

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

Institut mezioborových studií Brno

Přístupy k výchovně problémovým žákům

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jiří Němec

Vypracovala:

Marie Vránová

Brno 2006

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Přístupy k problémovým
žákům“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu
literatury.

.....
Marie Vránová

Poděkování

Děkuji panu PhDr. Jiřímu Němcovi za velmi přínosnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Brno, 20. dubna 2006

Marie Vránová

Obsah

ÚVOD	5
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	7
1.1 FAKTORY UTVÁŘEJÍCÍ OSOBNOST	7
1.2 VYMEZENÍ POJMU SOCIALIZACE	9
1.3 CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNĚ PROBLÉMOVÉHO ŽÁKA V INTERAKCI SE SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍM.....	12
1.4 DISOCIÁLNÍ PORUCHA OSOBNOSTI A PORUCHY CHOVÁNÍ.....	13
1.5 ETIOLOGIE PORUCH CHOVÁNÍ.....	15
2 POZNATKY Z PEDAGOGICKÉ PRAXE	17
2.1 FAKTORY ZVYŠUJÍCÍ RIZIKO VÝSKYTU SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÉHO CHOVÁNÍ	18
2.2 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ	20
2.3 PROBLÉMY ZACHÁZENÍ S VÝCHOVNĚ PROBLÉMOVÝMI JEDINCI	34
2.4 PREVENTIVNÍ PŮSOBENÍ NA VÝCHOVNĚ PROBLÉMOVÉ ŽÁKY	36
2.5 PEDAGOG V KONFRONTACI S VÝCHOVNĚ PROBLÉMOVÝMI JEDINCI	40
ZÁVĚR	43
RESUMÉ	45
ANOTACE	46
LITERATURA A PRAMENY	47

Úvod

Od konce dvacátého století zaznamenáváme v populaci dětí a mládeže nárůst agresivity, egoismu a intolerance, a to nejen k druhým, ale i k sobě samému. Předpokládá se, že tyto negativní projevy v chování žáků budou včasné podchycovány a tlumeny v rámci školy, v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Každodenní pedagogická praxe však potvrzuje, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno i sociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Pokud má pedagog úspěšně pracovat v prostředí konkrétní třídy, školy, musí disponovat takovými vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují vnímat a porozumět problémovému chování žáků a sociálně patologickým jevům, které se ve třídě, škole vyskytují. Zároveň musí být připraven na to, aby mohl aktivně reagovat na sociální změny ve třídě (škole), neboť tyto zpravidla velmi rychle působí na myšlení, postoje a hodnoty žáků. V této souvislosti by měl i disponovat nástroji, které mu umožní diagnostikovat klima školní třídy (školy). Na tomto základě musí pak volit a realizovat vhodnou intervenci, která napomáhá jak žákům, tak i učitelům.

V praxi se stále setkáváme s tím, že pedagogické přístupy některých učitelů k žákům jsou příliš postaveny na vratkých základech formální autority a určité moci. Způsob výchovně vzdělávací intervence bývá svázán s jejich vlastním viděním problémů ve třídě (škole), nedostatečnou úrovní motivace a tendencemi zbytečně se nedostávat do problémů. V tomto pojetí je pedagogická práce neefektivní, neboť nerespektuje potřeby žáků a nemotivuje je k učení, či ke změně chování. V případě, že ve třídě (škole) vyvolává sociální klima u dětí pocit ohrožení, strach z újmy či obavy ze samotné výuky, bývá velmi problematické rozvíjet osobnost žáka jeho vzděláváním. Školy by měly respektovat potřeby a přání žáků při naplňování své funkce ve smyslu svého poslání, výchovně vzdělávacího cíle a odpovědnosti vůči společnosti.

Cílem mé bakalářské práce je shrnout dostupné poznatky o úspěšných strategiích práce s výchovně problémovými žáky a vymezit základní principy podporující rozvoj jejich osobnosti. Zároveň poukázat i na příčiny sebedestruktivního chování dětí a mládeže, charakterizovat jeho projevy a stanovit postup realizace vhodné výchovně vzdělávací intervence,

respektující jak potřeby žáků, tak i podmínky výchovně vzdělávacího procesu uplatňovaného ve školách a školských zařízeních.

1 Teoretická východiska

1.1 Faktory utvářející osobnost

Člověk je psychofyzická bytost. Je to bytost biologická, ale zároveň i sociokulturní. Biologická determinace osobnosti vyplývá z prostého faktu, že člověk je organismus, který je zdrojem psychického života. V rámci biologického bytí vystupuje celá řada faktorů, které jsou vázány na činnost organismu. Vztahují se především k potřebám, které mají fyziologický původ.

Člověk je vybaven určitým vrozeným potenciálem, určitými vrozenými dispozicemi, které zajišťují jeho základní existenci. Dědičnost má výraznější vliv zejména na temperament a inteligenci. Významným vrozeným faktorem je i konstituce, která je vyjádřena v termínech reflexy a instinkty. Reflexy jsou jednoduché vrozené reakce na určité jednoduché podněty, které vrozeným způsobem zajišťují adaptaci v základních životních podmínkách, přičemž zajišťují základní funkce. Instinkty bývají definovány jako řetězce reflexů. Jsou to vrozené komplexní aktivity, které zajišťují základní biologické funkce, jako je udržování života jedince. Instinkt je vrozený program chování, který zabezpečuje přežití, základní adaptaci jedince v životních podmínkách. Osobnost člověka tedy není tvořena jen zkušeností, jeho chování je determinováno silně biologickými činiteli a instinktivními tendencemi. Nositel Nobelovy ceny Konrad Lorenz se snažil dokázat, že lidská agresivita má instinktivní původ. Vycházel z hypotézy, že agrese je mimo jiné důležitou součástí biologicky významných způsobů chování. Pokud je agrese vrozená a má instinktivní základ, pak analogicky k sexualitě má každý člověk určitý potenciál agrese, který musí odreagovat¹.

Je skutečností, že agresivní chování člověka má nesčetné kulturní formy. Lze říci, že instinktivní tendence je určitým způsobem kultivována, neboť jedním ze znaků kultury je restrikce tendencí, které se ve svých projevech jeví jako společensky nežádoucí. Restrikce se týká hlavně sexuality a agrese.

Upozorněním na biologickou determinaci osobnosti lze formulovat základní východisko této práce, kterým je skutečnost, že člověk je bytost biologická a společenská zároveň. V utváření osobnosti a v jejích projevech se

¹ NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management press, 1993.

uplatňují i činitelé sociokulturní, a to ve vzájemné závislosti a interakci s činiteli biologickými.

Každý jedinec je příslušníkem nějaké kultury a subkultury. Žije v určitém základním sociálním prostředí. Primárním sociálním prostředím, do kterého vstupuje je rodina nebo instituce, která se jí snaží nahradit. Kultura působí na osobnost prostřednictvím sociálního mikroprostředí. Zpočátku prostřednictvím rodiny, později prostřednictvím jiných sociálních skupin, jako např. školní třída nebo pracovní skupina. Působení kultury je tedy zprostředkováváno sociálními skupinami, jichž je člověk členem.

Vliv kultury je dán tzv. kulturními vzorci. Ty tvoří obyčeje, mravy, zákony a tzv. tabu. Kulturní vzorce definují, co v dané kultuře je považováno za slušné, neslušné, správné, nesprávné, spravedlivé, nespravedlivé, dobré, špatné, užitečné, krásné, pravdivé, nepravdivé atd.

V současnosti je již známo, že základy osobnosti se vytvářejí v prvních dvou až třech letech života jedince. To znamená v průběhu primární socializace, přičemž tzv. primární socializace je v podstatě to, co nazýváme výrazem rodinná výchova. Ta má rozhodující vliv na formování osobnosti, který je určován dvěma aspekty:

- a) dostatkem pozitivní emoční stimulace, což zahrnuje dostatek projevů lásky, přičylnosti a pozornosti vůči dítěti,
- b) dostatkem stimulace k činnosti a později k projevům řeči a intelektu.

Tyto aspekty představují dvě základní podmínky pro formování normálního vývoje osobnosti. V tomto kontextu je potřebné charakterizovat i výchovné vlivy, které působí rozhodujícím způsobem na osobnost jedince. Zásadní význam má v této souvislosti kombinace dvou činitelů, z nichž první je míra kontroly dítěte a druhým pak projevy lásky či nelásky.

V zásadě existují 3 typy výchovy, které mají rozhodující vliv na rozvoj osobnosti jedince:

- výchova demokratická
- výchova liberalistická
- výchova autoritativní

Nejpříznivějším a nejefektivnějším typem výchovy je **výchova demokratická**. Vyznačuje se tím, že dítě je ujišťováno, že spolurozhoduje v rodině a je aktivním, platným členem rodiny. Nejde o objektivní spolurozhodování, ale o pocit, že se na rozhodování podílí. Důsledkem je osobnost, jejíž produkce je kvalitní, tvořivá a emočně vyrovnaná. Má zdravé sebevědomí, je v přiměřených proporcích sebejistá.

Liberalistická výchova poskytuje dítěti nadměru riskantní svobody. Někdy z přesvědčení, někdy proto, že na dítě není dost času. V případě, že se kontrole vymkne a následuje tvrdý trest, může docházet k velmi nepříznivým následkům.

Autoritativní výchova se znaky rozkazovachosti, kdy dítě musí poslouchat, aniž by mu bylo cokoli zdůvodňováno může vést k sebedestruktivním reakcím a agresivnímu chování.

Důležitým, avšak nikoliv jediným činitelem formování osobnosti je sociální zkušenost získaná v rámci rodinné výchovy. Zpravidla mají rodiče tendenci vychovávat své dítě v souladu s kulturními vzorci prostředí, v němž rodina žije. Vliv kultury je tedy zprostředkován konkrétními zkušenostmi.

1.2 Vymezení pojmu socializace

Socializace je v nejširším smyslu slova formováním a růstem osobnosti pod vlivem rozmanitých vnějších podnětů, včetně lidských činností, které souborně nazýváme výchovou. Výraz vnější podněty je velmi obecný, neboť popisuje působení všech věcí, rostlin, zvířat, které člověka obklopují – a to včetně počasí, krajiny, rodinného a společenského klima, jakož i mnohých náhodných vlivů.

Speciální termín výchova vyjadřuje cílevědomé a soustavné působení rodičů, učitelů a dalších výchovných činitelů. Socializace je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které působí na osobnostní vývoj. Je také procesem, jehož prostřednictvím se jedinec učí, čemu lidé v okolní kultuře věří a jaké chování od něj očekávají. V průběhu socializace, která představuje proces zespolečnění člověka, nabývá na významu osobní identita jedince. Ta spočívá v tom, že si uvědomuje, kdo je a kam patří. Se zaměřením na společenské aspekty lidského života je

„socializace“ chápána i jako termín k popisu cest, kterými se jedinec učí konformitě a osvojuje si veškeré vzorce chování a role ve společnosti. Proces, v němž se učíme chování v souladu se společenskými normami, umožňuje kulturní transmisi z jedné generace na další. Přenášením hodnot, norem a vzorců jednání je kultura reprodukována v následujícím pokolení.

