiletého chlapce, který tímto způsobem řešil své výukové potíže. Když dostal špatnou známku, podepsal si ji sám. Zpočátku tak reagoval zkratkově ze strachu z výčitek rodičů, později šlo o systematictější podvádění. Řešení problému bylo relativně jednoduché, protože rodiče byli schopni se domluvit s učitelkou na systematictější kontrole, která eliminovala efekt podvodů. K odstranění příčiny podvádění přispělo i doučování a zlepšení výsledků ve školní práci.

10.3 Záškoláctví

Bývá spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím normy pozitivní hodnoty vzdělání, ale může být i reakcí na prospěchové selhání nebo na šikanu. Někdy je lze charakterizovat jako komplex obranného jednání, jehož cílem je vyhnout se nepříjemnostem, které jsou dány konfrontací neúspěšného dítěte s lépe prosperujícími spolužáky, požadavky učitele na práci dítěte nebo očekávanou negativní reakcí rodičů na další špatnou známku. Při hodnocení záškoláctví je třeba zjistit příčinu, která dítě k útěku ze školy vedla, a jaký je jeho postoj k škole. (Poruchou chování není záškoláctví vyplývající ze školní fobie nebo vyvolané strachem z šikany.) Důležitým faktorem je četnost takového jednání, míra jeho plánovitosti a způsob provedení. Opakované a plánované záškoláctví může být signálem narušení socializačního vývoje, určitého postoje k autoritě a normě povinnosti, kterou dítě není ochotné či schopné akceptovat. Dost často jde o děti, u nichž je v důsledku dysfunkční rodinné výchovy vztah k běžným hodnotám a normám celkově změněn.

Příklad pro ilustraci: Příkladem může být opakované záškoláctví jedenáctiletého chlapce, který není ve škole příliš úspěšný a nemá ani dobrou pozici mezi ostatními dětmi, zejména

často spojena se zvýšenou unavitelností a s tím související podrážděností. Přebíhání od jedné činnosti ke druhé není ovlivňováno jen snadným upoutáváním pozornosti téměř čímkoliv, ale i vnitřní snahou střídat činnost, když jsou jednou aktivitou přetíženy. Účelnějšího řešení, které by vedlo k odpočinku, není takové dítě schopné.

Hyperaktivní děti mívají problémy se zvládnutím většiny zátěžových situací. Jejich potíže vyplývají z výkyvů v orientaci, tj. z nepochopení podstaty problému, z nadměrné emoční dráždivosti, nižší frustrační tolerance i ze sklonu reagovat zkratkovitě a impulzivně. S tím souvisí zvýšené riziko afektivních až agresivních výbuchů či tendence k vyhubým strategiím, které nic neřeší, pouze snižují aktuální napětí (např. lhaní či útěk ze školy). Hyperaktivní děti často nedovedou řešit zátěžové situace účelným způsobem.

Příklad pro ilustraci: Dalším příkladem je chlapec ve věku deset a půl roku s ADHD syndromem, který má ve škole problémy nejenom s výukou, ale i s dodržováním kázně. Matka i učitelky jsou přesvědčeny, že by mohl pracovat lépe, tak, jak by odpovídalo jeho schopnostem. Kdyby ovšem chtěl. Jeho problém spočívá ve značné míře v tom, že by možná i chtěl být úspěšnější, ale nedokáže se na nic soustředit tak dlouho, jak by bylo třeba (to nedokáže ani když jde o hru, která ho baví). Brzy se unaví a pak reaguje podrážděně. Pokud by ho někdo nutil, aby vydržel déle, tak je vzteklý a někdy i agresivní. Mlátí věcmi, které má v dosahu a vykřikuje. Pokud je v klidu, tak nic takového nedělá. Chování, které není přiměřené situaci, ani jeho věku, lze chápat jako projev aktuálního přetížení, které nedokáže zvládnout. Opět je třeba pracovat především se sebeovládáním a naučit jej, jak se v případě nárůstu napětí uvolnit.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které se chovalo podobně. Jak to s ním dopadlo? Došlo postupně alespoň k nějakému zlepšení jeho chování?

5.2 Problémy neklidných a hyperaktivních dětí při vyučování

Hyperaktivní a impulzivní chování působí nepříjemně, takový projev učitele nejen ruší, ale i dráždí a vyčerpává. Navíc se učitelé oprávněně domnívají, že školáci by **měli umět ovládat své jednání**, a tak mají tendenci považovat veškeré impulzivní reakce za svévoli nebo za projev nevychovanosti. Pro učitele je hyperaktivní dítě ve třídě značnou zátěží i proto, že je obvykle nelze zvládnout běžnými pedagogickými zákroky. Není tudíž divu, že nebude schopen takové dítě hodnotit střízlivě a bez emocí, a bude přesvědčen, že jde o úmyslný projev. Jak se vyjádřila jedna učitelka prvního stupně „*máte pocit, že vám to dělá naschvál*“. Zjednodušená interpretace je pro učitele přijatelným odůvodněním obtížné řešitelnosti problému. Viníkem je dítě, které nespolupracuje, a proto se z něj stává obtížný, problematický žák, jehož by bylo nejlépe se zbavit. Navozená averze k dítěti s nímž jsou stále nějaké potíže, může ovlivnit i chování učitele k jeho rodičům. Kumulace kritiky a stížností, která je pro rodiče nepříjemná, nepřispívá k jejich ochotě se školou spolupracovat. V takových případech se vyplatí požádat o pomoc poradnu.

Příklady pro ilustraci: K lepšímu porozumění této problematice mohou přispět příklady takových dětí různého věku:

- *Chování žáka 2. ročníku ve třídě je dost typické: „Při vyučování často vykřikuje a skáče druhým do řeči. Chce být stále středem pozornosti, snaží se získávat přízeň spolužáků předváděním a šaškováním. Je velice upovídaný, o přestávce překřikuje ostatní děti a provokuje k honění po třídě. Ani při jídle nevydrží v klidu a stále někam odbíhá.“*

- *Podobné problémy má i o rok starší chlapec. Jeho učitelka o něm píše: „Při vyučování je schopen první dvě hodiny udržet alespoň částečně svou pozornost, ale po velké přestávce již vůbec nevydrží v klidu. To se projevuje různým šaškováním a předváděním. Během hodiny několikrát potřebuje na záchod, hlasitě ruší výbuchy smíchu, neustálým vykřikováním odpoví na mé otázky apod. Jsou však i dny, kdy dokáže být klidný a pozorný, a v tomto případě nešetřím chválou.“ Výkyvy ve výkonnosti i v chování bývají často interpretovány jako důkaz toho, že dítě může, ale vždycky se nesnaží.*

Uvedené příklady ukazují, jak se problémy takových dětí rozvíjejí, dynamiku jejich vývoje a možná rizika, která se mohou projevit v pozdějším věku. Mnohé z těchto projevů jsou reakcí na neúspěch a selhání, s nímž se nedovedou vyrovnat přijatelnějším způsobem. Hyperaktivní děti bývají také častěji hůře akceptovány. Zažívají více kritiky, bývají negativně hodnoceny. A navíc jsou považovány za viníky svých neúspěchů a problematického chování, i když jde o složitější problém, který nemohou zvládnout samy.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si představit, jak takové dítě působí na učitele a jak ztěžuje jeho práci ve třídě. Myslíte si, že negativní pocity, které vyvolává se mohou projevit i v jeho hodnocení?

5.3 Problémy neklidných a hyperaktivních dětí ve vztahu s vrstevníky

Hyperaktivní děti **nebývají oblíbené ani ve vrstevnické skupině**. Jejich typické projevy vedou často ke konfliktům, jejichž důsledkem je odmítání takového dítěte. Spolužáci ho mezi sebe nepřijímají, dostává se do izolace a může se snadno stát i obětí šikany. Jeho pozice ve třídě bývá natolik špatná, že se ho zpravidla nikdo nezastane. Hlavní potíže hyperaktivního jedince v dětské skupině lze shrnout do několika bodů:

- Nevýhodou hyperaktivních dětí je jejich snížená tolerance k zátěži. **Nedovedou se ovládat**, nejsou schopné brát ohled na ostatní a **nedovedou spolupracovat**. Bývají nezrale egocentrické a soustředěné jen na vlastní, pokud možno neodkladné uspokojení. Nízká frustrační tolerance se projevuje i neschopností podřídit se pravidlům, která se skupina stanovila (např. pravidla nějaké hry).
- Hyperaktivní děti **nedovedou řešit konflikty**, reagují na takovou situaci impulzivním, zkratkovým projevem. Takové jednání nedává ostatním téměř žádnou volbu, protože s impulzivním vrstevníkem se nelze domluvit.
- **Chování hyperaktivních dětí bývá nepředvídatelné**, protože reagují na cokoli, chybí jim schopnost sebekontroly. Pokud nedosáhnou žádoucího uspokojení, zvyšuje se jejich napětí a často se objeví i agresivita, což lze chápat jako obrannou reakci v subjektivně stresující situaci. Ostatní přesně neví, co od takového jedince mohou kdy očekávat, a proto je pro ně nepřijatelný. Možnost alespoň přibližně odhadnout budoucí chování jiných dětí uspokojuje důležitou potřebu sociální orientace.
- **Dráždivost a náladovost**, výkyvy emocí, které se téměř okamžitě odrazí i v jejich chování, jsou pro ostatní rovněž nepřijemné a nepochopitelné. Nedovedou si takové reakce, k nimž není žádný objektivní důvod, vysvětlit. Kromě toho se negativní emoce snadno přenášejí, a ostatní děti se jejich nepřijemnému působení brání odmítáním takového vrstevníka, který jim kazí pohodu.

