

Univerzita Pardubice

Fakulta filosofická

Příčiny problémového chování u dětí mladšího školního věku

Bc. Kateřina Liepoldová

Diplomová práce

2017

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Liepoldová**
Osobní číslo: **H15433**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Příčiny problémového chování u dětí mladšího školního věku.**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

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

Diplomová práce se věnuje příčinám problémového chování u dětí mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá definicí a pojetím problémového chování a vymezuje rozdíly mezi problémovým a poruchovým chováním. Dále charakterizuje z vývojového hlediska období mladšího školního věku a zabývá se aktuálním pohledem na výskyt problémového chování u dětí ve školním prostředí. V závěru teoretické části jsou popsány možné příčiny problémového chování a jejich dělení.

Cílem praktické části je zjistit, jaké jsou projevy problémového chování u dětí mladšího školního věku, jaké jsou nejčastější příčiny problémového chování a jak jsou řešeny. Je využita kombinace obou metodologických přístupů, kvantitativního a kvalitativního, za účelem komplexního pohledu na danou problematiku. Výzkum je prováděn ve Středisku výchovné péče Pyramida, v Pardubicích.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

ELLIOT, Julian. Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie. Praha: Grada, 2002. 206 s. ISBN 8024701820.

FARRELL, Peter. Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Strategies for Assessment and Intervention. London, GBR: Falmer Press, 1995. 166 s. ISBN 9780750703628.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3.

PTÁČEK, R. Poruchy chování v dětském věku. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006.

SHEEDY - KURCINKA, M. (1998). Problémové dítě v rodině a ve škole. Praha: Portál, ISBN 80-7178-174-6

ŠKOVIERA, Albín a Lubica MURÍNOVÁ. Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti. 1. Bratislava: FICE - Národná sekcia v SR, 2012. ISBN 978-80-969253-5-3.

VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 2004.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D.

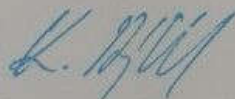
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce:

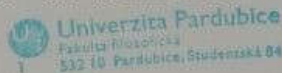
30. dubna 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2017



prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
děkan



L.S.



Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto práci na téma: „Příčiny problémového chování u dětí mladšího školního věku“ vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako Školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Současně souhlasím s využitím diplomové práce ke studijním účelům v Univerzitní knihovně Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 30. 6. 2017

Bc. Kateřina Liepoldová

Poděkování

Ráda bych své poděkování věnovala vedoucímu práce doc. PhDr. Albínu Škovierovi, PhD. za jeho trpělivost a rady, které mě povzbuzovaly a podporovaly v pokračování. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která ve mě nepřestala věřit. Můj vděk patří i všem respondentům, kteří byli ochotni podělit se o své názory a zkušenosti.

ANOTACE

Diplomová práce se věnuje příčinám problémového chování u dětí mladšího školního věku. Teoretická část tento pojem definuje a vymezuje rozdíly mezi problémovým a poruchovým chováním. Dále charakterizuje mladší školní věk z hlediska vývoje. Jsou zde popsány možné příčiny problémového chování a jejich dělení. V závěru teoretické části jsou uvedena výchovně-vzdělávací zařízení, která s problémovým chováním pracují.

Praktická část využívá kombinaci obou metodologických přístupů, kvantitativního a kvalitativního. Výzkum je prováděn ve Středisku výchovné péče Pyramida v Rybitví. Jsou provedeny rozhovory se zaměstnanci zařízení na pobytovém oddělení a také obsahová analýza dokumentů.

KLÍČOVÁ SLOVA

problémové chování, poruchové chování, děti mladšího školního věku, příčiny problémového chování

TITLE

The causes of problematic behavior of children in primary school.

ANNOTATION

This thesis deals with the causes of problematic behavior of children in primary school. The theoretical part defines this term and defines the differences between the problematic behavior and behavior disorders. It also characterizes the younger school age in terms of development. There are described the possible causes of problematic behavior and their division. At the end of the theoretical part there are listed educational institutions that work with problematic behavior.

The practical part uses a combination of both methodological approaches, quantitative and qualitative. Research is carried out at the Pyramid Educational Care Centre in Pardubice. Interviews are conducted with the employees of facilities in the residential department as well as the content analysis of the documents.

KEYWORDS

problematic behavior, behavior disorders, children in primary school, causes of problematic behavior

Obsah

ÚVOD	9
Teoretická část	11
1. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK	12
1.1 Školní zralost.....	12
1.2 Charakteristika vývojového období	13
2. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ	19
2.1 Základní charakteristika problémového chování	19
2.2 Problémové chování a poruchy chování	22
2.3 Časté projevy problémového chování.....	25
3. PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ	34
3.1 Vnitřní rizikové faktory.....	35
3.2 Vnější rizikové faktory.....	37
4. ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍCH	44
Praktická část	53
5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	54
5.1 Výzkumná metoda kvalitativní	55
5.2 Výzkumný vzorek.....	58
5.3 Analýza dat kvalitativního šetření.....	62
5.4 Shrnutí.....	75
5.5 Výzkumná metoda kvantitativní	78
5.6 Výzkumný soubor textů	80
5.7 Analýza dat kvantitativního šetření.....	81
5.8 Shrnutí.....	86
5.9 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření.....	88
ZÁVĚR	92
SEZNAM LITERATURY	94
PŘÍLOHY	98

ÚVOD

Problémové chování je téma, které se v současné době rozšířilo i mimo působení škol. Jedná se o fenomén, který mění pohled na tzv. zlobivé děti. Dnes jen děti nezlobí, nýbrž se stávají problémovými. Tyto děti se problémově projevují nejen na školách, ale také v rodinách a v sociálních skupinách. Mnohdy tyto děti směřují k takovým aktivitám, které nejsou ve společnosti podporovány či uznávány. Negativní hodnocení dětí s problémovým chováním má vliv na jejich životní vývoj. Na rozvoj osobnosti a jejich vlastní hodnocení sebe samých. Problémové chování již není doménou pedagogických pracovníků, ale také pracovníků ve volnočasových zařízeních, v poradenství a jedinců z blízkého okolí těchto dětí.