Jedním z důležitých výsledků socializace je neopakovatelná osobnost, jejichž stabilní vzorce chování, cítění a činnosti jsou vždy jedinečné a svérázné, což vyjadřuje výraz „individuální“. Osobnost obsahuje tři hlavní součásti: kognitivní komponenty jako myšlení, víru, vnímání, paměť a další intelektuální prvky, emocionální komponenty, jako jsou láska, nenávisť, závist, sympatie, hněv, pýcha a podobné pocity, a komponenty chování jako kompetence a jiné schopnosti. Sociální integrace probíhá podle toho, jak jedinec odpovídá na otázky norem a hodnot.²

Je však třeba říci, že obsahy socializace a osobnostní typy, které jsou předmětem obdivu či vysoké prestiže, se liší od jedné společnosti k druhé. Pokusy vystihnout rasový, etnický či „národnostní charakter“ bývají většinou neúspěšné.

Je zřejmé, že existují charakteristické osobnostní rysy, pocházející ze společenských zkušeností, které se vyskytují v každé společnosti. A tyto zkušenosti jsou získány v socializačních procesech probíhajících v jedinečné kultuře. Uvnitř každé society se však od sebe lidé vzájemně liší a tyto odlišnosti jsou rovněž výsledkem socializace. Rodíme se a žijeme nejen ve společnosti, ale i v jejich specifických částech a jsme ovlivňováni dílčími subkulturami tříd, ras, náboženských skupin, ale i specifickými skupinami jako rodina a okruh přátel.

Ačkoliv základy osobnosti a podstatné sociální dovednosti jsou osvojeny již v průběhu dětství a dospívání, socializace pokračuje po celý život. Jedinec se totiž nemusí přizpůsobovat pouze požadavkům rodičů a učitelů, ale i trhu práce a měnícím se nárokům zaměstnavatelů. V průběhu života je člověk vystavován celé řadě výzev. Měl by respektovat měnící se potřeby životních partnerů a přátel, zvykat si na proměny společenského života a kulturního klimatu ve společnosti, ale také zvládat nejrůznější náročné situace a krize.

² JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004.

Socializace pokračuje v průběhu celého života – v biologické a sociální posloupnosti od narození přes dětství, dospělost až do pozdního stáří. V každé etapě celoživotního procesu se setkáváme s novými podmínkami a musíme se jim přizpůsobovat.

Problematikou socializačních procesů se zabývala celá řada významných osobností. Američtí sociologové Charles Horton Cooley (1864 – 1929) a Georgie Herbert Mead (1863 – 1931) chápali socializaci spíše jako spolupráci mezi dítětem a společností. Erik H. Erikson (1902 – 1982) vyložil socializaci jako sled etap, z nichž každá má své typické problémy, které je třeba v průběhu vývoje od dětství až po stáří zvládnout. Vídeňský psycholog Sigmund Freud (1856 – 1939) pojímal socializaci jako konfrontaci mezi biologickými pudy (reprezentovanými dětskými „živočišnými touhami“) a společností (reprezentovanou rodiči usilujícími o „zcivilizování“ dítěte). Zastával názor, že psychologické mechanismy dětského vývoje utvářené pro vyřešení vývojových konfliktů tvoří významnější nebo méně významnou, ale v zásadě trvalou součást lidské osobnosti a jsou zátěží, s níž se jedinec vyrovnává v průběhu celého života. Freud pojímal osobnost jako vrstevnatou strukturu o třech vzájemně na sebe působících částech, které pojmenoval - *Id*, *Ego*, *Superego*. Švýcarský psycholog Jean Piaget (1896 – 1980) se nejprve zaměřil na vývoj kognitivních struktur a inteligence, později morálních vlastností dítěte. Vedle Freuda je jedním z nejvýznamnějších a nejoriginálnějších badatelů a autorů, orientovaných na vývoj dítěte. Již v roce 1920 se soustředil na to, jak dítě chápe své prostředí, jak vidí svět a jak rozvíjí svou osobní filozofii. Jeho objevy v oblasti myšlenkových procesů jsou zcela unikátní, stejně tak jako i jeho výzkumné metody, které uplatňoval. Piaget strávil dlouhé hodiny s malým počtem dětí a vedl s nimi jednoduchou konverzaci. Otevřené debaty zasvětil otázce, jak dítě aktuálně myslí. V této fázi vyvinul způsob záznamu myšlenek, které jsou značně cizí uvažování dospělých. V počáteční fázi výzkumu popsal egocentrismus dětského myšlenkového světa. Další fáze výzkumu (od čtyřicátých let) Piaget zaměřoval na přiměřenost dětské inteligence. Pozorování jej přesvědčila, že děti nejsou do určitého věku duševně schopné převzít role. Snažil se porozumět tomu, jak se kognitivní schopnosti u člověka rozvíjí.

Vyvinul řadu důmyslných testů mentálních procesů, které aplikoval také na svých vlastních dětech.³

1.3 Charakteristika výchovně problémového žáka v interakci se sociálním prostředím

Pro školní prostředí je charakteristická mimo jiné i přemíra interpersonálních podnětů, která klade zvýšené nároky na osobnostní dispozice pedagogů, na jejich schopnosti a dovednosti umožňující jim efektivně se orientovat v mezilidských vztazích. Zejména v interakcích s výchovně problémovými žáky je důležité, aby uměli zachovat vstřícný a rozumějící přístup, avšak zároveň, aby dokázali včas odhalovat manipulativní pokusy těchto jedinců.

Podle Marie-Thérèse Auger⁴ jsou z pohledu učitelů výchovně problémoví především ti jedinci, kteří:

- vyrušují při vyučování (jsou neklidní, konfliktní, provokující či agresivní),
- odmítají pracovat (nekomunikují, neplní úkoly, nereagují na pokyny učitele).

Mnozí z nich bývají neúspěšní. Nemají zájem investovat větší úsilí do svého učení. Přestávají si věřit. Jejich perspektivy jsou mlhavé. V důsledku toho často ztrácí zájem o komunikaci, jejich přístup mívá punc pokusů a omylů, spoléhají na náhodu, nemají vlastní ambice a plány.

V této subjektivně vnímané ohrožující situaci zpravidla reagují buď pasivitou, apatií, záškoláctvím nebo otevřeným odporem, provokacemi, výhrůzkami či jinými manipulativními projevy a někdy i násilím. V této souvislosti je důležité vzít na zřetel, že ve skupině se mnozí jedinci chovají jinak, než když jsou sami. Ve třídě se každý žák vymezuje ve vztahu k učiteli a zároveň i ke skupině vrstevníků. Vztahy ke spolužákům však bývají prvořadé.

Zejména na učilištích přicházejí pedagogičtí pracovníci do kontaktu se žáky, jejichž chování vykazuje znaky sociální patologie. To je charakterizováno především opakovanými a přetrvávajícími agresivními,

³ JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích: Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004.

⁴ AUGER, M.-T.; BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005.

asociálními, nebo vzdorovitými projevy. Jde zejména o neadekvátní reakce vůči subjektu, ničení majetku, krádeže, opakované lži, útoky z domova, záškoláctví, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a permanentní nekázeň. Pedagogové by měli vědět, jak reagovat na tyto jedince, jak k nim přistupovat, jak s nimi komunikovat a jak na ně působit, když trest zpravidla nemá potřebný vliv na jejich regulaci chování.

Důvody problémového chování žáků byly naznačeny již v úvodu. Souvisí především s aspekty ekonomickými, sociálními a psychologickými. Až příliš mnoho mladých lidí se v současné době konfrontuje s nefunkčním společenským prostředím. Zejména s nejistotou v oblasti zaměstnanosti, která je nezřídka podporována pochybnostmi o efektivitě vzdělávání ve škole. Nepříznivý vliv na rozvoj osobnosti dítěte mají i nestabilní rodinné vztahy a krize hodnot. Tradiční hodnoty jako je práce, úsilí a odpovědnost nebývají často kromě školního prostředí uznávány. Dosti početná část mladých lidí má pochybnosti o efektivitě vzdělávání a potřebnosti vědění. Ty pramení i z materiální nejistoty nemalého počtu rodin, s čímž souvisí i zpochybnění profesních kvalit, pocitu méněcennosti apod.

V tomto kontextu nelze opomenout ani skutečnost, že řada rodičů posunula psychologické aspekty výchovy a vzdělávání. Dospělí často usilují o to identifikovat se s dospívajícími. Mladistvý model je určujícím ukazatelem myšlení a chování. Za těchto okolností mnozí nezletilí a mladiství jedinci nenachází v rodinách vzor zodpovědného dospělého člověka, jehož autorita by jim pomohla budovat vlastní identitu.

1.4 Disociální porucha osobnosti a poruchy chování

Chování vykazující znaky sociální patologie souvisí zpravidla s disociální poruchou osobnosti. Ta bývá charakterizována zřetelnou nerovnováhou mezi chováním a společenskými normami, podporovanou výraznými a déletrvajícím problémy v interpersonálních vztazích. Disociální osobnostní porucha často jedince extrémně znevýhodňuje a projevuje se v selhávání schopností stát se nezávislým a soběstačným člověkem.

Některé teorie zabývající se disociální osobnostní poruchou zdůrazňují v tomto kontextu u takto postižených jedinců deficit schopností hrát role. Tato

snížená schopnost převzít roli významně limituje schopnost těchto osob porozumět sobě a schopnost sebekontroly. Tito jedinci mají sníženou schopnost pohlížet na sebe jako na objekt a identifikovat se s hlediskem či názorem druhého. Důsledkem bývá omezená schopnost adekvátně anticipovat reakce druhých či pochopit roli jiného člověka v dané sociální situaci. Těžko se orientují v sociálních vztazích a zpravidla nechápou význam morálních a sociálních pravidel i právních norem. Tato necitlivost se může projevat v jejich neschopnosti a v menší míře i v jejich impulzivité. Další behaviorální manifestace antisociálního chování mohou být spojovány s bezstarostností, nezodpovědností, slabým úsudkem a emoční labilitou.

Připomeňme v této souvislosti Eysenckovu teorii⁵, která jedince s antisociálními projevy v chování charakterizuje jako geneticky predisponované k deficitnímu učení. Eysenck předpokládal, že jedinci s disociální osobnostní poruchou pravděpodobně disponují vysokými hodnotami extraverze, neuroticismu a psychotismu. Prezentoval, že lidé s vysokými hodnotami neuroticismu reagují silnými emocemi v běžných situacích a jsou zvláště reaktivní na vnější stimulaci. Tato dimenze osobnosti údajně představuje intenzitu, kterou člověk emočně reaguje na vnější podněty bez ohledu na specifickou osobnostní manifestaci reakce.