Příklad pro ilustraci: Všechny uvedené problémy má i desetiletý hyperaktivní chlapec. Ve třídě nemá kamaráda, jeho spolužáci ho hodnotí jako protivného, zlomyslného

10. Neagresivní poruchy chování

Cílem této kapitoly je pochopit podstatu neagresivních poruch chování, naučit se je hodnotit a volit vhodné způsoby jejich regulace.

Neagresivní poruchy chování neomezují v takové míře práva jiných a nepůsobí jim podstatnější újmu. Týkají se spíš daného jedince a jeho potřeby získat nějakou výhodu a nebo se zbavit nepříjemných důsledků vlastního chování. V následujícím přehledu uvádíme neagresivní poruchy chování, které se nějak projevují ve vztahu ke škole.

10.1 Lhaní

Lhaní lze chápat jako jeden ze způsobů úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak. **Pravá lež** je charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti. Dítě dobře ví, že nemluví pravdu. Jde o obranný mechanismus, který má jasný cíl: dítě se potřebuje vyhnout potížím (vyplývajícím např. ze špatných známek) nebo získat nějakou výhodu (např. ocenění spolužáky), obvykle nezaslouženou. Ve školním věku jsou děti schopné odlišit, co je pravda, a zároveň vědí, že se lhát nemá. Jestliže nějaké dítě lže i za těchto okolností, jde mu buď o dosažení něčeho, na co nemá právo, anebo nemůže ovládnout potřebu říkat něco jiného než pravdu, přestože z toho nic nemá (v tomto případě je může motivovat atraktivita obsahu jeho výmyslů). Bájivá lhavost uspokojuje alespoň na symbolické úrovni ty potřeby, které aktuálně nelze jiným způsobem saturovat (např. že chodí s otcem na výlety a sportovat). V tomto případě o poruchu chování nejde.

Při hodnocení dětských lží je významným kritériem **frekvence**, tj. jak často dítě lže, dále výběr osob, jimž lže, specifčnost situací, v nichž obvykle lže (pokud taková výběrovost existuje), a zejména **účel**, který dítě ke lhaní vedl. Lhát a podvádět autority je z hlediska vrstevnických norem tolerováno a hodnoceno jako přijatelné jednání. Děti středního a staršího školního věku je chápou jako nezbytnou obranu v situaci ohrožení nějakými nepříjemnostmi. Zvláštní kategorii představují lži zaměřené na poškození jiné osoby nebo na dosažení osobního prospěchu, které ostatní děti znevýhodní. Nelze je považovat za obranu v nouzi a bývají spojeny s dalšími negativními projevy a s osobnostními vlastnostmi, jako je egoismus, necitlivost a bezohlednost při prosazování vlastních cílů. Může jít o projev závažnější odchylky osobnostního vývoje. Sklon ke lhavosti může být trvalejším rysem, **patologická lhavost** je jedním ze symptomů disociální poruchy osobnosti (označované dříve jako psychopatie). Pro takové jedince je tendence k řešení problémů lhaním a podváděním typická.

Příklad pro ilustraci: Příkladem nápadné tendence k nepřiměřenému lhaní může být jedenáctiletá dívka, pro kterou je lhaní prostředkem k řešení jakýchkoli problémů a která se je naučila používat i k získávání výhod. Dokáže lhát v jakékoli situaci, i když ví, že jí ostatní děti ani učitelka nevěří, dokonce ani kdyby výjimečně řikala pravdu. Spolužáci se už předem smějí, když chce něco vysvětlit, stala se pro ně nedůvěryhodnou. Má tendenci pomlouvat ostatní dívky, vymýšlet si a popuzovat je proti sobě. Mstí se jim tak za to, že o ni nestojí. Smyslem jejího jednání je zmařit ostatním kamarádství ve smyslu „když já nemám dobré kamarády, tak ať je nemají ani ostatní“. Když je s učitelkou sama, dokáže přiznat co dělá i proč to dělá, ale náprava je obtížná i proto, že si vztahy s ostatními pokazila. Spolupráce s rodinou je dobrá, matku trápí, že si její dcera neustále vymýšlí a snaží se jí domlouvat, většinou ovšem bez úspěchu. Určitou možností by bylo zkusit alespoň prázdninový pobyt v jiné

- Narušené chování ve vztahu ke spolužákům, které může mít různorodý charakter (krádeže a ničení jejich věcí, izolování, vysmívání, ponižování až šikana).
- Nevhodné chování ve vztahu k učiteli, resp. učitelům (nerespektování učitelů, jejich provokování a někdy i přímá agrese vůči nim).
- Narušené chování ve vztahu k teritoriu školy (ničení věcí, sprejerství a vandalismus).
- V závislosti na **charakteru poruch** lze formálně diferencovat **neagresivní variantu** (lži, podvádění, záškoláctví, útěky a toulání) a agresivní poruchy chování (šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti). **Agresivní** chování ve větší míře ubližuje a omezuje práva jiných, a proto je lze považovat za závažnější než unikání před povinnostmi. Mezi oběma typy poruchového chování není přesná hranice, mohou se různým způsobem kombinovat. Ukázalo se, že struktura přestupků, tj. projevů poruchového chování dětí školního věku přibližně odpovídá struktuře deliktů páchaných dospělými, resp. trestně zodpovědnými osobami (Heřmanská, 1994). Lze si představit, že u některé děti se budou podobným způsobem chovat i v dospělosti.

Kontrolní otázky:

1. *Jak lze charakterizovat poruchy chování?*
2. *Jak dlouho musí přetrvávat nápadnosti v chování, aby je bylo možné označit za poruchu?*
3. *Jakým způsobem se projevuje temperamentově podmíněná dispozice k rozvoji poruch v chování?*
4. *Které charakteristiky svědčí pro závažnost poruchy chování?*
5. *Kombinace jakých poruch je považována za signál nepříznivé prognózy?*

a rozmazleného. Problematické bývá jeho úsilí prosadit se ve skupině, protože jakoukoli společnou aktivitu zkazí svou neschopností chovat se podle stanovených pravidel. Není schopen se na ničem dohodnout a čemukoliv se podřídí. Pokud se mu nedaří, reaguje afektivním výbuchem, ječí a hází věci. Téměř tytéž potíže má i další jedenáctiletý chlapec. Jeho učitelka uvádí, že „s dětmi nenavazuje dobré vztahy a nemá ve třídě kamaráda v pravém slova smyslu. Bývá občas spojencem pro nějakou šarvátku... pozorností bývá odměněn i jako klaun při nějaké rošťárně nebo když se jen tak předvádí... Sporné situace řeší hlavně agresí, křikem, někdy vzteky chrochtá, rozhazuje rukama a naráží hlavou do zdi či lavice. Díky svému chování není mezi spolužáky oblíbený.“ Řešení podobných potíží musí začít u podstaty a tou je nácvik sebeovládání a uvolňování napětí.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké takové dítě. Jaká byla jeho pozice ve třídě, mělo nějaké kamarády a pokud ano, jaké děti to byly? :

Kontrolní otázky:

1. *Jaké jsou hlavní projevy ADHD syndromu?*
2. *Jak dlouho se musí dítě projevovat hyperaktivně a impulzivně, aby bylo možné mluvit o poruše?*
3. *Jakým způsobem narušuje impulzivita chování dítěte?*
4. *Jakým způsobem ovlivňuje chování takových dětí učitele, v čem je zde riziko?*
5. *Jakým způsobem ovlivňují projevy hyperaktivních dětí jejich vztahy s vrstevníky?*

6. Problémy v chování, které jsou vývojově podmíněné

Cílem této kapitoly je vymezení problémů v chování, které doprovázejí určité vývojové fáze a jsou jen přechodné.