Je vidno, že problémové chování se nejvíce rozebírá ve školním prostředí. Zde se dítě dostává do sporu se školním řádem, s pravidly a se subjektivními představami jednotlivých učitelů. Toto prostředí se stává prostředníkem při řešení této problematiky. Vztah učitelů k žákům, kteří vybočují z normy, chovají se neadekvátně, ruší či nepracují, se velmi zkomplikuje samotným jejich přístupem. Jednoduše takové dítě označí za problémového žáka, a tak k němu nadále budou přistupovat. Zde se ale nejedná pouze o učitele, ale také o další osoby a o vrstevníky, kterými v tomto případě jsou spolužáci. Označení jedince za problémového můžeme považovat za stigmatizaci a už samotná nálepka může způsobovat problémy. Z toho důvodu považuji za nutné problémové chování lépe prozkoumat a poukázat na jeho zákonitosti, které se neskrývají jen ve vnějších projevech, ale odehrávají se také uvnitř.

Za cílovou skupinu jsem zvolila děti v mladším školním věku. Jelikož jsem s dětmi v blízkém kontaktu, pracuji s nimi a vedu je k řádnému životu, všímám si značných obtíží, které mi občas způsobuje práce s již tak malými dětmi. Děti staršího školního věku, chápáno jako děti druhého stupně základní školy, prochází obdobím, kde se vyčleňují, formují, identifikují se s vlastní osobou, a to je spojené s porušováním pravidel a rebelií. Respektive, že zlobí, je v normě vývojového období, tudíž v míře tolerováno. Ale velmi často se setkávám s problémy u dětí mladšího školního věku, tedy u dětí na prvním stupni základní školy. Ať se jedná o nekázeň či vulgární projevy. Proto jsem se na tuto skutečnost více zaměřila v diplomové práci. Cílem práce je zjistit, jak se problémové chování projevuje u dětí mladšího školního věku, jaké jsou nejčastější příčiny problémového chování u těchto dětí a jak je toto chování dále řešeno.

Empirická část práce je pojata jako kombinace kvantitativního a kvalitativního šetření z důvodu obohacení významných bodů výzkumu. Veškerá data jsou získána za spolupráce Střediska výchovné péče Pyramida v Rybitví. V tomto zařízení jsem absolvovala souvislou praxi. A na základě pozitivně vytvořeného vzájemného vztahu a současně plnohodnotného fungování zařízení jako celku, jsem se rozhodla výzkum provést právě zde.

Z kvalitativních metod je zde použit rozhovor. Ten je uskutečněn se zaměstnanci Střediska výchovné péče Pyramida v Pardubicích. Při spolupráci se zařízením mi bylo umožněno nahlédnout do privátních spisů, a vytvořit tak obsahovou analýzu dokumentů v rámci kvantitativní části výzkumu.

Teoretická část

1. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

Tato kapitola pojednává o jednom z vývojových období jedince. Definovat si toto období spolu s jeho charakteristikou a významnými znaky je podstatné pro zaměření diplomové práce. Ta se specificky zajímá o jedince v období mladšího školního věku. Do počátku období mladšího školního věku je však důležité také zmínit mezník nástupu do první třídy. Z tohoto důvodu je v této kapitole také popsána školní zralost.

1.1 Školní zralost

Obecně se mladší školní věk odvíjí od nástupu do první třídy. Jedná se o velmi důležitý mezník v životě každého jedince (Čáp a Mareš, 2007, str. 228). Mimo rodinu je školní prostředí druhým nejvýznamnějším činitelem ovlivňující následující rozvoj osobnosti. Školní prostředí a zařazení jedince do sociálního společenství určuje, jakým způsobem se osobnost jedince zformuje.

Věk, kdy je dítě tzv. zralé pro školní docházku, je vymezen šestým až sedmým rokem života. Tento rozdíl je daný tzv. školní zralostí. Ta zkoumá tělesnou, duševní a sociální stránku jedince. V některých případech ale dochází k tzv. odkladu povinné školní docházky. Ten je zpracován v § 37 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* V těchto případech tedy dítě nastoupí do první třídy až ve svých 7 letech.

Školní zralost je definována jako *„stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 243). Kořátková (2008, s. 114) školní zralost posuzuje jako *„způsobilost dítěte začlenit se do školního vyučování, která vychází ze stavu jeho fyzických, zdravotních a mentálních předpokladů, tj. z kvality myšlenkových operací, úrovně vyjadřování, schopnosti soustředit se s aktivní pozorností a odpovídajícím reagováním.“* Školní zralost, která je výsledkem procesu zrání, společně se školní připraveností, která je zohledněna procesem

učení, dohromady tvoří určité předpoklady pro vstup do první třídy. Tyto předpoklady se ověřují testy z několika oblastí. Zde jsou hlavní oblasti shrnuty na stránku tělesnou, duševní a sociální.

Tělesnou stránku dítěte vyšetřuje jeho dětský lékař. Samozřejmě se k němu vyjádří i rodiče a v některých případech i učitelky z mateřské školy. V této oblasti se hodnotí věk, výška, váha a přiměřenost rozvoje hrubé a jemné motoriky.

Oblast duševní se zaměřuje na poznávací a rozumové schopnosti. Respektive zda se dítě orientuje v čase a v prostoru a zda dokáže pojmenovat jednoduché tvary. Jako spojit si obrázek pomeranče s pojmem. Vzhledem k řeči je při určování školské zralosti zohledňováno špatné vyslovování písmene R a Ř. Naopak by mělo být dítě schopno alespoň 6 až 7 větami vyprávět o rodině či jeho zájmech.

