

**Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
Katedra pedagogiky**

Diplomová práce

Eva Dušková

**Aktuální trendy v oblasti primární prevence poruch
chování u dětí a dospívajících**

**Actual trends in primary prevention of behavioral disturbances
about children and adolescents**

Praha, 2011

vedoucí práce: PhDr. Jitka Lorenzová Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Úvod

V současné době pracuji jako učitelka na Základní škole pro žáky s lehkým mozkovým postižením „Rovnost v rozdílnosti“ v Chomutově, kde již rok spolupracuji s výchovnou poradkyní školy a školním metodikem prevence v oblasti problematiky sociálně patologických jevů. Za téma své diplomové práce jsem proto zvolila „Aktuální trendy primární prevence poruch chování u dětí a dospívajících.“

Poruchy chování považuji za závažný problém současnosti. Jedná se o velkou řadu otázek, které se snaží řešit odborníci z různých zemí. Problémy můžeme vidět od vymezení samotného pojmu „porucha chování“ přes otázky kázně, odpovědnosti a svobody, po prevenci a represi nežádoucích forem chování v dětském věku a dospívání.

Cílem diplomové práce je zmapování zásadních aktuálních trendů v oblasti primární prevence poruch chování u dětí a dospívajících ve školských zařízeních a v neziskovém sektoru. Poruchy chování a výskyt sociálně patologických jevů vůbec, mají ve společnosti vzrůstající tendenci, je proto v zájmu škol i veřejnosti vytvářet různá preventivní opatření a snažit se zmírnit, či potlačit tyto jevy.

Diplomová práce je koncipována jako teoretická, v první kapitole se zabývá popisem základních pojmů souvisejících s následujícími tématy. Druhá kapitola je zaměřena na obecná diagnostická kritéria, která pomáhají rozčlenit poruchy chování podle tíže poruchy a společenské závažnosti. Třetí kapitola se zabývá předpoklady vzniku poruch dané biologickými, psychologickými, sociálními a kulturními faktory. Věnuje se také motivaci, která může být pozitivní i negativní hnací silou při vývoji různých poruch. Čtvrtá kapitola již popisuje jednotlivé, nejčastější poruchy chování s rozdělením na agresivní a neagresivní poruchy. Pátá kapitola je zaměřena na možnosti preventivního působení v oblasti poruch chování. Zásadní význam zde přikládám možnostem kultivace osobnosti prostřednictvím etické, estetické a celkově osobnostně sociální výchovy. Na tuto kapitolu navazuje kapitola šestá, která podrobně popisuje možnosti primární prevence ve školských zařízeních. Sedmá kapitola se zabývá rolí nestátních organizací v oblasti primární prevence. Poslední kapitola je kazuistická, její význam spočívá zejména v dokreslení skutečného obrazu poruch chování a aktuálních trendů v jejich prevenci. Jedná se o příběhy dětí a mládeže získané během mé školní praxe.

1 Vymezení základních pojmů

Základní pojmy uvedené v diplomové práci mají více možností terminologického použití, je zde proto uveden význam, v němž jsou uvedeny v této práci.

Normalita

Rozlišení chování, které je ještě považováno za normální, a chování odchylného, poruchového, či deviantního, je velmi problematické. Hranice určující daná kritéria je určována politickými, morálními, sociokulturními, historickými i časovými faktory. Sociální normy jsou staré jako sama společnost, nejsou však stabilní, ale mění se v průběhu času vlivem různých okolností, například dle sociálního, ekonomického nebo politického klimatu. Sociální normy jsou v dané společnosti a v určitém čase obvyklé. Jedná se o systém zákonů, vyhlášek, předpisů, řádů, pravidel, postupů, etických kodexů, tradic, zvyků, obyčejů a rituálů, které jsou dodržovány občany a jejich porušení je postihováno. Společnost tak jednotlivcům stanoví určité hranice a normy, které si sama také vynucuje. Pokud dochází k porušování norem, pak je společností využíván systém sankcí. Tyto sankce se mohou pohybovat v rozpětí od forem mezilidských vztahů, až po trestně právní řízení státu.

Společnost na svou ochranu využívá řadu různých mechanismů, jedním z nejdůležitějších je fungující **sociální kontrola**. Termínem sociální kontroly označujeme všechny mechanismy formální i neformální povahy, kterými se společnost chrání proti svým narušitelům v zájmu udržení sociálního konsensu. Toto udržení sociálního konsensu prostřednictvím institucí sociální kontroly je chápáno jako nezbytná podmínka pro fungování společnosti v období její stability i v obdobích různých sociálních změn.¹

Za formální druhy sociální kontroly bývají považovány soudy, státní zastupitelství, policie, vězeňství, profesní komory, orgány státní správy, územní samosprávy. Neformální sociální kontrolou mohou být přátelé, rodina, sousedé, ale i veřejné mínění, či masmédia.

Chování odlišné od normy bývá běžnou součástí našeho života, je možné říci, že za určitých okolností se může takto *abnormálně* chovat většina společnosti. Podle T. Hobbese² nabývá lidský sklon k anarchickému egoismu v přirozeném, přírodním stavu společnosti

¹ Munková, G. Sociální deviace. Praha, 2001 s. 10

² Dubský, J.; Urban, L. Sociální deviace. Praha, 2005, str. 14

logicky extrémní podoby, kdy vítězí právo silnějšího, tedy kdy je každý nepřítelem každého (člověk člověku vlkem).

Vágnerová M.³ uvádí 3 základní pojetí normality:

- 1. Statistické pojetí normality** – jedná se o kvantifikaci psychických projevů a jejich rozřídění na hodnoty průměrné a průměru vzdálené. Základní ukazatele, které danou populační skupinu charakterizují a určují i normu určité vlastnosti jsou průměr a směrodatná odchylka. Při statistickém pojetí normality je tedy norma totožná s pásmem hodnot s největší četností (střed Gaussovy křivky), míru variability daného znaku určuje směrodatná odchylka.
- 2. Funkční pojetí normality** – jako normální je definováno to, co umožňuje optimální fungování jedince. Toto pojetí úzce souvisí s pragmatismem. Normální je projev, který vede k potřebnému efektu. Nedostatkem tohoto pojetí je především lhostejnost ke kvalitě prostředků, jež mohou být z určitého hlediska nepřijatelné. Může se jednat například o velmi dobrou adaptaci na prostředí (hospitalismus, kolaborace).
- 3. Sociokulturní pojetí normality** – za normální bývá považováno to, co je v dané kultuře obvyklé – to, co společenská kritéria jako normální vymezují.

Normalitou v této práci je chápáno to, co je v dané společnosti a kultuře považováno za obvyklé. Toto pojetí vymezuje normu ve vztahu k tradici a společenským kritériím.⁴ Lidé jsou společností vnímáni mimo normu proto, že se jejich chování odlišuje od běžného očekávání. Přesto je nutné chápat pojetí normy jako optimální stav, k němuž je žádoucí se přiblížit, ale zároveň není nutné jeho absolutní dosažení, neboť variabilita lidské společnosti je to, co ji činí jedinečnou, umožňuje její rozkvět, je jejím hnacím pohonem. Lundberg uvádí jako zásadní pojem „*toleranční limit jako míru odchylky, kterou je společnost ochotná ještě tolerovat - podléhá její dodržování tzv. normálnímu rozložení. Podoba této křivky vypovídá o tom, že největší proporce lidí danou normu zhruba dodržuje a s narůstající distancí od normy v obou směrech klesá počet takto se chovajících jedinců.*“⁵

V pojetí normality hraje značnou roli časový faktor – normativní kritéria ve společnosti se v průběhu času mění, mění se hodnotový systém a z toho vyplývající postoje – změna tolerance (k projevům které přestávají být abnormalitami – homosexualita apod.).

³ Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, 2002 s. 20-21

⁴ Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, 2002, str. 20

⁵ Munková, G. Sociální deviace. Praha, 2001 s. 10

Sociální deviace

Slovo deviace pochází z latinského *de-viare* odchýlit se z cesty, jeho významem je tedy odchylka od normy. Spolu se slovem sociální pak slouží k označení chování jednotlivce nebo skupiny, jež se odchyluje od společenské normy. Od svého počátku má toto slovní spojení hodnotící a negativně emocionálně zabarvený náboj. Odchylka od normy však nemusí být pouze negativní, existuje také termín *pozitivní deviace*. Tento termín zahrnuje například lidské chování odlišující se od normy, která je špatná (politické ideologie), nebo fanatické lpění na dodržování normy až do její krajnosti. Vnímání deviací se stále mění v závislosti na hodnotícím subjektu a jeho pojetí společenských norem.

Poruchy chování

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen nebo ochoten respektovat normy chování a práva druhých na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“⁶ Jedná se o problematické chování, které nerespektuje sociální normy v dané společnosti. Symptomy tohoto chování zahrnují agresi k lidem, zvířatům, ničení majetku, nepoctivost, krádeže, útěky, záškoláctví, které se objevují před 13 rokem dítěte (viz Příloha č. 1). Projevem těchto poruch je neschopnost adekvátních sociálních vztahů, chybná sociální orientace. Děti a mladiství s těmito problémy nedokážou správně interpretovat reakce jiných lidí, nemívají adekvátní sebehodnocení a rozvinuté sebevědomí.

Základní rozdělení poruch chování podle věku:

- **děti (6-15 let)** - dětská delikvence a predelikvence, prekriminalita – typická je skupinovitost, impulzivita – malá promyšlenost a nízká připravenost. Bývá vázána především na riziková vývojová a socializační období (puberta, začátek školní docházky),
- **mladiství (15-18 let)** - juvenilní delikvence, kriminalita mladistvých – bývá vázána na období dospívání (sociální nezralost, změny psychosomatického vývoje, vliv vrstevníků), časté recidivy,
- **dospělí (nad 18 let)** - kriminalita dospělých – závažná trestná činnost, časté recidivy.

⁶ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 143

O poruchu se nejedná, pokud dítě nebo mladistvý není schopen pro svůj věk, onemocnění, či snížené mentální schopnosti pochopit význam hodnot a norem, akceptovat je a řídit se jimi.

Prevence poruch chování

Prevence (z lat. *praevenire* předcházet) znamená předcházení či zamezení vzniku nežádoucího chování. Prevence je aplikována prostřednictvím soustavy opatření, která se liší podle typu prevence. Prevenci je možné dělit na primární, sekundární a terciální, podle cílové skupiny.

2 Diagnostická kritéria poruch chování

Diagnostika poruch chování stojí před velmi obtížným úkolem, neboť tyto poruchy mají multifaktorovou etiologii. Příčiny tedy spočívají v celé řadě faktorů – biologických, psychosociálních, rodinných, ale také například na situačních reakcích dítěte, zdravotním stavu aj. Existuje mnoho situací a stavů, kdy dítě či dospívající mohou vykazovat projevy poruch chování, v současné situaci se jako základní vodítko diagnostiky podle MKN 10 (viz Příloha č. 1) uvádí čtyři základní skupiny poruch:

- porucha chování ve vztahu k rodině
- nesocializovaná porucha chování
- socializovaná porucha chování
- porucha opozičního vzdoru

Poruchy je možné dále dělit podle prostředí, kde se vyskytují, stupně socializace jedince, vývojového období, či z hlediska prognózy. Významně příznivější prognózu mají osoby s pozdějším nástupem problémového chování a kvalitnějšími sociálními vztahy. Špatnou prognózu předpovídají⁷:

- *manifestace problémového chování v útlém dětství,*
- *chování neměnicí se změnou prostředí, vysokou frekvencí, stabilně se opakující,*
- *špatné vztahy k vrstevníkům,*
- *přidružená porucha pozornosti, impulzivita, hyperaktivita,*
- *dysfunkční rodina s patologickou interakcí a komunikací.*

Špatná prognóza je spojena s vývojem k antisociální poruše osobnosti. Ptáček⁸ uvádí až 40% mladistvých s poruchami chování, kteří mají v dospělosti diagnostikovanou antisociální poruchu osobnosti. Jedná se o velice závažnou poruchu, která je určena odlišnými pocity, myšlenkami a vzorci chování odlišnými od většinové kultury a společnosti. V praxi to

⁷ Theiner, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. 2007, s. 85

⁸ Ptáček, R. Poruchy chování v dětském věku. Praha, 2006, s. 15

znamená, že osoby s touto poruchou porušují morální i právní normy v dané společnosti, necítí dostatek viny ani osobní odpovědnosti.

Obecná diagnostická kritéria:

- opakující se nežádoucí vzorce chování s porušováním sociálních norem, pravidel a práv druhých osob,
- přítomnost tří a více symptomů,
- přítomnost minimálně jednoho symptomu trvale po dobu minimálně 6 měsíců,
- poruchy chování významně zhoršují školní a pracovní výkon.

Symptomy poruch chování:⁹

Agrese k lidem a zvířatům:

- často šikkuje, vyhrožuje nebo zastrašuje druhé,
- často začíná rvačky a bitky,
- jako zbraň používá předměty, které mohou těžce zranit druhé,
- projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem, nebo ke zvířatům,
- krade způsobem, při němž dochází ke střetu s obětí (loupežná přepadení, vydírání),
- vynucuje si na druhém sexuální aktivitu.

Destrukce majetku a vlastnictví:

- zakládá ohně se záměrem vážného poškození,
- ničí majetek druhých.

Nepoctivost a krádeže:

- vloupává se do domů, budov a aut,
- často lže, aby získal prospěch a výhody, či aby se vyhnul povinnostem, závazkům,
- krade (v samoobsluze, padělá listiny, peníze...).

Vážné porušování pravidel:

- před 13. rokem opakovaně zůstává přes zákazy rodičů celé noci venku,
- utíká z domova, ačkoli bydlí v domě rodičů nebo jejich zástupců (nevrací se po dlouhou dobu),
- často chodí za školu před 13. rokem.

Poruchy chování je možné dále rozdělit dle tíže poruchy:

⁹ Theiner, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. 2007, s. 86

- **lehká porucha** – mírně problematické chování, které poškozuje převážně postiženého a mírně jeho okolí,
- **středně těžká porucha** – silnější frekvence problémového chování a větší dopad na další osoby v sociálním okolí,
- **těžká porucha** – více problémů a chování vedoucí k těžkému ublížení na zdraví.

Dělení poruch chování podle stupně společenské závažnosti:¹⁰

- **disociální** – nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy (lež, vzdorovitost, negativismus),
- **asociální** – porušování společenských norem, které intenzitou nepřekračuje právní předpisy (záškoláctví, útěky, závislostní chování),
- **antisociální** – protispolečenské jednání zaměřené proti dalším lidem, majetku a společnosti vůbec (krádeže, vandalismus, loupeže, sexuální delikty, násilí).

Poruchy chování se většinou diagnostikují až ve středním školním věku, přesto lze často vysledovat již v nižším věku nápadnosti v chování, které mohou signalizovat zvýšené riziko vzniku vážnější poruchy. Opravdu vážné poruchy bývají však diagnostikovány až v adolescenci, neboť do té doby se vyvíjí a formuje osobnost.

Diagnostická kritéria je nutné brát pouze jako orientační, kvalifikovanou diagnózu musí provést psycholog, nebo psychiatr. Pedagog ovšem může zachytit prvotní náznaky problémového chování, či výrazných změn v chování. Právě učitel bývá v kontaktu s primární rodinou a může být tedy iniciátorem včasného vyšetření a pomoci tak dítěti zlepšit jeho současný stav a zároveň ochránit ostatní žáky před nepříznivými událostmi.

¹⁰ Slowík, J. Speciální pedagogika. Praha, 2007, str. 138-139

3 Etiologie poruch chování

Poruchy chování jsou tzv. multifaktoriálně podmíněné, tedy způsobeny více příčinami biologickými, psychickými i sociálními a jejich vzájemnou interakcí. Mezi základní příčinné faktory řadí Hrčka¹¹ následující:

- **Biologické faktory** – genetické (např. genetické odchylky, labilita nervové soustavy, vrozené metabolické defekty), endokrinní (nedostatek či nadbytek některých hormonů), fyziologické poruchy apod. Tyto faktory nepůsobí izolovaně, ale v kombinaci s jinými, zejména sociálními vlivy.
- **Psychologické faktory** – důležitou roli zde hraje porucha socializace v raném dětství, zejména se jedná o poruchu vztahu k rodičovským autoritám, nedostatek uspokojení a bezpečí v dětství, poruchy komunikace mezi dítětem a rodiči, citovou deprivaci. Ale ne v každém případě je zde prokázána kauzální souvislost, jelikož i z rozvrácených rodin pocházejí konformní jedinci a ze vzorných rodin devianti.
- **Sociální faktory** – se týkají zvládání zátěžových situací, které mohou být spouštěcím faktorem (konflikty, stres, frustrace, deprivace). Není důležité objektivní hodnocení situace, ale subjektivní pocit jedince, jeho psychický, fyzický i sociální stav, předchozí zkušenost s obtížnou životní situací. Dále se jedná také o sociální změny spojené se změnami ve společnosti, urbanizací, technologickým pokrokem.
- **Kulturní faktory** – rozdílná normativní kritéria a rozdílné chování v různých kulturách, což může vést k deviantnímu označování subjektů pocházejících z jiné kulturní oblasti, chovají-li se v souladu s pravidly a standardy své kultury v kulturně odlišném prostředí.

Ze všech faktorů ovlivňujících vznik problémového chování má nejvýznamnější dopad kvalita rodinného prostředí, rodina je do značné míry určujícím pro budování hierarchie hodnot i vzorů chování a každá následující sociální skupina již navazuje na základy dané rodinným působením.

¹¹ Hrčka in Dubský, J., Urban L. Sociální deviace. Praha, 2005, s. 26.

Závažná rizika rodinného prostředí:¹²

- rodina neplní své funkce – rodina nedokáže dát dítěti pocit jistoty, vymezit žádoucí hodnoty a normy chování. Nepodnětnost prostředí může také vést k nudě a absenci životního smyslu. Problémem může být také neúplná rodina, kdy rodič zastává obě rodičovské role, výchova pak bývá často extrémní – nedůslednost, lhostejnost se střídá s tvrdou disciplínou.
- rodiče jako anomální osobnosti – rodiče trpící poruchou osobnosti, se závislostními sklony, citově chladní rodiče, asociální rodiče.
- neúplná rodina – role osamělého rodiče je náročnější, často neumožňuje rodiči poskytovat dítěti podporu v míře, jakou by potřebovalo. Z důvodu většího napětí v rodině bývá častěji výchova extrémní – typickým znakem je nedůslednost, lhostejnost, zanedbávání na straně jedné a tvrdá disciplína na straně druhé. V takových rodinách dochází ve zvýšené míře k výskytu sociálně patologického chování.

Rodina je základní sociální jednotkou společnosti. Prostředí, v němž se odehrává výchova, působí na rozvíjející se osobnost dítěte zejména svými materiálními, psychologickými a kulturními podmínkami. Rodinné prostředí musí zabezpečit základní podmínky pro kvalitní život dítěte, nejdůležitější jsou podmínky psychologické, neboť právě v nich je zakotvena celková kvalita rodinného prostředí. Psychologické podmínky rodinného prostředí působí při utváření důležitých povahových, mravních a volních vlastností dítěte. Pro zdravý vývoj dítěte je nutná zejména celková vnitřní citová stabilita rodiny, tu zajišťují vyrovnané a stálé citové vztahy mezi jednotlivými členy, především mezi rodiči, dále pocit bezpečí před ohrožením zvenčí, vnitřní pohoda a shoda, společné prožívání radostí a neúspěchů a vzájemná pomoc. S tímto je spojována i rodinná atmosféra, citové klima rodinného prostředí. Velký vliv mají výchovné styly rodičů a používaný systém odměn a trestů. Dále je pak možné hovořit také o kulturní stránce rodinného prostředí, tedy o vzdělání a životní úrovni rodičů. Kulturní úroveň rodinného prostředí vyplývá především ze způsobu života rodiny, odráží vztah rodiny k nejrozmanitějším otázkám společenského života, vztah k práci, povolání, k lidem i věcem v našem okolí. Patří sem i životní styl, způsob trávení volného času. Za důležité považuji zmínit, že dítě v rodině vnímá veškeré dění, neučí se tak jen způsoby chování, které si přejí rodiče, ale zejména ty které vidí u druhých a o nichž se domnívá, že mu přinesou užitek.