Zajímavá je v této souvislosti i teorie Quaye⁶, která vychází z předpokladu, že u jedinců s disociální poruchou osobnosti je manifestace „extrémního“ chování spojena s vyhledáváním stimulace. Impulzivita těchto jedinců je údajně zpravidla spojena s potřebou vytvářet excitaci a dobrodružství, což dává jejich chování jakoby punc vyhledávání napětí z důvodu tolerovat nudu. Jde tedy především o manifestaci silné potřeby rozruchu či změn v jejich vzorcích stimulace.

Podle této teorie antisociálně orientovaní jedinci často svůj život údajně začínají s vrozeným hyporeaktivním nervovým systémem. Mnohé výzkumy potvrdily, že velká většina dětí s antisociálními projevy v chování byla v důsledku jejich vrozené fyziologické abnormality a zejména v důsledku jejich snížené schopnosti anticipovat trest, rodiči odmítána. Z těchto dětí pak vyrůstají

⁵ EYSENCK, H.J. *The Structure of Human Personality*, London, 1960.

⁶ QUAY, H.C. *Psychopathic Personality as Pathological Stimulation Seeking*, Am.J. Psychiat. 122, 1965.

nezřídka slabě socializovaní a sociálně nevyzrálí jedinci. Selhávají v učení oceňovat emoční blízkost, neboť tato je asociovaná s frustrací a inkonzistencí v sociálních vztazích. Zároveň nejsou schopni pochopit hodnotu dlouhodobých cílů, proto je ignorují. Jejich zájmy se soustřeďují především na to, jak může jejich bezprostřední okolí napomáhat k uspokojení jejich potřeb. Pokud někomu ublíží, neprožívají zpravidla pocit provinění.

1.5 Etiologie poruch chování

Etiologie poruch chování, souvisejících s disociální poruchou osobnosti, představuje proces, který začíná sníženým zájmem o negativní následky aktuálního jednání. Jedinci s touto poruchou se téměř výlučně koncentrují na získání zpevnění, a to za jakoukoliv cenu. Zpevnění jsou zde chápána jako pocity a fyziologická vzrušení způsobená vždy přítomnou potřebou stimulace. Posilováno je zejména tím, že naplňuje okamžitou potřebu.

Antisociální zaměřenost jedinců s poruchou chování souvisí zejména s tím, že selhávají pokud jde o zkušenost efektivní socializace prostřednictvím jejich interakce s rodiči, učiteli a dalšími dospělými. Ztráta jejich inhibiční schopnosti je zřejmě příčinnou toho, že stále opakují tentýž soubor chování, bez ohledu na následky svých činů. Pokud svojí činností dosahují toho, co chtějí dochází ke zpevnění vzorů chování na základě učení. V opačném případě bývají frustrováni. Důležité je poznání, že odměnu očekávají tito jedinci jen příležitostně. Jestliže jsou odměňováni často mezi periodami trestů, pak mají potíže při rozlišování mezi množstvím povrchně vnímaných podobných situací

a nezřídka se uchylují k sebedestruktivnímu jednání. Jejich egocentrismus je nevede k tomu, aby konali věci společensky prospěšné. Na svět pohlížejí očima značně zjednodušených schémat. Vinu za svá selhání obvykle přenášejí na druhé. Jakoukoli odpovědnost za vše co se děje, tedy i za své problémy a životní neúspěchy nesou z jejich subjektivního pohledu ti druzí.

Ve vztahu k etiologii poruch chování lze rozlišit 3 základní vlivy, které souvisí s těmito otázkami:

a) *Jak jedinci s poruchami chování formují svůj typický pohled na druhé lidi a své okolí ?*

Na okolí hledí výlučně z perspektivy vlastních zájmů. S druhými manipulují s cílem získat to, co chtějí. Z tohoto pohledu jsou lidé s jejich strany buď ignorováni, nebo jsou viděni jako překážky v uspokojení potřeb výchovně problémového jedince s disociální poruchou osobnosti.

b) *V čem spočívá zdroj slabé socializace?*

V této souvislosti jsou zásadní dva kauzální faktory:

➤ frustrace, kterou tito jedinci často cítí v kontextu nepředvídatelnosti trestu, neboť jak již bylo uvedeno, mají tendence svádět vše na druhé, přičemž sebedestruktivní chování může mít i formu protiútoku, což jim často přináší uspokojení,

➤ senzorická stimulace a emocionální vzrušení vyvolává zvýšenou pozornost okolí a samozřejmě i reakce, z čehož mají tito jedinci radost.

c) *Jak se učí jedinci s poruchami chování hledat odměny?*

Ztráta inhibiční schopnosti (snížení, zpomalení) je zřejmě příčinou toho, že jedinec s poruchami chování znovu a znovu opakuje tentýž soubor chování, prakticky bez ohledu na následky svých činů. Pro tyto jedince je prioritní dosažení svého cíle (uspokojení potřeby), který však zpravidla nebývá společensky akceptovatelný. Jakým způsobem, či jakými prostředky ho dosáhnou nepovažují za zásadní. Žijí tím, aby získali kontrolu nad odměnami překonáním druhých lidí.

Uvedená fakta jsou významná zejména v souvislosti s volbou vhodných přístupů k těmto jedincům, s realizací výchovně vzdělávací intervence ve školách a školských zařízeních, s uplatněním vhodné strategie prevence sociálně patologických jevů zaměřené na děti a mládež, s jejich resocializací a v individuálních případech i společenskou rehabilitací.

2 Poznatky z pedagogické praxe

V pedagogické praxi je dostatečně známo, že teprve po naplnění fyziologických a psychologických potřeb (pocit bezpečí, sounáležitosti, uznání, sebeúcty) se může člověk dostatečně seberealizovat a rozvíjet svoji osobnost. Tedy i žák ve škole se může pozitivně realizovat (učit se, být kreativní apod.) teprve tehdy, pokud se cítí ve škole (třídě) bezpečně, je součástí skupiny vrstevníků, dostává se mu uznání a na základě uspokojení těchto potřeb disponuje dostatkem sebedůvěry. Míra uspokojení individuálních potřeb žáků výrazně ovlivňuje sociální klima třídy. Aby mohla třída normálně fungovat, měl by učitel znát a respektovat i potřeby třídy jako sociální skupiny.

Pocit bezpečí ve třídě je spojen s existencí zákona, řádu a pravidel, podle kterých se žáci chovají, a která jsou zřetelně, a tudíž pro žáky srozumitelně definována. Sdílení stejných norem a hodnot podporuje spolupráci a soudržnost. Třída potřebuje být pozitivně vnímána učiteli a svým sociálním okolím. Dostatek prostoru pro komunikaci a kolektivní vyjádření posiluje vztahy mezi žáky a učiteli.

Pokud učitel nedokáže dostatečně vnímat potřeby třídy jako skupiny, může se u ní vyvinout určitá frustrace. Důsledkem může být kolektivní násilné chování nebo školní anorexie. Ta se projevuje buď celkovou pasivitou nebo trvalou nestabilitou třídy, často doprovázenou verbální nebo jinou agresí. Za těchto okolností si i dosud bezproblémoví žáci mohou pod tlakem skupiny vybudovat vůči učiteli nepřátelský postoj. Ten se může projevovat i nepřímou prostřednictvím individuálního chování některých žáků. Toto chování může mít různé projevy, kdy jedinci přijmou danou sociální roli. Může to být role tzv. *obětního beránka*, kdy se jedinec nepodřizuje zavedeným pravidlům třídy a ostatní na něj svalují odpovědnost za některé problémy. Pokud si třída zvolí obětního beránka a odmítá ho jako člena skupiny, vážne v sociálním klimatu komunikace, zesiluje se napětí a vzrůstá nejistota mezi spolužáky. Ve vztahu k učiteli může též jít o nepřímou manipulaci. Pokud některý ze žáků přijme roli *klauna*, přitahuje pozornost ostatních. Skupinou spolužáků bývá mnohdy podporován a uznáván. Dosti často dává třída tímto způsobem nepřímou najevo nepřátelský postoj vůči učiteli. Chování tzv. *rebela* vykazuje projevy, které by si

většina spolužáků ve vztahu k učitelům nedovolila, avšak subjektivně ho podporují. Učitelé si často myslí, že žáci (obětní beránci, klauni nebo rebelové) jsou zásadním problémem, nepříznivě ovlivňujícím sociální klima třídy. Ten však zpravidla tkví mnohem hlouběji ve vztazích mezi spolužáky. Proto je důležité, aby chování žáků ve třídě bylo interpretováno nejen ve vztahu k jednotlivci, ale i z pohledu vztahů mezi žáky ve třídě.

2.1 Faktory zvyšující riziko výskytu sociálně patologického chování

Ve vztahu k zaměření této práce lze považovat za zajímavé výsledky analýzy, orientované na příčiny školní neúspěšnosti a problémového chování, která byla provedena na základních a zvláštních školách (N = 2253) v roce 1996⁷ Faktorovou analýzou byly tehdy vyspecifikovány dva faktory, které významně korelují se školní neúspěšností a problémovým chováním žáků.

První faktor s faktorovou zátěží 45,9 zahrnuje tyto položky:

- negativní vliv rodinného prostředí na dítě
- nedostatky v psychické regulaci chování
- problémové interpersonální vztahy
- sociální nevyzrálost.

Druhý faktor s faktorovou zátěží 10,1 zahrnuje tyto položky:

- neschopnost soustředěné pozornosti
- specifické vývojové poruchy učení
- nedostatek návyku soustavně pracovat
- nízká motivace k učení
- nízké všeobecné rozumové schopnosti
- nedostatečná znalost vyučovacího jazyka (u dětí, jejichž mateřskou řečí není čeština).

⁷ BODLÁKOVÁ, I., NĚMEC, J. *Průběžná zpráva o řešení projektu Model výchovně vzdělávacího působení na děti a mládež romské národnosti v přirozených podmínkách základních škol*. Praha: MŠMT č.j. 96074, 1996.

Prezentovaná zjištění lze interpretovat tak, že první faktor zahrnuje především prvky vztahující se k nedostatečnému rozvoji funkčního systému činností, druhý faktor spíše vystihuje kognitivně operační stránku učení s výraznějším zaměřením na psychofyziologické předpoklady učení a úroveň motivace⁸.

Klasická pedagogika hovoří ve vztahu k výchově problémovým jedincům zpravidla o převýchově. Jejím cílem je především dosažení změny více či méně celé osobnosti, zejména však charakteru, motivačních a návykových komponent⁹.

V této souvislosti je přisuzován velký význam nejen procesům učení, sebepoznání a sebehodnocení, ale též motivaci jedince ke změně. Podnítit člověka ke kladnému postoji ke změně chování předpokládá vyvolání emočního zážitku a předávání potřebných životních zkušeností s aspekty poznávacími, emočními a motivačními. Realizovat tento požadavek u výchovně problémových žáků bývá nezřídka nad síly učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Proto při respektování zákonitostí psychologické podmíněnosti poruch chování a podílu učení na rozvoji a udržování maladaptivních projevů je nutné uplatňovat při působení na výchovně problémové žáky nejrůznější pedagogicko-psychologické přístupy. Významný prostor pro jejich užití umožňují skupinové formy práce. Jejich uplatněním bývá naplňován i požadavek na včasné odhalování rizik podporujících sebedestruktivní tendence v chování, které se vztahují i k rysům osobnosti.