Sociální stránka je tvořena duševní vyspělostí, samostatností, odolností a emocionální stabilitou. Tyto předpoklady se nejlépe ukážou, pokud se dítěti něco nepodaří. Dále je podmínkou, že je dítě schopné trávit většinu části dne bez rodičů a ve skupině svých vrstevníků, že umí pozdravit, poděkovat a respektovat autoritu. Samozřejmě se předpokládá, že má dítě osvojené hygienické návyky.

Další velkou otázkou, která se při odkladu školní docházky řeší, je postoj rodiče k tomuto závěru. Někteří rodiče to považují za selhání. Buď jejich vlastní, nebo v horším případě jejich dítěte. Na druhou stranu se musí uznat, že nároky na dítě v rodině i ve škole se značně zvýšily. Pokud se tedy zjistí, že dítě není zralé, nemělo by se to podceňovat. S nástupem do první třídy dítěte, které není školsky zralé, přichází nesnáze a nepříjemnosti. Tím se také může negativně ovlivnit další vývoj.

1.2 Charakteristika vývojového období

Školní věk lze diferencovat třemi věkovými kategoriemi. Vágnerová (2005, str. 237) rozlišuje raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk:

1. Raný školní věk:

- trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let až do 8-9 let.
- je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.

2. Střední školní věk:

- trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná dospívat.

3. Starší školní věk:

- respektive se jedná o období druhého stupně základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let.
- z biologického hlediska jde o období pubescence.

Školní věk, o kterém se pojednává v diplomové práci, lze zařadit v tomto dělení do počátku raného školního věku s přesahem do období středního školního věku, respektive se toto období situuje na první stupeň základní školy. Pro porovnání je zde uvedena také definice školního věku Langmeiera a Krejčířové (2000, str. 117), kteří školní věk nijak nadále nerozdělují, nýbrž ho charakterizují pouze do jednoho období od 6–7 let dítěte do jeho 11–12 let. Thorová (2015, str. 402) toto vývojové období explicitně nazývá mladším školním věkem.

Kognitivní vývoj

Toto období je významné pro ustálení logického myšlení. Samozřejmě se logické myšlení ukotvuje postupně. Dítě se seznamuje s novými situacemi a problémy, které se snaží vyřešit na základě dosavadních zkušeností a dovedností. Logické uvažování a schopnost strategizovat se rozvíjí v závislosti na kontextu. Dítě sice začíná vnímat, jak jednotlivé aspekty fungují, ale jejich řešení začíná ovládat až časem.

Dítě se však v této fázi učí posuzovat skutečnost podle více hledisek. Vývoj kognitivních schopností je jedna ze složek školní zralosti. Dítě je zralé vnímat a prezentovat podněty ve svém okolí. Dětské myšlení se ve značné míře opírá o konkrétní zkušenosti. Rozumové schopnosti se rozvíjejí ve spolupráci s vnímáním, které zde bývá diferencovanější a integrovanější. Ve školním věku dochází k postupné koordinaci různých zkušeností a dovedností. V závislosti na tom začínají děti uvažovat komplexněji a flexibilněji (Vágnerová, 2005, str. 242). Dokážou chápat celek a zároveň jsou si vědomi jeho částí a jejich vzájemného vztahu. Dítě se tedy posouvá ve vývoji k analýze a syntéze detailů a celku. V souvislosti se školní prací je významná tzv. sekvenční percepce, kdy dítě správně určuje pořadí, například

písmen či číslic (Vágnerová, 2005, str. 241). Sekvenční percepce je důležitá i ve vývoji sluchového vnímání, kdy správně spojuje slova a vznikají tak již smysluplné věty. Důležitá je tato percepce pro vyjadřování vlastních potřeb a navazování kontaktů.

Podstatné ve vztahu k problémovému chování je fakt, že dítě přestává částečně vnímat svět egocentricky a začíná vnímat více jeho dimenzí. Zajímají ho příčiny dění. Tudíž chápe, že všechno má nějakou příčinu. Zároveň dokáže uvažovat o jiných lidech, jejich rolích, jejich motivaci a motivech k různým činům. Toto uvažování si také přenáší samo na sebe. Dítě školního věku by mělo být schopné odhadnout, jakým způsobem se jeho chování bude jevit okolí. Langmeier s Krejčířovou (2006, str. 118) toto období označují za „*střízlivý realismus*“. Znamená to, že je dítě zaměřeno na skutečnou realitu. Na to, co je, jak to je a jak to funguje.

Emoční vývoj

Spolu s kognitivním vývojem se stabilizuje i vývoj emoční a při rozebírání problémového chování je důležité ho neopomenout, protože emoce zaujímají silné postavení ve vnímání, prožívání a jednání jedince. Školní dítě začíná lépe chápat své emoce a lépe je dokáže vyjadřovat. Vnímá jejich rozdílnosti, intenzitu a délku trvání. Tento vjem se označuje jako emoční inteligence (Vágnerová, 2005, str. 262). Včetně jejich prožívání, dítě v tomto věku dokáže emoce i potlačovat. V závislosti na sociálním kontextu a předpokladech, dítě vnímá nějaké emoce jako „špatné“. Například strach je lepší skrýt, je totiž považován za projev slabosti. Takové očekávané emoční prožitky dítě vztahuje k určitým situacím, osobám i k vlastnímu já. Spojuje si jednotlivé skutky s jednotlivými emocemi. Tudíž můžeme usoudit, stejně jako u kognitivního vývoje, že dítě může předpovídat, jak se ostatní vůči jeho chování budou cítit. Což je podstatné zjištění ve vztahu k problémovému chování. Lze uvažovat, jak se dítě cítí a jakým způsobem s prožitky nakládá. Podle Vágnerové (2005, str. 262) „*jsou mnohé emoce sociálně indukované, vyplývají ze vztahů s různými lidmi, a naopak, také je nějak ovlivňují*“.