¹² Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 149-150

Obecná psychologická rizika:¹³

- **typ temperamentu** – jedná se o vrozenou soustavu psychických vlastností, které se projevují ve specifickém způsobu prožívání a chování. Při vzniku poruch chování má největší význam sklon k impulzivité a silná emoční vzrušivost. Děti, které mají sklon k emoční nestabilitě, mívají také nízkou toleranci k zátěži. Poruchy chování pak jsou spíše zkratkovitým jednáním.
- **negativní emoční ladění** – sklon k nespokojenosti, mrzutosti bývá ovlivněn výchovou, a vede ke zvýšené úzkostnosti. Nedostatek pozitivních prožitků zejména v raném dětství může vést později k *citové oploštělosti*, což se projevuje nedostatkem citu vůči potřebám a stavům jiných osob. Narušení emočního vývoje není jednoznačně poruchovým chováním, ale významným rizikem budoucího nežádoucího stavu.
- **problémy v oblasti autoregulace** – jedná se o sníženou schopnost ovládat uspokojování svých potřeb, snížené je sebeovládání i práh pro vyvolání násilné reakce. Jedinec nebývá schopen odhadnout následky svého chování.
- **sociální necitlivost** – necitlivost se projevuje vzhledem k sociálním normám, ale i sociálnímu chování vůbec. Neschopnost sociálního porozumění, nevhodná diferenciací sociálních komunikačních signálů, neadekvátní reakce - jedinec necítí vinu. Sociální necitlivost se projevuje také nepřímou agresivitou – ponižováním, vysmíváním, tyto osoby nebývají schopné se poučit ze zkušenosti.
- **narušené sebehodnocení** – často se pohybuje v extrémech od pocitů nadřazenosti, výjimečnosti, po pocity nejistoty, úzkosti, méněcennosti. Hodnocení okolního světa i svého chování nebývá adekvátní – nedostatečně, či přehnaně kritické. Nápadná demonstrace vysoké sebedůvěry pak může být pouze obranným manévrem pro zakrytí nízkého sebehodnocení.

Rodina je zásadním rizikovým prvkem při utváření osobnosti dítěte, nelze však opomenout dispoziční faktory, které umocňují vliv vnějších podmínek. Jedná se zejména o zvýšenou labilitu centrální nervové soustavy, zvýšenou vzrušivost a úzkostnost. Pokud se k těmto faktorům přidruží nevhodné rodinné působení, jejich nežádoucí vliv značně posiluje.

¹³ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 150-159

Vývojově podmíněná rizika:¹⁴

- **předškolní věk** – období vzdoru – kolem třetího roku života dítě získává určitou samostatnost, zapojuje se do lidského společenství. Poznání svých možností vede k občasným reakcím násilného vymáhání nebo odmítání. Negativismus a sebeprosazování je zde chápáno jako zdroj autonomního jedince. Ve věku od 2 do 9 let věku se již může vyskytnout porucha opozičního typu (viz Příloha č. 1), tato porucha již signalizuje narušený vztah k autoritě, neschopnost jednání dle sociálních norem. Chování dětí bývá necitlivé, hostilní, agresivní a negativistické, emočně bývají dráždivé, labilní se sníženou frustrační tolerancí.
- **mladší školní věk** – jedná se o významnou změnu v životě dítěte, nástup do jiné reality. Dítě pak může mít specifické projevy vnímání své reality, chápané dospělými jako lhavost, ale jde spíše o určitou fantazijní produkci. Ze stejného důvodu může překračovat sociální normy, vzít si věc, která mu nepatří. Jedná se zde o nezralost a přechod do náročného období.
- **střední školní věk** – dítě si již vytváří vlastní žebříček hodnot, normy, vyvíjí se morální vědomí a jednání – tedy chápání mravních hodnot a norem a jednání podle nich. Odlišné, nekonformní dítě se často stává terčem agresivního chování. Ve středním školním věku, tedy mezi 8. a 10. rokem lze již vysledovat signály pozdějšího asociálního chování. Mezi rizikové signály patří rezistence vůči odměnám a trestům, významné poruchy koncentrace, impulzivita. V tomto období se již může rozvinout nesocializovaná porucha chování (viz Příloha č. 1), která se projevuje přetrvávajícími problémy asociálního charakteru – agresivita, krutost, neposlušnost, nezvladatelnost, porušování pravidel (záškoláctví, podvody, krádeže apod.). Nejvýznamnějším rizikem této poruchy je její častý přechod v disociální poruchu osobnosti.
- **starší školní věk** – období dospívání:
 - o období pubescence (11-15 let) – výrazné biologické zrání, které provází hormonální změny vedoucí k nápadným změnám nálad, nepředvídatelnosti reakcí a postojů. Zároveň se zvyšuje kritičnost k respektovaným formám, děti se odtrhávají od rodiny. Prvořadý vliv má vrstevnická skupina a potřeba dokázat si vlastní nezávislost. Pravidla party mají pro jedince větší význam než vlastní hodnoty a normy okolního světa.

¹⁴ Langmeier, J.; Krejčířová, D. Vývojová psychologie. Praha, 1998, str.80-143

- období adolescence (16-22 let) – dospívající se osamostatňuje, samostatnost ovšem často jde ruku v ruce s nejistotou a úzkostí z nového světa. Dospívající chce získat všechna práva dospělých pokud možno bez povinností, práce a závazků. Adolescenti nemají trpělivost a jsou tak ochotni překročit sociální i právní normy. V tomto období se rozvíjí závažná disociální porucha osobnosti, která je předpokladem ke kriminálnímu chování.

Příčiny vzniku problémového chování mohou být různé, za nejzávažnější problém však považují kombinaci více druhů uvedených rizik. Domnívám se, že nejsilněji dítě ovlivňuje rodinné působení, které je však zároveň pedagogem velmi těžce ovlivnitelné. Je proto důležité zaměřit se ve škole na formování dětské osobnosti zejména v oblasti sebepojetí, sebehodnocení a odpovědnosti. Z výše uvedených rizik dále vyplývají podněty k problémovému jednání. Problémové chování je určitou aktivitou vedoucí k uspokojení specifické, naléhavé potřeby.

3.1 Motivace nežádoucího chování u dětí a mládeže

Na vznik a vývoj sociálně patologických forem chování má vliv mnoho faktorů, se kterými spolupůsobí různé druhy motivace. Motivace je hnací silou veškerého lidského chování, aktivuje jej, směřuje a udržuje po určitou dobu. Motivace se skládá z vnitřních potřeb a vnějších pobídek – *incentiv*. Dá se zjednodušeně říci, že vše co člověk dělá, dělá z nějakých pohnutek a zároveň lidé za každým činem hledají příčinu či důvod, který to způsobil.

Působení motivace je velmi složité, neexistuje jeden motiv, na základě kterého by člověk jednoduše jednal. Často se vyskytuje celá řada motivů, které působí pospolu. Může se jednat také například o motivy negativní (stres, úzkost), které ve svém důsledku povedou k pozitivním výsledkům (dobrý výkon u zkoušky). Naopak pozitivní motivy (potřeba seberalizace) mohou být uspokojovány nežádoucími formami (agresivní chování). Vždy záleží na mnoha dalších faktorech. Jedná se zejména o osobnostní charakteristiky, vlivy prostředí a aktuální stav každého jedince.

Druhy motivace nežádoucího chování:¹⁵

- **potřeba stimulace** – důvodem problémového chování může být nuda, nedostatek podnětů v rodině, ale také se může jednat o zvýšenou potřebu stimulace z důvodu disociální poruchy osobnosti.
- **potřeba jistoty a bezpečí** – problémové jednání může být určitým druhem volání o pomoc v tíživé a pro dítě ohrožující situaci. Může se jednat o snahu provokovat, přitáhnout pozornost – i třeba negativní. Dalším zdrojem motivace může být také členství v partě, která má normy a hodnoty v opozici s většinovou společností. Dítě tyto normy přejímá, sice se s nimi nemusí ztotožňovat, ale skupinu chápe jako zázemí, zakotvení, jež jinde nemá, a proto jedná konformně se skupinou.
- **potřeba seberealizace** – vyskytuje se často u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí nebo se sníženými mentálními schopnostmi. Tyto děti často nemohou dosáhnout ocenění a uznání jiným způsobem, uchylují se proto k nežádoucímu chování, aby získali potřebnou prestiž byť negativní (nemůžu být nejlepší, budu alespoň nejhorší).
- **potřeba získat materiální prospěch** – souvisí s potřebou seberealizace, je snahou získat prostředky, které budou potvrzovat sociální prestiž jedince (značkové oblečení, moderní elektronika). Souvisí se sociální nezralostí, jedná se o snahu dosáhnout žádoucího stavu rychle a bez větší námahy.

Jednotlivé motivy spolu s riziky se často navzájem doplňují a překrývají, většinou nepůsobí žádný samostatně.

Děti s poruchami chování obecně vykazují nižší úroveň aktivace centrálního a autonomního nervového systému, tedy vyšší potřebou stimulů a podnětů. Obecně častým rizikovým faktorem je tedy dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení a snížení úzkostného prožívání. Vágnerová¹⁶ uvádí jako rizikový faktor menší citlivost ke zpětné vazbě, nezávislost na pozitivním sociálním hodnocení, lhostejnost k odezvě.

Nejvíce riziková je kombinace tří faktorů – snížené úzkostnosti, zvýšené impulzivity a rezistence vůči výchovným opatřením. Spolu s osobnostními předpoklady a motivačními faktory není možné opomenout tzv. *situační faktory*, kterými může být např. zátěžová situace

¹⁵ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 154-155

¹⁶ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 145

nebo situace, v nichž jedinec nemůže dosáhnout řešení či cíle konformními prostředky. Za nejvíce rizikové situace v rozvoji poruch chování považují především: zneužívání návykových látek rodiči, psychiatrická onemocnění v rodině, zneužívání a zanedbávání dítěte. Je tedy nutné vždy brát v úvahu věk jedince, jeho osobní, rodinnou i sociální anamnézu, aktuální situaci, jeho zdravotní i psychický stav.

4 Typy poruch chování a jejich charakteristika

Poruchy chování jsou samostatnou diagnostickou jednotkou, která se zabývá zejména popisem typických projevů jednotlivých kategorií. Za diagnostickou kategorií chápeme poruchy chování, pokud je „*porucha přítomna trvale, je extrémní a hrubě překračuje vzory chování typické pro příslušný věk.*“¹⁷ Poruchy jsou uváděny v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (viz Příloha č. 1). Vylučujícími kritérii jsou přítomnost vážného onemocnění způsobujícího změny chování (schizofrenie, mánie, pervazivní vývojové poruchy, hyperkinetické poruchy a deprese). Dalšími faktory, které mohou způsobovat poruchové chování, jsou například stresové, náročné situace, ve kterých se dítě špatně orientuje, nebo se nedokáže adaptovat.

Vágnerová¹⁸ uvádí formální dělení poruch chování na agresivní a neagresivní podle charakteru poruchy. Není ovšem možné provést striktní dělení, neboť jednotlivé typy poruch se navzájem prolínají, nelze tedy přesně definovat hranici a to i v závislosti na závažnosti dané poruchy.

4.1 Agresivní poruchy chování

Agresivní chování z hlediska poruch chování chápeme jako útočné a násilné jednání proti druhým osobám, které omezuje jejich práva. Jedná se o nepřiměřený a nevhodný prostředek k dosažení určitého cíle, kterým může být například uspokojení potřeby, nebo vybití vzteku. Vývoj tendence k agresivnímu reagování bývá plynulý, násilné projevy lze často pozorovat již v mladším školním věku, s dospíváním se frekvence a intenzita zvyšuje.

Osoby používající agresivní jednání bývají obvykle hostilní s celkovým negativním emočním laděním. Za své činy necítí vinu, své jednání považují za určitou strategii k dosahování cílů. Často se sdružují s podobně orientovanými vrstevníky, s nimiž své modely chování upevňují, cení si agresivního chování i u druhých.

Dispozice k agresivnímu jednání má každý člověk, rozložení míry těchto dispozic má podobu Gaussovy křivky. Obecně vyšší míru dispozic k agresivnímu chování mají chlapci, v závislosti na působení testosteronu a vývojově sociálnímu modelu chování, který je v nich posilován – muž jako lovec, ochránce, bojovník. Sklon k agresivnímu jednání je rozvíjen sociálním učením – nápodobou (rodičů, přátel, idolů) a podmiňováním (přináší zisk).

¹⁷ Theiner, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. 2007, s. 85

¹⁸ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 161

Závažný je rovněž v období středního a staršího školního věku vliv vrstevnických skupin. Agrese ve skupinách je častá především tam, kde její uplatnění vede ke zvýšení statusu jedince. V hodnotovém systému jedinců preferujících agresivní skupiny se objevují následující charakteristiky:¹⁹

- tvrdost, neohroženost vůči sobě i jiným,
- připravenost k fyzickému zápasu, pohrdání lidským životem,
- úsilí o naprostou autonomii, svobodu v jednání,
- vyhledávání vzrušení.

Agresivně jednají často osoby, které byly v dětství týrány, zneužívány. Cítí se pak být vnitřně oprávněni postupovat stejně, mít moc, získat výhody i ublížit ostatním, jak bylo ublíženo jim.

Velký význam v nástupu násilí má ovšem také aktuální situace – silný stres, frustrace, nástup krize, s níž si jedinec nedokáže sám s použitím běžných postupů poradit.

Druhy agresivního chování – existují různá dělení, z nichž každá má své zastánce i odpůrce. Jako přehledné uvádím rozdělení dle Martínka:²⁰ dělení agrese jako útočného jednání s úmyslem ublížit:

- Fyzická aktivní přímá agrese – bití, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům.
- Fyzická aktivní nepřímá agrese – najmutí, navedení jiného k ublížení oběti.
- Fyzická pasivní přímá agrese – fyzické bránění jinému v dosahování jeho cílů.
- Fyzická pasivní nepřímá agrese – odmítnutí splnění požadavků, pomoci jinému.
- Verbální aktivní přímá agrese – nadávky, urážky, znevažování, slovní ponižování. Jedná se o nejčastěji používané agresivní chování ve škole.
- Verbální aktivní nepřímá agrese – rozšiřování pomluv, posměch, intriky a drobné legrácky s účelem ublížit, či zesměšnit.
- Verbální pasivní přímá agrese – ignorace, může vést až k vyloučení z kolektivu.
- Verbální pasivní nepřímá agrese – nezastání se někoho, kdo je nespravedlivě obviněn. Ve škole se jedná často o problémové žáky, na něž se vše svede, i když nejsou viníci, pro kolektiv je to výhodná situace.

¹⁹ Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha, 2009, s. 73

²⁰ Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha, 2009, s. 29-37

Agrese emocionální, frustrační a instrumentální

- **Emocionální agrese** – agrese provázená silným emočním nábojem, značné zvýšení hladiny adrenalinu v krvi s následným atakem agrese. V tuto chvíli je nutné rozlišovat, zda se jedná o agresivní útok proti věcem, nebo osobám. Pokud jde o násilí použité vůči předmětům, pak vhodným řešením ve chvíli ataku je zdržet se jakéhokoli jednání, neboť každá reakce může agresivní chování zesílit. Dalším nástrojem může být použití instrukce příkazující to, co agresor právě činí – *bouchni pořádně, prašti do toho víc*.

Samozřejmě musí jít o situaci a místo, kde je to vhodné, například v tělocvičně, kde jsou k dispozici matrace, míče apod. Jiná situace ovšem nastává v okamžiku, kdy je agrese namířena proti jinému člověku, pak musí pedagog chránit napadeného i za cenu, že sám utrhá ránu. Poté by měla následovat reflexe situace s celou zúčastněnou třídou. Jako prevence emocionální agrese je vhodné odvést vznikající energii do jiné činnosti například sportovní aktivity umožňující vybití, použití boxovacího pytle apod.

- **Frustrační agrese** – násilné chování vzniklé následkem situace, kdy dosažení určitého cíle brání dítěti či mladistvému překážka, kterou nemůže jinými způsoby zvládnout. Bývá spojena s hněvem. Frustrační agrese bývá převážně důsledkem nevhodného rodičovského působení, jedná se o perfekcionistickou, nebo příliš liberální, rozmazlující výchovu. Rodiče svým působením přenáší na dítě nespokojenost s výkonem, či podmínkami, nebo naopak mu *umetají cestičky* tak významným způsobem, že jakákoli překážka se zdá být nepřekonatelná. Ve školním prostředí bývají tyto děti častým zdrojem manipulace a šikany. Častým jevem vedoucí k frustrační agresi bývají intriky ve vrstevnické skupině vedoucí k negativnímu nálepkování ostatních podle majetku tzv. „*ekonomická šikana*“.

Frustrace může být také vyvolávána školou – jedná se o děti s nižšími intelektovými schopnostmi či poruchou pozornosti, které mívají často neúspěch, nechápou probíranou látku a jsou stále konfrontováni s úspěšnými spolužáky. Výsledkem napjaté situace může být, že dítě nenalezne vhodnější reakci, než je agrese.

- **Instrumentální agrese** – jedná se o odlišné agresivní chování, zejména z hlediska svého vzniku. Tato agrese vzniká s jasnou myslí a promyšleným cílem. Typickým příkladem může být loupež, při níž jde o peníze a nezáleží na tom, co se komu stane.

Ve školním prostředí můžeme nalézt jako typický příklad instrumentální agrese šikanu (viz kap. 4.1.3). Při instrumentálním druhu agrese bývá nutné bezodkladné

použití trestu, neboť se jedná o přešůpek proti společenským i morálním normám. Trestání ovšem nebývá v tomto případě vždy účinné, neboť jedinec ví, že v rámci svého hodnotového žebříčku, může agresivním chováním získat více. Represe je tak spíše signálem pro ostatní žáky, že špatné chování bude potrestáno. U instrumentální agrese je třeba intenzivně pracovat s dítětem a jeho rodinou na hodnotové orientaci a zaměření.

Instrumentální agrese nutná – jedná se typ agresivního chování, který se ve zvýšené míře objevuje právě ve školním prostředí. Slabší či labilnější žák bývá ve školním kolektivu vystaven hromadnému posměchu, je provokován a drážděn. Je-li překročena únosná mez, žák si vybere někoho ze skupiny dětí a zaútočí. Tyto děti bývají trestáni pedagogy, neboť celý kolektiv vypovídá o jeho útoku.

V dětech se však upevňuje pocit křivdy a nespravedlnosti, je proto vhodnější před celou třídou označit situaci například slovy: *je vidět, že jsi rozzlobený, to je zřejmě tím, že jsi byl vyprovokován*. Jedná se o techniku, kterou dá pedagog agresorům najevo, že jejich chování prohlédl a vyprovokovanému dítěti signál, že chápe, proč se tak zachoval.

Agresivní chování ve škole je velmi závažným problémem, ke kterému musí pedagog přistupovat velice citlivě, ale přesto důsledně. Žáci by měli dostat signál, že se jedná o chování, které není společností tolerováno. Pedagog by měl v první řadě sledovat, zda se nejedná u agresora o obranný mechanismus vůči ohrožení sebeúcty dítěte, pocitu nespravedlnosti, bezmoci. Hněv a agresivita mohou být také u labilnějších jedinců výrazem ztráty kontroly nad situací, či obranou před pocitem viny.

Násilné jednání může agresor zaměřit vůči zvířatům, či předmětům. Pokud je agrese zaměřena na neživé předměty, jedná se většinou o vybití, uvolnění napětí. Ničiteli se stávají jedinci s nižším sebevědomím, kteří nemohou energii odvést jiným způsobem. Ve školním prostředí je tento druh agrese častý, dítě svůj neúspěch promítne na neživý předmět. Jiným druhem je prezentace síly agresora zničením určitého předmětu, jedná se o určitou formu zstrašování.

Agrese vybitá na zvířeti je méně častá než agrese vůči neživým předmětům. Jedná se o závažnější formu násilí, neboť agresor páchá násilí na slabším tvorovi. Není možné brát takto zaměřené násilné chování na lehkou váhu, neboť po užití agrese na zvířeti je již velmi tenká

hranice pro použití na jiné osoby, v případě nezamezení takovému chování, stojíme na prahu rodícího se šikanování.

Za nejčastější druhy agresivního chování můžeme označit šikanu, vandalismus a krádeže. Zvláštním druhem agresivního chování je autoagrese, tedy namíření agrese proti sobě samému.

4.1.1 Krádeže

V případě krádeže se nemusí jednat o přímou agresivní činnost, přesto je chápána jako násilné porušení práv vlastnictví jiné osoby – tedy násilné omezení práv jiného člověka. Při použití přímého násilného nátlaku hovoříme o loupeži, vydírání, či přepadení.

Krádeže jsou charakteristické záměrem odcizit věc někoho jiného, z tohoto důvodu nehovoříme o krádeži, pokud dítě z důvodu věku, či rozumových schopností nedokáže odlišit pojmy vlastní a cizí věc. Problematické je rovněž chápání hodnotových orientací jiného etnika, kdy morální normy v dané společnosti chápou vlastnictví, potřebu určité věci a právo ji získat jinak, než většinová společnost. Pak je nutné postupovat velice opatrně a vždy zapojit do jednání rodiče.

Důležitá je také motivace krádeže, Vágnerová²¹ uvádí, že cíl krádeže a motivace signalizují, jaké problémy dítě má. Druhy motivace:

- **dítě krade pro sebe** – potřeba získat věc, kterou nemůže získat jiným, sociálně přijatelným způsobem, citově deprivované děti mohou hromadit věci jako náhražku chybějícího zázemí
- **dítě krade pro druhé** – potřeba být akceptován, dosáhnout vyšší prestiže, dítě ovšem může ke krádežím být donuceno násilím, například šikanou.
- **dítě krade s partou** – potřeba být konformní s normami party, udržet si pozici ve skupině.

Pro posouzení významnosti spáchaného činu je důležité znát způsob provedení, za méně závažné jsou brány krádeže náhlé, neplánované, impulzivní. Závažnější status mají předem promyšlené krádeže. Problém signalizují také krádeže v partě, neboť pokud má dítě podporu

²¹ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 168

ostatních, pak nepovažuje krádež za významnější porušení norem a takovéto chování přispívá k zafixování chybného významu situace.