Nepřiměřené projevy chování je třeba interpretovat v jejich kontextu, tj. s ohledem na situaci a podněty, které je vyvolávají, ale i **s ohledem na věk**, resp. vývojovou úroveň dítěte. K výkyvům v chování může dojít v rámci vývojových proměn, k nimž dochází v době, kdy se rozvíjí různé schopnosti či dětská osobnost. Pokud zde nebude působit jiný zátěžový faktor, řešení takových problémů nebude příliš obtížné, resp. se postupně samy upraví. I když podobné potíže přetrvávají jen dočasně, může pochopení jejich příčiny usnadnit učitelu práci s dítětem a zabránit vzniku dalších zbytečných problémů. Vývojově podmíněné výkyvy v chování se objevují především na počátku školní docházky a v době dospívání, tj. na druhém stupni ZŠ.

Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím větší bývá tolerance dospělých k různým výkyvům chování i výkonu. Projevuje se zde pozitivní očekávání, předpokládaná pravděpodobnost zlepšení, větší šance na nápravu. Hodnocení dospívajících tak tolerantní nebývá, dospívající již nemá typické atributy dítěte, které posilují potřebu dospělých (rodičů i učitelů) je chránit a snažit se je něčemu naučit. K větší toleranci pedagogů přispívá i fakt, že menší děti bezvýhradně přijímají autoritu učitele a nezpochybňují nutnost podřídit se jeho požadavkům. Od dospívajícího očekává dospělý větší sebeovládání i schopnost chápat a respektovat běžné normy chování. Nežádoucí projevy již nelze vysvětlovat nezralostí a očekávat, že z nich dítě vyroste. Drzé a negativistické chování pubescentů bývá interpretováno jako vědomý projev odmítnutí autority, a tudíž je pro učitele ještě nepříjemnější.

6.1 Problémy v chování, které jsou důsledkem školní nezralosti

V době nástupu do školy dosáhne většina dětí takové vývojové úrovně, která je nezbytnou podmínkou přijatelného zvládnutí všech požadavků, včetně adekvátního chování. V případě nezralých dětí je zvýšené riziko, že budou mít problémy s adaptací na školní režim a s nutností akceptovat nejrůznější omezení. Pro takové děti jsou důležitější aktuální potřeby, jejichž uspokojení nejsou schopné odložit (např. sníst svačinu až o přestávce, nehrát si při vyučování atd.). **Nedovedou ovládat okamžité impulzy** a ve škole neustále ruší, protože dělají, co je právě napadne. Nejsou schopné ovládat svoje chování a některé z nich si dokonce ani neuvědomují, že se ve škole nikdo takto chovat nesmí. Malí školáci rovněž nebývají vždycky schopni rozlišit, jaké chování už překročilo hranici únosnosti. Zejména pokud jsou rozdívočelí a emotivně nabuzení, např. ve společnosti jiných dětí, a přestávají o svém chování uvažovat. Ječí, běhají, házejí věcmi, strkají se apod., a mohou svou aktivitu snadno přehnat.

Školsky nezralé děti leckdy ještě **nechápují povinnosti spojené s rolí školáka**. S tím souvisí i obtíže s uvědoměním podstaty role učitele, který je autoritou, a pozice spolužáků, kteří jsou na stejné úrovni. Jde o projev opoždění socializačního vývoje, pro nějž je typická i neschopnost dítěte vzdát se výjimečného postavení, které má v rodině. Dítě se ve třídě chová tak, jako by i zde mělo výlučnou pozici, a vyžaduje stálou pozornost učitele. Je to proto, že nedovede přijmout zátěž, kterou přináší osamostatnění. Role školáka představuje

velkou zárukou důsledné a systematické výchovy. Zátěž se proto může kumulovat a zvyšovat riziko nepříznivého rozvoje osobnosti jejich potomků. V tomto případě bude nezbytné hledat pomoc v poradně a pokud navrhovaná řešení nebudou mít žádoucí efekt, tak i u sociálních pracovníků odboru ochrany dětí a mládeže.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějakou rodinu, kde se problematické chování vyskytovalo ve více generacích.

Negativně, ve smyslu podpory nežádoucího chování, mohou působit i jiné sociální skupiny. Nejčastěji jde o **skupinu vrstevníků**, zejména pokud by představovala asociálně zaměřenou partu se specifickými normami a hodnotami. Je však třeba připomenout, že vliv party nebude tak velký, pokud by dítě mělo přijatelné zázemí v rodině. Rodina má určující vliv a jakákoli další sociální skupina navazuje na základy dané jejím působením. Na druhé straně ovlivňuje zkušenost získaná v rodině i volbu přátel a může tak zvýšit riziko, že dítě nebude schopné rozpoznat, co bude z určité volby vyplývat.

Příklad pro ilustraci: Příkladem kumulace nevhodného působení rozpadlé rodiny a posléze závadové party je rozvoj problémů jednoho třináctiletého chlapce. V raném dětství zažíval otcovy návaly agrese (které se objevovaly obvykle pod vlivem alkoholu), později otec od rodiny odešel a matka výchovu tří synů nezvládla. Starší bratři si dělali co chtěli a nejmladší je samozřejmě napodoboval. Chodil za školu, neplnil své povinnosti a když byl na druhém stupni, tak se stal členem sídlištní party, která páchala přestupkovou i drobnou kriminální činností. Přejal její normy a nebyl ochoten respektovat nikoho jiného. Jeho problémy v chování se nakonec vyhroutily natolik, že sociální pracovníce dala návrh na preventivní výchovný pobyt. Matka situaci nedokázala řešit ani v případě starších synů, a i když s názory učitelek souhlasí, není schopna reálně nic udělat. Je dost pravděpodobné, že na zásadní řešení je již pozdě.

9.3 Typy poruch chování

Poruchy chování lze diferencovat podle jejich závažnosti, míry kontinuity, vázanosti na určitou situaci či charakteru poruchového chování. Lze ovšem hodnotit jen ty delikty, o nichž se učitel, resp. jiný dospělý dozví, a to je podle zjištění odborníků nanejvýš polovina.

- **Závažnost a dlouhodobé přetrvávání** potíží v oblasti chování i konfliktů s lidmi, resp. jejich necitlivost ke korektivním výchovným zásahům lze chápat jako prognosticky nepříznivý signál. Takový význam má kombinace násilného chování (rvaček a šikany) spojená s tendencí lhát (Malá, 2000). Přetrvávající potíže mohou signalizovat zvýšenou pravděpodobnost disharmonie osobnostního vývoje a fixaci nežádoucích osobnostních vlastností.
- Poruchy chování lze rozlišovat i podle toho, zda se projevují všude, nebo jen v určitých situacích či v určitém prostředí. Z tohoto hlediska vymezuje klasifikační systém MKN 10 **poruchy chování ve vztahu k rodině a poruchy chování vázané na skupinové aktivity v partě**. Pro hodnocení poruch chování školáků je důležité, zda se dítě chová problematicky **ve škole** (při vyučování či o přestávce) nebo pouze mimo školu, kdy je z dosahu dospělých či jakékoli instituce. Účelným diferenciačním kritériem může být i norma, kterou porušují, event. objekt, na nějž je problematické chování zaměřeno:
 - Nerespektování norem školy, pravidel daných školním řádem. Obvykle jde o nedodržování školní docházky, neomluvené hodiny, záškoláctví, neplnění školních povinností spojené s neprospěchem.

9.2 Příčiny vzniku poruch chování

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

Genetická dispozice k disharmonickému vývoji a nestandardnímu způsobu reagování se v dětství může projevat především **na úrovni temperamentu**. Rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání (tzn. snížení zábran). K rizikovým faktorům patří i menší citlivost ke zpětné vazbě a lhostejnost k odezvě okolí. V těchto případech se podobné potíže projevují již od raného věku a bývají výchovně velmi málo ovlivnitelné. Ukazuje se, že nejvíce riziková je kombinace tří faktorů: snížení zábran, zvýšení impulzivity a rezistence vůči výchovným opatřením (Čírtková, 2004).

Biologické znevýhodnění nemusí být jen geneticky podmíněné, může vzniknout i v důsledku **narušení struktury či fungování CNS**, které může mít různou příčinu. Tato zátěž se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání. U takových jedinců lze snadněji vyprovokovat neadekvátní reakce, např. výbuch agresivity. K podobným projevům dochází za daných okolností spíše v důsledku **narušeného sebeovládání** než neschopnosti rozeznat nevhodnost svého jednání či odmítání běžných norem chování. Omezené sebeovládání je jedním z příznaků takové poruchy. (Může jít např. o důsledek úrazu hlavy.)