Při působení na výchovně problémové jedince je nutné věnovat pozornost především jejich neodpovědnosti, projevující se mimo jiné i tendencemi porušovat práva ostatních. To se samozřejmě negativně odráží i v interpersonálních vztazích, do kterých tyto osoby vstupují. Jejich reakce, jednání a způsob komunikace dosti často vykazuje znaky agresivity.

⁸ BODLÁKOVÁ, I., NĚMEC, J. *Průběžná zpráva o řešení projektu Model výchovně vzdělávacího působení na děti a mládež romské národnosti v přirozených podmínkách základních škol*. Praha: MŠMT č.j. 96074, 1996.

⁹ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, Praha: Univerzita Karlova, 1993.

Příčiny dětské agresivity souvisejí často s těmito jevy:

- **citové strádání** v důsledku neuspokojení potřeby bezpečí, lásky, opory a ochrany. Tento stav vyvolává frustraci, v jejímž důsledku může docházet k náhradnímu uspokojování potřeb např. formou užívání drog, vyhledávání a měnění kamarádů, zapojování se do nejrůznějších part, ubližování druhým apod. Určitou odměnou bývá pro takto se chovající jedince vnitřní pocit uspokojení. Různé projevy agrese a hněvu pramení z pocitu nejistoty snížené sebedůvěry i potlačení vlastního „Já“,
- **úzkost, napětí, strach** přičemž v případech agresivního chování žáků ve školách představují úzkost a agrese dvě strany jedné mince. Jedinci, kteří jsou ve stálém napětí a prožívají dlouhodobě úzkost se chovají často agresivně,
- **temperament žáka**, který se uvolňuje „desocializovaně“ s cílem naplnění okamžité potřeby. Při působení na tyto jedince je nutné vytvořit takové podmínky, v jejichž rámci umožníme těmto jedincům ventilovat, samozřejmě pod kontrolou, nahromaděnou energii,
- **osobnostní charakteristiky žáka**, jako je nejistota, zakomplexovanost, nízké sebehodnocení, déletrvající neúspěšnost atd., ovlivňují jeho chování. Takoví jedinci bývají nezřídka odmítáni svým okolím, mívají problémy, v důsledku čehož jsou jejich reakce na podněty často nepředvídatelné.

2.2 Sociální klima škol a školských zařízení

Klima školy by nemělo pouze podporovat spokojenost žáků, učitelů a dalších pracovníků. Mělo by přispívat k vytváření a posilování takového prostředí, které žáky motivuje a poskytuje jim podněty ke zkvalitnění studijních výsledků.

Kvalita učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí. Je ovlivňována mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Jde zejména o prostředí konkrétní školy, konkrétního učitelského sboru, konkrétní školní třídy a skupiny vrstevníků.

Má-li výchovný poradce ve spolupráci s učiteli úspěšně pracovat v prostředí konkrétní školy, musí zvládnout minimálně tyto činnosti:

- disponovat znalostmi o sociálně-psychologických jevech, které se ve školství vyskytují,
- umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, popřípadě klima učitelského sboru,
- umět volit vhodnou výchovně vzdělávací intervenci, která pomáhá jak žákům, tak i učitelům a hodnotit její efektivitu.

Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy jsou uplatněny z různých hledisek (např. sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční přístup apod.). Pro účely vztahující se k cíli této práce věnujeme pozornost pedagogicko-psychologickému přístupu. Objektem je školní třída a učitel. Proměnnými bývá v této souvislosti výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, projevy chování a příčiny případného úspěchu či neúspěchu.

V tomto kontextu jsou velmi zajímavé výsledky pilotní studie v jejímž rámci tvořilo cílovou skupinu 3312 žáků škol a svěřenců zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy. Zastoupení členů cílové skupiny podle jednotlivých typů škol a zařízení pro výkon výchovy a ochranné výchovy bylo následující:

- | | |
|---|---------------------|
| • zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy | N = 300 respondentů |
| • základní školy | N = 802 respondentů |
| • zvláštní školy | N = 60 respondentů |
| • gymnázia a střední odborné školy | N = 669 respondentů |
| • střední odborné učiliště | N = 301 respondentů |
| • odborná učiliště | N = 187 respondentů |
| • učiliště | N = 578 respondentů |
| • praktické školy | N = 95 respondentů |
| • mateřské školy | N = 320 respondentů |

Z uvedeného počtu respondentů (N=3312) odevzdalo řádně vyplněné dotazníky, umožňující analyzovat projevy chování a tendence ke zneužívání omamných a psychotropních látek podle dotazníku sociální lability (DSL) 2992 jedinců.

Věková struktura respondentů cílové skupiny je rozložena ve věkovém rozmezí od 12 do 20 let. Konkrétní počet osob v jednotlivých věkových skupinách je uveden v tabulce č.1.

Tabulka č.1

Věkové rozložení respondentů

Věkové rozložení	Počet respondentů	
	N	%
18 – 20 let	287	9,59
16 – 17 let	1327	44,35
14 – 15 let	1134	37,9
12 – 13 let	224	8,16
Celkem	2992	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha 2001¹⁰

Z výše uvedené tabulky je zřejmé, že nejpočetnější zastoupení k cílové skupině žáků škol a svěřenců zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy mají jedinci ve věkovém rozmezí od 14 do 17 let (tj. 82,25%).

Skupina dětí ve věku 12 -13 let je zastoupena v cílové skupině podílem 8,16%, přičemž výsledky zjištěné u těchto jedinců umožňují především porovnání sledovaných ukazatelů s dalšími uvedenými věkovými skupinami respondentů, neboť metody praktické diagnostiky užitě v rámci analýzy jsou standardizovány na děti a mládež ve věkovém rozmezí 14 až 20 let.

¹⁰ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

Popis výsledků a jejich interpretace

K hodnocení výsledků byly užity dvě základní metody praktické diagnostiky:

a) Dotazník sociální lability (D-S-L), který sleduje šest základních indikátorů, které jsou ve statisticky významném vztahu k sociálně patologickému chování. Jednotlivé ukazatele jsou zaměřeny na tyto faktory: rodinné prostředí, sociální interakce, asociální tendence, odolnost vůči zátěži, impulzivita a agresivita, delikvence.

b) Škála životních postojů a hodnot (I-P-H), jež umožňuje charakterizovat postoje žáků k životu a hodnotám. Získaná zjištění jsou významná pro pochopení životního stylu mladých lidí, přičemž zároveň vytvářejí podmínky pro volbu vhodné výchovně vzdělávací intervence. Postoje a hodnoty jsou posuzovány využitím tzv. Indexu vlivu životních postojů a hodnot na chování jedince, který je diferencován do těchto tří kategorií:

- chování motivované k pozitivní seberealizaci vycházející ze životních postojů a hodnot, které jsou v mezích normy bez zjevných tendencí k sebedestruktivním projevům,
- životní postoje a hodnoty vykazující zvýšené riziko k sociálnímu chování,
- životní postoje a hodnoty vykazující vysoké riziko k sociálně patologickému chování.

Vzhledem k tomu, že preventivní intervence, uplatňovaná v rámci programů speciální intenzivní péče, je, jak již bylo uvedeno, cílena zejména na změnu chování dětí a mládeže, které je rizikové ve vztahu k užívání OPL a výskytu dalších sociálně patologických jevů, byly u konečné cílové skupiny respondentů (N=2992) užitím dotazníku D-S-L sledovány indikátory, které výskyt tohoto chování podporují.

Tyto indikátory jsou v kontextu se sociálně patologickými projevy chování uvedeny v tabulce č.2.

V této tabulce je vyjádřen vztah mezi jednotlivými charakteristikami chování a indikátory podporujícími výskyt projevu sociální patologie. Na základě průměrných skóre zjištěných u cílové skupiny respondentů lze v porovnání s maximální hodnotou skóre jednotlivých indikátorů pozorovat míru vlivu impulzivity a agresivity, snížené odolnosti vůči zátěži, asociálních tendencí

a problémů v sociální interakci na projevy chování, které jsou ve vztahu k výskytu sociální patologie rizikové. U cílové skupiny respondentů byl zaznamenán ve vztahu k sociálně patologickým projevům chování velmi častý výskyt impulzivity a agresivity a asociálních tendencí. Nepříznivý vliv rodinného prostředí na chování nezletilých a mladistvých je nejvýraznější u delikventních jedinců.

Tabulka č. 2

Indikátory podporující výskyt sociálně patologického chování

Indikátory	Rodinné prostředí RP	Sociální interakce SI	Asociální tendence AT	Odolnost vůči zátěži OZ	Impulzivita, agresivita IA	Delikvence D	Celkem	
	Průměrný skór	Průměrný skór	Průměrný skór	Průměrný skór	Průměrný skór	Průměrný skór	N	%
Chování nevykazující znaky sociální patologie	0,29	0,14	0,42	0,56	0,55	0,44	2144	71,65
Zvýšené riziko k sociálně patologickému chování	1,11	0,57	0,86	0,91	1,08	2,02	347	11,6
Sociálně patologické chování s prvky antisociálních projevů	1,57	0,75	0,96	1,03	1,29	2,75	284	9,50
Antisociální chování se zvýšeným rizikem k delikventním tendencím	2,13	0,95	1,18	1,16	1,52	3,52	150	5,01
Výrazné sklony k delikventním u chování	2,94	1,26	1,45	1,39	1,88	3,92	67	2,24
Maximální hodnota skóru	2480	82,88	333	11,13	148	4,95	2992	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha 2001¹¹

V rámci prováděné analýzy byl sledován vztah mezi projevy chování respondentů cílové skupiny a užíváním omamných a psychotropních látek.

Související údaje jsou uvedeny v tabulce č.3

¹¹ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

Tabulka č. 3

Projevy chování respondentů ve vztahu k užívání OPL

Indikátory	Nevykazující tendence k užívání OPL		Zvýšené tendence k užívání OPL		Vysoké riziko k užívání OPL		Riziko vzniku závislosti na OPL		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Chování nevykazující znaky sociální patologie	2063	96,22	70	3,26	11	0,52	0	0	2144	71,65
Zvýšené riziko k sociálně patologickému chování	224	64,55	96	27,66	22	6,34	5	1,44	347	11,60
Sociálně patologické chování s prvky antisociálních projevů	144	50,70	87	30,63	45	15,84	8	2,82	284	9,50
Antisociální chování se zvýšeným rizikem k delikventním tendencím	33	22,00	63	42,00	47	31,33	7	4,65	150	5,01
Chování vykazující znaky delikvence	16	23,88	17	25,37	23	34,33	11	16,42	67	2,24
Celkem	2480	82,88	333	11,13	148	4,95	31	1,04	2992	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha 2001¹²

Na základě údajů uvedených v tabulce č. 3 lze konstatovat, že v cílové skupině respondentů (N=2992) je více než 71% jedinců, jejichž chování nevykazuje znaky sociální patologie. Téměř 12% osob disponuje chováním se zvýšeným rizikem k sociálně patologickým projevům a u necelých 17% nezletilých a mladistvých byly zjištěny v jejich chování antisociální či delikventní projevy.