Dle mého názoru je pro pedagogy ve výchovném procesu důležité především, pokud se dítě dopustí krádeže, nejprve podrobné vyšetření. V první fázi je tedy nutné hledat skutečnou příčinu, proč ke krádeži došlo. Nikdy by se nemělo přistupovat k potrestání, aniž by byl znám motiv. Je také potřeba důkladně provést rodinnou a sociální anamnézu, neboť děti z určitých společenských subkultur (sociálních, etnických) bývají ke krádežím vedeny rodiči a dokonce za úspěšnou krádež pozitivně hodnoceny. Řešení těchto závažnějších specifických případů pak spadá do kompetence orgánů péče o děti a mládež. Pedagog by měl vždy v případě krádeže posoudit významnost situace, zda se jednalo o plánovaný a promyšlený čin, nebo o čin impulzivní, dále zda se jednalo o určitý zisk, nebo snahu někomu ublížit. V případě lehčího provinění je vhodné vést komunikaci s celým kolektivem, popřípadě v rámci specifické prevence uvést téma krádeží prostřednictvím interaktivních technik. Osobně bych viděla velké možnosti ve využití průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu, konkrétně témata: Osobnostně sociální výchova a Výchova demokratického občana – tyto vzdělávací okruhy je možné využít k budování právní odpovědnosti a vědomí vlastní odpovědnosti.

4.1.2 Vandalismus

Za vandalismus je považováno poškozování a ničení cizích předmětů bez zjevného účelu. Název je odvozen od starogermánského kmenu Vandalů, kteří v 5. století zpustošili Řím. Plenili, loupili, ale zejména nesmyslně ničili obrovské kulturní bohatství země soustředěné v římských chrámech. Hlavním znakem tohoto agresivního chování je ničení materiálních i duchovních hodnot. Konkrétní projevy vandalismu nás obklopují všude od počmáraných zdí, rozkopaných laviček a odpadních košů, po tvorbu škodlivých programů, počítačových virů.

Vandalismus se projevuje ničením bez zjevného důvodu, tedy *ničení pro ničení*. Problémem tohoto chování je jeho snadný přechod pod závažnou formu trestné činnosti, pokud se naplní skutková a finanční podstata daného trestného činu. Hlavním důvodem ničení je často neuvědomovaná motivace v podobě nudy, prázdnoty, nutkavá potřeba nějaké činnosti, zasáhnout do světa „*aby se něco dělo*“. Vandalismus je tedy možné chápat jako

výkřik osamělosti, vyloučenosti jedince. Vágnerová²² uvádí vandalismus jako určitou formu vyjádření protestu, potřeby seberealizace. Způsob jak dospívající upozorňuje na sebe a své nové kompetence – i když zatím pouze destruuje.

4.1.3 Šikana

*„Šikanu lze definovat jako násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“*²³ Šikana je velice závažnou agresivní poruchou chování převážně v dětském a dospívajícím věku. Prvky šikany se mohou objevit již v mladším školním věku, ve středním školním věku se zvyšují signály agresivního chování, kdy se střída transformuje na strukturovanou skupinu, a hierarchizují se skupinové role. V těchto skupinách bývá kladen silný tlak na konformitu, což se projevuje v odmítání odlišných, či slabých jedinců. Situace graduje ve starším školním věku, kdy mají děti již dost fyzické síly a tendence prosazovat svůj status ve skupině.

Šikanující agresor – bývá to obvykle fyzicky zdatný jedinec s nižší sebekontrolou a potřebou se předvádět. Bývá emocionálně necitlivý, bezohledný se spíše horším prospěchem. Má silné tendence po sebeuplatnění, které není schopen uspokojit jinak. Vágnerová²⁴ uvádí tendence k šikanování ve spojení s podezíravostí k okolí. Agresor projikuje do ostatních své postoje a sklony ubližovat druhým, dopředu je podezírá z činností, které sám dělá jiným. Nezřídko dochází také ke změně v hodnocení druhých, které chápe jako méněcenné – platí pro ně jiná pravidla, je tedy možné jim ubližovat.

Šikanovaná obět' – jedná se převážně o osoby s nějakým handicapem, bohužel obětí se může stát jakékoli dítě. Většinou se obětí stávají děti s nápadnými fyzickými znaky, úzkostné, nejisté děti s nízkým sebevědomím. V rodinném prostředí zde bývá zvýšená úzkostnost matek, ze které vyplývá nedostatečné vedení k samostatnosti a sebeprosazení. Důvodem k šikaně může být i příslušnost k jinému sociálnímu statutu, jejich školní prospěch nehraje roli. Tyto děti mívají špatnou pozici v kolektivu, bývají samotáři, kolektiv je považuje za „divné“ a proto jim nikdo neprojevuje podporu.

²² Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, s. 169

²³ Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, 2002, s. 283

²⁴ Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, 2002, s. 284

Kolář²⁵ uvádí typologii obětí:

- oběti *slabé* s tělesným a psychickým handicapem – například žáci s obezitou, mentálním či zdravotním postižením,
- oběti *silné* a nahodilé – jedinec, který se vzepře nátlaku, nebo situace s velkým množstvím agresorů, potřebujících oběti,
- oběti nekonformní a deviatní – samotáři vyloučení z kolektivu,
- žáci s životním scénářem oběti – považují se za předurčené k roli oběti, čímž vlastně přitahují takové jednání.

Každé dítě snáší agresi jinak, většinou je však společný pocit viny a studu. Šikanovaný jedinec pochybuje nad sebou, svými schopnostmi, zda není opravdu tak špatný, že si takové chování zaslouží.²⁶ Z těchto důvodů mají také obavy o šikaně hovořit, mívají strach, že když se to rodiče dozví, budou se trápit a přestanou je mít rádi. Je ovšem také možné, že tyto obavy nevyjdou nikdy navenek a zůstanou v úrovni podvědomí.

Základní znaky šikany:²⁷

- **vždy jde o převahu nad obětí** – převaha bývá nejčastěji fyzická, může se ovšem jednat také o převahu psychickou, kdy psychicky odolnější jedinec trápí méně odolného. Výjimkou ve školním prostředí nebývá také převaha mentální síly, kdy intelektově zdatnější jedinec ponižuje a týrá intelektově slabšího jedince. Zde je možné také zmínit problém integrace dětí a mládeže s mentální retardací. Tyto osoby mají ve své symptomatice labilitu a zvýšené riziko manipulace, bývají proto v běžných školách nejohroženější skupinou žáků.
- **oběť vnímá útok jako nepříjemný** – nepatří sem přezdívký a poznámky v rámci kolektivu, které dítě nechápe jako nepříjemný útok, ale systém ponižující nebo zesměšňující komunikace.
- **útok může být dlouhodobý i krátkodobý** – jedná se většinou o postupně se rozvíjející chování, které graduje, přesto může začínat relativně nenápadně. Šikana může být také jednorázová s náhodně zvolenou obětí, bývá nebezpečnější, protože o ní zpravidla nikdo neví, nemusí si jí všimnout rodič ani učitel.

²⁵ Kolář, M. Bolest šikanování. Praha, 2001, s. 89

²⁶ Bourcet, S.; Gravillonová, I. Šikana ve škole, na ulici, doma. Jak bránit své dítě. Praha, 2006, s. 30

²⁷ Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha, 2009, s. 110-113

Směry šikany:

- **žák versus žák** – nejtypičtější projevy šikany ve školním prostředí.
- **žák versus skupina** – šikanování může nabývat až charakteru skupinové trestné činnosti, dá se dokonce říci, že má rysy organizovaného zločinu.²⁸
- **učitel versus žák** – jedná se o situace, kdy učitel útočí a provokuje žáka (jednání může být neúmyslné), dává mu horší hodnocení, těžší otázky apod. V současné době se ozývají případy opačné, tedy žák nebo skupina žáků terorizující pedagoga. Patří sem urážlivé poznámky, úmyslné provokování, vyrušování, natáčení na mobilní telefon.
- **rodič versus učitel** – šikanujícího jednání se dopouštějí často rodiče, kteří se domnívají, že škola je služba, která má vyřešit problémy jejich dítěte, všechno jej naučit a ještě jim plně vycházet vstříc. Nevhodné jednání může jít samozřejmě z obou směrů, někteří pedagogové mají pocit určité moci, kterou chtějí vládnout i nad rodičem.

Vývojová stádia šikany:²⁹

1. **Ostrakismus** – prvky šikany jsou skryté, je obtížné je vyzorovat a rozpoznat. Ve třídě se objevují konflikty, vtípky, *teasing* – škádlení, provokování mezi dětmi navzájem. Nedochozí ještě k přímému fyzickému a psychickému napadání, není vytvořena skupina, která by oběť systematicky trápila. Začínají se ale již objevovat děti, které jsou neoblíbené, neumí se dostatečně bránit a pomalu se dostávají na chvost skupiny a přijímají roli utlačovaného, odstrkovaného – *ostrakizovaného*.

Pokud je v tomto stádiu počínající šikana objevena, je nejlépe řešitelná pomocí práce s kolektivem i jednotlivci. Velkou roli hrají preventivní programy a otevřená komunikace ve vertikálním i horizontálním směru.

2. **Psychická manipulace a psychická agrese** – v této fázi začíná docházet k psychickému nátlaku a agresivnímu jednání (strkání, bití, povyšování, ničení věcí atd.). Agresor zakouší pocit moci, síly a utvrzuje obraz *černé ovce*. Kolektiv vnímá jednání oběti jako činnost, kterou je třeba trestat, nátlak se zvyšuje.

Řešení problémového chování je stále ještě plně v kompetenci školy, vhodné je rozjetí tzv. *vrstevnického programu*.

²⁸ Kolář, M. Bolest šikanování. Praha, 2001, s. 23

²⁹ Kolář, M. Bolest šikanování. Praha, 2001, s. 35 - 41

- 3. Vytváření jádra** – třetí fáze je kritická a zásadní pro další vývoj šikany. Pokud se podaří agresivní chování udržet v první a druhé fázi, je nebezpečnost na minimální úrovni. Pokud ovšem není s problematickým chováním pracováno během prvních dvou fází, pak agresori upevňují své postavení, přesvědčují se o správnosti svého chování a dochází k vytvoření *úderného jádra*. Toto jádro vytváří atmosféru strachu a staví veškeré dění ve skupině na přesvědčení *bud' jsi s námi, nebo proti nám*.

V tomto okamžiku je již vhodné kontaktovat psychologa a policii, rovněž je třeba otevřeně přijmout represivní opatření.

- 4. Vytváření norem** – skupina již plně přechází na normy agresorů, šikanovat začínají i ostatní žáci. Každá problematická situace se sveze po oběti jako ventilu napětí. Oběť již nemá šanci vzdorovat, smiřuje se s chováním a může se dokonce stát i na šikaně závislá, vyžaduje ji paradoxně jako určitou formu upevnění své pozice v kolektivu.

V této situaci je nutná komplexní změna přístupu ke skupině, vrstevnické ani podpůrné programy již nefungují. Vhodné je kontaktovat policii, psychologa a vést terapeutickou práci se skupinou a individuálně s agresorem a obětí.

- 5. Totalita, dokonalá šikana** – finální stádium, škola již nemá žádný vliv na řešení situace. Skupina kooperuje a systematicky trápí oběť.

Skupinová terapie nepomáhá, jediné opravdu účinné řešení je rozpuštění skupiny a individuální práce se všemi zúčastněnými.

Úloha pedagoga je při detekci problémového chování nezastupitelná, neboť právě on je v první linii interpersonálních vztahů mezi žáky. Je nezbytné, aby pedagog byl dobře vybaven odbornými znalostmi a zároveň obdařen dostatkem empatie a citu pro sociální vztahy. Není možné každé pošťouchnutí mezi dětmi chápat jako cílený útok, je však nutné – zejména v počátcích citlivě vnímat veškeré změny v kolektivu. Učitel by měl být všímavý, dokázat pozorovat dění ve třídě, vztahy mezi dětmi, způsoby spolupráce i rivality. Pokud pedagog pojme podezření, je vhodné se opřít například o sociometrické techniky, které umožňují citlivě zjistit vztahy v kolektivu a mohou potvrdit, či vyvrátit domněnky o pozicích určitých žáků v kolektivu.

Jsem přesvědčena, že povinností pedagoga při podezření na šikanu je vždy a bezodkladně jednat. Je vhodné kontaktovat rodiče potencionální oběti a citlivě se ptát na změny stavu dítěte, jeho chování doma, s přáteli apod. Nutné je rovněž projevit nekompromisní nesouhlas s takovým jednáním, vést s žáky dialog o tom, že v kulturní společnosti toto chování není tolerováno. Pokud je šikana odhalena musí následovat postih agresora – represe má sice

daleko nižší účinek než prevence, přesto je nutné v této situaci její použití, neboť zdůrazňuje nesouhlas pedagoga i společnosti s tímto jednáním.

4.1.4 Sebepoškozování

Sebepoškozování je aktem agrese obráceným proti sobě, svému tělu. Jedná se o druh záměrného sebepoškození bez vědomého suicidálního záměru. Kriegelová³⁰ uvádí metody záměrného sebepoškozování rozdělené do dvou hlavních skupin:

- sebetrávení – nadměrné požití léků, drog, alkoholu
- sebezraňování – pořezání, poškrábání, popálení, propichování kůže, dále také trhání vlasů, sebekousání, sebebití, vpravování předmětů pod kůži za účelem poranit své tělesné tkáně (viz Příloha č.2).

Záměrné sebepoškozování není samostatnou lékařskou diagnostickou kategorií, přesto lze nalézt jedince s vysokou mírou pravděpodobnosti spuštění sebepoškozujícího chování.

Dispoziční faktory pro vznik sebepoškozování:³¹

- **Hraniční typ emočně nestabilní osobnosti** – jedná se o osobu s emoční nestálostí, narušenými představami o sobě, strachem z odmítnutí, pocity prázdnoty, negativismem a problémy se seberegulací. Záměrné sebepoškozování u těchto jedinců je vysvětlováno jako způsob upozorňování na sebe sama a snaha o manipulaci s druhými. Tento způsob agresivního chování je však také možné vysvětlit jako sebeprotektivní způsob, jak udržet ostatní v dostatečné vzdálenosti.
- **Posttraumatická stresová porucha** – tato porucha byla původně diagnostikována u osob, které prožili přírodní katastrofu, válku, nebo násilný kriminální čin. V současnosti je možné hovořit o posttraumatické poruše jako o následku přežití jakéhokoli závažného stresového stavu, který představoval pro jedince vážnou hrozbu. Bývá spojena s pocity strachu, beznaděje, bezmoci a hrůzy. Záměrné sebepoškození je možné vysvětlovat jako způsob přeorientování bolesti při opakovaném znovuprožívání traumatu.

³⁰ Kriegelová, M. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha, 2008, s. 17

³¹ Kriegelová, M. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha, 2008, s. 36

- **Poruchy kontroly impulzů** – sebepoškozující chování může být důsledkem neschopnosti čelit impulzům nebo nutkání ublížit sobě či svému okolí. Bývá provázeno zvýšenou tenzí před aktem a uvolněním po něm.

Záměrné sebepoškozování se v řadě případů nevyskytuje samostatně, nejčastější komorbidita bývá uváděna s psychiatrickými onemocněními (neurotické, afektivní poruchy, poruchy osobnosti, schizofrenie, paranoia), disociačními poruchami a poruchami příjmu potravy.

Sebepoškozující chování je možné odhalit i ve školním prostředí, rozpoznat vzorce nežádoucího chování, spouštějící faktory a příčinné souvislosti. Náprava sebepoškozujícího chování je dlouhodobá a skládá se z psychoterapie, která může pomoci nalézt alternativní copingové strategie a způsoby autoregulace emocí. Dle závažnosti poruchy je možné ambulantní užívání psychofarmak, hospitalizace i komunitní programy.

Kriegelová³² uvádí jako základní psychoterapeutické přístupy:

- **Kognitivně behaviorální terapie** – jedná se terapeutický přístup založený na přesvědčení, že lidské chování je naučené a je tedy také možnost jeho přeučení a nápravy. Základem této terapie je stanovení funkčních cílů, aktivní zapojení klienta do plánování a společná práce s terapeutem. Práce je koncipována jako komplexní – zahrnuje individuální práci, skupinový trénink dovedností, rodinnou terapii, relaxační terapii, trénink asertivity a sociálních dovedností. Specifickou odnoží kognitivně behaviorální terapie je TF-CBT – kognitivně behaviorální terapie zaměřená na traumata z minulosti.
- **Dialektická behaviorální terapie** – psychosociální druh terapie vytvořený pro práci s hraničním typem emočně nestabilní osobnosti. Tato teorie vychází z domněnky, že záměrné sebepoškozování je hraniční snahou jedince o nastolení rovnováhy po prožití tíživé životní situace. Terapii tvoří kombinace individuální a skupinové terapie zaměřené na rozvoj interpersonálních dovedností a rozvoji sebeúcty.
- **Integrativní kognitivní terapie** – tato terapeutická metoda byla vytvořena primárně pro léčbu obsedantně kompulzivní poruchy a impulzivní mentální bulimie. Terapie je

³² Kriegelová, M. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha, 2008, s. 139

orientovaná více na kulturní faktory a interpersonální vztahy pomocí individuálního přístupu a technik domácích úkolů.

- **Multimodální kognitivně behaviorální přístup** – jedná se o identifikaci a změnu negativních kognitivních schémat, spolu se snahou ovlivnit zejména nejbližší okolí jedince – rodinu, spolubydlící, přátele, spolužáky.
- **Eye movement desensitization and reprocessing** – terapeutický proces, který vychází z poznatků o neurofyzilogickém zpracování informací a využívá na tělo zaměřené terapeutické přístupy.
- **Narativní přístup Dusty Millerové** – používá se pro klienty s traumatickou historií pomocí vyprávění příběhů. Využívá model tří soustředěných oblastí, z nichž každá reprezentuje vzdálenost mezi *skrytým* a *zraněným Já* a vytyčuje zároveň vzdálenost, kterou musí jedinec urazit, aby uzdravil svoje Já. Terapie je založená na pevném, důvěrném a profesionálním vztahu s terapeutem. Jedinec se učí postupně odhalovat své problémy, popisovat a pojmenovat své emoce, učí se copingové strategie a je veden k vytváření sociální opory vztahů ve svém okolí.

Sebepoškozování je velice závažným sociálně patologickým jevem, který nemusí být pro pedagoga snadné odhalit. Domnívám se, že velkou roli mohou ve škole hrát vrstevnické programy, práce se třídou jako sociální skupinou, zavádění psychologů na základních a středních školách. Významnou roli bych zde přiřadila zejména důkladně provedené anamnéze a pozorování s důrazem na vyškolení pedagogů ve sociálně pedagogických a psychologických disciplínách.

Při vytváření anamnézy je vhodné si více všimnout rizikových situací, jakými jsou například alkoholismus (příp. zneužívání drog, patologické hráčství aj.) u rodičů, ztráta blízké osoby, rozvod rodičů, diagnostikovaná depresivní porucha u rodiče, možnost zneužívání, či týrání. Důležité jsou rovněž otázky na emocionální klima v rodině, dále frekvence a význam komunikace mezi jednotlivými členy. Závažným signálem by pro pedagoga mělo být depresivní a pasivní ladění žáka. Tyto žáci se často straní kolektivu a na veškeré neúspěchy reagují s nepřiměřenou osobní odpovědností. V současnosti je možné také nalézt souvislost sebepoškozování spolu se členstvím v určitých subkulturách, kde rizikové chování patří spolu s hudebním a módním stylem oblékání, specifických účesů, výrazného make-upu ke skupinovým normám, spolu s určitým temným a zároveň romantickým přístupem ke smrti. Nejvíce ohroženou skupinou těchto specifických protestních proudů bývají jedinci v období

od 15 do 21 let³³ – jedná se tedy převážně o žáky posledních ročníků základní školy a studenty střední školy. Současné nejrozšířenější subkultury se formují kolem stylu *Gothic* a *Emo*.

Agresivní chování obecně je velmi závažným společenským problémem, který je často diskutovaný. Domnívám se ovšem, že příčiny časté medializace tohoto chování jsou zejména proto, že se jedná o druh chování viditelný a odsuzovaný. Významné příčiny agresivního chování jsou zakódované k genetické výbavě dítěte, jeho temperamentu, labilitě, intelektových schopnostech, pozornosti, ale také v nevhodném výchovném přístupu. Pokud výchova není pro dítě naprosto čitelná – nemá-li stanoveny pravidla a hranice, či je závislá na náladě rodiče, nemůže dítě nalézt vhodné vzory pro své chování, okolní svět je pro něj chaotický a zvyšuje jeho úzkost a neuroticitu.

Negativním způsobem působí na vývoj osobnosti dítěte extrémní způsoby výchovy jako je příliš perfekcionistická, nebo liberální výchova. Při perfekcionistické výchově je v dítěti upevňován pocit vlastní neschopnosti a méněcennosti. Příliš liberální, rozmazlující výchova zase zabraňuje dítěti vytvořit si vlastní přirozené hranice, budovat adekvátní sebehodnocení i reálné vnímání okolního světa, neboť je rodiči nadměrně opečováváno. Dítě, které je takto vychováno, se neorientuje v životních situacích a při jakékoli překážce není schopno rozhodnutí, nezná radost ze zaslouženého úspěchu. Významný vliv zejména v období středního a staršího školního věku má parta a vrstevnický kolektiv – například ve škole, krouzcích a jiných mimoškolních aktivitách. Přesto však v současné společnosti není dle mého názoru více agresivity, než ve společnostech předešlých.