Příklad pro ilustraci: *Příkladem takto znevýhodněného dítěte může být jedenáctiletý chlapec s drobným mozkovým postižením. Jak uvádí jeho učitelka: „Většinou stačí nepatrný podnět spolužáků, neúmyslný dotek či strčení a on reaguje agresivně a velmi surově. Vůbec se nedovede ovládat. Často spolužáka napadne ranou pěstí, nezřídka jiné dítě škrtí.“ Jde o dítě žijící v úplné rodině, která se snaží, aby se chlapec choval přiměřeněji, ale přes veškerou snahu dochází dost často k výkyvům v jeho chování. Problémy tohoto druhu není snadné řešit, protože nelze eliminovat všechny dráždivé podněty. Je ovšem možné včas zasáhnout a nenechat problém vyhrotit.*

Vliv sociálních faktorů na vznik a rozvoj problematického chování může být také velmi významný. Nejdůležitějším sociálním prostředím je **rodina**, protože dítěti poskytuje základní zkušenost a vymezuje normy chování, které nemusí být obecně zcela přijatelné. Je nejvýznamnějším zdrojem podnětů ovlivňujících rozvoj dětské osobnosti i jeho další socializační vývoj. Důležité jsou osobnostní charakteristiky rodičů a jejich chování, které se pro dítě stává modelem, četnost a typický způsob interakce rodičů s dítětem, styl výchovy a techniky užívané k udržení disciplíny, a samozřejmě kvalita citového připojení rodičů a dětí. Negativně působí i oslabené osobní vazby a chybění sociální opory.

Příklad pro ilustraci: *Příkladem sociálně navozené agresivity může být desetiletý chlapec. Ze zprávy třídní učitelky vyplývá: „Jeho otec byl trestán za ublížení na zdraví. V současné době je nezaměstnaný, tráví svůj čas v restauracích a doma se chová hrubě a násilně. Chlapec se otce bojí a hledá bezpečí u babičky... On sám se ve škole chová agresivně. Problémy se spolužáky řeší vždy po zlém. Někdy vyústí i ve rvačku. Nechce se prý prát, ale musí. Vše řeší ranou a pěstí. I nechtěné a nepatrné střety (např. na WC, na chodbě, při zakopnutí v šatně atd.).“ Jak je zřejmé z popisu potíží, může jít o dítě, které od rodičů získalo i určité dispozice k výbušnému jednání a obtížím v sebeovládání. Takoví rodiče nebudou*

značný tlak na odpoutání dítěte z vazby na rodiče a přijetí odpovědnosti na své jednání, což je pro nezralé dítě nadměrný požadavek, který funguje spíše jako stres.

Příklad pro ilustraci: *Příkladem problémů způsobených předčasným zařazením dítěte do školy je chlapec, který zatím není schopen akceptovat různá omezení, především pohybu, nevydrží sedět v lavici, v průběhu vyučování vstává a chodí po třídě. Podle učitelky „vyžaduje neustálý dohled. Úkoly neplní, neposedí a vyrušuje, dělá si, co ho napadne... není schopen se řídit určitými pravidly, která omezují jeho svobodné konání.“ Reaguje na jakýkoli podnět, který ho momentálně zaujme, a pokud je upozorněn, že něco nesmí dělat, reaguje podrážděně. K učitelce se chová familiárně, tyká jí a vyžaduje, aby se mu věnovala kdykoliv má pocit, že by to potřeboval. Nechápe, že to není možné, protože jeho matka to přece dělá, a učitelka pro něj představuje podobný zdroj jistoty a bezpečí. Je zřejmé, že není školsky zralý a že nejde o projev svévole.*

Na počátku školní docházky se mohou objevit různé nápadnosti, patří mezi ně i **nepřesnosti v hodnocení reality**, vyplývající z postupné proměny dětského uvažování. Podobné projevy mohou někdy působit jako lhavost, ale jde o konfabulaci, smyšlenku, tj. nepřesné odlišení skutečnosti a vzpomínek či o fantazijní produkci, kterou dítě považuje za reálnou. Ze stejného důvodu některé děti ještě jednoznačně **nerespektují tabu osobního vlastnictví** a někdy si vezmou věc, která jim nepatří. Jde zatím spíše o nezralost v oblasti myšlení či autoregulace než o vědomé nebo dokonce plánované překročení sociálních norem.

Drobné nedostatky přechodného charakteru nemusí vést k zásadnějším potížím, větším problémem se stávají teprve tehdy, pokud dochází ke kumulaci rizikových faktorů nebo pokud nemají jen přechodný, vývojově podmíněný charakter. K jejich zvládnutí většinou stačí citlivý přístup učitelky a ponechání určitého času na adaptaci. Jen výjimečně je nutný odborný zásah.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě jehož chování vyplývají z nezralosti. Je vám známo, jak to s ním dopadlo a jak se chovalo když bylo starší?

6.2 Vývojově podmíněné problémy v chování ve středním školním věku

Ve středním školním věku (8-10 let) narůstá význam vrstevníků jako normativní skupiny. Děti se srovnávají se svými spolužáky, napodobují jejich chování a chtějí být jako oni. Vrstevnická skupina (např. školní třída) má nyní značnou autoritu. Jednotlivce zde potřebuje získat dobrou pozici a proto dělá to, co skupina považuje za vhodné. V tomto věku si děti již vytvářejí své vlastní **normy, které jsou radikálně generalizované** a platné pro všechny bez rozdílu. Jestliže některý jedinec není schopen jejich očekávání splnit, bývá odmítán.

Skupina dětí středního školního věku už také dovede jednat jako celek. Děti tohoto věku mají potřebu jednat cílevědoměji v rámci skupiny, i když je vědomí jejich sounáležitosti ještě krátkodobé a snadno se mění. Hlavním smyslem společné aktivity je **potvrzení kompetencí a významu skupiny**, děti si už uvědomují, že skupina je mocnější než jednotlivce a může dosáhnout víc. Diferenciace skupiny probíhá mimo jiné i na základě vymezení proti jiným vrstevníkům, resp. skupinám. Skupinové sebepojetí je vázáno na podobnost jejich členů a na zdůraznění odlišnosti těch druhých, ať už je založena na čemkoliv. Meziskupinové soupeření podporuje soudržnost a solidaritu uvnitř skupiny, proto bývá tolerována i agrese, pokud je zaměřena navenek, proti cizím. Společný nepřítel redukuje konflikty mezi členy

skupiny a zvyšuje skupinovou kohezi. Tlak skupiny může mít negativní důsledky, zejména pokud by byl zaměřen proti dítěti, které je v něčem odlišné či méně kompetentní, to se pak může stát terčem jejího útočného chování. Schopnost jednat jako skupina je důvodem, proč se v tomto období zvyšuje četnost šikany, případně i dalších skupinových prohřešků proti sociálním normám (Vágnerová, 2007).

Ve středním školním věku lze rovněž identifikovat **signály rizika pozdějšího asociálního chování**. Toto riziko posiluje nedostatek sebeovládání, impulzivita a zejména rezistence vůči výchovným opatřením, odměnám i trestům. Jde o projevy, které už nelze považovat za nezralost, a začíná být jasné, že vycházejí spíše z trvalejších osobnostních rysů. Ty ovšem zásadně změnit nelze.

Příklad pro ilustraci: Příkladem skupinového sdílení určitého názoru a z toho vyplývajícího jednání může být odmítání jednoho ze spolužáků, které má už charakter šikany. Stalo se normou třídy, aniž by k tomu byly nějaké podstatné důvody. Tlak skupiny se projevil v tendenci vyžadovat, aby se s tímto dítětem nikdo nekamarádil. Pro ilustraci může sloužit souhrn názorů ostatních chlapců ze 4. třídy (Doubek, 1999):

„S tím se moc lidí nekamarádí, protože si myslí, že je trochu čuně.“

„On je prase, chodí bez bačkor.“

„Někdy je takovej divnej.“

„No zajímá se o úplný blbosti.“

„Taky někdy provokuje.“

„Nelíbí se mi jak řve, křičí jako pavián...“

„Ten je úplně mimo. Nepřemejšším nad tím. Mě stačí, že je takovej, jaký je.“

Je zřejmé, že tento chlapec nedělá nic jiného než ostatní a přesto je pro ně nepřijatelný. Je dost možné, že už si ani nikdo nevzpomene, kdy a jak tento proces začal. Učitel musí začít pracovat s celou skupinou, aby je dovedl k náhledu na nevhodnost podobného chování, ale musí postupovat takticky, aby je proti odmítanému chlapci ještě více nepopudil.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout – nebo se zeptejte kolegyň – na nějaké změny v chování třídy, k nimž došlo právě v tomto období.