Více než 82% respondentů nemá problémy s užíváním omamných a psychotropních látek. Nicméně zjištění, že kolem 17% nezletilých a mladistvých má s drogami nemalé potíže, nelze přehlížet. Přes 11% jedinců tvořících cílovou skupinu respondentů projevuje ve svém chování zvýšené tendence k užívání omamných a psychotropních látek. Životní styl vyznačující

¹² Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

se chováním vykazujícím vysoké riziko ke zneužívání drog byl zjištěn u 6% osob.

V této souvislosti rozhodně nabývá na významu požadavek realizace účinné preventivní protidrogové intervence, která splňuje požadavky speciální intenzivní péče cíleně orientované na změnu rizikového chování. Toto tvrzení získává na aktuálnosti i v souvislosti se zjištěním, že téměř 29% jedinců analyzovaného souborů respondentů vykazuje ve svém chování zvýšené riziko k sebedestruktivnímu chování. Chápeme-li protidrogovou prevenci jako součást prevence sociálně patologických jevů, pak by preventivní programy, cílené na děti a mládež s poruchami chování měly být ve školách a školských zařízeních cíleny a diferenciovaně uplatňovány na více než čtvrtinu žáků.

Z údajů uvedených v tabulce č. 3 lze dále zjistit významný vztah mezi sociálně patologickým chováním a užíváním omamných a psychotropních látek. Ve skupině respondentů (N=2144), jejichž chování nevykazuje znaky sociální patologie, jsou pouze necelá 4% jedinců s určitou mírou rizika k užívání drog a ani jedna osoba s rizikem vzniku závislosti. Naopak ve skupině respondentů (N=848), jejichž chování nevykazuje znaky sociální patologie je přes 50% jedinců s výraznějšími tendencemi či vysokým rizikem k užívání drog, podporovaným určitou zkušeností ve smyslu opakovaného situačního experimentování. V této skupině respondentů je zároveň více než 7% jedinců s nemalou mírou rizika vzniku závislosti na omamných a psychotropních látkách.

Pouze pro porovnání, jak již bylo uvedeno, jsou prezentovány údaje zjištěné ve skupině respondentů (N=244), jejichž věk je v rozmezí od 12 do 13 let. V této skupině je 227 osob (tj. 93,04%), jejichž chování nevykazuje znaky sociální patologie. Zvýšené riziko k sociálně patologickému chování bylo zjištěno u 10 jedinců (tj. 4,09%). Chování nevykazující tendence k užívání drog bylo zaznamenáno u 237 respondentů (tj. 97,13%). Zvýšené tendence k užívání omamných a psychotropních látek byly zjištěny u 6 osob (tj. 2,46%).

Uvedené údaje jasně dokumentují významný vztah mezi problémovým chováním, užíváním drog a věkem respondentů. Tento vztah zároveň ukazuje na potřebu diferenciacie preventivních programů při působení na výchovně

problémové děti a mládež. Proto byla v rámci analýzy věnována zvýšená pozornost věkovému rozložení členů cílové skupiny ve vztahu k projevům chování a míře rizika související se zneužíváním drog. Zjištěné údaje jsou uvedeny v tabulce č.4.

Tabulka č. 4

Tendence a rizika podporující užívání OPL ve vztahu k věku respondentů

Věk	Respondenti nevykazující tendence ke zneužívání OPL		Respondenti vykazující tendence a rizika ke zneužívání k OPL		Počet respondentů
	N	%	N	%	N
18 - 20	239	83,28	48	16,72	287
16 - 17	1027	77,39	300	22,61	1327
14 - 15	977	86,16	157	13,84	1134
12 - 13	237	97,13	7	2,87	244
Celkem	2480	82,88	512	17,12	2992

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha 2001¹³

Z uvedené tabulky lze na první pohled zjistit, že v cílové skupině respondentů jsou ve vztahu ke zneužívání drog nejrizikovější jedinci ve věkovém rozmezí 16 až 17 let (jejich podíl činí 22,61%). Nižší podíl jedinců vykazujících tendence a rizika ke zneužívání omamných a psychotropních látek ve věkové skupině 18 až 20 let (podíl 16,72 %) je zřejmě ovlivněn tím, že jedinci v tomto věku zpravidla školy a zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, na které byla pilotní studie zaměřena, opouštějí.

Zjištění vztahující se k charakteristice chování respondentů v kontextu typu školy (školského zařízení), kterou navštěvují, jsou uvedena v tabulce č.5.

¹³ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

Tabulka č. 5

Charakteristika chování respondentů ve vztahu k typu školy (školského zařízení)

Školy/školská zařízení	Chování nevykazující znaky sociální patologie		Zvýšené riziko k sociálně patologickému u chování		Sociálně patologické chování s prvky antisociálních projevů		Antisociální chování se zvýšeným rizikem k delikventním tendencím		Chování vykazující znaky delikvence		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy	34	11,33	60	20,00	99	33,00	76	25,33	31	10,34	300	100
Základní školy	710	88,53	57	7,11	26	3,24	5	0,62	4	0,5	802	100
Zvláštní školy	44	73,33	8	13,33	6	10,00	1	1,67	1	1,67	60	100
Gymnázia a střední odborné školy	625	93,42	33	4,93	8	1,20	0	0	3	0,45	669	100
Střední odborná učiliště	267	88,71	21	6,98	9	2,99	3	0,99	1	0,33	301	100
Odborná učiliště	107	57,22	38	20,32	25	13,37	10	5,35	7	3,74	187	100
Učiliště	307	53,11	116	20,07	92	15,92	47	8,13	16	2,77	578	100
Praktické školy	50	52,63	14	14,74	19	20,00	8	8,42	4	4,21	95	100
Celkem	2144	71,65	347	11,60	284	9,50	150	5,01	67	2,24	2992	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha 2001¹⁴

Údaje vyplývající z výše uvedené tabulky jasně dokumentují, že nejrizikovější skupinu ze sledovaného souboru respondentů tvoří ve vztahu k sociálně patologickému chování svěřenci zařízení pro výkon ústavní výchovy

¹⁴ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

a ochranné výchovy. Podíl jedinců, jejichž chování vykazuje v různé míře znaky sociální patologie je v rámci této rizikové skupiny vyjádřen hodnotou 88,67%.

U těchto nezletilých a mladistvých jsou zmíněná rizika podporována zejména:

- nízkou motivací k učení i k pozitivní seberealizaci ve volném čase, která souvisí s nezájmem aktivně se zapojovat do nejrůznějších činností organizovaných ústavem a školou,
- neadekvátními reakcemi na podněty s projevy impulzivity, agresivity a vzdorovitosti, související mimo jiné i s tendencemi být principiálně a stále v opozici,
- častým prožíváním frustrace v důsledku opakujících se neúspěchů, subjektivně vnímané a nezřídka i objektivně projevované nedůvěry okolí a snížené schopnosti uspokojovat adekvátním způsobem své potřeby,
- opakovanou zkušeností s užíváním i jiných drog než je alkohol a tabák.

Podíly výchovně problémových jedinců v jednotlivých typech škol lze na základě výsledků provedené analýzy prezentovat v tomto pořadí:

- praktické školy (47,37% výchovně problémových žáků)
- učiliště (46,89% výchovně problémových žáků)
- odborná učiliště (42,78% výchovně problémových žáků)
- zvláštní školy (26,67% výchovně problémových žáků)
- základní školy (11,47% výchovně problémových žáků)
- střední a odborná učiliště (11,29% výchovně problémových žáků)
- gymnázia a střední odborné školy (6,58% výchovně problémových žáků)

Pro srovnání lze v uvedeném kontextu uvést zjištění o podílu žáků v uvedených typech škol (školských zařízeních), kteří na základě provedené analýzy mají tendence k užívání drog, nebo disponují značnými zkušenostmi ve smyslu situačního opakovaného experimentování s omamnými psychotropními látkami. Příslušné údaje jsou uvedeny v tabulce č.6

Tabulka č. 6

Tendence a rizika ke zneužívání OPL u žáků jednotlivých typů škol (školských zařízení)

Školy / školská zařízení	Nevykazující tendence ke zneužívání OPL		Zvýšené tendence ke zneužívání OPL		Vysoké riziko ke zneužívání OPL		Zneužívání návykových látek s rizikem vzniku závislosti		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy	149	49,67	85	28,33	57	19	9	3	300	100
Základní školy	732	91,27	61	7,61	9	1,12	0	0	802	100
Zvláštní školy	53	88,33	5	8,33	1	1,67	1	1,67	60	100
Gymnázia a střední odborné školy	628	93,87	31	4,63	8	1,2	2	0,3	669	100
Střední odborná učiliště	271	90,03	16	5,32	100	3,32	4	1,33	301	100
Odborná učiliště	152	81,28	19	10,16	12	6,42	4	2,14	187	100
Učiliště	423	73,19	100	17,3	45	7,78	10	1,73	578	100
Praktické školy	72	75,79	16	16,84	6	6,32	1	1,05	95	100
Celkem	2480	82,88	333	11,13	148	4,95	31	1,04	2992	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha 2001¹⁵

Jak vyplývá s tabulky č. 6, tvoří opět nejrizikovější skupinu s analyzovaného souboru respondentů svěřenci ze zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, ve které podíl rizikových osob inklinujících ke zneužívání drog vykazuje hodnotu 50,33%.

¹⁵ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

Na ostatních sledovaných typech škol jsou podíly rizikových žáků ve vztahu k užívání OPL následující:

- učiliště (26,81% žáků zneužívajících drogy)
- praktické školy (24,21% žáků zneužívajících drogy)
- odborná učiliště (18,72% žáků zneužívajících drogy)
- zvláštní školy (11,67% žáků zneužívajících drogy)
- střední odborná učiliště (9,97% žáků zneužívajících drogy)
- základní školy (8,73% žáků zneužívajících drogy)
- gymnázia a střední odborné školy (6,13% žáků zneužívajících drogy)

V rámci uvedené analýzy byla potvrzena i platnost rizikových faktorů souvisejících s užíváním omamných a psychotropních látek. Skupinu respondentů cílové skupiny s tendencemi či různou mírou rizika k užívání drog a vzniku závislosti lze charakterizovat mimo jiné i na základě těchto ukazatelů:

- neadekvátní reakce na podněty (impulzivita, záškoláctví, útoky z domova),
- styl života postavený na nezodpovědnosti a nadměrné konzumaci alkoholu,
- nezájem o pozitivní seberealizaci ve volné čase (prázdnota, nuda),
- déle trávající prožívání úzkosti a stresu, depresivní stavy.