4.2 Neagresivní poruchy chování

Neagresivní poruchy chování se mohou jevit jako sociálně přijatelnější než poruchy agresivního charakteru. Není možné se ovšem nechat ovlivnit relativní akceptací uvedeného chování, za ním se mohou totiž skrývat vážné psychické problémy, které mohou vyústit v dospělosti v poruchy osobnosti. Nebezpečím neagresivních poruch může být také jejich horší možnost detekce a ovlivňování z hlediska pedagoga, pokud přetrvává problém v rodině. Je kladen velký důraz na citlivé pozorování a reagování ze strany učitele, neboť chování,

³³ Kriegerlová, M. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha, 2008, s. 164

kteří vypadá jako neukázněnost a nedbalost dítěte mohou být špičkou ledovce vážných psychických problémů dítěte.

4.2.1 Lhaní

Lhaním je ve společnosti chápáno klamání, úmyslné zkreslování reality. Pravá lež je tedy charakterizována zásadně vědomím dítěte, že mluví nepravdu. Dále je nutné brát v úvahu možnosti – zda dítě lže, aby získalo určitý prospěch, případně se vyhnulo potížím, či trestu. Přejít dítěte do školy je významnou změnou v životě dítěte, nástupem do nové, neznámé reality. Reakcí dítěte na změnu může být zvýšená fantazijní produkce, která je vlastně jen jiným uchopením nového světa.

Při hodnocení závažnosti lhaní je nutné vždy přihlížet ke zralosti dítěte – zda je již schopno odlišit, co je pravda a lež a zda je jeho vývoj na takové úrovni, že by mělo dokázat chápat dopady svého jednání. Sledujeme také účel, který dítě ke lži vedl a frekvenci výskytu lží. *„Děti středního a staršího školního věku je chápou jako nezbytnou ochranu v situaci ohrožení.“*³⁴ Za obranu v nouzi však nelze považovat lži zaměřené na poškození jiné osoby, nebo vlastní obohacení, tyto formy lhavého chování bývají spojeny s bezohledností, necitlivostí k ostatním osobám, egoistickým chováním. Vyšší výskyt lhavosti může být projevem disociální poruchy osobnosti, kdy je lhavost trvalejším rysem.

4.2.2 Záškoláctví

O záškoláctví hovoříme, pokud dítě či mladistvý úmyslně nedochází do školy na vyučování. Záškoláctví může být občasně – impulzivního charakteru, nebo účelové, plánované a často pravidelné. Příčinou záškoláctví může být únik - druh obecné tendence utíkat spojený s negativním postojem ke škole. Způsob únikového řešení konfliktů, nebo z prostředí které dítě subjektivně vnímá jako ohrožující.

Primárními ohrožujícími stavy jsou:

- rozumové schopnosti odlišné od průměru - nižší schopnosti se projevují zejména v nezvládnutí učiva, děti s nadprůměrnými schopnostmi bývají odstrkovány kolektivem, nebo vyrušují, protože se nudí a pak následují sankce od pedagogů
- časté kárání, trestání, zesměšňování
- agresivní chování – šikana
- úzkostnost, neschopnost odpoutání od rodičů

³⁴ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 161

Negativní vztah ke škole může vést dokonce k tzv. **školní fóbii**. Jedná se o psychickou poruchu, která je charakterizována nepřiměřeným strachem a úzkostí z osob, předmětů, situací souvisejících se školním prostředím.

Dalším důvodem záškoláctví bývá vliv party, nebo rodinného působení. Rodina je nejsilněji působícím činitelem v životě dítěte od nejranějšího věku. Na dítě má proto negativní vliv extrémní způsob výchovy - přehnaná, úzkostná péče, perfekcionismus, nedůsledná, nebo nečitelná výchova. Problémem je rovněž závislostní chování rodiče, lhostejnost, patologická osobnost rodiče a mnohé další. S problematickým vlivem rodiny může souviset také únik do party, kde dítě může cítit zázemí a jistotu. Bohužel v mnohých partách bývá záškoláctví standardem či dokonce podmínkou přijetí.

Pedagog by měl k záškoláctví přistupovat velice citlivě, neboť toto chování bývá odrazem psychického stavu dítěte. Základním požadavkem je dle mého názoru otevřená komunikace a zájem pedagoga. Na nápravě záškoláctví je třeba, aby spolupracovali ve školním prostředí všichni zainteresovaní. Především třídní učitel s žákem neboť právě oni by měli být v prvotní interakci, dále výchovný poradce, který by měl dokázat komunikovat s dítětem, pedagogem i rodiči, případně také školní psycholog.

4.2.3 Útěky z domova

Problematika útěků z domova je velmi pestrá, obecně se jedná o obrannou únikovou formu při řešení problémů. Může se jednat o únik před týráním, zneužíváním, strachem ze situace doma, ale také únik před sebou samým – svými neurózami, nejistotami, úzkostmi. Únik ovšem může být ale také formou vývoje – snahou opustit prostor, který je dítěti již malý, těsný. Vágnerová³⁵ útěky rozlišuje dle motivace a průběhu:

- **reaktivní, impulzivní útěky** – jedná se o zkratkovitou reakci na aktuální situaci. Smyslem tohoto útěku bývá potřeba uniknout před strachem z trestu, nebo osoby. Matějček³⁶ dokonce tento útěk uvádí jako „*obranu před degradací vlastního já.*“
- **chronické útěky** – bývají plánované, připravované a opakované. Tyto útěky bývají reakcí na dlouhotrvající problémy v domácím zázemí. Děti bývají často týrány, zneužívány, citově neakceptovány. Plánované útěky mohou být akcí i více dětí, které se spolu domluví. Tyto útěky bývají charakteristické podrobnou přípravou (mapy,

³⁵ Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 163

³⁶ Matějček, Z. in Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, 2005, str. 163

oblečení, zásoby). V tomto případě se může jednat o jakousi *školu samostatnosti* na základě televizních filmů, seriálů apod. Specifickou skupinou chronických útěků bývá patologický vývoj dětské osobnosti a útek jako reakce na subjektivní omezení svobody.

- **toulání** – dlouhotrvající opuštění domova. Motivací bývá často nedostatečná citová vazba k blízkým osobám, patologické prostředí. Může se však také jednat o útek k určité sociální skupině. Tyto skupiny mohou přímo vést k asociálnímu chování, mohou ovšem také dospívajícímu nabídnout zázemí, pocit, že někam patří a po ujasnění si sebe sama pak odchází.

Útěky a toulání nepatří mezi nejčastější formy problematického chování školních dětí, je nutné na ně hledět se zvláštním zřetelem, neboť mohou signalizovat závažné problémy rodinného působení. Vyšší frekvence těchto poruch může vést k trvalejší změně životního stylu s rizikem vážných patologických jevů (krádeže, loupeže, prostituce, zneužívání drog).

4.3 Poruchy chování související s hyperaktivitou a neschopností se soustředit

Poruchy chování, které se projevují omezenou schopností soustředění, nepozorností a impulzivním chováním bývají ve většině případů způsobeny syndromy ADD (*attention deficit disorder*) a ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder*). Jedná se o syndrom poruchy pozornosti a syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou.

Oba typy poruchy se projevují:³⁷

- *snadnou rozptýlitelností dítěte vnějšími podněty,*
- *problémy s nasloucháním a s plněním pokynů,*
- *potíže se zaměřením a udržením pozornosti,*
- *potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončením,*
- *nevyrovnaný výkon v práci ve škole (jednou je schopen úkol splnit, podruhé ne, jeho výkon se neustále mění),*
- *nepořádnost (žák ztrácí nebo nemůže najít svoje věci – sešity, tužky, knihy) na pracovním stole a ve svém pokoji mívá dokonalou spoušť,*

³⁷ Riefová, S.F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole, Praha, 2010, s. 17-18

- *nedostatečné studijní dovednosti,*
- *potíže se samostatnou prací.*

Žáci s přidruženým syndromem hyperaktivity mají kromě výše uvedených symptomů:

- vysokou míru aktivity (je neustále v pohybu – nenechá v klidu ruce, nohy, neustále má tendenci se pohybovat po třídě),
- impulzivita a nedostatečné sebeovládání (mluví nadměrně, v nevhodnou chvíli, nedokáže počkat, až přijde na řadu, dříve jedná, než přemýšlí),
- potíže s přechodem k jiné činnosti,
- nepřiměřené emocionální reakce.

Příčiny obou syndromů nejsou v současnosti známe, jako dispoziční rizika bývá uváděno užívání léků, drog a alkoholu v těhotenství, komplikace nebo poranění při porodu, výskyt poruchy v rodině.

Pro pedagoga se jedná o velmi obtížně zvladatelnou skupinu žáků, neboť narušují koncentraci ostatních žáků, tok hodiny a celkové klima třídy. Učitel musí vynaložit více času, energie a úsilí, aby se věnoval žákům s poruchou pozornosti a zároveň udržel plynulost hodiny a umožnil tak ostatním žákům nerušeně pracovat. Samozřejmě musí být vzdělaný a informovaný pedagog, úzká spolupráce a komunikace s rodinou. Osobně vidím velké možnosti v diferenciaci třídy a strukturovanosti času a prostředí. Žáci s poruchou pozornosti potřebují přesnou a jasnou komunikaci, musí vědět co, kdy a za jakých podmínek se od nich očekává. Větší celky je vhodné členit na menší kroky, jejichž splnění je třeba ocenit. Riefová³⁸ uvádí jako vhodnou metodu **týmové práce**, kdy pedagogové prohazují, nebo sdílejí žáky různých tříd. Změna vyučujícího i spolužáků a vytváření týmů pomáhá ostatním žákům lépe se rozvíjet a dětem s poruchou pozornosti zmírňovat jejich obtíže navozením nové situace. Pro pedagoga je vhodná možnost lepšího vytvoření nadhledu i konzultace s kolegy umožňující vidět dítě z jiné perspektivy. Domnívám se, že tato forma vyučování může být zajímavá, ale v našich podmínkách je chápána jako velmi netradiční a obtížná zejména u základního vzdělávání, a proto se téměř nevyskytuje.

³⁸ Riefová, S.F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole. Praha, 2010, s. 22

4.4 Závislostní poruchy chování

Závislost je považována za chorobu projevující se souborem psychických a somatických změn v důsledku opakovaného užívání určité látky či v současné době opakovaním určité činnosti. Jedná se o specificky lidskou potřebu uniknout z aktuální situace, dosáhnout klidu, štěstí, síly, fantastických zážitků.

Syndrom závislosti definuje WHO prostřednictvím následujících charakteristik:³⁹

- *silná touha nebo silné puzení opatřit si psychoaktivní látku,*
- *problémy se sebekontrolou a sebeovládáním v souvislosti s užíváním psychoaktivní látky,*
- *výskyt fyziologických symptomů při omezení nebo zastavení přísunu psychoaktivní látky, tj. výskyt odvykacího syndromu, patofyziologické projevy odvykacího stavu,*
- *průkazná tolerance spočívající v tom, že k navození stejných účinků je třeba používat stále se zvyšující množství psychoaktivní látky,*
- *progresivní zanedbávání jiných zájmů a činností nesouvisejících se zneužíváním a abúzu psychoaktivních látek a zotavení se z jejich účinků, látka zaujímá přední místo v hierarchii zájmů a hodnot jedince,*
- *přetrvávající užívání psychoaktivních látky navzdory jasným důkazům o zjevné škodlivosti takového užívání a jeho důsledkům v oblasti zdravotní, psychické a sociální, kterých je si jedinec vědom.*

Za základní druhy motivace k užívání psychoaktivních látek je možné uvést:

- potřeba uniknout stresovým situacím, frustracím,
- potřeba dosáhnout uspokojení, slasti
- potřeba uniknout stereotypu, nudě
- potřeba sociální konformity – ve skupině, kde užívání drogy patří ke standardu

Nejčastěji užívanou psychoaktivní látkou je **alkohol**, jedná se o látku, jejíž užívání je společensky tolerované. Alkohol je proto velmi snadno dostupný. V menších dávkách má tlumivý účinek, odstraňuje zábrany, zvyšuje náladu, sebejistotu. Riziko vzniku závislosti zvyšují genetické dispozice a faktory učení. Genetické dispozice určují typ metabolismu alkoholových látek v těle, tyto dispozice přináší vyšší příjemné pocity a nižší nepříjemné následky. Závažným problémem je potom spojení genetických dispozic a specifických

³⁹ Fischer, S., Škoda, J. Sociální patologie. Praha, 2009, s. 94

osobnostních rysů (nezdrženlivost, impulzivita, nižší sebeovládání). Problematický je rovněž vliv prostředí - nápodoba rodičovského, nebo jiného modelu (parta, skupina) a typ prostředí. Městské prostředí umožňuje vyšší anonymitu, větší možnost nabídky drogy, vyšší životní tempo a tedy také více stresových situací.

U dětí je riziko závislosti vyšší než u dospělých, mají také specifické motivy k užívání psychoaktivních látek. Závažnější jsou rovněž důsledky závislosti na alkoholu, které zahrnují škálu od fyzického chátrání, rychlý nástup psychických problémů (abstinenční syndrom, psychózy, halucinace, amnestické poruchy), po sociální poruchy (ztráta zájmu o své okolí a různé excesy) vedou ke ztrátě nebo změně sociálních vztahů (nestýkají se s jedinci, kteří neužívají). Závislostní chování je nutné nepodceňovat, neboť závislost se v dětském věku rozvíjí rychleji. Zásadním problémem u žáků školního věku je vytváření a rozvoj jejich osobnosti, které může závislostní chování negativně ovlivňovat. Při léčbě je třeba pracovat individuálně s žákem, se skupinou i s rodiči, dlouhodobá prognóza však bývá příznivá.

Nealkoholové drogy jsou látky společností netolerované a sankcionované zejména proto, že jsou značně rizikové. Každý člověk si může vytvořit závislost na psychoaktivní látce, závislost nastupuje velice rychle a rychle mohou nastat fatální následky. Proces vzniku závislosti proto doprovází vznik negativní reakce okolí, stigma narkomana. Užívání nealkoholových drog je také výrazně dražší než u alkoholu, negativním důsledkem závislosti bývá také trestná činnost cílená k získání finančních prostředků na nákup drogy. Děti a mládež si tak mohou i po vyléčení nést stigma celý život.

Léčba závislosti může být úspěšná, pouze za předpokladu, že se jedinec opravdu rozhodl svou závislost vyléčit. Primárně nastupuje detoxikace – proces zbavení těla škodlivé látky, pak dle druhu a vážnosti stavu dítěte či mladistvého je zahájena léčba s farmakologickou podporou (užívání náhradní látky umožňující snížit a na konec vysadit drogu s minimem těžkých abstinenčních příznaků, které by mohly vést až ke kolapsu organismu), nebo abstinenčně orientovaná léčba (speciální terapie – skupinové, komunity).

Další formy návykového a impulzivního jednání - jedná se o lidské činnosti, které jsou považovány za běžné, dokonce sociálně žádoucí, pokud se konají v přiměřené míře.

- **Patologické hráčství** - jedná se o stav, kdy hráč nedokáže odolat hře, nutkání je spojeno se silným vnitřním napětím, které klesá teprve tehdy, když začne hrát. Hráč při hře prožívá vzrušení a uspokojení, i když prohrává, výčitky svědomí a lítost nastávají až po hře. Nejedná se zde o prožitek hry jako aktivity, dominantním motivem je potřeba rychlého zbohatnutí. Hráč si vytváří fantazijní představy o velké výhře. Gamblerství je individuální aktivita, kdy hráč o další spoluhráče nestojí – jsou potencionální konkurencí. Sociální důsledky jsou stejné jako u ostatních závislostí.
- **Workoholismus** – závislost na práci. Jedná se o druh závislosti uváděný převážně u mladých mužů, kteří se realizují ve vysokém pracovním tempu. Ve skutečnosti existuje mnoho typů workoholismu, které se projevují různými příznaky. Některé z těchto příznaků můžeme pozorovat také u dětí a mládeže ve školním věku. Jde nejčastěji o úzkostné, nejisté osoby, které se bojí autority (učitele, rodiče). Tyto děti dělají úkoly navíc, angažují se v mnoha kroužcích, školních radách a dalších aktivitách, neboť se děsí neúspěchu, selhání. Zásadní problém pak nastává při přechodu na střední školu, kdy se zvyšují nároky na dítě a tím také možnost selhání. Důsledkem mohou být až fatální následky.

Vztah k práci není vrozený, je součástí naší osobnosti a je formován především pod vlivem výchovy. Zásadní vliv má rodinné působení v rodině, rodiče ovlivňují své dítě prostřednictvím výchovných stylů, systému odměn a trestů, ale také především vlastním výchovným vzorem. Nejdůležitější prevencí je proto fungující rodinné působení s kvalitním systémem komunikace, úctou a respektem k dítěti.

- **Netolismus** – závislost na internetu, jedná se o potřebu virtuálního světa, fantazijního uspokojení v *bezpečném* prostředí, které skýtá vysoký stupeň anonymity. Člověk zde může být kdokoli, čímkoli. Tento způsob komunikace a seberealizace umožňuje zejména osobám s nízkým sebehodnocením získat prestiž, na níž v reálném světě nedosáhnou. Závislost na internetu se projevuje zejména nutkavou potřebou být neustále on-line, listovat nabídkami různých serverů, prohlížet elektronickou poštu, upřednostňováním virtuálních vztahů před skutečnými. Počítač se stává náhražkou vzájemné mezilidské interakce a komunikace, děti a mládež ztrácí běžné sociální dovednosti i zájem o skutečný svět.

- **Shopaholismus** – závislost na nakupování, projevuje se nutkavým nakupováním. Jedná se o fenomén současnosti, kdy na člověka působí mnoho stresujících faktorů – ve škole, rodině, zaměstnání a zároveň společnost nabízí akceptovanou možnost odreagování prostřednictvím široké škály zboží ve velkých obchodech, kde hraje hudba, mísí se různé vůně a výlet s vrstevníky po nákupech patří k určité prestiži ve skupině. Je nutné zmínit také vzrůstající vliv reklamy, která je stále agresivnější, zejména v působení na nedozrálou dětskou psychiku.

Prvotními nákupy bývají často věci podporující společenský status dítěte nebo dospívajícího (značkové oblečení, moderní elektronika). Později ovšem mizí schopnost se ovládat a mladí lidé nakupují i zboží, které nepotřebují. Zásadním problémem ovšem je, že nakupování se děje nad rámec finančních možností dítěte, nebo častěji mladistvého. Vzhledem k tomu, že nebývají finančně zajištěni, jsou nuceni hledat jiné možnosti uspokojení svých potřeb. Patologická potřeba nakupovat tak často vede ke stejnému důsledku jako u drogových závislostí, a to k nutnosti získat za jakoukoli cenu prostředky na získání své drogy. U školních dětí, zejména u děvčat ve věku 10 – 15 let převažují krádeže v obchodech, dále krádeže ve školních šatnách, třídách, v rodinách. Dominuje snaha získat *drogu* za každou cenu.

Prevenici můžeme opět hledat zejména v rodině, kde by bylo vhodné se zaměřit na hodnotový systém členů rodiny. Škola může vyvíjet preventivní působení zejména v oblastech etické a osobnostní výchovy. Společnost celkově by měla omezovat reklamní působení a zvýšit informovanost o možných rizicích.

5. Prevence poruch chování u dětí a dospívajících

Poruchy chování jsou velmi závažným problémem současného školství. Jedná se o způsoby chování, které neodpovídají požadavkům a očekáváním, kladeným na děti a mládež ve školních zařízeních. Tyto poruchy velice závažně ovlivňují celý výchovně vzdělávací proces jednotlivců i skupin. Je dokonce možné říci, že mohou negativně ovlivňovat klima celé školy.

Zásadní možnosti ovlivňování problémového chování jsou různé formy prevence a represe. Represe je často uváděna jako kontraproduktivní řešení, přesto ji nelze opomíjet. Důraz je však ve všech moderních státech kladen na různé formy preventivních opatření, které mohou mnoha nežádoucím situacím předcházet.

Prevence má za úkol působit již před samotným objevením se negativních jevů a tedy také jejich důsledků. Cílem prevence poruch chování je tedy předcházení vzniku sociálně patologických jevů.

Struktura prevence:⁴⁰

- **Sociální prevence** – jedná se o aktivity působící na proces sociální integrace, změnu nepříznivých podmínek. Sociální prevence je součástí sociální politiky státu. Efektivita sociální prevence je pouze odhadována.
- **Situační prevence** – základem této prevence je zkušenost, že výskyt určitých druhů problémového chování je vázán na určité místo, dobu, případně okolnosti. Problémovou činnost je pak možné minimalizovat prostřednictvím režimových, technických či personálních opatření. Ve škole se jedná především o umístění dozoru, případně kamerového systému na exponovaná místa například ve školní jídelně, či v prostorách kolem školy. Pedagogický lexikon RVP uvádí u situační prevence vysokou úspěšnost.
- **Prevence viktimmnosti a pomoc obětem trestných činů** – jedná se o prevenci prostřednictvím bezpečného chování a psychické připravenosti ohrožených osob. Bývá uplatňována v trénincích obranných strategií, propagací možností obrany a zvyšováním informovanosti ohrožených osob.