Ve vývojovém období školního věku pociťuje dítě silnou touhu po úspěchu. Ověřuje si tak svoje schopnosti a možnosti. Po dosažení určité úrovně narůstá dítěti sebedůvěra (Vágnerová, 2005, str. 289). Do této doby jeho sebedůvěru posilovaly názory a hodnocení rodičů. Pokud rodiče působily na dítě pozitivně, je dost pravděpodobné, že možný neúspěch dítě překoná snadno. Pokud ovšem dítě není připraveno na negativní hodnocení, neúspěch by znamenal krutý pokles sebedůvěry a motivace pro budoucí výkon. Sebedůvěra zde závisí

na vyrovnání se s frustrací, která s takovým hodnocením přichází. Ve školním prostředí totiž hodnocení hraje důležitou roli. V současné době se stále jedná o jeden aspekt odměny či trestu. Podstatné zde je však promítání si jakéhokoli hodnocení na vlastní osobu, respektive se to odráží v hodnocení sebe samého. Dítě totiž není schopno přijmout kritiku (Thorová, 2015, str. 404). Proto mnohdy nastává rozpor při negativním postoji vůči němu. „*Vliv autority na sebehodnocení a úspěšnost dítěte je spojen s jeho emocionální ovlivnitelností. Dlouhodobější negativní hodnocení velmi ohrožuje vlastní „já“*“ (Šimíčková-Čížková, 2003, str. 95).

V tomto období je významný nárůst schopnosti seberegulace. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, str. 131) je narůstající sebeovládání výsledkem dvou ovlivňujících se faktorů, emoční reaktivity a volního ovládání emočních reakcí. Emoční reaktivita je do značné míry založena na biologické bázi. Zasahuje až do oblasti temperamentu, respektive dítě je ovlivněno mírou dráždivosti, impulzivity a vstřebáváním úzkosti. S přibývajícím věkem by dítě mělo být schopno emoce stabilizovat a lépe ovládat. Volní ovládání emočních reakcí bývá zprostředkováno dítětem automaticky. Avšak ve školním věku se dítě učí regulovat své chování podle potřeby či nutnosti. Tím se myslí například, že impulz k akci vůlí lépe potlačí, a dokáže tak reagovat záměrně a plánovitě. Vágnerová (2005, str. 264) toto dvojí pojetí seberegulace popisuje: „*Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení. V tomto smyslu ztěžuje adaptaci na jakoukoli náročnější situaci. Volní autoregulace umožňuje uspokojení odložit či nějak transformovat. Znakem zralé autoregulace je schopnost vzdát se aktuálního uspokojení ve prospěch hodnotnějšího cíle.*“ Emoční seberegulace a schopnost ovládání svého jednání je podstatné pro další socializační vývoj, zejména pro přijetí skupinou.

Sociální vývoj

Socializační období mladšího školního věku je započato vstupem do první třídy. Tento mezník je podstatný pro život dítěte, ale i pro jeho blízké okolí. Dítě se tak odtrhává od svého bezpečného prostředí, které zná, a dostává se do zóny, kde ho čekají nároky, požadavky a očekávání ze strany školy i vrstevníků. „*Úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení*“ (Vágnerová, 2005, str. 267). Nástup do první třídy je provázen rituálem přijetí. Dítě se dostává do nového prostředí, setkává se se svými vrstevníky a získává nové sociální role. Již není pouze dítětem svých rodičů, nyní se stal

žákem, spolužákem, školákem. Již se vědomě zařadil do určité věkové skupiny. A postupem času si vytvoří přátelství s jedním či více dalšími jedinci. Většinou se tito jedince setkávají právě ve školní třídě. Role školáka přináší s sebou nové podněty a zodpovědnost. Zároveň se zde odpoutává od rodiny. Dítě se učí rozhodovat samo a přijímat za své činy následky.

V sociálním vývoji se slučují zkušenosti a dovednosti z kognitivního i emočního vývoje. Pozitivní kognitivní vývoj rozvíjí komunikační dovednosti, které jedinci usnadní navázání kontaktu. Pozitivní emoční vývoj, zejména schopnost seberegulace, pomůže jedinci lépe reagovat na vyhrocené a náročné situace. *„Kontakt a zpětná vazba od vrstevníků se pro dítě stávají velmi důležité a formují jeho sebepojetí“* (Thorová, 2015, str. 407). Škola rozvíjí identitu školáka. Společně s emočním vývojem je i v sociálním vývoji významné hodnocení jedince a zvládnání dalších úrovní. Prostředkem výkonu tak potvrzuje svoji hodnotu. Identitu si dítě vytváří na základě toho, jak ho vidí a hodnotí ostatní, ale také na základě vlastních úvah o sobě. V tomto věku totiž dítě získává náhled samo na sebe. *„Dítě si samo vytváří určitou „teorii“ o sobě“* (Langmeier a Krejčířová, 2006, str. 140). Tím se rozumí otázky, kdo jsem, jaký jsem, jaký budu. V závislosti na všech faktorech si dítě tohoto školního věku *„uvědomuje stálost své osobnosti a jedinečnost sebe sama“* (Vágnerová, 2005, str. 309).

Pro přehledné shrnutí charakteristiky mladšího školního věku je zde znázorněna tabulka vývojových dovedností tohoto období podle Thorové (2015, str. 413).