Ve vztahu k uvedeným indikátorům byly analyzovány i postoje a hodnoty respondentů sledovaného souboru, které lze považovat za významné zejména v souvislosti s volbou metod a realizací preventivní intervence.

K analýze byla použita metoda praktické diagnostiky „Škála životních postojů a hodnot – (I-P-H)“. Zjištěné výsledky jsou vyjádřeny tzv. indexem vlivů postojů a hodnot na chování jedince, který byl sledován i v kontextu již uvedených věkových kategorií zastoupených ve zkoumaném souboru respondentů. Související údaje jsou uvedeny v tabulce č. 7.

Z uvedené tabulky je na první pohled zřejmé, že cílovou skupinu respondentů tvoří 2748 žáků škol a svěřenců zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve věkovém rozmezí od 14 do 20 let. Životní postoje a hodnoty nebyly analyzovány u skupiny jedinců věkové kategorie 12 a 13 let (N=244), jejichž porovnání se staršími věkovými skupinami respondentů by bylo velmi problematické.

Tabulka č. 7

Indexy životních postojů a hodnot ve vztahu k věku respondentů

Věk	Indexy životních postojů a hodnot							
	Chování motivované k pozitivní seberealizaci vycházející z životních postojů a hodnot, které jsou v mezích normy		Životní postoje a hodnoty vykazující zvýšené riziko k sociálně patologickému chování		Životní postoje a hodnoty vykazující vysoké riziko k sociálně patologickému chování		Celkem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
18 - 20	196	68,29	51	17,77	40	13,94	287	10,44
16 - 17	854	64,36	221	16,65	257	18,99	1327	48,29
14 - 15	829	73,10	164	14,46	141	12,44	1134	41,27
Celkem	1879	68,38	439	15,87	433	15,75	2748	100

Zdroj: Němec, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha 2001¹⁶

Z výše uvedené tabulky lze zjistit, že téměř 19% jedinců ve věkovém rozmezí 16 až 17 let disponuje životními postoji a hodnotami vykazujícími vysoké riziko k sociálně patologickému chování. Pouze necelých 64% respondentů této věkové skupiny je motivováno k pozitivní seberealizaci, směřující k rozvoji osobnosti. V porovnání s dalšími uvedenými věkovými skupinami jsou žáci ve věku 16 až 17 let v uvedeném kontextu nejrizikovější, což bylo zjištěno i při analýze rizikového chování jak ve vztahu k výskytu sociálně patologických jevů, tak ve vztahu k užívání drog.

Životní postoje a hodnoty žáků vykazující vysoké riziko k sociálně patologickému chování jsou podporovány zejména výraznou iracionalitou,

¹⁶ Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24.

životním pesimismem, závislostí na druhých, sníženou sebedůvěrou a sebekontrolou.

Takto osobnostně vybavení jedinci nejsou z pravidla motivováni k učení, bývají dlouhodobě neúspěšní, neumí se efektivně orientovat v mezilidských vztazích, jednají často neadekvátně a neúčelně. Mnozí z nich hledají východisko v drogách.

Na základě uvedených zjištění z provedené analýzy lze konstatovat, že realizace preventivních programů ve školách a školských zařízeních při působení na výchovně problémové děti a mládež má své opodstatnění.

Cílovou skupinu tvoří téměř 30% žáků škol a svěřenců zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy, jejichž chování vykazuje v různé míře znaky sociální patologie. Více než polovina z nich má nemalé problémy s užíváním drog, které jsou podporovány i jejich velmi rizikovými postoji a hodnotami.

Více než třetina žáků škol a svěřenců školských zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy není motivovaná k učení, nemá zájem pozitivně se seberealizovat a rozvíjet svojí osobnost, uchyluje se principiálně do opozice téměř proti všemu, prožívá frustrace v důsledku opakujících se neúspěchů, má problémy v sociální interakci, nedokáže adekvátním způsobem uspokojovat své potřeby apod. Jejich velkou šancí je, že jim pomůže škola, osobnostně zdatní a profesionálně erudovaní pedagogové, kteří je nasměrují tam, kde mohou hledat sami sebe, své životní perspektivy a smysl svého bytí. Po 18. roce věku z nich většina tuto šanci ztrácí, neboť se vzdalují z dosahu školského systému a z pravidla směřují na okraj společnosti do náruče sociální patologie. Mnozí z nich by tam ale skončit nemuseli.

Ve vztahu k hodnocení sociálního klimatu školní třídy nelze opomíjet skutečnost, že žáci jsou ve vzájemném vztahu, přičemž pro tuto skupinu jsou charakteristické následující rysy: přítomnost učitele, pravidelný kontakt, povinnost žáků třídu navštěvovat a společný cíl vzdělávat se v dané škole. Skupina (třída) má schopnost ovlivnit chování jedince. Ve třídě se každý vymezuje ve vztahu k učiteli a ve vztahu ke svým spolužákům. Potřeba přináležet ke skupině vrstevníků je zejména v období dospívání prvořadá. Učitel se ocitá ve třídě sám před skupinou žáků. V rukou má tyto výhody: *pocit dospělého, profesionální pozicí a své znalostí a vědomostí*. Tyto výhody však

nemusí být vždy dostačující. To, zda bude mít učitel situaci ve třídě pod kontrolou závisí i na jiných faktorech, spojených s fenoménem skupiny (třídy) a kvalitou vztahů, které je schopen směrem k žákům navázat.

2.3 Problémy zacházení s výchovně problémovými jedinci

V řadě škol a školských zařízení bývají jen omezeně a často neefektivně využívány pedagogické možnosti zaměřené na kultivaci sociálního chování dětí, přičemž je zároveň zanedbána i citová výchova. Téměř nevyužíván je nácvik sociálních dovedností, které by si žáci měli osvojit, aby se naučili zvládat agresivní impulsy a dokázali se efektivně orientovat v mezilidských vztazích.

Dětem často učitelé jen dobrosrdečně radí, že se mají respektovat, tolerovat a vycházet si vstřícně. Výchovná činnost je dominantně orientovaná na harmonizaci osobnosti, při níž jde zejména o to, aby se žáci uměli vyhnout problémům, než to jak být zodpovědný, jak racionálně řešit problémy a jak se vyrovnat s neúspěchem. Přístupy ke kázeňským přestupkům a konfliktům spočívají převážně v hledání a označení viníka a napomínání. Na agresivní chování je reagováno trestem a někdy i sociálním odmítáním. Tento postoj však často nevede ke snížení agresivity, naopak, může vyvolat novou agresi, a to zvláště v případech, kdy nositel agresivního chování se cítí ohrožen a nemá co ztratit.

V této souvislosti je potřebné si uvědomit, že učitelé, vychovatelé a další pedagogičtí pracovníci vychovávají děti a mládež především svým příkladem. Žáci velice často napodobují jejich chování, styl života, způsob jakým řeší nejrůznější konflikty a náročné životní situace. Napodobování a identifikace jako elementární mechanismy sociálního učení působí na formování osobnosti dětí a mladistvých nezdědka mnohem účinněji, než používání odměn a trestů. Proto efektivita výchovně vzdělávacího působení velmi závisí na osobnostních vlastnostech pedagoga a na jeho postojích k dětem. Vztah učitele k výchovně problémovým žákům bývá ovlivněn i jeho představami či přáními. Mnozí učitelé vnímají především kognitivní aspekty žákovy osobnosti a jeho postoj či přístup k práci na úkor celého pohledu na jeho osobnost. Z tohoto pohledu lze konstatovat, že způsob, jakým učitel na žáka pohlíží je determinující a může mít

přímý vliv nejen na chování konkrétního jedince, ale i na jeho studijní výkon. V pedagogické praxi je dostatečně známa problematika tzv. „nálepkování“. V důsledku hodnocení druhých může být žák omezen tím, co od něj očekávají.

Postoj učitele k žákům je často ovlivňován i nevědomými procesy v oblasti jeho citů a fantazie. Nevědomá přání se mohou vztahovat k uplatňování moci, k touze učitele být žákům vzorem, být uznáván a oblíben či poskytnout žákům maximum znalostí a pedagogické péče. Důležité je, aby se učitel v těchto nevědomých procesech dokázal orientovat, aby o svých přáních věděl a aby je rozeznal. Každý pedagog by měl vědět, které potřeby dětí musí být uspokojeny, aby se žáci mohli po duševní stránce zdravě vyvíjet a uplatnit se ve svém společenském prostředí. Jde zhruba o 4 okruhy potřeb:

- dostatek podnětů
- potřeby sociálního učení
- citové vztahy
- společenské vztahy (iniciativa, cílevědomost, jistější vystupování).

Nenaplněnost základních potřeb dětí a mládeže se často projevuje v problémovém chování. Jako projevy tohoto chování lze uvést: vzdorovitost, provokace, vynucování si pozornosti za každou cenu, problémy ve vztahu k vrstevníkům, poruchy osobnosti a impulzivitu, často vyúsťující v agresivní jednání či v závislost.

Přístupy k výchovně problémovým jedincům by měly sledovat zejména tyto cíle:

- motivovat tyto jedince ke změně chování přes poznání, že sebedestruktivní chování jim přináší jen samé problémy a nedává jim uspokojující životní perspektivu,
- zvýšit sociální kompetenci těchto osob s důrazem na anticipační regulaci chování (posílit jejich schopnost hodnotit budoucí následky svých současných projevů chování),
- zajistit úplnou kontrolu nad uplatňováním odměn a trestů.

Důležité je stanovit pevná, srozumitelná a spravedlivá pravidla, která musí být všemi pedagogickými pracovníky vymáhána, respektována a kontrolována. I při naplňování tohoto požadavku je nutné zachovat vstřícný

a rozumějící přístup k výchovně problémovým jedincům. Pedagog se musí umět v interpersonální interakci orientovat a zároveň by měl disponovat i schopnostmi odhalovat manipulativní pokusy žáků. V sociálních kontaktech by měl být realistický, nikoliv naivně podporující. Žákům by měl dávat odpovědnost a zároveň prezentovat, že pokud ji přijmou, bude to pro ně užitečné.

Za rozhodující lze považovat přístupy, které je možné diferencovat v rámci těchto základních okruhů:

- jak reagovat na žáka, který má při vyhledávání stimulace obtíže při učení se v situacích, v nichž jsou uplatňovány obvykle tresty;
- jak přistupovat k jedincům, kteří nekontrolují důsledky svého chování (snaží se dosáhnout svého cíle za každou cenu);
- jak působit na dítě, které není schopno předvídat odměnu a trest za své chování a prospěch (odolává trestu, aby získalo odměnu), tedy kdy trest nemá potřebný vliv na jeho regulaci chování.

Přístupy k výchovně problémovým jedincům je nutné chápat ve dvou základních rovinách. První zahrnuje výchovně vzdělávací programy ve smyslu prevence. Jejich cílem je předcházet sebedestruktivnímu, sociálně patologickému chování žáků. Druhá rovina zahrnuje především vhodné reakce pedagogů na manipulativní a agresivní chování žáků v přirozených podmínkách života školy.