⁴⁰ Andršová, S; Daniš, P. Prevence kriminality. Metodický portál RVP : Pedagogický lexikon [online]

Základní dělení prevence:⁴¹

- **primární prevence** – zabývá se příčinami a podmínkami nežádoucích jevů, hledá způsoby a možnosti jejich předcházení
- **sekundární prevence** – zaměřuje se na ohrožené skupiny obyvatelstva a snaží se nežádoucí jevy včas zachytit a zabránit jejich prohlubování a šíření
- **terciární prevence** – je zaměřena na již existující ohrožení a snaží se zabránit jejich opakování a pomáhá chránit před dlouhodobými dopady jejich vlivů.

Formy preventivního působení:

- **Primární prevence** se zabývá předpoklady a podmínkami vzniku problémových jevů. Zaměřuje se zpravidla na celou sledovanou populaci. Základní rozdělení je:
 - **Nespecifická primární prevence** – jedná se o soubor aktivit, jež mají za úkol podporovat žádoucí formy chování. Za nespecifickou prevencí jsou považovány všechny aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, jako jsou zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné aktivity, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravému rozvoji osobnosti, k odpovědnosti za sebe a za své jednání.
 - **Specifická primární prevence** – soubor aktivit zaměřených proti konkrétnímu riziku. Do specifické primární prevence je možné zahrnout opatření a programy, které jsou zaměřeny na předcházení a omezování výskytu jednotlivých konkrétních forem rizikového chování u žáků. Cílem této prevence je předcházet všem typům sociálních poruch chování jako je kriminalita, delikvence, závislosti, záškoláctví, agresivní projevy, šikana, rasismus, vandalismus, předčasné těhotenství, AIDS apod.

Primární prevence se také zaměřuje na rozpoznání a zajištění včasné intervence v případech domácího násilí, týrání a zneužívání dětí, ohrožování mravní výchovy dětí, poruchy příjmu potravy.

⁴¹ Andršová, S; Daniš, P. Prevence kriminality. Metodický portál RVP : Pedagogický lexikon [online]

Cílem primární prevence je nejen předcházení nežádoucím jevům, ale zejména navození sociálně příznivého chování za pomoci změny hodnotové orientace a orientaci na zdravý životní styl.

- **Sekundární prevence** je zaměřena na rizikové jednotlivce a skupiny, u nichž se nežádoucí jev v minulosti již vyskytl. Jedná se zde především o informativní schůzky, poradenství, psychologickou péči, krizovou intervenci, psychoterapii, rodinou terapii. Tuto prevenci v péči o děti a mládež poskytují krizová centra, střediska výchovné péče pro děti a mládež, školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.
- **Terciální prevence** je zaměřena na minimalizaci následků nebo potlačování nežádoucích jevů u jedinců, u nichž se tento jev vyskytuje (např. preventivní opatření mající zabránit recidivě u mladistvých delikventů). Pracuje tedy s jedinci, kteří již přišli do styku s problematickým jevem, a ten na nich zanechal následky. Jejím hlavním úkolem je získat kontrolu nad situací, snažit se zabránit zhoršování stavu a eliminovat důsledky. Jedním z cílů je také předcházet recidivnímu chování. Vždy se jedná dlouhodobý proces resocializace, který je uskutečňován za pomoci odborníků na danou problematiku a speciálních institucí.

Primární prevenci je možné dělit také podle časového hlediska:

- **Jednorázová primární prevence** probíhá v nepřesných, nahodilých intervalech během školního roku. Bývá prováděna specialisty v dané škole, nebo externími odborníky na danou problematiku. Informace k tématu bývají koncipovány formou **interaktivních technik**. Tyto způsoby prezentace bývají voleny tak, aby vzbudily zájem určité věkové skupiny, využívají proto moderní technické prostředky a zajímavé zpracování prostřednictvím filmu či divadelních výstupů. Tematicky bývá tato prevence zaměřena zejména na zprostředkování poznatků týkající se dané problematiky. Například preventivní programy bojující proti zneužívání drog se zabývají nejen výčtem nebezpečných látek, jejich účinků a následků či mechanismy vzniku závislostí, ale zejména dopadem na životní hodnoty a sociální vztahy. Často seznamují cílové skupiny s možným řešením rizikových situací. Tyto programy mívají silný emocionální náboj, který pomáhá interiorizaci poskytnutých informací.

- **Dlouhodobé preventivní programy** jsou kontinuální, komplexní programy a aktivity, jejichž součástí je zejména řešení problematiky nežádoucích způsobů chování a zároveň rozvoj vhodných sociálních dovedností. Jejich snahou je postupné rozvíjení žádoucích osobnostních charakteristik, utváření adekvátního sebehodnocení a komunikačních technik. Při správném vedení těchto programů má docházet k tvorbě případně korekci postojů k sociálně nežádoucím jevům. Žáci jsou vedeni k volbě zdravého životního stylu, schopnosti naplňovat potřeby žádoucím směrem a dovednosti řešit problémy adekvátními způsoby. Dlouhodobost prevence je pak jedním ze základů její účinnosti. Mezi základní dlouhodobé preventivní programy patří:
 - **vrstevnické programy** – jedná se o zapojení vrstevníků do preventivních programů. Často se užívá termín **peer programy** – z angl. *peer education* tedy vrstevnické vzdělávání či vychovávání. Vrstevníci jsou děti a mládež v podobné věkové kategorii a socioekonomickém postavení (tedy osoba, se kterou žák přichází denně do kontaktu a může se s ní ztotožnit). Hlavním působícím faktorem je zde tedy výchovné ovlivňování mezi žáky navzájem. Východiskem vrstevnického vzdělávání je filosofie, že jedinec je schopen lépe akceptovat názory osoby, která je mu blízká z hlediska sociálního zázemí, věku, role, zájmů a životní orientace, a tak jej proto má schopnost více ovlivnit. V současnosti můžeme nejčastěji realizované vrstevnické programy rozdělit na tyto základní druhy:
 - vrstevnická prevence negativních společenských jevů
 - vrstevnická pomoc při učení
 - vrstevnická mediace – alternativní neautoritativní způsob řešení sporů a konfliktů
 - vrstevnické poradenství
 - **mimoškolní aktivity** - návštěvy kulturních, sportovních a společenských akcí, nebo v třídnických, případně hovorových hodinách, kdy má třídní učitel možnost na určité téma mluvit jak s žáky, tak s jejich rodiči.
 - **Rámcový vzdělávací program** – jedná se o program zavedený v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu

rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Tento program zavedl do vzdělávací soustavy nový prvek, kterým jsou průřezová témata a klíčové kompetence žáků. **Průřezová témata**⁴² reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou významnou součástí základního a středního vzdělávání. Tato témata jsou formativním prvkem vzdělávání, pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot. Průřezová témata je možné využít jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, případně projektů, seminářů či kurzů. Na základní škole jsou určena tato průřezová témata: Osobnostní a sociální výchova; Výchova demokratického občana; Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech; Multikulturní výchova; Environmentální výchova; Mediální výchova. Do obsahu **Osobnostní a sociální výchovy** je možné začlenit nespécifickou prevenci, zejména téma komunikace a mezilidských vztahů. Je nutné naučit děti řešit různé situace, vhodně se rozhodovat. Velký význam je třeba klást psychickému zdraví a psychohygieně, jejich důležitosti v běžném, každodenním životě. Zabývat se poznáváním sebe sama i jiných lidí, formovat správné postoje a návyky. Do témat osobnostně sociální výchovy je možné také zahrnout specifickou prevenci agresivních projevů zejména šikany, nebo experimentování s návykovými látkami. Další průřezové téma **Výchova demokratického občana** umožňuje vytvořit u žáků základní právní vědomí a vědomí vlastní odpovědnosti. Nespécifická prevence zde může probíhat spolu se seznamováním žáků se základními lidskými právy, jejich významem z širšího společenského hlediska i v konkrétních případech. Sociální kontrolou a sankcemi za jejich nedodržování. Demokratickou výchovu je možné využít také jako specifickou prevenci u delikvence, záškoláctví, krádeží. **Multikulturní výchova** umožňuje rozvoj vlastní identity žáka i zasazení do širšího sociokulturního rámce daného společenství. Je nutné hovořit o odlišnostech z hlediska rasového, náboženského, kulturního. Zde je možné uplatnit specifickou prevenci rasistického a extrémistického chování. **Environmentální výchova**, která se zabývá vztahem člověka k přírodě, jež nás

⁴² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha, 2007, s. 90-103

obklopuje, pomáhá utvářet globální pojetí světa a místa, které v něm člověk zaujímá. Toto téma je možné aplikovat na aktuální situace v určité, žákům známé lokalitě spolu s informacemi týkajícími se specifické prevence v oblasti vandalizmu. Posledním z průřezových témat je **Mediální výchova**, která se může zabývat kritickými postoji žáků k přijímaným sdělením. Může tak vést k uvědomění si reality a vlivu médií na život ve společnosti. Zde je možné opět hovořit o nespécifické prevenci prostřednictvím uvědomění si mediálních dezinformací, ovlivňování životního stylu, kritickému postoji a nonkonformitě, případně také o specifické prevenci nelátkových závislostí.

Význam prevence je naprosto zásadní pro minimalizaci vzniku patologických forem chování a minimalizaci nežádoucích způsobů chování dětí a mládeže. Vždy je výhodnějším řešením nežádoucím situacím předcházet, než řešit jejich následky. Je ovšem nutné přihlížet při tvorbě preventivních programů také individuálním specifikám dětí i prostředí, v němž žijí. Při tvorbě preventivních programů je důležité brát ohled na věkovou strukturu cílové skupiny. Aby primární prevence byla efektivní, měla by odpovídat věku dítěte, být relativně malá a interaktivní, aby žáky zaujala a motivovala. Je třeba do ní zahrnout všechny žáky a umožnit jim získat žádoucí sociální dovednosti potřebné pro každodenní život. Učinit prevenci spjatou s životem žáků, tak aby bylo možné v ní nalézt informace, které jsou jim blízké a v realitě, se kterou se sami setkávají. Pomoci je učít komunikačním, zejména asertivním dovednostem, jako je odmítání návykových látek a schopnost čelit tlaku ze strany okolí, budovat si sociální opěrnou síť pomocí přátelských vztahů a zvládání konfliktů.

6 Možnosti primární prevence ve školských zařízeních

Školy a školská zařízení jsou velmi důležitým socializačním činitelem každého dítěte. Primární význam socializačního působení sice patří působení rodiny, s příchodem do školního prostředí se ovšem její vliv snižuje a narůstá význam školy, třídy, vrstevnické skupiny. Příchod do širšího školního společenství je pro dítě závažným mezníkem v jeho životě, nastává mu specifický, nový režim dne, jiné způsoby plnění povinností. Toto období je spojeno s vysokými různorodými nároky na rozvíjející se osobnost dítěte, vyžaduje proto určitou míru samostatnosti, rozhodování a odpovědnosti. Je sice možné a vhodné dítě na školu připravit, přesto *„nikdy později v celé další výchovně vzdělávací kariéře nedojde k tak zásadním a prudkým kulturním změnám, jaké prožívá čerstvý žák během svého prvního roku.“*⁴³ Proto je nutné, aby škola využila všechny své možnosti pro optimální formování osobnosti každého žáka a zároveň každému žákovi poskytla maximální ochranu před nežádoucími vlivy a situacemi.

6.1 Školní preventivní program

Základní program používaný školami pro minimalizaci nežádoucích druhů chování se nazývá **Školní preventivní program** – tento program vychází z Metodického pokynu k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (Č.j.: 20 006/2007-51).⁴⁴ Jedná se o dlouhodobý preventivní program, který je součástí školního vzdělávacího programu. Každá škola má možnost si jej upravit podle svých specifických potřeb a možností ve formě **Minimálního preventivního programu**. Hlavním cílem tohoto programu je systematické vytváření a udržení optimálního sociálního klimatu ve škole. Tento program předpokládá zapojení celého pedagogického sboru, žáků i rodičů. Má být založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky. Konkrétní podoba programu je realizována pomocí preventivních aktivit na jeden školní rok, aktivit v rámci vyučování i mimoškolní činnosti. Minimální preventivní program je zaměřený především na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, osobnostní a sociální rozvoj dětí a mládeže, rozvoj sociálně komunikačních dovedností. Na tvorbě a realizaci programu se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Minimální

⁴³ Vališová, A.; Kasíková, H., a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, 2007, s. 341.

⁴⁴ MŠMT. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. [online]. Praha, 2007

preventivní program podléhá kontrole České školní inspekce. Na konkrétní preventivní programy je možné žádat dotace z MŠMT prostřednictvím místně příslušných krajských úřadů. Do systému organizace a řízení primární prevence sociálně patologických jevů patří kromě MŠMT, Krajského úřadu, Krajský školský koordinátor prevence a Metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně. V každé škole zodpovídá za realizaci programu především **ředitel školy** – v jeho kompetenci je především koordinace, vyhodnocování a řešení aktuálních problémů. Jmenuje také **školního metodika prevence a třídní učitele, kteří tvoří preventivní tým.**

- **Školní metodik prevence** je pedagogický pracovník, který má za úkol především koordinaci preventivních aktivit, spolupráci s odborníky. Vypracovává plán pro řešení konkrétních situací sociálně patologického chování. V rámci plánování provádí analýzu současného stavu a stanovuje obecné i dílčí cíle preventivního programu. Zodpovídá spolu s ředitelem školy za zavádění programu ve škole nebo školském zařízení, dohlíží na jeho průběh a pomáhá řešit nově vzniklé situace. Je odborným pracovníkem, který pomáhá pedagogům vhodně volit metody odpovídající jeho předmětu a poskytuje rady týkající se formy zavádění konkrétních poznatků do výuky. Zabývá se dále také novými poznatky z oblasti prevence sociálně patologických jevů a problémového chování, které zprostředkovává učitelům a ostatním pracovníkům školy nebo školského zařízení. Podílí se tímto také na soustavném vzdělávání pracovníků školy v oblasti prevence. Navrhuje vhodné odborné, metodické materiály, pomůcky a koordinuje preventivní aktivity s dalšími školami, organizacemi mimo konkrétní školské zařízení.
- **Výchovný poradce** spolupracuje s metodikem prevence zejména v oblasti detekce problémových skupin žáků. Zaměřuje se zejména na žáky s poruchami chování a se znaky sociální nepřizpůsobivosti, na žáky trpící vnitřními konflikty (např. úzkost či porušené sebepojetí) a na žáky v náročných životních situacích a vývojových krizích (např. týrání, rozvod nebo úmrtí rodičů, problémy ve vztazích mezi rodinou a školou, se spolužáky apod.).
- **Třídní učitel** je zásadní osobou v oblasti preventivního působení, neboť právě on je v nejužším styku s žáky, důvěrně je zná a orientuje se ve třídě jako sociální skupině. Na třídním učiteli leží zásadní odpovědnost za včasné zachycení varovných negativních signálů od jednotlivých žáků i skupiny jako celku. Mezi důležité činnosti třídního učitele patří vytváření vnitřních pravidel třídy, péče o klima třídy,

motivování žáků, práce s kolektivem, zlepšování komunikace mezi žáky a učiteli, rodiči i žáky navzájem. Podporuje zejména rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy. Významným pomocným prostředkem detekce vztahů ve skupině jsou kromě tzv. přirozených metod (pozorování, beseda s žáky, rozhovory, aj.) zejména sociometrické metody. Třídní učitel pomáhá zprostředkovat komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru i s rodinnými příslušníky žáků.

6.2 Klima školy a třídy a jeho význam v preventivním působení

Termínem klima školy, případně třídy nazýváme celkové, relativně dlouhodobé sociální a emocionální ladění všech osob tvořících dané klima.⁴⁵ Pokud však zahrneme do klimatu všechny jevy, které se na jeho tvorbě podílí, pak obsahuje také prostor, materiální vybavení, socioekonomický status rodin žáků, vliv města či vesnice, masmédií, případně globálně socioekonomickou a politickou situaci v daném státě. Článkem tvořícím klima třídy, který má naprosto zásadní vliv na vznik a vývoj sociálně patologického chování, jsou vztahy mezi žáky a pedagogy a mezi žáky navzájem, jejich sociální pozice a z nich vyplývající role. Vnímání konkrétního klimatu třídy je ovšem subjektivní záležitostí. „Žák zpravidla nereaguje na skutečný, reálný stav, ale komunikuje se svým subjektivním obrazem tohoto klimatu.“⁴⁶

Důležité způsoby interakce zásadně ovlivňující školní klima:

- **Interakce mezi žáky** – mění se spolu s vývojem žáků. Na počátku školní docházky děti obvykle příliš nediferencují jednotlivé žáky, v pozdějším věku dochází k bohaté vnitřní strukturaci, děti zaujímají určité postavení a zvyšuje se tlak na konformitu, sounáležitost a loajalitu. Žáci mají ve skupině tendence ke značkování, které nemusí být zcela adekvátní a má velký vliv na vývoj sebehodnocení hůře označených jedinců. Žáci, kteří se ve třídě dobře cítí, mají lepší podmínky pro úspěšnost ve vzdělávacím procesu i osobním životě. Naopak vylučování z kolektivu může být počátkem šikanujícího chování, které buduje v dítěti komplex méněcennosti a může být tedy také důvodem pro záškoláctví nebo útěky z domova. Zvláště setká-li se takto postižený jedinec s nepochopením pedagogů a rodičů. Důležité je proto nepodcenit nežádoucí signály v kolektivu. Pedagogům pomáhají v současnosti mnohé nástroje pro

⁴⁵ Kraus, B. Základní sociální pedagogiky. Praha, 2008, s. 107

⁴⁶ Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava, 1995, s. 98

zkoumání sociálních vztahů ve skupině, jedná se o různé sociometrické dotazníky, škály, testy.

- **Interakce mezi učitelem a žákem** – zásadní vliv na utváření pozitivního klimatu má osobnost učitele, s ní související pojetí výuky, schopnost utvářet atmosféru důvěry a pozitivně působit na žáky. Ke kvalitám pedagoga patří také manažerské dovednosti vedení třídy jako sociální skupiny, může tak ovlivňovat kázeň ve třídách – stanovuje například „*práh tolerance*“⁴⁷ – těžiště rozhodovacích procesů ve školní třídě. Týká se například míry hluku, který bude v daný okamžik akceptovatelný (je nutné rozlišit situace, kdy učitel provádí výklad a kdy žáci provádí skupinové činnosti, apod.), dále kolik rozhodovacích pravomocí a v jakých situacích přenechá žákům apod. Učitel stanovuje normy třídy – je vhodné je rozdělit na normy závazné (jejich dodržování bude striktně vyžadováno a nedodržení sankcionováno) a normy volnější ve formě doporučení (jejich překročení může být do určité míry tolerováno).

Pedagog by měl usilovat o pozitivní přijetí členství ve skupině všemi žáky, o její přeměnu na skupinu referenční, tedy skupinu, s níž se žák identifikuje. Neboť skupinové působení se zvyšuje spolu s přijetím skupiny a jejich cílů. Na základě sociometrického šetření může také pedagog zjistit žáky, kteří mají v kolektivu velký vliv a využít tohoto vlivu při prosazování potřebných myšlenek. Sociometrické šetření odhalí také odmítané žáky v kolektivu a povahu jejich odmítání, pedagog pak může působit na vyrovnaní těchto pozic. Zásadní je zde navození atmosféry důvěry a podpora dialogu.

Pro tvorbu pozitivního klimatu je také důležité, aby pedagog měl znalosti o percepčních stereotypech působících při vnímání žáků, implicitních teoriích osobnosti a nevhodných typech pedagogického přístupu k jednotlivým žákům (Pygmalion efekt, Golem efekt). Z hlediska vedoucích pracovníků ve školství je vhodné při negativním chování pouze u určitého pedagoga použití například testu měřícím preferenčního postoje učitelů k žákům Z. Heluse a J. Pelikána, který umožňuje měřit a následně ovlivnit problematický vztah pedagoga k žákovi.

⁴⁷ Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, 2007, s. 236

Klima školní třídy je jeden ze zásadních prvků prevence patologických jevů, který může pedagog velice závažně ovlivnit vlastním působením. J. Mareš⁴⁸ uvádí tři elementární zásady pedagogické práce při ovlivňování klimatu třídy:

- **zájem o vztahy mezi žáky ve třídě** – pedagog by se měl snažit o pozitivní orientaci třídy jako sociální skupiny, udržovat a posilovat soudržnost třídy. Důležité je také poznávání žáků a učitelů v jiných sociálních kontextech, než je hromadné vyučování. Jedná se o akce konané mimo školu, ale také o alternativní formy vyučování, které umožňují kooperaci ve skupinách, učí komunikaci, řešení mezilidské konflikty a cíleně tak umožňuje eliminaci agresivních poruch chování.
- **zájem o průběh výuky** – usilovat o zajímavější vyučování, zařazovat problémové úlohy, úlohy ukazující praktickou možnost využití získaných informací a úlohy umožňující překračování hranic školy (komunikaci s odborníky, rodiči spolužáků, apod.). Snažit se o pozitivní rozvoj osobnosti žáků ve vyučování.
- **potřeba klidu a pořádku ve třídě** – zajistit žákům klid na práci, vyučování může být pestré a veselé, je však nutné zamezit cílenému rušení výuky (provokování, hádání, zlobení).