6.3 Problémy v chování, které jsou spojené s dospíváním

V období dospívání dochází ke kumulaci mnoha změn a z nich vyplývá zvýšené riziko vzniku různých problémů. Změna emočního prožívání se projevuje i **obtížemi v sebeovládání**. Podobné projevy bývají učitelům nepříjemné a mnohdy se odrazí ve zhoršeném hodnocení dospívajícího. Učitel sice ví, že v pubertě je citová labilita běžná, ale její konkrétní projevy jej obtěžují natolik, že se nedovede ubránit odmítavějšímu přístupu. Výkyvy v emocích bývají spojovány s **kolísáním aktivační úrovně**. Intenzivní činnost snadno střídá apatie a nechuť k čemukoli. Výsledkem bývá kolísání výkonu a s tím související zhoršení známek, protože ve fázi útlumu pubescent nic nedělá a ani se o nic nesnaží. Vzhledem k tomu, že pro takové jednání nelze najít žádný přijatelný důvod, učitelé jej považují za projev lajdáctví.

V době dospívání se **mění vztah k autoritě**. Pubescenti jsou kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám, už nejsou ochotni akceptovat jejich názory či rozhodnutí zcela automaticky, bez ohledu na obsah. Odmítají zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele a z ní vyplývající moc. Takové jednání je dráždí a vyvolává různé obranné reakce. Učitele akceptují jako autoritu jen tehdy, když jim něčím imponuje. Zralejší způsob uvažování a potřeba odpoutat se ze závislosti na autoritě někdy vede až k nepřiměřené akcentaci jejich kritiky. Změna postoje k učitelům se projevuje **negativismem** a odmítáním,

9. Právě poruchy chování

Cílem této kapitoly je pochopit systém členění poruch chování, porozumět specifickým znakům dílčích kategorií a z toho vyplývajících možností jejich výchovného zvládnutí.

Poruchy chování lze charakterizovat jako **odchylku v oblasti socializace**, kdy jedinec **není schopen nebo ochoten respektovat běžná pravidla chování a práva druhých** na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Podle mezinárodních klasifikačních systémů lze za poruchové označit takové chování dětí a dospívajících, které má následující znaky:

- **Chování nerespektuje sociální normy** platné v dané společnosti. Symptomy narušeného chování se objevují před 13. rokem věku. Zahrnují agresi k lidem a zvířatům, destrukci majetku, nepoctivost a krádeže, útoky z domova a záškoláctví (Malá, 2000).
 - O poruchu chování nejde, pokud dítě není schopno pochopit význam hodnot a norem. Takový předpoklad nesplňují např. mentálně retardovaní jedinci nebo ti, kteří přicházejí z jiného sociokulturního prostředí, kde platí odlišná pravidla.
 - O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud dítě normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat svoje chování (která je typická např. pro hyperaktivní děti).

9.1 Charakteristika poruch chování

Jedinci s poruchami chování mívají neadekvátní postoj k jiným lidem (resp. celému okolnímu světu) a s tím souvisí **neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy**. Takové děti nechápou či neakceptují, že je nutné jednat v souladu s pravidly, která platí pro všechny. Jejich dodržování je nezbytné pro uchování dobrých vztahů s lidmi i udržení pořádku.

Aby bylo možné říci, že jde o poruchu, musí se nepřiměřené chování opakovat a přetrvávat delší dobu (alespoň 6 měsíců). Déledobější problémy signalizují, že takové děti se nedokáží přiměřeně orientovat ani v běžných sociálních situacích, nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí ani předvídat důsledky vlastního jednání, a jejich sebehodnocení často neodpovídá realitě. Nebývají dostatečně sebekritické, svoje jednání nepovažují za špatné a i když poruší nějakou normu, tak **nepocit'ují vinu**. Nemají dostatečně rozvinuté svědomí, ať už je příčina narušení jejich socializačního rozvoje jakákoliv.

Poruchy chování lze většinou diagnostikovat **až ve středním školním věku**, tj. mezi 8.-10. rokem. U disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností se lze setkat již dříve s nápadnostmi v chování, které signalizují zvýšené riziko vzniku trvalejší tendence k problematickým projevům. Na počátku školní docházky mívají podobné projevy častěji přechodný charakter, jen výjimečně jsou signálem rozvíjející se poruchy osobnosti, pro niž je typické asociální chování. Závažné poruchy chování obvykle nezačínají až v době dospívání, ale projevují se mnohem dříve opakovanými problémy.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vybavit, jak takové děti zdůvodňují svoje problematické chování. Nalezli byste v jejich argumentaci něco společného?

častěji patří mezi neoblíbené nebo přehlížené. V průběhu dospívání může někdy dojít až k vyhocení vztahů a k otevřeným střetům, k nimž dochází obvykle jinde než ve škole. Útoky skupiny romských dětí mohou mít někdy až charakter šikany, mohou být spojené s ubližováním a okrádáním napadených obětí (Šotolová, 2000; Vágnerová, 2010).

Obtížná bývá i spolupráce s romskými rodiči, kteří často nemají pocit, že by jejich dítě dělalo něco špatně. Není výjimkou, že považují požadavky učitele za nespravedlnost a projev nepřátelství. Z jejich hlediska se dítě chová přijatelně a učitelé po něm pořád něco chtějí. Jeho přestupky a problematické chování tolerují, protože v jejich komunitě tak jedná většina. Dosáhnout žádoucí změny chování je leckdy jen těžko možné, a tak jde často spíš o to, aby žák nenarušoval chod třídy ve větší míře než je nezbytně nutné. (Podrobněji viz učební text „Sociokulturní problémy a odchylky v chování“.)

Příklad pro ilustraci: Příkladem problémů v chování, které vyplývají z rozdílnosti hodnot, norem a výchovného přístupu romských rodin k jejich dětem, je rozvoj poruch chování nyní čtrnáctiletého romského chlapce. Pochází z rozpadlé romské rodiny, matka momentálně žije s druhem, též romské národnosti. Oba jsou nezaměstnaní a zajištění potřeb rodiny závisí na sociálních dávkách. Jeho vlastní otec s rodinou delší dobu nežije a o chlapce se nestará. Má tři mladší nevlastní sourozence. Od počátku školní docházky neplní svoje povinnosti a do školy chodí jen občas. Se spolužáky nemá dobré vztahy a když se konflikty vyhroťí, počká si na ně mimo školu se skupinou dalších Romů a napadá je. Krade jim věci a vyhrožuje, že když něco řeknou, tak je zabije. Matka se školou nespolupracuje, jediné co na ni platí je alternativa zásahu soudu. Nicméně je jasné, že syna už dávno nezvládá a ani nemá zájem jej nějak omezovat. Řešení problému je velmi těžké, odnětí z rodiny se sice jeví nutné, ale ani to už k zásadní změně jeho chování nepovede. Mužské vzory v široké rodině se chovají podobně a on sám nemá pocit, že by dělal něco špatného.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké romské dítě, které jste učili. Byly s ním nějaké problémy? A pokud ano, jak jste je řešili?

Kontrolní otázky:

1. Proč se děti ze sociokulturně odlišného prostředí mnohdy chovají jinak než příslušníci majority?
2. Lze takové projevy vždycky chápat jako projev narušeného chování?
3. Proč spolužáci romské děti nepřijímají?
4. Jaká bývá výchova v romské rodině?
5. Proč je spolupráce školy s romskými rodiči leckdy dost obtížná?

někdy i **tendencí učitele různým způsobem dráždit**, např. demonstrováním důsledností v plnění jeho pokynů, komentováním jeho požadavků, různými neverbálními projevy apod. Cílem takového jednání je narušit nadřazenost učitele a vyprovokovat jej, aby se přestal ovládat, a snížit tak jeho sociální prestiž. V krajním případě může jít až o přímou agresi, především verbální napadení učitele.

Změna postoje ke škole se projeví i ve vztahu ke známám, mnozí dospívající je přestávají považovat za důležité. Učivo jim mnohdy připadá zbytečné, nesmyslné, jindy je pro ně příliš obtížné a nesrozumitelné, protože zanedbali základy a nemají na co navázat, nebo je nelze pochopit. Mnohdy nemají zafixovány ani potřebné pracovní návyky. Neúspěchy, které se v průběhu školní docházky nakumulovaly, snižují motivaci k překonávání potíží s jejich zvládnutím. Pokud byl žák ve škole neúspěšný, zvyšuje se riziko definitivního odmítnutí školy, resp. vzdělání jako osobně nevýznamné hodnoty. Školsky neúspěšní dospívající se i dříve osamostatňují. Zejména pokud jim chybí kvalitní rodinné zázemí, nemají žádný důvod respektovat požadavky učitelů. Neobávají se špatných známek nebo negativního hodnocení jejich chování, protože pro ně nemá žádný význam. Vnější tlak už neakceptují a vnitřní motivaci k učení nemají. Rezignace na další vzdělávání je činí mnohem nezávislejší než potenciální studenty. To je důvodem, proč v této době **narůstají i problémy v oblasti chování**.