2.4 Preventivní působení na výchovně problémové žáky

Sociálně patologické chování lze charakterizovat jako všechny behaviorální projevy v dětském a adolescentním věku, které jsou společností označovány za negativní a které svým nositelům způsobují osobní problémy či problémy v rodině, ve škole i širším sociálním prostředí. Zpravidla jde v této souvislosti o takové chování, jimž jsou porušovány společenské normy a práva ostatních, přičemž nositel takového chování selhává jak v interpersonálních vztazích, tak i v naplňování smysluplných životních perspektiv. Typickými projevy v ranném dětství jsou krádeže, záškoláctví, lhaní a odpor vůči autoritě.

V adolescenci pak excesivní pití alkoholu, užívání drog, nepřátelství, násilí i neobvykle časně nebo agresivní sexuální chování.

Předcházet těmto sociálně patologickým jevům je značně složité, neboť na jejich výskyt působí velké množství proměnných s různou mírou vzájemné závislosti. Proto by mělo být výchovně vzdělávací působení na děti a mládež diferencováno zejména ve vztahu k osobnostním zvláštnostem jedinců, charakteristickým znakům cílových skupin (školní třídy) a sociálnímu prostředí školy či školského zařízení. Pedagogičtí pracovníci proto při aplikaci nejrůznějších přístupů, metod a forem působení na žáky nemohou nahlížet na děti a mládež pouze jako na cílovou skupinu, neboť žáci jsou zároveň nedílnou součástí řešení problémů spojených s výskytem sociální patologie. Preventivní působení ve školách a školských zařízeních musí být komplexní s aktivní účastí rodičů. Musí vylučovat neefektivní duplicitu i rozporuplnost v činnosti subjektů, podílejících se na rozvoji osobnosti dítěte, musí být kontinuální a musí zajišťovat v případě potřeby i včasnou intervenci.

Tyto požadavky jsou plně respektovány i v preventivní strategii Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), která vychází z předpokladu, že nejvhodnější prostředí pro prevenci sociálně patologických jevů je ve školách a školských zařízeních. Právě v tomto prostředí jsou realizovány minimální preventivní programy, které jsou mimo jiné prioritně cíleny i na změnu chování výchovně problémových jedinců. V jejich rámci jsou v zásadě uplatňovány tyto přístupy:

- **informačně orientované aktivity** spočívající v předávání informací žákům v rámci vzdělávacího procesu, a to v oblasti společensko vědní, sociálně právní, zdravého životního stylu, rodinné a občanské výchovy, sociální patologie apod.,
- **programy „Zdravá škola“**, které jsou specifické zejména pro základní školy, realizované na bázi osvěty a intervence, směřující k pozitivnímu ovlivňování tělesného a duševního zdraví žáků a vytváření kvalitního sociálního klimatu ve školách a školských zařízeních,
- **peer programy** využívající vlivu vrstevníků a to jak ve školách, tak i v zařízeních orientovaných do oblasti mimoškolní zájmové činnosti,
- **volnočasové aktivity** napomáhající k pozitivní seberealizaci dětí a mládeže. V této souvislosti je velmi důležité motivovat zejména výchovně

problémové jedince a rizikové skupiny nezletilých a mladistvých k aktivní účasti na realizovaných aktivitách,

- **poradenská činnost**, která je široce přístupná, včasná a s dostatečnou kapacitou. V jejím rámci jsou aktivně navazovány užší kontakty se žáky i s rodinnými příslušníky,
- **programy aktivního sociálního učení** vychází z faktu, že většina psychických potíží a výchovných problémů je interpersonální povahy a souvisí zejména s kvalitou mezilidských vztahů. Při práci ve skupině se žáci učí diferencovanému vnímání druhých osob a jejich vlastností jako možných modelů reagujících a chovajících se v určitých životních situacích.

Efektivita těchto programů, jak již bylo zmíněno, významně koreluje i s osobnostními předpoklady a odbornou erudicí učitelů. V rámci výchovně vzdělávací intervence je uplatňována i metodika aktivního sociálního učení, která klade při respektování zákonitostí biologické a sociokulturní determinace lidské psychiky důraz i na psychickou podmíněnost poruch chování a na podíl učení na rozvoji a udržování neadaptivních projevů. Právě k problematice učení se vztahuje jeden ze základních metodologických problémů působení na jedince s poruchami chování, který spočívá v tom, zda problémové chování souvisí s výsledky učení nebo s předpoklady k učení.

V tomto kontextu nelze opomíjet skutečnost, že většina intrapsychických konfliktů a projevů problémového chování je interpersonální povahy.

„Základní princip aktivního sociálního učení spočívá především v tom, že každý jedinec si musí uvědomit své reálné a nikoliv odosobněné „Já“, neboť jinak u něj nemůže dojít k sebeakceptaci. Musí dokázat se sebou samým v různých situacích reálně kalkulovat, což znamená, že musí umět včas rozpoznat, kdy se dostává do své náročné životní situace, v níž obvykle selhává. V takovém případě musí umět používat naučnou sekvenci aktivit, které buď zabrání nepříznivému rozvoji této situace, nebo ho z ní bezpečně vyvedou. Tyto náročné situace musí být jedincem rozpoznány včas, aby se na ně dokázal připravit. Proto se musí naučit rozpoznat ty znaky, které kritické situaci

předcházejí a umět je zvládat ještě před neadekvátní reakcí či sebedestruktivním chováním“.¹⁷

Aktivní sociální učení je cíleně zaměřeno na cílevědomé a záměrné vytváření a zdokonalování individuálních sociálních způsobilostí a schopností zvládat sociální role a náročné životní situace. V této souvislosti je důležité respektovat, že sociální chování se vytváří především na základě zpevnování, které přichází od druhé osoby, popřípadě od sociální skupiny. Očekávání, anticipace chování a reakcí druhých lidí jedince dříve či později jakoby přinutí ke změně chování, vmanipuluje ho do určité role, do určitého způsobu reagování. Proto učení tzv. identifikací je důležitým mechanismem při formování postojů, hodnotových a morálních aspektů osobnosti.

Při uplatňování preventivních strategií v přirozených podmínkách činnosti škol a školských zařízení jde o to, aby realizované preventivní intervence podporovaly rozvoj osobnosti žáků. Metody, formy působení a přístupy k nim by jim měly pomáhat v sebepoznávání, učit je dovednostem seberegulace, zvyšovat jejich sociální kompetenci a formovat jejich postoje a hodnotové orientace odmítající všechny formy sebedestrukce. Jde zejména o to, aby žáci uměli v intencích svých osobnostních předpokladů v interakci se sociálním prostředím zpracovávat informace, aby se v sociálních situacích dokázali orientovat a byli schopni vidět reálně své životní perspektivy.

Žákům je tedy potřebné poskytovat množství podnětů a reagovat na to, co je zajímá. Je třeba počítat i s tím, že na různé věci budou mít mladí lidé různé názory. Něco může být z jejich strany individuálně odmítáno, o něčem třeba nebudou chtít hovořit. Právě tyto situace jsou však významné a užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o sobě, o druhých, o dění kolem sebe.

¹⁷ Němec, J.; Kusý, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*, Praha: Eteria, 1998.

2.5 Pedagog v konfrontaci s výchovně problémovými jedinci

Pedagog, který je permanentně v kontaktu s výchovně problémovými jedinci často bojuje s pocity úzkosti a bezmocnosti, proti nimž mu nepomáhají žádné prostředky, které má k dispozici (osobnost dospělého, autorita, sankce). Přesto je odpovědný za pocity, které ve vztahu k žákům ventiluje i za to, jak se k nim chová.

V konfrontačních situacích někteří učitelé popírají problém a na neadekvátní chování žáků aktivně nereagují. Jiní přenášejí odpovědnost na žáky, přičemž vinu za vzniklé konflikty připisují jejich neochotě vzdělávat se, lenosti, aroganci apod. Ze stejného pohledu vnímají i příčiny nekázně, odmítavých postojů a agresivity. Tento přístup je neefektivní a v dlouhodobějších dimenzích může vést k vyčerpání a profesionálnímu zhroucení učitele.

Základním předpokladem pro to, aby učitel dokázal ve vztahu k žákům zvládat i náročné interpersonální situace je nejen jeho odborná erudice, ale i schopnost vnímat realitu. Je skutečností, že mnozí výchovně problémoví jedinci mají sníženou schopnost porozumět následkům svého chování. Nevidí, neuvědomují si negativní reakce prostředí (např. význam trestů) na jejich chování ve smyslu následků svých vlastních činů. Pedagog nesmí pochybovat o své kompetenci v případech, kdy výchovně problémoví jedinci činí stále totéž. Zpravidla je neefektivní dovolávat se v těchto případech „zdravého rozumu“. Naopak je nutné stále zdůrazňovat, co by žák mohl dělat a co by pravděpodobně bylo efektivní a užitečné pro dosažení toho co chce, a to bez sebedestruktivních následků.

Nemalá skupina žáků s problémovým chováním má deficit pozornosti. Tyto jedince je nutné neustále stimulovat. Proto je potřebné užívat konfrontaci a verbální výzvy.

Problémové chování často souvisí i s tím, že jeho nositelé pohlíží na svět převážně v extrémních termínech. Uznávají buď vítězství nebo ztrátu. Snaha učitele o vítězství nad těmito žáky je z hlediska efektivity výchovně vzdělávacího zacházení škodlivá. Platí to zejména tehdy, kdy učitel neustále vítězí. V tomto kontextu je nutné plánovat z perspektivy žáka ztrátu některých verbálních interpretací, přičemž je nutné mít pod kontrolou ty interpretace, které

pedagog ztratí a ty které neztratí. Někdy je taktické přiznat i těmto jedincům, že v něčem mají pravdu. Učitel se ale nesmí stát advokátem výchovně problémových žáků a nesmí věřit všemu, co mu říkají. Musí počítat s tím, že tito jedinci projevují často snahu s ním manipulovat. V konfrontaci s výchovně problémovými žáky je velmi důležité to, jak již bylo uvedeno, především kognitivní aspekty jejich osobnosti a jejich přístup k učení na úkor celkového pohledu na jejich osobnost. Registrují zejména to, že tito jedinci narušují kázeň ve třídě, špatně se učí, odmítají autority, jsou agresivní a napadají druhé. Často jim uniká skutečnost, že agresivní žáci nedokáží komunikovat s okolím jinak, přičemž jejich agresivita je často zároveň volání o pomoc, za kterou je schována jejich zranitelnost, kterou nejsou schopni vyjádřit. I tyto žáky je tedy potřebné přijímat, aby měli pocit, že jim někdo naslouchá.

Je třeba respektovat to, jací jsou a vnímat jak jejich schopnosti, tak i nedostatky. I tito jedinci ocení, když učitel je normální bytost s řadou předností, ale i s určitými lidskými nedostatky. V konfliktních situacích je důležité zachovat klid a mít pod kontrolou své emoce.