Pozitivní vliv školy na chování dítěte je tím větší, čím dříve je mu dítě vystaveno. Žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mají dobré vztahy mezi sebou, učitelé používají nové metody a jasná pravidla, kde jsou zohledňovány potřeby a zvláštnosti každého žáka. Je-li dětem věnován dostatek individuální pozornosti, posilována spolupráce mezi dětmi, vazba každého dítěte na školu, jsou-li učitelé intenzivně angažovaní na výuce a propojuje-li se škola s rodinou a komunitou, pak je možné hovořit o školách, které udělaly zásadní krok pro odvrácení rizika, že se děti vydají na kriminální dráhu. Domnívám se, že pokud se pedagogovi podaří navodit pozitivní klima ve školní třídě, atmosféru důvěry a maximálního přijetí skupiny žáky, lze zde hovořit o zásadním zdroji primární prevence sociálně patologických jevů.

⁴⁸ Čáp, J., Mareš, J. Psychologie pro učitele. Praha, 2001, s. 578

6.3 Kultivace osobnosti jako základ prevence

Cílem pedagogického procesu je formování osobnosti žáka žádoucím směrem, tedy rozvíjení psychických a sociopsychických dispozic. Základní úlohou pedagoga je především vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti v aktivitách pomáhajících přijmout zodpovědnost za svá rozhodnutí, pochopit své místo na světě a formovat svůj směr, kterým se chce dál ubírat a k jakým hodnotám chce směřovat.

Každý jedinec prochází nejprve sebeuvědomováním, kdy dítě začíná vnímat své tělo, individuální pocity. Později prochází sebepoznáváním své odlišnosti od okolního světa a ostatních bytostí. Sebepoznání probíhá pasivní reflexí názorů druhých o sobě v konfrontaci s druhými lidmi a aktivní reflexí, tedy zjišťováním odpovědi na otázku „*Kdo jsem, jaký jsem?*“ Od počátku formování osobnosti dítěte, ovlivňují rodiče budoucí směr formování sebepojetí. Již Adler a Jung upozorňovali na *komplex méněcennosti* vznikající při nedostatečné péči rodičů, naproti tomu Cvekl a Pelikán hovoří o *komplexu všemohoucnosti*, který vzniká při hyperprotektivní péči rodičů. Obě krajní možnosti způsobují, že dítě přichází do školy jako nevyrovnaný, úzkostný, neurotický jedinec. Na pedagoga pak připadá nelehká úloha pomoci pozitivnímu vývoji dítěte, jak jen je to možné. Pomoci žákům zprostředkovat poznatky pro formování realistického sebepoznání, které je nezbytným předpokladem pro další osobní zdokonalení. Za nejvyšší cíl výchovy a vzdělávání pak považujeme sebevýchovu, tedy „*cílevědomé úsilí daného jedince o zdokonalení vlastní osobnosti v nejširším slova smyslu.*“⁴⁹

6.3.1 Osobnostně sociální výchova jako prostředek kultivace osobnosti

Osobnostní a sociální výchova patří mezi průřezová témata. V rámci prevence sociálně patologických jevů se jedná o způsob výchovného působení prostřednictvím kultivace osobnosti z obecného hlediska i v konkrétních situacích. Osobnostně sociální výchova se zabývá rozvojem klíčových životních (osobnostních a sociálních) dovedností pro každodenní život žáka (např. jak korektně a efektivně vyřešit situaci, kdy mě někdo předběhne ve frontě, chce okrást při placení apod.) – jednat asertivně a eticky. Pomoci žákům poznávat, *jak si v životě vědět rady.*

Učivem se zde stává žák, či skupina žáků. Smyslem výchovy je pomáhat každému žákovi hledat cestu k vlastní životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i

⁴⁹ Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava, 1995, s. 194

dalším lidem a světu, což může být chápáno jako kvalitní základ primární prevence před škodlivými vlivy prostředí.

Základní témata:⁵⁰

- **Osobnostní rozvoj** – výchovné působení má za cíl rozvoj poznávacích schopností (vnímání svých smyslu, nálad, cvičení pozornosti, metakognitivních dovedností a dovedností řešení problémů). Dále rozvoj sebepoznání a sebepojetí, schopnosti vnímání, jak se promítá mé Já v chování. Co je užitečné a co nikoli. Se sebepoznáním souvisí schopnost seberegulace – ovládání svého chování, schopnost akceptovat různé názory, podřídit se skupině, kriticky hodnotit svou i cizí činnost. Důležité je uvědomování si svého místa na světě a schopnosti sebepřesahování. Do témat osobnostního rozvoje jsou zařazena také témata psychohygieny (zvládání zátěží, organizace času) a výchova k tvořivosti.
- **Sociální rozvoj** – je zaměřen zejména na rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod – od mezilidských vztahů, rodiny, po národy. Dále se orientuje na schopnost efektivní komunikace, cvičení aktivního naslouchání, samostatné vystupování, vedení dialogu, komunikace v různých společenských situacích – informování, odmítání, omluva, pozdrav, žádost, vysvětlování, přesvědčování, řešení konfliktů, chválení, kritizování.
- **Morální rozvoj** – klade důraz na hodnoty, postoje. Učit se filozofii života, odpovědnosti, spolehlivosti, spravedlivosti, respektování práv jiných lidí, toleranci, poctivosti, slušnosti, ohleduplnosti a pravdomluvnosti.

Konkrétní uplatnění témat Osobnostně sociální výchovy je vhodné především osobním vzorem učitelů: působit na žáky vlastními lidskými, sociálními a etickými kvalitami - působit zjevně i skrytě a dlouhodobě.⁵¹ Zásadou je řídit se sami pravidly a principy, které vyžadujeme od žáků. Další možností je využívání témat při běžném každodenním styku s žáky (například při konfliktu mezi žáky využít problémové situace a rozebrat ji při skupinové reflexi – identifikovat situaci, popsat co se dělo a co se mohlo dít lépe), zapojit žáky do rozhodovacího procesu, chodu školy, preferovat diskuzi. Osobnostně sociální výchova učí i pedagogy volit vhodnou intervenci v běžných i krizových situacích. Témata Osobnostně sociální výchovy je možné také nalézt v učivu standardních předmětů, případně zvolit samostatné bloky.

⁵⁰ MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha, 2007, s. 100

⁵¹ Valenta, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno, 2006, s. 58

Využívání Osobnostně sociální výchovy jako části prevence sociálně patologických jevů je dle mého názoru velmi důležité. Získané informace a dovednosti, pokud jsou podané vhodnou formou a interiorizované samotnými žáky, mohou ovlivnit jejich život na dlouhá léta do budoucnosti, neboť je učí, že krizové a nebezpečné situace se stávají a je potřeba být připraven je řešit.

6.3.2 Kultivace osobnosti estetickou výchovou

Již Platón ve 4.st. p.n.l. viděl ve výchově dítěte sílu budoucího občana, koncipoval proto celý vzdělávací systém postavený na rovnosti šancí tak, aby stát, či polis dokázali vytěžit sílu svého národa. Ve svém vzdělávacím systému dával velký důraz na harmonii a všechna krásná umění – zejména hudební, taneční, výtvarné. Výchova má naučit dítě vnímat všudy přítomnou harmonii a řád.⁵² Je zde ovšem na místě uvést, že Platónovo pojetí estetiky bylo velmi specifické, neboť ve výchově upřednostňoval krásu geometrických forem založenou na proporcionalitě a matematickém pojetí kosmu.⁵³

Názory na estetiku i její místo ve výchově se od antiky vyvíjely a dramaticky proměňovaly od naprostého odmítání po nenahraditelnost stejně tak, jak se měnily náboženské, politické, sociální a mnohé další vlivy. Dnes chápeme estetično hlouběji, jako kategorii označující specifickou formu lidského vztahu ke světu, lidského osvojování světa. Estetické osvojování vyjadřuje vnímání a poznávání objektivní skutečnosti, ale také individuální vztah, postoj k této skutečnosti.⁵⁴ Estetické vnímání tedy zahrnuje také hodnocení, tvořivou přeměnu světa a opět zpětné uvědomování tohoto vztahu.

Pokud tedy budeme hovořit o estetice jako formě vztahu k okolnímu světu i k sobě, pak hovoříme o významné části našeho života, která by měla být nějakým způsobem zastoupena v naší výchově. Estetická výchova je obtížně uchopitelná a měřitelná, má však značný význam jako součást formování zdravé osobnosti jedince – kultivuje smysly, projev a směřuje k chápání skutečnosti založené na citech, vůli a mravní potřebě přetvářet svět. Estetika je filozofická věda o krásnu, harmonii, smyslu života, tvoření etických hodnot i o morálce. Estetická výchova se tedy nemá zabývat pouze uměním, ale také estetickými aspekty

⁵² Fritz, P. H. Platon a Platonismus v dějinách výchovy. Praha, 1994, s. 40

⁵³ Eco, U. Dějiny krásy. Praha, 2005, s. 50

⁵⁴ Jůzl, M.; Prokop, D. Úvod do estetiky. Praha, 1989, s. 21

vnitřního světa člověka, přírody, sociologických útvarů aj. Estetično je zvláštní dimenzí společenského bytí, formou lidského vztahu ke světu, osvojování světa.⁵⁵ Tento způsob osvojování světa je vyjadřován emocemi, představami, fantazií, intuitivností, vcítěním.

Estetická výchova spolurozvíjí lidskou osobnost, žák se jejím prostřednictvím učí rozpoznávat projevy a užitečnost etických jevů ve vlastním životě – odpovědnost, spravedlnost, čest, odvaha aj. Formování osobnosti žáka má tedy směřovat k odpovědnosti za své činy, péči o sebe i ostatní, odmítnutí šikany, závislostí, dokázat identifikovat své problémy a snažit se o jejich řešení. Estetická činnost má také ještě nezanedbatelnou funkci relaxační a psychohygienickou, pomáhá rozvoji senzitivity vůči pozitivním hodnotám a významné působení na schopnost empatie, která je schopností vcítění se tzn., že jsme schopni *vidět svět očima druhého*. Dokážeme-li se pak vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat a pochopit jeho prožívání. Domnívám se, že právě etické hodnoty spolu s vnímáním krásna v lidech i světě kolem nás pomohou aktivizaci, rozvoji i posilování pozitivních vlastností v lidech samotných a tím i celé společnosti.

6.3.3 Místo etické výchovy v preventivním působení

Socializace je procesem vrůstání dětské osobnosti do společnosti, která funguje na principu právních i mravních norem. Mravní normy jsou důležité pro fungování každého sociálního útvaru, neboť vyznačují meze společností očekávaného chování, chování tolerovaného a odmítaného. Morálnímu chování se dítě tedy učí od dětství, kdy začíná chápat základní morální pojmy: co je dobré, co zlé, co správné, nebo špatné. Nejprve děti chápou sebe jako střed, nedělitelnou součást okolního světa. Malé dítě nerozlišuje své vnitřní pochody, reálné prostředí, ani minulost, současnost a nevidí svůj pohled jako jeden z mnoha možných.

U nejmladších dětí ještě nehrají morální pravidla roli, později ve stádiu heteronomní morálky (7 – 8 let) se stávají pravidla dogmatem. Jakékoli porušení či změna pravidel je špatné, správné je pouze jednání v souladu s pravidly.⁵⁶ Dítě nepřipouští polehčující okolnosti, vinu posuzuje na základě přímé úměry s výší škody. Piaget věnoval v tomto stádiu pozornost výzkumu dětského lhaní. Zjistil, že okolo 6. – 7. roku nedokáží děti zřetelně odlišit své představy od skutečnosti, až na základě odlišení tvrzení, které je záměrně nepravdivé,

⁵⁵Jůzl, M.; Prokop, D. Úvod do estetiky. Praha, 1989, s. 22

⁵⁶Vacek, Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové, 2000, s. 13 - 17

dokáží sami přesně odhalit lež. V tomto vývojovém stádiu morálního vývoje (kolem 10. roku) již dokáží posuzovat vinu na základě záměru jednající osoby.⁵⁷

Školní období je proto velice důležité pro působení etické výchovy, neboť během něj přechází dítě ze stádia heteronomní morálky do stádia morálky autonomní. Teprve tehdy začíná vnímat různé úhly pohledu na určitou situaci, dokáže při morálním posuzování brát v úvahu i záměr jednající osoby.

Velikou roli ve vývoji morálního jednání mají členové primární rodiny, zejména rodiče. Rodina je prvotní socializační buňkou, kde se dítě setkává se způsoby chování, reagování na určitou situaci. Je nutné, aby dítě vědělo, že je milováno. Domnívám se, že při etické výchově dítěte je láska základní a nutnou podmínkou. Pokud rodič miluje a svou lásku dítěti dává najevo, pak dává dítěti základ pro to, aby mohlo překonat jednotlivé nástrahy života i případné nesprávné postupy při výchově. Rodiče by měli také si být vědomi, že jsou prvotním vzorem pro dítě a právě čestnost, pravdomluvnost, spravedlivost. Tyto hodnoty mohou děti interiorizovat jako vhodné vzorce chování. Děti jsou velmi citlivá stvoření, která odhalí přetvářku, nebo tzv. *dvoji morálku* – jedná se o situace, kdy se rodiče chovají jinak doma a jinak na veřejnosti.

V průběhu školní docházky jsou kladeny na pedagogy obdobné nároky jako na rodiče, neboť i oni působí na dítě především svým osobním příkladem. Významnými systémy, na které může pedagog v určité míře působit prostřednictvím výchovy a využít je k prevenci patologického chování, jsou systémy hodnotové. Hodnotou je pro člověka to, co osobně považuje za významné - tedy to, co je vysoko zařazeno na stupnici uznávaných preferencí. Hodnoty se dotýkají samé podstaty člověka, jeho nejobecnějších, základních preferencí.⁵⁸ Hierarchie hodnot není nikdy absolutní, během života dochází k vývoji a přesunům v preferencích. Existují dokonce závažné situace, v nichž dojde k významnému přesunu v hierarchii hodnot. Jedná se často o důsledek silných prožitků či otřesů v životně důležitých, zásadních situacích. Například vážné onemocnění může přivést člověka k uvědomění, že více než kariéra je pro něj důležitější zdraví a vztahy s blízkými osobám.

Na pomoc pedagogům v oblasti rozvoje osobnostních morálních vlastností i hodnotových žebříčků přichází právě oblast Etické výchovy. Tento obor vytváří celou řadu

⁵⁷ Vacek, Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Hradec Králové, 2000, s. 13 - 17

⁵⁸ Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava, 1995, s. 197

mezipředmětových vztahů.⁵⁹ Pro primární prevenci problémového chování jsou důležité zejména vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a Člověk a zdraví, kde se uplatní při uvádění do globální problematiky soužití lidí, chování lidí, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj. Etická výchova navazuje samozřejmě také na průřezová témata, je součástí průřezového tématu OSV (praktická etika) a také nově volitelným doplňujícím vzdělávacím oborem na základních školách a gymnáziích.

Etická výchova žáka především vede k rozvoji schopností umožňující navázání a udržování kvalitních mezilidských vztahů, vytváření adekvátního sebehodnocení, tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků a ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru.⁶⁰ Etické chování je základní a určující silou lidského jednání spolu s pravdomluvností, odpovědností, důstojností a dalšími hodnotami slouží k zachování a zušlechťování naší společnosti. Etické normy pomáhají lidem ve společnosti lépe žít, chrání je, určují mantinely chování. Celkově zlepšují život všech členů společnosti. Morální normy jsou velmi variabilní, jsou společností tvořeny a měněny v čase, ať jsou psané, či nepsané. Vzdělávací obor etická výchova tak rozvíjí nejen osobnost žáka, ale je zaměřena také na prospěch jiných lidí a celé společnosti. Má tak preventivní vliv nejen na jednotlivé žáky, ale na celé společenství, ve kterém žáci žijí.

6.3.4 Výchova ke zdravému životnímu stylu

Problematice volného času se věnovali již antičtí filosofové, protože však většina lidí pracovala od rána do večera, bylo trávení volného času výsadou svobodného člověka. Aristoteles soudil, že volno by mělo být věnováno zušlechťování ducha rozjímáním, či diskusí s přáteli, zkrátka vážnou duševní činností. Náplní volného času je tedy již od nepaměti – rozjímání, hraní (slavení), studium a práce, ať už těmto slovům přiřadíme jakýkoli konkrétní význam. Postupný rozmach problematiky volného času můžeme pozorovat s nástupem industriální společnosti, s politickými a zákonnými reformami až do současnosti.

Volný čas není konkretizován ani obsahově (nejsou určeny činnosti), ani časově (není určena doba jejich realizace). Má významné vlastnosti jako individuálnost, subjektivně svobodnou volbu činností, bezprostřední neutilitárnost činností, osobní radost a potěšení.

⁵⁹ Kurikulum Etická výchova. Doplňující vzdělávací obory [online]. MŠMT, 2006

⁶⁰ Kurikulum Etická výchova. Doplňující vzdělávací obory [online]. MŠMT, 2006

Může být chápán jednak jako čas, který člověku zbývá po splnění všech pracovních i mimopracovních povinností vůči jemu a ostatním lidem.

Hofbauer⁶¹ charakterizuje náplň volného času jako „*činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním*“ a zároveň vytyčuje jeho nezastupitelné funkce:

Třemi v odborné literatuře nejčastěji uváděnými jsou:

- **odpočinek a rekreace**, které plní účel opětovného načerpání sil, regenerace organismu od pracovního zatížení
- **zábava** jako forma regenerace duševních sil
- významný prvek **rozvoje a sebevzdělávání osobnosti**

Naplňování volného času je úzce svázáno také s hodnotovým systémem každého člověka.⁶² Během svého vývoje si lidé vytváří preferenční stupnice ostatních lidí a činností. Tyto stupnice se určitým způsobem mění a vyvíjí na základě našich zkušeností, prožitků a situací, také například veřejným míněním určité společnosti. Pro pedagogy mají tyto preferenční stupnice význam především v tom, že výrazně silněji akceptujeme názory a postoje člověka stojícího v našem individuálním žebříčku hodnocení výše, než člověka, kterého si nevážíme.⁶³ To je možné využít v preventivním působení vrstevnických programů, programů specifické prevence i v každodenních školních situacích. Velkou roli hraje také vlastní zkušenost jedince s danou činností či situací - pokud si může jedinec danou činnost vyzkoušet a získá v ní úspěch, mění se vztah k dané činnosti. Na principu zkušenosti pak fungují různé nácviky asertivních dovedností, například hraní situací „odmítnutí drogy“, apod.

V sociálněpedagogickém kontextu je významné vytváření podmínek k určitým vhodným aktivitám ve volném čase a směřování lidí k těmto aktivitám a naopak tlumení jiné aktivity, která může zvyšovat pravděpodobnost deviantního chování.⁶⁴ Lze tedy usuzovat, že kultivace osobnosti spolu s vytvářením podmínek pro kvalitní aktivní využívání volného času může tlumit pravděpodobnost deviantního chování. Současné školy by měly učit děti vhodně využívat volný čas. Domnívám se, že i během vyučování je vhodné využití práce na různých projektech, kde nejde o výkon a znalosti, ale o cestu. Děti mohou poznávat nové dovednosti,

⁶¹ Hofbauer, B. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004, s. 13

⁶² Kraus, B.; Poláčková, V.; et al. Prostředí, člověk, výchova. Brno, 2001, s. 164

⁶³ Pelikán, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava, 1995, s. 196

⁶⁴ Kraus, B.; Poláčková, V.; et al. Prostředí, člověk, výchova. Brno, 2001, s. 164

rozdíjet své schopnosti, rozšiřovat si obzor, nemusejí se bát, že něco nezvládnou a mohou se spontánně pouštět do práce.

Vzdělávání ve volném čase a pro volný čas nabývá na důležitosti v dnešní přetechnizované době. Školy by měly zprostředkovat dětem a mládeži novou způsobilost – kompetenci pro jednání ve volném čase. Volný čas v pravém smyslu nelze vyučovat, je třeba nabízet možnosti, motivovat, zaměřit se na sílu zážitků a rozvoj citů. Podporovat suverenitu, samostatnost a odpovědnost.

6.3.5 Změna postojů pomocí multikulturní výchovy

Zásadním dokumentem, který poprvé upravil nutnost výchovy k partnerství, spolupráci a solidaritě v globalizující společnosti je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR.⁶⁵ Tento program uvádí v rámci obecných cílů výchovy a vzdělávání požadavek výchovy k partnerství, spolupráci a solidaritě ve společnosti druhých lidí, z různých národů, menšin a kultur. Obecné cíle Bílé knihy rozvádí Rámcový vzdělávací program v podobě průřezového tématu Multikulturní výchova.

Vychovávat k partnerství, spolupráci a solidaritě znamená usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství různých národů, být schopen respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního světa.