Hrubá motorika	Zvyšuje se síla, plánování činnosti a vytrvalost. Vysoká výkonnost. Dítě s energií nedokáže hospodařit, rychle se unaví, ale i zregeneruje. Na konci období se fyzickou obratností i manuální zručností vyrovná dospělým.
Jemná motorika, grafomotorika, kresba	Zlepšuje se psaní, rýsování, hra na hudební nástroje, modelování, ovládnání nástrojů. V kresbě období vizuálního realismu. U dívek je spontánní vývoj kresby ukončen v 10 letech, u chlapců ve 12 letech.
Zrakové vnímání	Zlepšuje se efektivita zrakové kontroly. Vizuálně prezentované informace se lépe ukládají do paměti.
Pozornost	Vnímání přestává být bezděčné, dítě se učí zaměřovat pozornost žádoucím směrem, s přibývajícím školními požadavky na cílenou

	pozornost se dítě učí vnímání organizovat. Vůlí ovládaná záměrná pozornost je pro děti obtížná – při výuce je pro dítě velmi důležitá vizualizace, střídání aktivit, zařazení pohybových aktivit, smysluplnost a odpočinek.
Sluchové vnímání	Soustředit se na sluchové podněty je pro dítě těžší, protože sluchový podnět trvá kratší dobu než zrakový.
Sociální dovednosti	Dítě rozšiřuje sociální okruh vztahů. Kromě rodičů a paní učitelky se stávají významnou autoritou spolužáci. Mladší školáci obvykle navazují vztahy s vrstevníky snadno a rychle. Kolektiv třídy se diferencuje. Děti se učí řešit úkoly i konflikty. Osvojují si nové sociální dovednosti.
Emoční dovednosti	Nástup do školy je pro dítě emočně náročný. Školní výkon, hodnocení a přijetí učitelem se podílí na tvorbě sebepojetí, sebeúcty a sebevědomí. Učí se zvládat frustraci.
Komunikace	Rozvíjí se společenské komunikační dovednosti, děti se učí komunikovat rozdílně s různými lidmi podle jejich společenského postavení.
Kognitivní dovednosti	Myšlení se nachází ve stádiu konkrétních operací. Začíná se uplatňovat logické myšlení. Dítě již chápe stálost určitých vlastností a neopírá se pouze o názorné vnímání. Vyžaduje však pravidla a jasné uspořádání.

Shrneme-li mladší školní věk z hlediska vývojového období, usoudíme, že se jedinec stává komplexnější a stabilizovanější osobností. „*Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu*“ (Vágnerová, 2005, str. 237). Uvědomění si vlastního já vede k uvědomění si i vlastních potřeb. Vzhledem ke značnému vývoji kognitivních vlastností je jedinec vybaven schopnostmi uspokojit tyto potřeby. Je si vědom vlastní motivace a dokáže svou motivaci účelově zaměřit na cíl. Díky rozšířenému vnímání a logickému myšlení je schopen vnímat situace z různých úhlů pohledu. Pro problematiku problémového chování je podstatný fakt, že jedinec, respektive dítě, chápe vlastní chování i chování ostatních osob. Umí již odhadnout, jaký dopad bude mít jeho chování. Dokáže si představit následky a zároveň, jaké pocity vzbudí u okolí. Tudíž by měl teoreticky regulovat své chování tak, jak je společensky uznáváno.

Toto období je významné pro další stupeň sociální adaptace. Se vstupem do školy jsou spojeny velké nároky, jako je přijetí do skupiny, přijetí nových rolí nebo například i přijetí hodnocení vlastního já. V těchto případech se vše odvíjí od výbavy, kterou si dítě přináší z rodiny. Pro zvládnutí zátěže je nutné vybudovat u dítěte sebedůvěru k vlastní osobě, která dítě ve vývojovém období školního věku podpoří.

2. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Tento pojem se stal v současné době moderním přívlastkem tzv. zlobivého dítěte. Označit však dítě za zlobivé může být mnohdy zavádivé, ba dokonce nesprávné. V této kapitole se hovoří o znacích problémového chování, jeho definici a projevech. Nedílnou součástí kapitoly je také porovnání problémového chování s chováním poruchovým.

Problémové chování je nejčastěji vztahováno k prostředí školy. Tudíž i jednotlivé fragmenty kapitoly jsou cíleny na dítě ve školním prostředí. Je tak učiněno z důvodu, že mnohdy si rodiče nejsou vědomi či ani nechtějí si být vědomi, jak se jejich dítě projevuje mimo domov.

2.1 Základní charakteristika problémového chování

Téma problémového chování se stalo fenoménem v posledních letech 21. století. Do té doby se vskutku tyto děti označovaly za zlobivé a učitelé o nich přímo jednali s rodiči. V současné době se systém pojetí „zlobivých dětí“ změnil.

Problémové chování se jeví jako méně závažná situace. Ovšem její projevy a hloubka problému mohou v budoucnu vygradovat. Vágnerová (1997, str. 5) důležitým kritériem v definici problémového chování vidí zejména odlišnost od „*aktuálně přijímané normy, kde určité dětské projevy jsou považovány za problematické a nežádoucí.*“ Dítě tak podle školního řádu často jedná proti požadavkům školy. Vojtová (2008, str. 77) takové dítě označuje za dítě s problémem v chování, nikoli za dítě problémové. Stejně jako jiní autoři vnímá jejich chování ve školním prostředí jako provokující a zároveň vyrušující. Většinou také takoví žáci porušují stanovená pravidla a řečené dohody. Pedagogům ztěžují práci a

narušují celkové klima ve třídě (Vojtová, 2008, str. 77). Ve vztahu ke škole problémové dítě, respektive problémového žáka, profilovali autoři Auger a Boucharlat (2005, str. 11) tak jako „*žáka vyrušujícího při hodině a žáka odmítajícího pracovat*“. Oba profilované typy žáků mohou obsahovat různé projevy. Například vyrušujícím žákem může být žák neklidný, nesoustředěný, neposedný stejně jako žák vyvolávající či vyhledávající konflikty, žák provokující ostatní i učitele, ale také žák s agresivními projevy a se sklony k násilí. Druhý typ žáka odmítajícího pracovat lze spojovat s jakoukoli školní činností, či s jakýmkoli požadavkem učitele. Může se jednat o pouhé vyvolání k tabuli, o vypracování úkolu, či o nošení pomůcek. V podstatě žák odmítající pracovat, ignoruje pokyny svým pasivním chováním.