V rámci třídy musí být stanovena jasná pravidla, hranice chování a limity. Jejich důsledné dodržování významně ovlivňuje pozitivní klima třídy. Stejně tak i prostor pro komunikaci v jehož rámci mají žáci možnost vyjádřit se a hovořit o věcech, které považují za důležité.

Problémový žák se potřebuje setkat s takovým učitelem, který je spravedlivý a je možné mu věřit. Pozitivní přístup pedagoga podporuje rozvoj osobnosti žáků, oceňuje jejich úsilí, aniž by bylo podpořeno výbornými výsledky. I neúspěšným žákům je potřebné dát najevo přesvědčení, že dokáží rozvíjet své schopnosti. Tento přístup umožňuje těmto jedincům poopravit způsob, jakým vnímají sebe sama a může nastartovat proces změny.

S tím souvisí i problematika motivace problémových žáků ke změně chování. Chce-li je učitel motivovat, je nutné, aby byl sám motivován, důvěřoval v jejich pokrok, hovořil s nimi o smyslu požadavků na ně kladených, podporoval jejich aktivitu, vytvářel interaktivní situace a umožnil i těmto jedincům zažít úspěch.

V odborné literatuře bývají přístupy k výchovně problémovým žákům interpretovány zejména ve vztahu k těmto faktorům:

- pozitivní přístup,
- formování a vytváření příznivého sociálního klimatu třídy,
- vymezení řádu a stanovení jasných a pro všechny srozumitelných pravidel,
- budování autority učitele postavené na osobnostních a profesních kvalitách,
- podpora rozvoje osobnosti žáků,
- motivace žáků k učení a odpovědnému chování,
- individuální přístup k žákům s projevem zájmem o jejich osobní problémy,
- podmínky pro aktivní zapojení žáků do života školy,
- efektivní způsoby řešení konfliktních situací,
- týmová práce v kolektivu učitelů a všech pracovníků školy či školského zařízení.

Naplnit tyto požadavky nebývá v přirozených podmínkách školního prostředí vůbec jednoduché. Vyžaduje to nejen potřebnou odbornou kompetenci pedagogických pracovníků, ale i jejich sociální dovednosti a individuální osobnostní dispozice. S tím souvisí i další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Učitel nemůže získat potřebné dovednosti k efektivnímu působení na výchovně problémové žáky tím, že se zúčastní nějaké přednášky, nebo si přečte nějakou odborně zaměřenou knihu. Musí si osvojit takové kompetence, které podpoří rozvoj jeho schopností pozorovat, analyzovat a adekvátně reagovat v konfrontacích s problémovými jedinci. Důležité je i to, aby měl prostor pro výměru a korekci svých názorů se svými kolegy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků bývá často úzce zaměřené a mnohdy nepřihlíží k potřebám pedagogů. Vzdělávání na pedagogických fakultách nemůže předat učitelům všechny poznatky a zajistit jim rozvoj všech kompetencí, které ve vztahu k žákům potřebují. Některé kompetence si učitelé mohou osvojit až po získání konkrétních zkušeností v praxi. Tématika přístupů k problémovým žákům by měla být v současné době jednou z priorit dalšího vzdělávání učitelů.

Závěr

Efektivita přístupů k výchovně problémovým jedincům na školách je podmíněna jednak respektováním osobnostních dispozic a potřeb žáků a volbou vhodné výchovně vzdělávací intervence, přihlížející ke specifickým podmínkám činnosti školy. Dále pak osobnostními předpoklady, schopnostmi a dovednostmi učitelů a v neposlední řadě i kvalitou řídicí činnosti a managementu, vytvářejících podmínky pro naplňování cílů školy, zaměřených na zvyšování účinnosti její výchovné funkce. Způsob řízení vzdělávacího procesu ve škole by měl tuto podmíněnost respektovat, a to ve všech uvedených rovinách.

V rámci závěrečné práce bylo poukázáno na teoretická východiska a problémy výchovy v oblasti práce s výchovně problémovými jedinci. Při působení na výchovně problémové žáky je nutné mít pod kontrolou faktory zvyšující riziko výskytu sociálně patologického chování. V rámci výchovně vzdělávacího procesu je důležité klást důraz na vytváření pozitivního sociálního klimatu škol a školských zařízení.

Přístupy a uplatňované výchovně vzdělávací intervence by měly preferovat účinnou komunikaci učitelů s žáky, vyvolávající emocionální prožitek, podporující motivaci dětí a mládeže k pozitivní seberealizaci a zájem o kontakt s pedagogem. To může ovlivnit postoje problémových jedinců podporující jejich přesvědčení, že sebedestruktivní chování přináší jeho nositeli jen samé problémy.

U žáků je důležité posilovat jejich schopnost hodnotit budoucí následky svých současných činů. To však předpokládá uplatňovat úplnou kontrolu nad působením a užíváním odměn a trestů. Dovednosti učitelů odhalit včas manipulativní pokusy výchovně problémových žáků jsou důležitým předpokladem pro efektivní řešení různých intrapsychických a interpersonálních konfliktů, nepříznivě ovlivňujících sociální klima třídy (školy).

Pedagog by měl disponovat potřebnými dovednostmi, které mu umožňují efektivně zvládat konfrontační situace a zároveň udržet zájem výchovně problémových žáků o kontakt a komunikaci. To mu umožňuje mít pod kontrolou jak jejich impulsivitu a agresivitu, tak i ovlivňovat jejich postoje v intencích vytváření smysluplných životních perspektiv. I výchovně problémoví žáci mohou

a zpravidla jsou schopni najít své odpovědi na otázky typu: „Jaký smysl má škola?“, „Jaký smysl má život?“. Proces nalézání odpovědí na tyto otázky zpravidla vytváří vhodné podmínky pro změnu sebedestruktivního chování a formování pozitivních životních cílů.

Na základě uvedených poznatků lze konstatovat, že cíl bakalářské práce byl splněn.

Resumé

Bakalářská práce na téma „**Přístupy k problémovým žákům**“ se zabývá problematikou působení pedagogů na výchovně problémové žáky v přirozených podmínkách škol a školských zařízení.

První kapitola „*Teoretická východiska*“ upozorňuje na faktory, které utvářejí *osobnost*, poukazuje na působení *vlivu sociálního prostředí* a zdůrazňuje důležitost *rodinné výchovy*. Dále vymezuje pojem *socializace jako celoživotní proces* člověka. Dává možnost porovnání jak socializační etapy pojímali významní psychologové a sociologové. Vede k zamýšlení o důvodech problémového chování žáků, které vykazují znaky sociální patologie. Poukazuje na příčiny sebedestruktivního chování dětí a mládeže.

Druhá kapitola „*Poznatky z pedagogické praxe*“ se zabývá konkrétními poznatky (zkušenostmi) ze školního prostředí. Zaměřuje se na to jak působí školní klima na učitele a žáky, jakou účinnost mají preventivní programy. Dále informuje o výsledcích pilotní studie, jejímž cílem bylo zjistit podíly žáků, jejichž chování vykazuje znaky sociální patologie, na jednotlivých typech škol a zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Na základě prezentovaných poznatků shrnuje dostupné informace o úspěšných strategiích práce s výchovně problémovými žáky.

V závěrečné části bakalářské práce jsou prezentovány základní požadavky na realizaci vhodné výchovně vzdělávací intervence, respektující jak potřeby problémových žáků, tak i podmínky výchovně vzdělávacího procesu uplatňovaného ve školách a školských zařízeních.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku efektivních přístupů k výchovně problémovým žákům. Pozornost je věnována biologické a sociokulturní determinaci osobnosti ve vztahu k rizikovým faktorům podporujícím výskyt sociálně patologického chování dětí a mládeže. Poznatky z pedagogické praxe mapují sociální klima škol a školských zařízení, prezentují vhodné přístupy k výchovně problémovým žákům a zdůrazňují význam dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Klíčová slova:

Socializace, osobnost, rodina, školní prostředí, pedagog, problémový žák, poruchy chování, sociálně patologické chování, vzdělávání.

Annotation

This bachelor thesis is focused on effective approach towards troubled pupils, pupils with behaviour disturbances. The attention is given to biological and social-cultural determination of the personality in relation to the risk factors that contribute to the occurrence of social pathological behavior in children and adolescents. The findings from pedagogic practice map out the social environment at schools and educational institutions, present feasible approach towards the education and upbringing of pupils with behaviour disturbances, and stress the importance of further education of pedagogic staff.

Key words:

Socialization, personality, family, school environment, educationalist, troubled pupil, disturbances of behaviour, social pathological behaviour, education.

Literatura a prameny

A. ODBORNÉ KNIHY:

1. AUGER, M-T., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0.
2. EYSENCK, H. J. *The Structure of Human Personality*. London, 1960.
3. ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983, 183 s.
4. ČÁP, J. *Psychologie a výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993, ISBN 80-7066-543-3.
5. HENNING, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1996.
6. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J. et al. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí*. Praha: Themis, 2004, 475 s. ISBN 80-7312-038-0.
7. KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách: Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Praha: Portál, 1997, 127 s. ISBN 80-7178-123-1.
8. MANNIOVÁ, J. *Kapitoly z pedagogiky*. Bratislava: Luskpress, 2004, 169 s. ISBN 80-968956-2-1.
9. MATĚJÍČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986, 335 s.
10. MATOUŠEK, O. a kol.: *Práce s rizikovou mládeží*. Praha: Portál, 1995, 87 s. ISBN 80-7178-064-2.
11. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobností*. Praha: Management press 1993. ISBN 80-85603-34-9.
12. NĚMEC, J., BODLÁKOVÁ, I. *Praktická diagnostika sociálně patologického chování u dětí a mládeže: určeno pro pedagogickou i rodičovskou veřejnost*. Praha: Eteria, 2001, 42 s.
13. NĚMEC, J., KUSÝ, M. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy*. Praha: MŠM, 1998, 68 s.
14. QUAY, H., C. *Psychopathic Personality as Pathological Stimulation Seeking, Am.J. Psychiat.* 122, 1965.
15. ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995, ISBN 80-7178-049-9.

16. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování*. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

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

C. JINÉ ZDROJE:

1. BODLÁKOVÁ, I.; NĚMEC, J. *Průběžná zpráva o řešení projektu Model výchovně vzdělávacího působení na děti a mládež romské národnosti v přirozených podmínkách základních škol*. Praha: MŠMT č.j. 96074, 1996.

2. NĚMEC, J. a kol. *Minimální standardy prevence drogových závislostí zaměřené na děti a mládež se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha, MŠMT, 2001.

(Tento materiál byl zpracován v rámci Projektu realizace pilotní studie zaměřené na analýzu rizik spojených se zneužíváním omamných a psychotropních látek a definování minimálních standardů při uplatňování specifické sekundární prevence v oblasti vzdělávání dětí a mládeže se specifickými vzdělávacími potřebami, MŠMT –č.j. 16684/2001-24).

3. NĚMEC, T. *Příčiny sociálně patologických projevů u dětí a mládeže a možnosti jejich prevence*. Závěrečná práce. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 1999.