Moderní multikulturní výchova je tedy zaměřená na výchovu k vzájemnému mezilidskému porozumění, respektu a toleranci odlišnosti. Hlavním cílem je rozvoj chápání sebe sama, druhých, vlastní kultury a kulturní rozmanitosti. Provádí se na základě různých programů ve školách a mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, reklamních kampaních, politických opatřeních. Multikulturní výchova plyne ve dvou hlavních rovinách, ve výchově společnosti k respektu a toleranci a v oblasti výchovy a vzdělávání cizinců.

Multikulturní kompetence pedagogů – pedagogičtí pracovníci musí být vybaveni schopnostmi k pozitivnímu a konstruktivnímu chování a komunikaci s příslušníky jiných kulturních, etnických a rasových skupin tak, aby bylo možné dospět k efektivní kooperaci. Jde zde především o určitou senzitivitu, citlivost ve vnímání partnerů, kteří jsou kulturně, rasově i jinak odlišní od většinové společnosti. Pro účely primární prevence je vhodné zahrnout do

⁶⁵ MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Praha, 2001, s. 15

tématu odlišnosti jednotlivých skupin ve společnosti, které mohou být objektem šikany a dalších patologických projevů chování.

Pilíře multikulturní výchovy:⁶⁶

1. **Pedagogický konstruktivismus** – filosofické, pedagogické a psychologické východisko interkulturní pedagogiky, které vychází z předpokladu, že poznání a porozumění světu si musíme vystavět ve vlastním vědomí. Smyslem výuky tedy není předání jediné pravdy, ale vybavit žáka schopností zorientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat.
2. **Kritické myšlení** – navazuje na první pilíř a rozvádí jeho rovinu orientace, třídění informací, učít žáka pochybovat, zvažovat a tvořit si vlastní názor. Žák by měl dokázat rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy, které brání správnému náhledu na společenské problémy, odolávat manipulaci.
3. **Interaktivní vyučování** – tento pilíř poukazuje na potřebu změny rolí učitele a žáka, posouvá edukační proces do roviny partnerství a spolupráce. Zásadními pojmy jsou tvořivost, spolupráce, zodpovědnost.
4. **Kooperativní vyučování** – poslední pilíř rozvíjí interaktivní vyučování odkazem na nutnost kooperace jako specifického druhu interakce. Jako zásadní forma činnosti je zde uváděná skupinová práce.

Metody používané v multikulturní výchově:

Diskuse - tato metoda je vhodná k vyjasňování vlastních postojů, k formulaci názorů, rozvíjení dovednosti racionální argumentace a schopnosti naslouchat.

Brainstorming- spočívá v rychlém shromáždění a zapsání nápadů, námětů a informací.

Skupinové vyučování- forma práce ve skupinách menších než třída, která vyžaduje týmové úsilí, kooperaci, vzájemnou pomoc žáků a kolektivní řešení problémů.

Simulační hry a dramatizace - podněcují k hravé činnosti, rozvíjejí efektivním způsobem myšlení žáka, jeho tvořivost, volní aktivitu a také estetický a mravní cit. Může se jednat o nácvik modelových situací. Tyto hry umožňují navodit neformální atmosféru a výchova pak probíhá v pozitivním duchu. Je možné uvést typický příklad: „Hra **Vlakem po Evropě**“⁶⁷ – žáci dostanou zadání: Nasedli jste do vlaku a vydali se na týdenní cestu, kterou musíte sdílet se 3 cestujícími. Kterým z uvedených dáte přednost: srbský voják z Bosny, obézní švýcarský

⁶⁶ Pilíře IKV : Informace pro učitele, Varianty [online], 2005

⁶⁷ Potočková, D. in Šišková, T.; et al. Výchova k toleranci a proti rasismu. Praha, 1998, s. 168

bankéř, bohatý italský disdžokej, HIV pozitivní mladý umělec, český emigrant, kterého právě propustili z portugalského vězení či narkoman, který právě ukončil terapii? Zásadní fází je konečná reflexe. Potočková D. doporučuje otázky pro diskuzi, například na základě čeho jste se rozhodovali, jaké stereotypy se objevovaly, jak se vám ve skupině podařilo dohodnout apod. Úkolem pedagoga je podněcovat diskuzi o předsudcích, stereotypch, hodnotách a limitech naší tolerance.

Témata multikulturní výchovy lze aplikovat také v mimoškolních aktivitách, a to zejména prostřednictvím kurzů, projektů mimoškolní výchovy (volnočasové aktivity, mediální pořady určené široké veřejnosti) a komunitní práce.

Multikulturní výchova patří k důležitým druhům edukačních aktivit, které působí na formování osobnosti dětí a mladých lidí. Usiluje o odstranění předsudků, bariér, komunikačních problémů. Jedinec vybavený multikulturními kompetencemi by měl dokázat na základě získaných poznatků, zkušeností, prožitků a porozumění kvalitně komunikovat, spolupracovat a pozitivně řešit problémové situace. Tyto kompetence považují na nezbytné pro dobré klima ve škole, odstranění nejistot a konfliktních situací, které vznikají často také z neznalosti či nepochopení.

6.4 Aktivity specifické primární prevence

Specifická prevence obsahuje aktivity a programy, které jsou zaměřeny *specificky* na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování dětí a mládeže. Snahou je, aby cílová skupina získala znalosti, dovednosti a postoje podporující zdravý životní styl a aby tyto nástroje dokázala uplatnit ve svém chování nejen v době realizace programu, ale i v budoucnosti. Specifickou primární prevenci můžeme dále ještě dělit v rámci primárních cílových skupin:⁶⁸

- **Všeobecná primární prevence** je zaměřena na běžnou populaci dětí a mládeže bez ohledu na rizikové skupiny. Ve školním prostředí se jedná nejčastěji o přednášky,

⁶⁸ MŠMT. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. [online]. Praha, 2007, s. 2

interaktivní pořady, bloky a další aktivity zaměřené na prevenci jednotlivých problematických jevů – alkoholismus, drogy, vandalismus, apod.

- **Selektivní primární prevence** je již úžeji zaměřená na ohrožené skupiny dětí, případně komunit. Zde již existuje větší pravděpodobnost rizikového chování. V této prevenci je kladen větší důraz na individuální poradenství a alternativní nabídky trávení volného času. Na úrovni školy se často jedná o programy zaměřené na řešení problémových vztahů, situací v třídních kolektivech, asertivní komunikaci, apod.
- **Indikovaná primární prevence** je zaměřena přímo na jedince, u kterého se vykazují rizikové tendence pro vznik závislosti a jiných projevů rizikového chování. Tato prevence se týká zejména dětí a mladých lidí, kteří již mají s problémovým chováním zkušenosti, ale zatím u nich nelze diagnostikovat závislost na návykových látkách ani patologické hráčství, nemají problémy s platnými zákony společnosti.

Specifická primární prevence se tedy skládá převážně z kontinuálních a komplexních programů zaměřených především na specifické problémy jednotlivých druhů nežádoucího chování. Programy musí být zajímavé a v souladu se znalostmi žáků.

*Neefektivní primární prevence:*⁶⁹

- *zastašování, citové apely, pouhé předávání informací, samostatně realizované jednorázové akce, potlačování diskuze,*
- *hromadné aktivity nebo promítání filmu by měly být pouze doplňkem, na který by měl vždy navazovat rozhovor v malých skupinkách.*

Nejčastěji využívané a nejvíce propracované jsou programy zaměřené na užívání alkoholu a drog, šikanu a agresivní poruchy chování. Programy bývají zaštitěny odborníky na danou problematiku z neziskových organizací, často bývají využívány interaktivní techniky, přednášky, zkušenostní bloky. Další významnou skupinou programů specifické primární prevence bývají vrstevnické programy zaměřené na prevenci alkoholu a drog, školního selhání, neagresivního řešení konfliktů, atd. Vrstevnické programy umožňují přístup k jednotlivým žákům prostřednictvím jiných (nejlépe starších) žáků, kteří jsou schopni být

⁶⁹ MŠMT. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. [online]. Praha, 2007, s. 2

vzory chování a pozitivně působit na své vrstevníky. Žáci zařazení do vrstevnických programů jsou důkladně školeni, navštěvují výcvikové programy. Vrstevnické programy jsou důležité také pro aktivizaci dalších preventivních programů. Využívá se podobnosti zájmů, názorů, náhledu na různé problematiky společnosti. Program je prováděn volnou formou, nebudí tak často zásadní problémy školou nařízené výuky, žák dokáže problém podat svým vrstevníkům bližší formou, zná situaci mezi žáky, může použít i vlastní zkušenost. Žáci také ochotněji hovoří o svých problémech s vrstevníky než s autoritami. Programy mají široké využití, mohou zahrnovat také prožitkové techniky, psychologické hry, techniky na vytvoření aktivní spolupráce, pomoci druhým, zlepšení komunikace.

Specifická primární prevence je velmi důležitou součástí preventivního působení u dětí a mládeže školního věku. Programy specifické prevence umožňují soustředit se do hloubky na určitou problematiku a zároveň rychle reagovat na situace vznikající v průběhu školního roku ve škole, případně ve společnosti vůbec.

7 Role nestátních organizací v oblasti primární prevence

V oblasti primární prevence se nevládní sektor začal rozvíjet až po listopadu 1989, neboť do té doby oficiální způsoby dobrovolného pomáhání či občanské participace nebyly téměř možné. Aktivity týkající se prevence sociálně patologických jevů se vyskytovaly pouze výjimečně ve formě přednášek či besed. Vždy ovšem existovali lidé, kteří odmítali být pouhými pasivními příjemci různých opatření, ale chtěli se sami podílet na jejich tvorbě a realizaci. Základním předpokladem takové činnosti jsou vzdělání, informovaní lidé, kteří si uvědomují svá práva i odpovědnost zároveň. Často se proto stávalo, že iniciativu začali vyvíjet lidé s osobní zkušeností s určitou problematikou, kteří se snažili získané vědomosti a zkušenosti předat lidem s podobným osudem, případně odborníci, kteří si uvědomovali nerovnováhu v nabídce služeb a potřeb společnosti.

Neziskové organizace jsou ty organizace, jejichž základním účelem není dosahování zisku. V České republice se jedná o široké spektrum organizací od krajů, obcí, přes jejich příspěvkové organizace, veřejné vysoké školy, veřejné výzkumné instituce, nadace, církve, občanská a zájmová sdružení až po politické strany a hnutí.

V současné době si nestátní organizace, sdružení i jednotlivci postupně budují své renomé, angažují se ve všech oblastech prevence, poradenství, terapie i intervence.

V problematice sociálně patologických jevů v současnosti považují za nejdůležitější:

- **střediska krizová intervence** – například K centra, Drop-in, Sananim, Nadace Rosa – domácí násilí, dětská krizová centra. Tyto střediska sice nemají primárně za cíl prevenci sociálně patologických jevů, přesto tvoří značnou část jejich činnosti různé preventivní programy, besedy, hry.
- **střediska rychlé sociální výpomoci** - charita, existují charitativní organizace přímo zaměřené na primární prevenci negativních jevů ve společnosti, je možné uvést například Vrakbar – centrum primární prevence Diecézní charity Brno, Ponorka – centrum prevence Žďár nad Sázavou. Tyto služby zahrnují azylové domy, nízkoprahová centra, domovy pro matky s dětmi v tísní, ale také pořádání volnočasových aktivit pro ohrožené děti, dobrovolnickou činnost, vzdělávání.

- **střediska dlouhodobější sociální podpory** – v oblasti dlouhodobější podpory je možné nalézt azylové domy pro matky s dětmi, lidi bez přístřeší, chráněné bydlení. Pro oblast prevence jsou velmi důležité Domy na půl cesty – které pomáhají začít s novým životem dětem vycházejícím z dětských domovů. Poskytují jim potřebnou materiální a sociální podporu, čímž je chrání před patologickými jevy vznikající z nedostatku uspokojování primárních potřeb (krádeže, prostituce, drogy).
- **aktivity zážitkové pedagogiky** jako primární a sekundární prevence před patologickými jevy. Jedná se zejména o nabídky kvalitních volnočasových aktivit – Skaut, Sokol, Orel, Prázdninové školy, Ekofarmy, apod.
- **Internetové portály** – webové servery, které jsou specificky zaměřené na určitou problematiku, obsahují odkazy, kontakty, usnadňují přístup i vyhledávání. Z velkého množství internetových portálů je možné uvést například následující:

E-bezpečí⁷⁰ – internetový portál zabývající se rizikovými jevy současné společnosti zaměřený na moderní elektronická média, masovou komunikaci:

- kyberšikana – jedná se o obtěžování, urážení, útočení se snahou ublížit, prostřednictvím elektronických prostředků – mobilních telefonů, internetové pošty, stránek, blogů. Studenti a žáci natáčejí videa, vystavují ponižující obrázky na internetu, píšou urážlivé články. Šikana probíhá mezi žáky navzájem, ale také směrem k pedagogům, kdy studenti soutěží o to, kdo vyprovokuje pedagoga, aby pak jeho chování mohli vyvěsit na internetu. Jedná se o závažný problém současnosti, a proto řada zemí začíná přijímat nové zákony vymezující restriktivní opatření za zneužívání médií.
- kybergrooming – jedná se o manipulaci dětí připojených na internetové sítě - chaty. Groomer se snaží vzbudit v dítěti důvěru, přátelství a připravit jej na schůzku, jejímž cílem je zneužití dítěte.
- stalking – patologické pronásledování jinou osobou, stalker systematicky kontaktuje oběť, často následuje násilné napadání.
- sexting - elektronické rozesílání textových zpráv, fotografií a videí se sexuálním obsahem, velmi často souvisí s kybergroomingem a stalkingem.

⁷⁰ E-bezpeci.cz [online], 2008 - 2011

- o rizika sociálních sítí - největší sociální sítě jsou Facebook a Twitter, jedná se o internetové prostředí, v němž si děti a mládež budují skupiny přátel, hovoří o škole, o tom co dělají, chtějí dělat, hrají hry. Problémem je nebezpečí ztráty důležitých dat – děti sdělují, kdy jsou sami doma, jedou na dovolenou, uvádí telefonické, e-mailové kontakty, adresu.

Portál E-Bezpečí je provozován Centrem prevence rizikové virtuální komunikace Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Základem je prevence rizik virtuálního prostoru a s tím spojené sociálně patologické způsoby chování dětí a mládeže.

Portál provozuje internetovou poradnu, provádí školící akce, tématicky zaměřené projekty pro školy i volnočasová zařízení.

Prevence-info.cz⁷¹ – internetový portál věnovaný primární prevenci rizikového chování. Jeho cílem je seznamovat širokou veřejnost s novinkami v dané problematice, metodikou, legislativou a zároveň zprostředkovávat kontakty na další organizace a instituce.

- **Občanská sdružení** – jsou nejstarší a nejrozšířenější formou nevládní neziskové organizace. Nabízejí obvykle velmi široké spektrum služeb týkající se primární prevence, bývají však často zaměřeny pouze na určitou geografickou oblast.

Prak o. s.⁷² – občanské sdružení zaměřené na prevenci kriminality. Zabývá se především konáním preventivních akcí, které si školy objednávají podle individuálních potřeb. Z pořádaných seminářů lze uvést: Trestní odpovědnost pro žáky ZŠ, Program pro vytváření zdravých postojů k hodnotám, Nikotinismus dětí a mládeže, Jak se prosadit v kolektivu a získat přátele, Multikulturní tolerance.

Společně k bezpečí o. s.⁷³ – občanské sdružení usiluje o zvýšení účasti občanů na řešení problémů na místní úrovni především v oblasti bezpečnosti, prevence kriminality a sociálních věcí. Tyto cíle realizuje prostřednictvím projektů, poradenských a informačních služeb, pořádáním setkání, diskusí, zprostředkováváním zkušeností a vydáváním odborných publikací. Z probíhajících projektů je možné uvést:

⁷¹ Prevence-info.cz [online], 2010

⁷² Prak.com.cz [online], 2010

⁷³ Spolecnekbezpeci.cz [online], 2009

- **Program adaptace třídních kolektivů** – projekt zaměřený na primární prevenci negativních mezilidských vztahů a šikany. Program je zaměřený především na nově utvořené třídní kolektivy, kde je diagnostikovaný předpoklad výrazných problémů ve vztazích a vyšší možnost selhávání žáků. Program se skládá z přednášek, diskuzí, dramatizací a sociálně psychologických aktivit na posilování sebevědomí a upevňování žádoucích forem komunikace.
- **Dlouhodobý program primární prevence** – program pro ZŠ Karlovarského kraje, který je zaměřený na dlouhodobou a komplexní péči o populaci dětí se střední mírou rizika s důrazem na depistáž. Program je orientován především na rizikové jevy – agresivita, šikana, kriminalita, předčasná sexualita, rasismus, rasová nesnášenlivost.
- **Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi** – jedná se o terénní službu poskytovanou rodinám s dětmi, s dlouhodobým ohrožením sociálními problémy – vysoké zadlužení rodiny, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, onemocnění či zdravotní handicap, sociální vyloučení, domácí násilí. Cílem této služby je zejména zachování nebo obnovení funkcí rodiny a podpoře dítěte. Zaměřuje se především na menší obce v západní a severní části Středočeského kraje.

Střed o. s.⁷⁴ – sdružení pro poskytování sociálních a zdravotních služeb, aktivit, programů, které napomohou ke snížení výskytu rizikového chování dětí a mladistvých. Za důležité aktivity je možné uvést:

- **sociální asistence a poradenství** – jedná se o službu pro rodiny v nepříznivé životní situaci s dětmi do 15 let.
- **programy primární prevence na školách** – dlouhodobé i krátkodobé akce, pobyty. Základem je posílení zdravého sebevědomí, zodpovědnosti, upevnění a posílení pozitivních hodnot, komunikace a tolerance. Programy jsou zaměřeny na všechny věkové skupiny.
- **vzdělávání** – kurzy pro sociální pracovníky a pedagogické pracovníky.
- **ambulance klinické psychologie** – individuální poradenství a psychoterapie, klinicko-psychologická diagnostika, individuální a týmová supervize.
- **linka důvěry Střed** – cílem linky důvěry je telefonická pomoc lidem v obtížné životní situaci.

⁷⁴ Stred.info/cze [online], 2010

- **tábory** – jedná se o výchovně-rekreační tábory pro děti vyrůstající v nepodnětném rodinném prostředí. Zaměřeny na získávání sociálních a hygienických návyků.
- **Program pět P** – terénní pomoc pro rodiny s dětmi v nepříznivé životní situaci
- **Klub Su-Terén** – zprostředkování vrstevnických programů, školení, nabídka volnočasových aktivit.
- **Dobrovolnické centrum** – vyhledávání a školení dobrovolníků pro další neziskové organizace zajišťující sociální služby – dětské domovy, domovy důchodců, denní centra, stacionáře, nízkoprahová zařízení.

Neziskové organizace se v současnosti významně podílejí na rozvoji primární prevence sociálně patologických jevů. Dle mého názoru je jejich největší význam v lokálním umístění, které umožňuje velmi pružné přizpůsobení aktuálním problémům daného prostředí. Další nespornou výhodou je finanční dostupnost, která umožňuje široké veřejnosti využívat jejich služeb, dále podpora aktivity a samostatnosti běžných občanů. Neziskové organizace pomáhají zejména v oblastech, kde stát nemůže či nedokáže zasáhnout. Domnívám se, že vzhledem k trendům v oblasti sociálního zabezpečení, kdy stát směřuje k posílení principu subsidiarity – tedy směrem k větší odpovědnosti jednotlivce a rodiny, zároveň s redukcí státního zaopatření financovaného z prostředků daňových poplatníků a zpřísněním podmínek pro financování státní pomoci, budou neziskové organizace v budoucím vývoji naší země vykonávat stále důležitější roli nejen v oblasti primární prevence, ale v širokém spektru sociální pomoci občanům v problémové situaci.

8 Kazuistiky

Kazuistickou část jsem do diplomové práce vložila pro dokreslení aktuální situace v primární prevenci poruch chování a mládeže. Údaje pro sestavení kazuistik jsem čerpala ze své školní praxe na Základní škole pro žáky s lehkým mozkovým postižením „Rovnost v rozdílnosti“ v Chomutově. Při tvorbě kazuistik dle Zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, neuvádím skutečné jméno žáka, jeho zákonných zástupců, celé datum narození ani jiné citlivé údaje.

Kazuistika č. 1: Příklad nepodnětného rodinného prostředí

Jméno: Karel R.

Rok narození: 1996

Karel patří mezi problémové žáky již od první třídy základní školy. V jeho osobní dokumentaci najdeme záznamy o opakovaném záškoláctví, ničení školního majetku i napadení spolužáka. V té době bydlel společně se svými bratry Tomášem (ročník narození 1997) a Františkem (ročník narození 2000) u své matky Margity v Chomutově. Matka se školou nespolupracovala, nikdy se nedostavovala na třídní schůzky, nereagovala na pozvánky na výchovné komise, o své děti řádně nepečovala (chodily do školy neupravené, bez hygienických návyků, bez svačín, obědů), proto byly během prvního stupně školní docházky soudně svěřeny do výchovy paní Želmíře – babičce chlapců.