Obecně to znamená i mimo školní prostředí, problémové děti popisuje Sheedy-Kurcinka (1998, str. 9) jako „*normální děti, které jsou mimořádně emocionální, vytrvalé, citlivé, vnímavé a neochotné ke změně ve srovnání s druhými dětmi*“. Jednotlivé vlastnosti přisuzuje všem dětem. Rozdíl u dětí s problémovým chováním je v jejich míře. Některé vlastnosti jsou natolik intenzivní, že jsou kvůli nim děti vyčleněny z davu. Například emocionálnost může být soustředěna dovnitř i ven. Děti se mohou projevovat hlasitým křikem až vriskáním nebo naopak mohou být nepochopitelně tiché, plaché. Takové děti si promýšlí každý svůj krok a jejich emocionálnost je směřována spíše do jejich nitra než ven. Nejsou však typickým projevem intenzivní emocionality. Typickým projevem jsou například záchvaty vzteku, které jsou nekontrolovatelné a dlouhé. Problémové děti jsou vysoce citlivé (Sheedy-Kurcinka, 1998, str. 11).

Problémové chování se tedy vyznačuje překračováním stanovených norem a požadovaných pravidel. Je hodnoceno v sociálním kontextu v ohledu na věk dítěte a danou situaci. Především tedy negativně. Jeho chování se odlišuje od ostatních a od očekávaného sociálního vzorce. Takové chování by se mělo podchytit již v počátcích projevů. Za tzv. zlobivými dětmi se může skrývat opravdový problém, který však primárně pochází mimo dítě. Může reagovat na stres či napětí, které se v jeho životě vyskytuje (Farrell, 1995, str. 6). Například chování, kterým dítě vyrušuje učitele nebo kterým ohrožuje samo sebe, může být pouze jakýmsi voláním o pomoc. Je to jediný způsob, jakým dítě komunikuje a říká, že něco není v pořádku (Ptáček, 2006, str. 5). Projevy dítěte na tíživé, náročné situace bývají často pouhými obrannými reakcemi. Dítě v tomto věku nedokáže vymyslet konstruktivní způsob řešení problémů. Čerpá ze zkušeností, které ve své podstatě nemá. „*Obranné reakce,*

zejména pokud jsou rušivé, bývají velmi často chápány jako další důkaz jeho problematickosti“ (Vágnerová, 2005, str. 25).

V souvislosti s problémovým chováním je nutné upozornit na podobná označení jako rizikové chování nebo také children at risk. Jedná se o názvy spolu korespondující a mnohdy vyjadřující totéž. Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, str. 201) se rizikové chování týká spíše dospívajících jedinců, ovšem obnáší to obdobné znaky jako u problémového chování mladších i starších dětí. Rizikové chování zahrnuje tři typy chování. Zneužívání návykových látek, negativní chování v reprodukční oblasti, negativní psychosociální chování jako jsou poruchy chování, agresivita až kriminalita, poruchy školního prospívání nebo nedokončení školní docházky. Z těchto tří typů je nejpodstatnější typ třetí, který úzce koresponduje s tématem problémového chování.

Dalším užívaným termínem je anglický název children at risk, který se překládá jako dítě v riziku. Lausanne consultation (2015) definovali takové děti jako děti mladší 18 let, které se vyskytují v rizikové oblasti osobní, environmentální či relační domény a kterým je bráněno v pokračování a naplňování jejich potenciálu. Children at risk ve světě označuje zejména děti opuštěné, děti chudé. Vojtová (2008, str. 72) užívá spíše anglický název At-risk Youth, což se překládá naprosto stejně jako children at risk, tedy děti v riziku. Termín At-risk Youth označuje děti, které během socializace musí překonávat překážky a úskalí plné rizik. Děti, které se musejí vyrovnávat s jednotlivými riziky, rizikově také dospívají a jejich optimální socializační vývoj je těmito faktory blokován. Tato rizika jsou spojována se čtyřmi vývojovými faktory:

- **Rizika spojená s osobností dítěte**, kde hraje roli jeho individuální fyzická, psychická i sociální zkušenost. Rizika se mohou odrazit ze zdravotního stavu dítěte, jeho temperamentu či absence klíčových osob. Například, pokud dítě vyrůstá v institucionální péči.
- **Rizika spojená s rodinou dítěte**, která je většinou dysfunkční. Rozpadlý systém rodiny, manželské spory, násilí a disharmonie velmi ovlivňuje vývoj dítěte. Vyskytuje se tam chybná výchova či žádná výchova a obvykle rodina nezprostředkovává vřelé pocity.
- **Rizika spojená se společností** se týkají zejména lokality a kultury, ve které dítě vyrůstá. A samozřejmě lidí, se kterými se setkává. Záleží na odolnosti dítěte a jeho ovlivnitelnosti okolím.

- **Rizika spojená se školou** bývají odvíjena od školního úspěchu či neúspěchu. Zde je ohrožován vztah dítěte k sobě samému a ke vzdělávání, což postihuje jeho budoucnost.

2.2 Problémové chování a poruchy chování

Tato kapitola je v porozumění problémovému chování velmi podstatná. Jelikož často dochází k záměně problémového chování s poruchami chování. Obtíže definovat a odlišit od sebe oba termíny mívají i odborníci. Tudíž tato kapitola bude věnována jednotlivým znakům a aspektům, které naplňují tyto termíny, a jejich rozdílnostem.