Problémy v chování takových dospívajících dost často souvisejí s jejich zkušenostmi z rodiny, která o ně neprojevuje potřebný zájem a jejíž hodnotový systém vzdělání nezahrnuje. K jejich osamostatnění dochází obvykle velmi brzy, v závislosti na biologickém dozrání. Rodiče o ně nemají zájem a stejně už je v této době nezvládají. Dospívající, kteří nerespektují autoritu rodičů, zpravidla neuznávají ani autoritu jiných dospělých. Obvykle nemívají mnoho sociálních zábran a většinou na ně mohou působit jen represivní opatření, těmi však škola disponuje jen ve velice omezené míře. Vzhledem k tomu občas dochází k neúnosnému vyhocení problémového chování, které nemůže učitel zvládnout sám, bez pomoci příslušných institucí (někdy i policie).

Příklad pro ilustraci: Příkladem vyhocení výchovných problémů v době dospívání může být 13letý chlapec s poruchami chování, ze zprávy učitelky vyplývá, že „ke svým spolužákům se chová sprostě a bezohledně, jeho agresivita je čím dál horší. Roztržka obvykle končí fyzickým napadením spolužáků a verbálním útokem na pedagogy. Nakonec fyzicky napadl i učitelku... Nerespektuje žádnou autoritu, matka na něj nestačí a ani o něj nemá zájem. Je mu naprosto lhostejné, že bude mít horší známku z mravů. Škola už vyčerpala všechny možnosti a ani neočekáváme, že by se zlepšil. Spíše jde o to, ochránit před ním ostatní děti.“ Rodina se o něho nezajímá a se školou nespolupracuje. V tomto případě už může pomoci jenom orgán sociální a právní ochrany dětí a nebo policie.

Podnět k zamyšlení: V čem je podle vás největší riziko negativních výkyvů v chování dospívajících? Jak může ovlivnit jejich další život?

Kontrolní otázky:

1. Jaké jsou nejčastější problémy v chování u školsky nezralých dětí?
2. Proč dochází ve středním školním věku ke skupinovému porušování různých norem chování?
3. Jakým způsobem se projeví v chování dětí středního školního věku potřeba stejnosti?
4. Jakým způsobem se v chování dospívajícího projeví změna vztahu k autoritě?
5. Proč u některých dětí v této době výrazně narůstají problémy v chování?

7. Problémy v chování, které nějak souvisejí s rodinou

Cílem této kapitoly je vymezení problémů v chování, které vyplývají z rodinné situace, z nezvládnutí rozpadu rodiny, z nezájmu o dítě či dokonce dlouhodobého citového strádání a časté změny prostředí. Učitelům pomůže, když budou schopni odhadnout příčinu takových, leckdy hodně nepříjemných projevů.

Rodina je primární sociální skupinou v níž dítě získává základní sociální zkušenost. Rodiče mu svým chováním ukazují, co je dobré a co špatné a učí je, jak se má chovat. Rodina dítěti za normálních okolností poskytuje jistotu a bezpečí, nachází zde příležitost k navázání spolehlivé citové vazby, která je významným modelem pro další mezilidské vztahy. Pro rozvoj dětské sebedůvěry a sebeúcty je důležité, jak se k němu rodiče chovají, jak je hodnotí a zda k němu mají pozitivní citový vztah. (Nezájem nebo ambivalence působí jako stresující faktor, s nímž se dítě nedokáže vyrovnat.) Získání dostatečné sebejistoty je důležitým předpokladem tolerance k lidem a schopnosti akceptovat je v jejich různosti. Pokud rodiče dítě citově nepřijmou, poskytnou mu tak nepříznivou informaci o něm samém a zároveň tak zvýší jeho celkovou nejistotu. Takové dítě bude očekávat odmítavé reakce od každého s kým se setká, bude se cítit nejisté a ohrožené, a tento pocit si bude nějak kompenzovat, například agresivitou a dokazováním své síly a moci (Vágnerová, 2004).

Rodina má ve vztahu k dítěti určitá očekávání. Ta mohou být různá, podstatné je ale to, jakou míru podpory mu rodiče při jejich realizaci poskytnou a jaký bude jejich základní názor na toto dítě. Zda je budou povzbuzovat a nebo o něm budou pochybovat a srážet je svým podezřením či nezájmem. Rodiče jsou pro dítě modelem, který lze napodobovat a s nímž se lze ztotožnit. Dítě si takto může osvojit celou řadu žádoucích i nežádoucích způsobů chování (ať už jde o soucítění a ochotu pomoci nebo o bezohlednost a násilné chování).

7.1 Problémy související s rozvodem či porozvodovou situací

Rozpad rodiny je pro dítě vždycky zátěží, která naruší jejich jistotu a bezpečí, i když jej mohou prožívat různě. Jakým způsobem ji zvládnou, závisí na jejich věku, osobnostních dispozicích, dřívějších zkušenostech, ale i na chování samotných rodičů. Někteří rodiče se soustředí především na řešení svých problémů a dítěti v daném období nevěnují tolik pozornosti, kolik by měli. Ani snižování hodnoty a významu druhého rodiče nepřispívá k udržení dětského pocitu jistoty a bezpečí. Děti jsou za takových okolností zcela dezorientovány a nevědí, čemu by měly věřit. **Rozpad rodiny jim bere jistotu** i ve vztahu ke všem rodinou proklamovaným hodnotám a normám. Rodinné zázemí přestává být samozřejmostí a stane se zdrojem problémů, které je třeba nějak vyřešit. Mnohé děti se cítí zahanbené a méněcenné, když je jeden z rodičů po rozvodu opouští, a mají pocit, že je to pro jejich nedostatečné kvality. Vzhledem k tomu, se mohou začít chovat méně přiměřeně, mohou provokovat a snažit se upoutávat pozornost. Přestávají respektovat i běžné normy, neučí se a neberou ohled na druhé. Z hlediska jejich situace je takové chování logické, ony si už nejsou ničím jisté, ztratily důvod se o něco snažit a je jim lhostejné, k jakým dalším problémům takové jednání povede. Čím déle rozvodová situace, resp. porozvodové uspořádání trvá, tím více mohou problémy v chování narůstat. Zhoršením chování reagují častěji chlapci, ale takové potíže se objevují i u dívek (Vágnerová, 2007).

praktikujících islámské náboženství). Fakt, že je dítě chlapec neznamena pro českého učitele žádný důvod k promíjení jeho prohřešků (Vágnerová, 2010).

Příklad pro ilustraci: Příkladem sociokulturně podmíněného rozdílu v přístupu k chování dítěte je osmiletý chlapec ze smíšeného manželství. Otec je Tunisán vyznávající islám a v souladu s normami, danými jeho náboženstvím, toleruje synovu neukázněnost. Nepovažuje za větší problém ani to, že chlapec se s ostatními dětmi často pere, reaguje i na sebemenší podnět agresivně a není ochoten respektovat pokyny učitelky. Dle jeho názoru nedělá nic zvláštního, je to přece kluk a tudíž nebude poslouchat ženu (učitelku). Řešení problému s jeho chováním je obtížné, protože otec odmítá spolupracovat a matka chlapce nezvládá. Autoritou je pro něho otec.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout, zda jste někdy měli ve třídě dítě ze sociokulturně odlišného prostředí a jak se projevovalo. Měli jste s ním nějaké problémy a pokud ano, jak jste je řešili?

8.1 Problémy v chování dětí pocházejících z romského etnika

Romové jsou největší národnostní menšinou v ČR. Jejich hodnotový a normativní systém je do určité míry odlišný od majoritních pravidel a s tím souvisí časté problémy romských dětí ve škole. Romská rodina svoje děti vychovává jinak a vzhledem k tomu mívají po nástupu do školy různé problémy. **Romské děti neznají pravidla chování**, která jsou pro jejich spolužáky z majority naprosto běžná, a tak leckdy ani nevědí, jak by se měly chovat. Kromě toho nejsou naučené se nějakým pravidlům příliš podřizovat, protože v romské komunitě to není zvykem. Musí se najednou učit mnoha novým dovednostem a není divu, že nebyvají vždycky úspěšné.