V té době Karel začal chodit do školy pravidelně, jeho chování nevybočovalo z normy, věnoval čas domácí přípravě na vyučování. Babička se školou spolupracovala, její péče o nezletilé děti byla v rámci jejích možností dobrá. Přestože finanční situace v domácnosti nebyla vždy nejlepší, Karel chodil do školy čistý, základní pomůcky měl v pořádku, svačiny si nosil z domova. Ve škole se nestraoval, uváděl, že babička doma vaří. Neměl vždy zaplacen třídní fond a některé kulturní akce, babička se však vždy přišla do školy domluvit a situaci vysvětlit.

V listopadu roku 2009 navštívila školu matka Margita a oznámila třídní učitelce, že převzala péči o nezletilého chlapce, soudní rozhodnutí o svěřeni do péče babičky však zrušeno nebylo. Po přestěhování Karla zpět k matce se situace značně změnila, chlapec má

velmi vysokou absenci, avšak vždy matkou omluvenou. Na dotaz chlapce, proč do školy nepřišel, následuje vždy stejná odpověď: „zaspal jsem a pak už to nemělo cenu“. Následně nastalo samozřejmě také výrazné zhoršení prospěchu, ale i zájmu o školu vůbec, neochota pracovat, zhoršení chování vůči spolužákům i učitelům. Chlapec přestal navštěvovat zájmové kroužky i doučování. Matka do školy několikrát přišla, slíbila nápravu, ta však nenastala. Třídní učitel spolu s výchovným poradcem nabízeli matce různé formy pomoci, byly jí předkládány práce jejího syna z minulých let i z letošního školního roku pro srovnání možností dítěte, matka však nápravu opět jen přislíbila.

V červenci byl Karel se svými dvěma bratry opakovaně viděn v areálu Kamencového jezera v pozdních večerních hodinách. Asistentce pro sociálně znevýhodněné žáky se podařilo zjistit, že chlapci zde „stanují“ (pod igelitovou plachtou na nafukovacím lehátku). Prý takhle tráví prázdniny, matka jim to dovolila. Společně s paní asistentkou jsme matku v místě jejího trvalého bydliště navštívily několikrát, nebyla však k zastížení. Celou situaci jsme nahlásily na OSPOD. V srpnu 2010 chlapcům byla nařízena ústavní výchova v Dětském diagnostickém ústavu v Liberci, pro Karla se jednalo o 7. rok školní docházky. Po pobytu v diagnostickém ústavu byl Karel i s bratry přemístěn do výchovného ústavu Klíčov, kde došlo opět ke zklidnění situace, zlepšila se také motivovanost a zájem chlapců o nejrůznější aktivity pořádané ústavem. Karel v současnosti dokončuje základní školu a připravuje se na přechod na učební obor.

V tomto případě se přes veškerou snahu, nepodařilo navázat spolupráci s rodinou. Vysledovali jsme, že v rodině došlo k rozkolu mezi matkou Margitou a babičkou Želmírou. Bohužel tato situace silně negativně ovlivnila nejen Karla a oba bratry, ale také veškerou snahu školy. Tato kazuistika ukazuje zásadní vliv rodiny na formování dětské osobnosti.

Kazuistika č. 2. Případ sociálně slabé rodiny

Jména: Renata a Iveta

Rok narození: 1999 a 2001

Renata nastoupila do 1. třídy na Základní škole v Chomutově, ročník však nedokončila. Na základě intelektového vyšetření v PPP Chomutov byla přeřazena do 1. ročníku naší školy specializované pro žáky s lehkým mozkovým postižením, který již absolvovala společně se

svou mladší sestrou Ivetou. Od počátku školní docházky byly u obou dívek značné problémy v docházce, nedostatečné přípravě na vyučování i špatném prospěchu.

Obě děvčata žijí se svými rodiči, babičkou a dalšími sourozenci v jednopokojovém bytě v okrajové části Chomutova, kde nejsou příliš dodržovány hygienické zásady. Obývaný byt je malý, vlhký, špatně osvětlený. Rodina žije ve špatné finanční situaci, matka často obě děvčata nepošle do školy s odůvodněním, že nemají peníze na trolejbus, svačinu, oběd, pomůcky.

Po návštěvě asistentky pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky se podařilo s rodinou navázat spolupráci. Rodičům byla nabídnuta pomoc a domluven způsob a postup, podle kterého budou v případě finančních potíží postupovat. Matka se svěřila, že je na vše sama, manžel jí příliš nepomáhá, jeho matka žijící s nimi ve společné domácnosti je nemocná a péče o předškolní děti jí zabírá většinu času.

Matka má zájem o zlepšení situace. Sama je negramotná, nemůže tedy příliš pomoci při domácích úkolech, byla jí proto nabídnuta možnost spolupráce se společností **Člověk v tísni** při domácí přípravě obou děvčat na vyučování (psaní domácích úkolů, příprava pomůcek).

Obě žákyně navštěvují v současné době na naší škole čtvrtou třídu, jsou bez výraznějších problémů. V tomto případě se daří škole spolupracovat celkem dobře, nezbyvá než si přát, aby se i nadále vše dařilo ve prospěch obou žaček i jejich dalších rodinných příslušníků.

Kazuistika č. 3.: Případ problematického opatrovnictví

Jméno: Lukáš

Rok narození: 1995

Lukáš se narodil v Mostě, od svých 8 let žije v Chomutově. Nejprve bydlel se svými rodiči v Mostě, pak se matka přestěhovala za novým přítelem do Teplic, kde Lukáš nastoupil do 1. třídy. V pololetí 2. třídy matka přehlásila Lukáše ke školní docházce a k trvalému pobytu do Jirkova ke svým příbuzným (babičce a tetě). Lukáš do školy docházel, ale matka s ním zde údajně vůbec nebydlela. Během 3. třídy byl Lukáš soudně svěřen do výchovy babičce Emilii, ta však za nedlouho zemřela a Lukáš byl předán do péče své tety a svého strýce žijící v Chomutově. V té době byl Lukáš přeřazen na naši školu. Byl žákem s průměrným prospěchem, o učení jevil zájem, byl aktivní, mezi spolužáky a učiteli byl oblíben. Navštěvoval zájmové kroužky na škole, účastnil se sportovních a rukodělných

soutěží. Do školy docházel pravidelně, zameškané neomluvené hodiny neměl (ani u omluvených hodin nic nenasvědčovalo skrytému záškoláctví). Domácí přípravě na vyučování se věnoval. Lukášova teta se školou spolupracovala, vše nasvědčovalo tomu, že se jí a jejímu muži podařilo vytvořit pro Lukáše nový domov.

Ke konci školního roku 2007/2008 (6. třída) nastal zlom v Lukášově chování. Výrazně se zhoršil jeho přístup ke škole i školní prospěch. Na podzim roku 2008 pobýval v Dětské psychiatrické léčebně v Opařanech. Důvodem jeho umístění do léčebny bylo užívání omamných látek a závadové chování.

V prosinci 2009 navštívila školu Lukášova teta, aby oznámila třídní učitelce, že již nechce mít Lukáše ve své péči. Od té doby, co Lukáš tráví svůj volný čas venku s partou, je jeho chování nepřístojné, na tetu i strýce je hrubý, bere doma bez dovolení peníze, odchází z domova bez dovolení i ve večerních hodinách, neřekne, kam jde, ani kdy se vrátí. Teta celou situaci hodnotí tak, že již s manželem na Lukáše nestačí, Lukášův přístup a jeho způsob soužití přináší celé rodině problémy. Lukášova teta má také značné obavy o svého vlastního syna, aby ho Lukáš také nezatáhl do party, nenabídl mu nějakou drogu apod.

Výchovná poradkyně, která je zároveň Lukášovou třídní učitelkou, se snažila Lukášovi domluvit, následně byl vyšetřen v PPP v Chomutově. Po vánočních prázdninách se situace poněkud zklidnila. V lednu 2010 byl proto společně s výchovnou poradkyní proveden neformální pohovor s Lukášem. Výsledky rozhovoru nebyly pozitivní, Lukáš není ochoten přemýšlet o dopadu svého jednání, není ochoten připustit jiný názor. Na každou otázku v podstatě zodpoví, že to není jeho problém (příp. „to není moje vina“, „za to nemůžu“). Motivace nabídky školních i mimoškolních činností selhávají, Lukáš o ně nejeví zájem. Do školy nadále chodí pravidelně, zameškané hodiny nemá, ve škole je však pasivní, nemá o nic zájem. Nevykazuje známky užívání omamných látek, ale chodí neupravený, občas špinavý, je silně cítit kouřem. Probíhá individuální poradenství se školním psychologem. V červnu 2010 dokončil 8. ročník a v září nastoupil do 9. ročníku.

Řada našich dětí má opravdu nelehký vstup do života. Konkrétní příklad Lukášova raného dětství a průběh jeho dospívání jen dokazuje, jak náročná může být péče opatrovníka, na jaká úskalí může narazit, jak složitě se v dané situaci člověk rozhoduje.

Pedagog či pomáhající se vždy musí snažit o zdravý přístup. Ve snaze převzít situaci do vlastních rukou, se totiž může stát, že se nechá zcela pohltit. Přiznám se, že Lukášův případ mne zasáhl, těžko se smíruji s faktem, že pro tohoto chlapce nemohu více udělat. Proto je pro mne i z profesního hlediska tento případ důležitý, učí mne dívat se na věc s určitým odstupem, pracovat v rozmezí mých pravomocí. Osobně mi velmi pomáhá zobrazení

„trojúhelníku závislosti“, pomůcka, se kterou nás seznámil lektor na kurzu pro pomáhající. Lze totiž aplikovat na řadě případů, nejenom při řešení šikany nebo domácího násilí, ale také ve všech případech, kdy jsou v interakci tři subjekty (oběť, agresor a zachránce). Jakmile totiž zachránce přesáhne své pravomoci, tzv. vezme situaci do vlastních rukou, může se snadno stát, že bude jednat na oběť nátlakově, dostává se tak do role agresora. Čímž situaci neřeší, ale naopak ji ztěžuje. Pouze za situace, že každý aktér tohoto trojúhelníku jedná s plnou zodpovědností za své jednání, je možné se z trojúhelníku vymanit.

Kazuistiky ukazují, jak variabilní jsou jednotlivé aspekty problému poruch chování ve školním prostředí a jak zásadní vliv na jejich průběh a vývoj má rodina. Výchovný poradce na školách má za úkol vést žáka k osobnostnímu růstu a snažit se o optimalizaci jeho vzdělávacího procesu. Úsilí výchovného poradce se tedy zaměřuje především na formování žáka, kvalitní přípravu pro další život mimo jiné i preventivním působením. Bohužel výchovné poradenství i preventivní působení školy má své limity. Někteří žáci mají problémy takové šíře a intenzity, že značně překračují možnosti školy. Bez spolupráce a pomoci rodiny a přátel není možné výrazněji nežádoucí stav ovlivnit.

Závěr

Problematika sociálně patologických jevů představuje v současné době velmi diskutované téma. Jedná se však o velmi široký problém, ke kterému je možno přistupovat z více možných úhlů pohledu. Cílem mé diplomové práce bylo zmapovat zásadní aktuální trendy v oblasti primární prevence poruch chování u dětí a dospívajících ve školských zařízeních a v neziskovém sektoru. Zaměřila jsem se nejprve na popis, diagnostiku, motivaci a vývoj těchto poruch, neboť se domnívám, že bylo nezbytné popsat, jakým způsobem mohou různé faktory spolupůsobit a ovlivňovat dětskou psychiku. Další části diplomové práce popisují jednotlivé zásadní možnosti primární prevence ve školách i různých neziskových organizacích.

Výskyt sociálně patologických jevů má ve společnosti vzestupnou tendenci, je proto nezbytné v zájmu škol i celé společnosti vytvářet a aplikovat různá preventivní opatření, která pomohou zmírnit, či potlačit tyto jevy.

V dřívějších dobách, kdy převažovalo ve školství transmisivní vyučování zaměřené na předávání hotových poznatků, byla ve škole vyžadována striktní kázeň. Pokud byla kázeň porušena, následovaly velmi nepříjemné sankce, často se jednalo například o vyloučení ze studia či tělesné tresty. V současné době je kladen velký důraz na diskuzi, komunikaci, svobodu, zodpovědnost a místo represe na prevenci. Preventivní programy byly dříve zaměřeny pouze na osvětu a předávání informací k určité problematice. Dnešní preventivní programy pracují na principu zkušenostního, činnostního učení, kdy se žáci sami zapojují do vrstevnických programů, projektů, akcí.

Velmi důležitým krokem pro primární prevenci ve školách bylo zavedení Školního preventivního programu pro minimalizaci nežádoucích druhů chování, který definoval základní pojmy důležité pro prevenci, stanovil osoby zodpovědné za provádění preventivních aktivit a umožnil vznik profese metodika prevence, pedagoga, odborníka školeného v problematice sociálně patologických jevů. Tento program dal důraz také na systematické vytváření a udržení optimálního sociálního klimatu ve škole. Školní klima zásadně ovlivňuje výkony žáků, postoje žáků ke škole jako instituci i ke školní třídě jako sociální skupině. Téma školního klimatu je velmi obsáhlé, zahrnuje personální, materiální vybavení, vztahy mezi žáky navzájem, žáky a učiteli, případně ředitelem, rodiči i širším společenským prostředím. Pozitivní klima umožňuje rozvoj pozitivních sociálních vztahů a pomáhá pedagogům v boji proti patologickým způsobům chování.

Za nejzásadnější aktuální trendy v oblasti primární prevence nežádoucího chování však považují různé formy kultivace osobnosti žáků. Společnost se v průběhu dějin proměňuje, snižuje se vliv přírodního prostředí, větší dimenze nabývá prostředí kulturní. Zvyšuje se tempo společnosti, počet působících podnětů, zvětšuje se rychlost a neúměrně tak rostou požadavky na každého jedince. Zvětšuje se tlak společnosti a z něj plyne úzkost, stres a tendence k úniku. Domnívám se, že právě tlak společnosti je jedním z důležitých důvodů rostoucích nežádoucích způsobů chování.

Dalším závažným problémem jsou ovšem také změny v rodině jako primární socializační a výchovné instituci. Rodina má jedinečný a nezastupitelný vliv na formování osobnosti dítěte, na utváření hodnotových žebříčků, smysluplného trávení volného času. V současnosti se změnou rodiny – s její rostoucí křehkostí, problematičností, je nutné, aby škola byla v této oblasti nápomocná rodinnému působení.

Kultivaci osobnosti ve školním prostředí považují za zásadní krok primární prevence, zejména prostřednictvím Etické výchovy, která pomáhá budovat hodnotové a zájmové struktury osobnosti, Estetické výchovy umožňující vnímat cenné hodnoty v nás i kolem nás, vede k svobodě a odpovědnosti, Multikulturní výchovy která učí chápat odlišnosti v pozitivním smyslu, vede k respektu a důstojnosti, Výchovy ke zdravému životnímu stylu, jež učí péči o své tělo i duši, pomáhá budovat adekvátní sebehodnocení a vede k sebevýchově jako nejvyššímu stupni výchovy, jaké je člověk schopen a Osobnostně sociální výchovy, která obsahuje fragmenty ze všech předchozích a učí odvaze, komunikaci, řešení konfliktů, zkrátka aby si žáci v běžném životě věděli rady.

Velkého významu nabývají v současnosti aktivity neziskových organizací v oblasti prevence sociálně patologických jevů. Tyto organizace mají široký záběr působnosti, mohou nabízet své služby i osobám, které by z nejrůznějších důvodů propadly sítem státní pomoci, jsou často lokální, umožňují tak pružně reagovat na aktuální problémy v dané lokalitě. Neziskové organizace využívají mnoha různých možností jak preventivně působit na děti a mládež, spolupracují s odborníky, vedou internetové poradny i telefonické linky pomoci. Domnívám se, že tyto organizace budou v budoucnosti stále významnější součástí primární prevence sociálně patologických jevů.

Děti a dospívající s poruchou chování jsou velmi ohroženou skupinou naší společnosti. Nejzávažnějším ohrožením jsou negativní psychosociální jevy, které mohou vést k nevratným zdravotním změnám, ohrožují jejich školní i životní kariéru, zvyšují sociálního vyloučení.

Snaha těmto problémům zabránit vede ke vzniku mnoha aktivit pedagogů, rodičů, dobrovolníků i odborníků z různých profesí. Současná společnost a kultura jde technologicky velmi rychle dopředu, mění se hodnoty, důraz je kladen na úspěch, majetek, spotřebu. Samozřejmě proto není možné uchránit všechny osoby od problémů a neštěstí, přesto se domnívám, že je možné začít kdykoli. Snažit se jít vzorem minimálně pro své nejbližší. Mít snahu zdokonalovat a překonávat sebe sama v tom nejlepším slova smyslu, jenom tak v budoucnu omezíme výskyt rizikových faktorů a zlepšíme život v celé společnosti.

Seznam literatury

- BOURCET, S.; GRAVILLONOVÁ, I. *Šikana ve škole, na ulici, doma. Jak bránit své dítě*. 1. vyd. Praha : Albatros, 2006. 71 s. ISBN 80-00-01552-8.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DUBSKÝ, J.; URBAN, L. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha : PA ČR, 2005. 91 str. ISBN 80-7251-202-1.
- ECO, U. *Dějiny krásy*. 1. vyd. Praha : Argo, 2005. 439 s. ISBN 80-7203-677-7.
- FRITZ, P. H. *Platon a Platonismus v dějinách výchovy*. 1. vyd. Praha : Sprint, 1994. 109 s. ISBN 3-258-03053-7.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
- JŮZL, M.; PROKOP, D. *Úvod do estetiky*. Praha : Panorama, 1989. 427 s. ISBN 80-7038-051-9.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998, 344 str. ISBN 80-7169-195-X.
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha : Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7367-014-3.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V.; et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno : Paido, 2001, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRIEGELOVÁ, M. *Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci*. 1. vyd. Praha : Grada, 2008. 176 s. ISBN 978-80-247-2333-4.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha : Grada, 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MUNKOVÁ, G. *Sociální deviace. Přehled sociologických teorií*. Praha: Karolinum, 2001. 129 s. ISBN 80-246-0279-2.

- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava : Amosium servis, 1995. 235 s. ISBN 80-85498-27-8.
- PTÁČEK, R. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha : Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-81-4.
- RIEFOVÁ, S., F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 4. vyd. Praha : Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-133-3.
- ŠIŠKOVÁ, T.; et al. *Výchova k toleranci a proti rasismu: Sborník*. Praha : Portál, 1998. 1. vyd. 208 s. ISBN 80-7178-285-8.
- THEINER, P. *Poruchy chování u dětí a dospívajících. Psychiatrie pro praxi*. 2007, 2, s. 85-87.
- VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno : AISIS o. s. 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2000. 121 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. 445 str. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 431 s. ISBN 80-246-1074-4.

Seznam elektronických zdrojů

ANDRŠOVÁ, S; DANIŠ, P. *Prevence kriminality*. Metodický portál RVP : Pedagogický lexikon [online]. 18.04.2011, [cit. 2011-06-14]. Dostupný z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/P/Preventivn%C3%AD_aktivity_M%C4%9Bstsk%C3%A9_policie_hl._m._Prahy#2._Situa.c4.8dn.c3.ad_prevence>.

E-bezpeci.cz [online]. 2008 - 2011 [cit. 2011-06-19]. Olomouc: Centrum prevence rizikové virtuální komunikace UPOI. Dostupné z WWW: <<http://www.e-bezpeci.cz/>>.

Kurikulum Etická výchova. Doplnující vzdělávací obory [online]. MŠMT : 1, 2006 [cit. 2011-06-16]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/kurikulum-eticka-vychova>>.

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10 revize [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky. 2008 - [cit. 2011-01-12]. Dostupný z WWW: <<http://www.uzis.cz/cz/mkn/mkn.pdf>>.

MŠMT. *Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních*. [online]. Praha : MŠMT, 2007. 18 s. [cit. 2011-06-14]. Dostupné z WWW: < <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-primarni-prevenci-socialne-patologickych-jevu-u-deti-a-mladeze-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-nabyva-ucinnosti-dnem-zverejneni-ve-vestniku-msmt-cr-sesit-11-2007>>.

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2011-06-14]. Dostupné z WWW: < http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Pilíře IKV : Informace pro učitele. Varianty : Vzdělávací program společnosti Člověk v tísni [online]. 2005, [cit. 2011-06-16]. Dostupný z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly2/IKV2_02_00_pilire_IKV.pdf>.

Prak.com.cz [online]. 2010 [cit. 2011-06-19]. Prak-prevence kriminality, o.s. Dostupné z WWW: <<http://www.prak.com.cz/>>.

Prevence-info.cz [online]. 2010 [cit. 2011-06-19]. Prevence rizikového chování. Dostupné z WWW: <<http://www.prevence-info.cz/>>.

Spolecnekbezpeci.cz [online]. 2009 [cit. 2011-06-19]. Společně k bezpečí, o.s. Dostupné z WWW: <<http://www.spolecnekbezpeci.cz/>>.

Stred.info/cze [online]. 2010 [cit. 2011-06-19]. Střed, o.s. Dostupné z WWW: <<http://www.stred.info/cze/>>.