Pojem problémový žák dnes zahrnuje veškeré projevy chování, které nevyhovují standardům a požadavkům školy a společnosti. Respektive ve školním prostředí se jedná o nedodržování pravidel a školního řádu. Problémovým dítětem je tedy každé dítě, které ve škole vyrušuje, nedodržuje pokyny, nepracuje a učitel si s ním nedokáže poradit. Je to dítě, které se nechová podle žádané normy. Od ostatních se liší svým zevnějškem, svým uvažováním či emočními reakcemi, které bývají velmi impulzivní až afektivní. Označit takové dítě za problémové je cesta, kterou si učitel volí subjektivně na základě svých vlastních představ o chování v hodině, na základě svých vlastních požadavků a svých zkušeností. Postoj, který zaujímá učitel vůči problémovému žákovi, mívá typické znaky. Vágnerová (2005, str. 23) tyto znaky dělí do několika bodů:

- Problematické dítě je častěji odmítáno nebo přijímáno ambivalentně.
- Učitel má ve vztahu k němu negativnější očekávání, dochází k zafixování nepříznivého hodnocení, resp. ke generalizaci negativní interpretace jeho projevů i v oblastech, kde se nijak nápadně neprojevuje.
- Učitel má tendenci dítě morálně odsuzovat a někdy tak činí bez ohledu na skutečné možnosti dítěte plnit školní docházku.
- Je kladen zvýšený důraz na podřízení rodiny, která by měla přijmout názor učitele a spolupracovat, když už má problematické dítě.

Avšak takové označení může mít silné následky. Při nástupu do školy dítě přichází do kontaktu s další primárně důležitou skupinou a to s vrstevníky. Již při samém vstupu

do školního prostředí dítě přijímá nové role a s nimi spojené nové sociální dovednosti. Označení nebo také labelling znamená, že „*hodnocení učitele a jeho postoj ke konkrétnímu žákovi postupně nabývá určité podoby, která se jen těžko mění, stává se stereotypem*“ (Vágnerová, 2005, str. 19). Označení dítěte jako problémového žáka může způsobit, že dítě toto označení přijme jako svou novou sociální roli a bude podle ní tak i jednat. Tudíž pro budoucí spolupráci s dítětem je složitější dojít k té původní příčině. Podstatné je odkrýt chování spojené s přijatou rolí a chování, které vychází z potřeb dítěte. Rozlišit problémové chování je podle Vojtové (2008, str. 77) významné z důvodu předchází zbytečnému nálepkování, dále vede školu k včasnému kontaktu s odborníky zvnějšku a předchází se zbytečnému vylučování žáků z jejich přirozeného sociálního prostředí. Vojtová (2008, str. 78) také nadále rozděluje kázeňsky problémové žáky na dvě skupiny:

- **Žáky s problémy v chování**
- **Žáky s poruchami chování**

První skupina žáků je definována v předešlé části. Zde je podstatné zmínit jejich motivaci chování. Tito žáci o svých problémech vědí, vadí jim a třeba by je i chtěli odstranit, ale brání jim v tom něco. Bývá to konflikt, který vychází z vnějších požadavků a jeho vnitřních potřeb. Mnohdy ani dítě záměrně normy porušovat nechce, jeho chování vyplývá ze situace, se kterou si jinak poradit sám neumí. A tak opět volí neadekvátní rozhodnutí. U žáků tyto problémy v chování se vyskytují spíše krátkodobě či se opakují vždy ve spojitosti s konfliktem se sociálním okolím. Rozdíl mezi žákem s problémy v chování a s poruchami chování je také v jejich řešení. Žáci, kteří mají problémy v chování, se mohou usměrnit cíleně ve školním prostředí, kde zasáhne pedagog či výchovný poradce tak, aby dítěti pomáhal překonávat nedostatky v jeho chování.

Druhá skupina žáků je již specificky diagnostikována. Žák s poruchou chování normy přímo neporušuje, jelikož je ani nevnímá. On je ignoruje. A za jejich nedodržování nepocítuje žádné pocity viny. Bower (Vojtová, 2008, str. 83) definoval charakteristiky dítěte s poruchou chování a emocí a shrnul je do pěti bodů:

1. Neschopnost se učit v případě, že ji nelze vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy.
2. Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli.
3. Nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách.

4. Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese.
5. Tendence vyvolávat somatické symptomy jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy.

Další podstatný rozdíl je také v časové intenzitě. Jak je již řečeno, problémy v chování se vyskytují nahodile, krátkodobě, zatímco u žáků s poruchou chování jsou problémy dlouhodobé a způsoby jeho nežádoucího chování se prohlubují. Aby se jednalo o poruchu chování, měly by se její projevy vyskytovat minimálně po dobu šesti měsíců (Ptáček, 2006, str. 5). V tomto případě je nutné podstoupit speciální intervenci. Funkci odborných poradců zde zastupuje speciální pedagog a psycholog. Ti používají speciální psychologické metody, aby dítě přeměrovali v jeho zavedeném vzorci chování jinam.

Pro přehled je zde znázorněn rozdíl mezi problémy v chování a poruchami chování v tabulce (Vojtová, 2008, str. 82).

MOTIVACE V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit • normy nenarušuje úmyslně • jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka • nálepkou problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek 	<ul style="list-style-type: none"> • není s danými normami v konfliktu • nepřijímá je, popřípadě je ignoruje • zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
ČASOVÁ INTENZITA NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • problémy bývají krátkodobé • popřípadě se projevují v určitých periodách • mívají vývojové souvislosti • bývají důsledkem nezvládnutých 	<ul style="list-style-type: none"> • porušuje normy dlouhodobě • vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují

konfliktů se sociálním okolím	
INTERVENCE NEŽÁDOUCÍHO CHOVÁNÍ	
<i>Žáci s problémem v chování</i>	<i>Žáci s poruchou chování</i>
<ul style="list-style-type: none"> • k nápravě vedou cílená pedagogická opatření • speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplňování jeho potřeb 	<ul style="list-style-type: none"> • náprava vyžaduje speciální péči • směřuje k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

2.3 Časté projevy problémového chování

Pohybovat se na úrovni problémového, rizikového, ohrožujícího až poruchového chování je jako pohybovat se po velmi tenké hranici. Jak je již v práci zmíněno, za problémové se ve školním prostředí považuje i vyrušování v hodině či pasivita. Zde je upozorněno na problémy, které se netýkají striktně pouze školy.