Relativně volná, nedirektivní výchova s minimem omezení a povinností, která je typická pro romské rodiny, představují socializační zkušenost, která nevede k rozvoji žádoucích způsobů chování. Z hlediska školy je dost velkým problémem nedostatečná disciplína romských dětí a chybění návyku dělat cokoli, co by bylo spojeno s větší námahou. Romská rodina od svých dětí nevyžaduje přijetí zodpovědnosti za plnění školních povinností. Pro romské dítě může být nesplnitelným požadavkem i pravidelná docházka do školy. Dalším problémem je volný přístup k vymezení osobního vlastnictví různých věcí. V romské domácnosti je všechno společné, a tudíž se nelze divit, když si dítě leckdy vezme něco, co mu nepatří, protože doma by to nikomu nevadilo. (To platí zejména pro mladší školáky.)

V případě romských dětí **bývá tudíž obtížné odlišit**, co vyplývá z neznalosti norem, co je projevem nedostatečného sebeovládání (které není romskou rodinou rozvíjeno) a **co už by patřilo do kategorie poruch chování**. Problematické chování romských školáků má určité charakteristické znaky: často jde o neochotu podříditi se autoritě učitele, o odmítnutí povinností a zaměřenost na aktuální uspokojení. Pokud se romské dítě či dospívající bude chovat agresivně, bude tak činit obvykle v rámci skupiny jedinců téhož původu, kde se cítí silnější. V romské komunitě je běžné řešit jakýkoli problém s pomocí a podporou ostatních. Přijetí individuální zodpovědnosti nepatří mezi typické rysy Romů.

Romské děti mívají leckdy **problémy i se zařazením do skupiny vrstevníků**. Nejde o to, že by nebyly dostatečně družné, ale spíš o fakt, že jednájí v souladu s normami své komunity, a to není pro ostatní děti vždycky příjemné a leckdy ani pochopitelné. Romští žáci tudíž

8. Problémy v chování, které souvisí se sociokulturní odlišností

Cílem této kapitoly je naučit se chápat sociokulturně podmíněné rozdíly ve výchově a v požadavcích kladených na děti, i s tím související problémy vyplývající z rozdílného chování.

Hodnoty a normy chování jsou sociokulturně podmíněné, každá společnost, či dokonce společenská skupina, považuje za důležité něco jiného. Rodina, která je součástí dané společnosti, normy chování, které jsou zde platné přejímá, a vede k jejich respektování i svoje děti. Problémy vznikají obvykle tehdy, když jde o minoritu, která má svá vlastní pravidla, odlišná od majoritních, nebo o cizince. Míra rozdílnosti v požadavcích, ale i v tom, co je tolerováno a co už ne, může vést ke střetům s novou společností, a tudíž i se školou.

Pokud do české školy přijde dítě z jiného sociokulturního prostředí, bude se zde chovat tak, jak bylo zvyklé a jak se to naučilo doma. Obvykle je ani nenapadne, že by mělo dělat něco jiného, a tak může dojít k různým nedorozuměním. Nějakou dobu trvá, než zjistí, že zde platí jiné normy a začne být schopné rozlišovat, co je zde vhodné a přijatelné (může to být něco jiného než doma). S neznalostí pravidel chování je u takových dětí třeba počítat, stejně tak jako každý počítá s jejich neznalostí jazyka.

Rozdílné chování dětí ze sociokulturně odlišných rodin se může jevit jako poruchové, ale o pravou poruchu chování nejde. Podmínkou zařazení do uvedené kategorie je znalost norem a schopnost chovat se v souladu s nimi. Tyto děti se většinou nějakými pravidly řídí, někdy jich respektují ještě víc než příslušníci majoritní populace, ale často jde o jiné normy. Problém spočívá spíše v nedorozumění, co je považováno za vhodné a co už ne. Někdy vyplývá i z méně striktního vedení dětí, které je rovněž sociokulturně podmíněné. Specifická sociální zkušenost se může projevit i odlišností názorů a způsobů interpretace různých situací či různého chování. Neplnění požadavků školy a nerespektování pokynů učitele je z hlediska vietnamské rodiny značným prohřeškem, zatímco romská rodina nebude něco takového vůbec řešit. Rodiče českých dětí jsou z tohoto hlediska někde uprostřed.

Odlišné a z hlediska třídy neobvyklé či rušivé chování sociokulturně odlišného dítěte **může vyvolávat negativní odezvu nejenom u učitele, ale hlavně u spolužáků**. Tak tomu bývá minimálně od středního školního věku, kdy děti kladou značný důraz na stejnost a s tím související předvídatelnost vrstevnického jednání. Pokud se takový spolužák v něčem liší, může být snadno odmítnut a někdy i šikanován. Pro spolužáky může být iritující, z jejich hlediska nadměrná, snaha dosáhnout co nejlepšího výkonu a za každou cenu vyhovět učiteli, která je typická pro děti z vietnamské komunity. Čeští školáci nechápou, že něco takového je pro tyto děti běžnou normou a že v jejich společenství takto jedná každý. Mnohdy nezapadne do skupiny ani dítě z rodiny vyznávající islám, zejména pokud by byla ortodoxnější. Spolužáci nechápou, proč by nemohlo dělat totéž co ony, proč by mělo mít zakázané i tak běžné věci jako je plavání nebo tancování. Pro dítě-cizince je takový rozpor mezi rodinou a školou těžko řešitelný a může na ně reagovat buď útočně (bude bránit hodnoty své rodiny) nebo stažením do sebe a izolací od ostatních.

Z hlediska české školy je těžko pochopitelný i rozdílný výchovný přístup k chlapcům a dívkám a větší tolerance neukázněného chování synů (což se děje např. v rodinách

***Příklad pro ilustraci:** Příkladem nárůstu výchovných problémů v důsledku nezvládnutí porozvodové úpravy života rodiny je příběh jednoho čtrnáctiletého chlapce. Soudní spor o svěření dítěte do péče se táhnul víc než rok, stalo se tak i díky tomu, že se rodiče nedokázali dohodnout a prostřednictvím dítěte si vyřizovali své neshody. Chlapec byl střídavě u otce a u matky, a jakmile se někde nepohodl, odešel ke druhému rodiči. Ve škole měl problémy rovněž. Při hodinách dával demonstrativně najevo, že ho výuka nudí, neustále rušil a vykřikoval na učitele. Vzhledem k jeho chování ho neakceptovali ani spolužáci, kterým vadilo, že se neustále řeší jeho problémy. Nikdo s ním nechtěl být v skupině, protože se ukázalo, že jeho díl práce musí nakonec udělat ostatní. S rodiči bylo těžké řešit se na něčem domluvit, protože veškeré informace vnímali jenom jako možnost napadnout toho druhého za nezvládnutí péče, ale jinak nic neřešili. Chlapec nakonec začal utíkat z domova a nechodil ani do školy. Vyšel s několika nedostatečnými a velmi špatným hodnocením. Řešením takové situace, kdy je základem nezvládnutý a protahovaný konflikt mezi rodiči, by mohla být spolupráce školy s odborem sociálně právní ochrany dětí a využití mediační služby. Není v silách školy řešit ještě problémy rodičů, i když jsou příčinou potíží jejich žáka (Krejčová, 2011).*

***Podnět k zamyšlení:** Zkuste si vzpomenout na nějaké takové dítě, které se nedokázalo vyrovnat s rozpadem své rodiny nebo nezvládlo nové uspořádání svého života. Jak se projevovalo?*

7.2 Problémy vyplývající z nezájmu rodičů a nezvládnutí výchovy

Určitý počet dětí vyrůstá v rodinách, které se sice nemusí navenek jevit nápadně, ale neplní všechny své funkce tak, jak by měly. Jde především o vztahy mezi členy rodiny, o podporu dítěte a potvrzení jeho jistoty, že na něm rodičům záleží. I v takových případech jsou to často neúplné nebo doplněné rodiny, kde se střídají stále noví partneři matky, rodí se nové děti a o ty z dřívějších vztahů **nemá nikdo příliš velký zájem**. Není tudíž divu, že začnou selhávat ve škole (jejich výsledky nikoho příliš nezajímají) a začnou mít i problémy v chování.

V chování takových rodičů (obvykle jsou to matky, kterým bylo dítě svěřené do péče) je zřejmý nezájem, dávají najevo, že jsou zahlceni mnoha povinnostmi a **toto dítě jim jenom přidělává starosti**. Mluví o něm příliš kriticky, hodnotí je negativně (nic neumí, nic nedokáže, není na něho spoleh atd.), nenalézají na něm nic dobrého. Z jejich projevu je zřejmé, že o ně příliš nestojí (lečdy i proto, že narušuje vztahy v rodině, nepřijímá jejich partnery apod.). Takoví rodiče obvykle nerozumí potřebám a pocitům svého dítěte a interpretují je tak nepřiměřeně, že je to nápadné i učiteli. Tímto dítětem se příliš nezabývají (a někdy ani těmi dalšími), málo s ním mluví, nevědí, co je těší a trápí, a netráví s ním volný čas. Ani když jsou všichni doma, tak si ho nikdo příliš nevěšmá. Dítě se tudíž cítí odmítané a buď začne z domova odcházet a hledat člověka nebo skupinu, která by ho akceptovala, a nebo rodiče (či otčíma) provokuje a mstí se jim svým chováním za to, že o něj nestojí. Tak tomu bylo i v následujícím případě (Matějček, 1992).

***Příklad pro ilustraci:** Příkladem obtížně zvládnutelného dítěte byl i jeden dvanáctiletý chlapec pocházející z rozvedené rodiny a žijící s matkou, jejím partnerem (každou chvíli jiným) a dvěma nevlastními mladšími sourozenci. Matka byla žena, která nedokázala zvládnout domácnost, ani výchovu svých dětí, a i partnerské problémy řešila tak, že na děti křičela a obviňovala je z toho, že má tak špatný život. Její partneři byli podobných kvalit,*

často nezaměstnaní a v každém případě neochotní se starat o nevlastní dítě (leckdy se nestarali ani o vlastní). Chlapec měl mnoho zameškaných a neomluvených hodin, ve škole nepracoval a pokud mu někdo z učitelů něco vytýkal, reagoval agresivně. Svou zlost si vybíjel i na ostatních dětech, na sebemenší podnět reagoval útočně, byl přesvědčen, že mu všichni chtějí jenom ublížovat (to rozhodně nebyla vždycky pravda). Ostatní děti se mu pro jeho konfliktnost raději vyhýbali a ani učitelé ho neměli příliš v oblibě. Vytvořil si postoj trvalého očekávání nějakého nebezpečí, jemuž se může bránit jen tehdy, když nebude nikomu věřit a hned si to s potenciálním nepřítelem vyřídí. Pokud byl sám, tak projevoval třídní učitelce přiznání, byl rád, když si ho všimla a neřešila s ním nějaký jeho další přestupek. Neměl nikoho blízkého a nikdo o něho příliš nestál. Tento fakt samozřejmě ovlivnil i jeho postoj k jiným lidem a z něho vyplývající chování. Matka se školou nespolečně pracovala a učitelce bylo brzy jasné, že od ní nemůže nic očekávat. Řešení takové situace je velmi obtížné, protože odnětí z rodiny a umístění do pěstounské péče není v tomto věku jednoduché, na zásadní změnu je příliš pozdě. Řešením by byla možnost navázat vztah s někým, kdo by chlapci imponoval (např. v rámci volnočasových aktivit) a dokázal ho zvládnout.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout na nějaké dítě, které nebylo ve své rozpadlé rodině nikým citově akceptováno a nikdo o ně neměl větší zájem. Jak se projevovalo?

7.3 Problémy vyplývající z citové deprivace a adaptace na náhradní rodinu či ústav

Jistota citového přijetí a z toho vyplývající pocit vlastní hodnoty a bezpečí je základem pro přiměřený rozvoj dětské osobnosti. Posiluje schopnost uchovat si pocit sebejistoty a vyrovnanosti, ale i udržovat pozitivní vztah ke světu a navazovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi. Lze to říci i jinak: když rodiče dávají dítěti najevo, že ho mají rádi a že mu rozumí, dokáže se k jiným lidem také chovat citlivě a ohleduplně. Pokud rodiče dítě odmítají, zanedbávají je a nebo se k němu dokonce chovají nepřátelsky (bijí je a týrají), tak se standardním způsobem rozvíjet nemůže.

Citové strádání ovlivní rozvoj celé osobnosti. Nemilované děti mají k ostatním lidem povrchní a nediferencované vztahy, nedovedou se vcítit do jejich pocitů (protože nikdo nebyl ochoten se vcítovat do nich) a neberou na nikoho ohled (stejně tak, jako nikdo nebral ohled na ně). Z nedostatku pozitivní emoční zkušenosti vyplývá i jejich celková nejistota. Citově deprivované děti bývají emočně ploché, nedůvěřivé a zároveň někdy i hostilní a agresivní. Mívají nízkou tolerance k zátěži. Bývají dráždivější, výbušnější, mají tendenci reagovat zlostně, afektivními výbuchy. Chování takových dětí může být v mnoha směrech nápadné. Pokud neexistuje žádný člověk, který by byl dítěti dostatečně blízký a byl pro ně i citově významnou autoritou (jejíž ocenění dává určitému chování jednoznačnou hodnotu), dítě nebude mít důvod chovat se v souladu s proklamovanými normami. Pokud je prezentuje někdo, kdo pro ně nemá osobní význam, nebude mít důvod je respektovat (Langmeier a Matějček, 1974; Vágnerová, 2004).

Odmítané a citově strádající děti neměly dostatečnou možnost, aby se naučily navazovat kontakt a jak se chovat, aby si udržely nějaký hlubší vztah delší dobu. Dost často ani nevědí, jak takový vztah vypadá a co z něho vyplývá. Vzhledem k tomu se často pokoušejí získat zájem jiných lidí nevhodným a obecně nepřijatelným způsobem. Buď si vůbec nevybírají a navazují kontakt s kýmkoli a nebo se snaží zájem jiných vynucovat. Pokud toho nedosáhnou, dovedou být agresivní a trestat ostatní za to, že o ně nestojí.

Citově deprivované a leckdy i výchovně zanedbané děti se dostávají do dětských domovů a nebo do náhradní rodinné péče (pokud k umístění dojde později, tak je to většinou pěstounská rodina). Ta musí řešit nejenom **problémy vyplývající z citové plochosti, ale i špatné návyky** a způsoby chování, které se dítě naučilo ve své původní rodině (a které jsou obvykle z hlediska standardně fungující rodiny dost neúnosné). Je jasné, že jedná tak, jak jeho původní rodina vyžadovala či tolerovala, protože se jí muselo přizpůsobit.

Příklad pro ilustraci: Příkladem citově deprivovaného a výchovně zanedbávaného dítěte byl i jeden devítiletý chlapec. Byl odňatý z péče svobodné matky (narkomanky a prostitutky), která jeho výchovu nezvládala a její různí dočasní partneři byli spíše zdrojem dalších problémů (bili matku i dítě). Když matka nesehnala dost peněz nebo je utratila za drogy, tak měl i hlad, a to bylo dost často. Když přišel do náhradní pěstounské rodiny (kde byly i další děti) choval se velmi bezohledně, chtěl všechno jen pro sebe a ostatním dětem nadával. Nebyl zvyklý plnit žádné povinnosti, matka ho do školy pravidelně neposílala a ani ho nenutila, aby si dělal úkoly. Ve škole se choval podobně, nechtěl pracovat, učitelé lhal a vymlouval se. Říkal, že se nepotřebuje učit, protože „až bude velký, tak ho stejně bude živit nějaká ženská“ (tak, jak to viděl doma). Ostatní děti ho nepřijaly a on se jim za to mstil. Jeho kamarádem se stal další problematický chlapec. Byl toho názoru, že když je k němu někdo divný, tak je potřeba ho ztrestat. Byl zvyklý, že se musí neustále bránit a způsob, jaký používal odpovídal síle potenciálního nepřítele. Děti bil, ale dospělým, kteří jsou silnější, se naučil uhýbat. Když se řešil nějaký jeho problém, tak byl hlavně rád, že není bit. Jiné tresty neznal a tudíž na ně ani nereagoval. Umístění do pěstounské rodiny bylo vhodné, ale mělo přijít dřív. I tak potrvá určitou dobu, než chlapec získá k pěstounům základní důvěru a naučí se chovat přijatelněji.

Podnět k zamyšlení: Zkuste si vzpomenout, zda jste někdy učily takové dítě, které by se muselo vyrovnávat z důsledky citového strádání a výchovného zanedbávání. Jak se chovalo k ostatním dětem a k učitelům?

Kontrolní otázky:

1. Proč vyvolává rozpad rodiny problémy v chování a někdy i ve školní práci?
2. V čem dělají rozvádějící se rodiče chybu? Jak by měli řešit další výchovu svého dítěte?
3. Jakým způsobem se projeví nezájem rodičů o dítě? K jakým problémům může vést?
4. Proč ovlivňuje dysfunkční rodinné zázemí i vztah daného dítěte k jeho vrstevníkům?
5. Jakým způsobem ovlivní citové strádání dětské chování? Jak se bude projevovat ve vztahu k jiným lidem?