Problémové chování představuje nejen agresivní jednání, ale také typy obranných mechanismů. Podle Vágnerové (2005, str. 25) bývají někdy obranné reakce dítěte vnímány jako projevy problémového chování. Může to být způsobeno i jejich častými agresivními tendencemi. „Útočné jednání může dítěti sloužit k překonání vlastní nejistoty a dodat mu sebedůvěru“ (Vágnerová, 2005, str. 25).

Včetně agresivních projevů se může dítě projevovat pasivitou a určitou rezignací na výkon. Jednoduše ho časté neúspěchy a vždy s tím spojené negativní hodnocení učitele demotivuje. Ke škole si tak vytváří averzní vztah, nedává pozor, či dokonce ze školy utíká. Dalším projevem může být také záškoláctví či lhaní. Jedná se o emotivně podloženou reakci na stres, kterou lze interpretovat jako nevhodné chování. Zejména ve vztahu ke škole, kde fungují určité standardy a očekávané postupy. Agresivními reakcemi na sebe upozorňuje, mstí se úspěšnějším spolužákům, učitelům za jejich odmítavý postoj, není schopný akceptovat kritiku (Vágnerová, 2005, str. 25). Tyto projevy jsou pudovými instinkty. V přírodě v případě nebezpečí zvíře uteče či zaútočí. V lidské společnosti je to stejné. Jen s výjimkou akceptování

okolím. Zde útok či únik se charakterizuje jako zbabělost a bohužel jejich projevem jedinec často porušuje společenské normy a často také zákony.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003, str. 179) se problémovým dítětem rozumí dítě, které je svými výkony, svým chováním, reagováním na výchovné působení, svými sociálními kontakty mimo normu. K problémovým dětem řadí děti, které lžou, kradou, toulají se s partou, užívají alkohol, drogy a oddávají se sexuální promiskuitě. V této kapitole se upozorňuje na projevy problémového chování, které nejsou vždy zobrazovány ve spojitosti se školou, ale také ve spojitosti s jinými institucemi a zařízeními, včetně ve vztahu k rodině.

Lhaní

Lež má obecně funkci únikovou. Lhaním se snažíme vyhnout nepříjemné situaci nebo také z nepříjemné situace vyjít lépe, než by se stalo s pravdivým tvrzením. V životě dítěte však lež nemá jasné hranice. Není pro něho přirozené lhát, ba naopak. Dítě je zvláštní ve světě dospělých svou upřímností. Postupem času však zjistí, že mnohdy se lhát vyplatí. Obzvláště, když je za pravdu potrestán. V tomto případě je důležité stanovit jasné pravidlo o lži. Podle Martina a Waltman-Greenwoodové (1997, str. 89) je lež „*záměrný podvod*“.

V posouzení lhaní dítěte je velmi těžké jeho ošetření. Jak zareagovat, aniž by naše reakce byla přehnaná. Je podstatné si uvědomit, že lež má několik podob. Pravá lež je podle Vágnerové (2005, str. 161) „*charakteristická úmyslem a vědomím nepravdivosti*“. Dítě používá lež za účelem neříct pravdu, zároveň ve školním věku již chápe, že lhát se nemá. Martin a Waltman-Greenwoodová (1997, str. 89) rozlišuje lež na několik druhů:

- **Instrumentální lež** je pravou lží, spočívá totiž v záměrné snaze oklamat jinou osobu s cílem zabránit prozrazení vlastní viny, získat odměnu nebo někomu uškodit.
- **Zbožné přání** je typické spíše pro malé děti, kdy si přejí, aby různé věci byly lepší. Taková lež neubližuje, spíše pro dítě znamená náhražku za prožitky, které neprožívá.
- **Nutková lež** je lhaní, kde si dítě uvědomuje, že neříká pravdu, ale zároveň samo netuší, proč to dělá. Ale lze neustále a v nejrůznějších situacích, aniž by z toho mělo nějaký prospěch. Jedná se o jistou poruchu chování vyvolanou obtížným ovládním okamžitých impulzů.
- **Prosociální lež** má podstatu v pozitivním motivu. I tak je však považována za nežádoucí. Například, když se nechceme dotknout citů někoho jiného.

- **Bájevá lhavost** je nezáměrným pohnutím dítěte, zejména malého dítěte, vytvářet si fantazijní představy. U malých dětí se jedná o běžné fantazírování, u větších dětí (například dítě ve čtvrté třídě) může bájevá lhavost představovat veliký problém, který lze vygradovat až do poruchy chování.
- **Nevědomá obrana** je další typ nezáměrné lži, kdy dítě není schopno samo sobě přiznat, že se dopustilo něčeho špatného, podvědomě tento svůj čin tají.
- **Nezáměrná lež** je spíše nedorozumění, kdy dítě pronese na základě chybné informace nepravdivý výrok, ale je přesvědčeno, že říká pravdu.

Lež vyjadřuje problém zejména tedy, pokud je záměrná a pokud se stává v životě dítěte předností. Pro pochopení dětských lží je podstatné znát skutečnost, za jaké dítě jedná. Ovšem zároveň je důležité rozeznat, v jaké míře dítě lže a za jakým účelem. Občasná lež nemusí ihned znamenat, že je dítě problémové. Však sklon k lhaní může být trvalejším rysem patologické lhavosti (Vágnerová, 2005, str. 161). Obecně lež představuje problém ve školním prostředí. Kdy lživé tvrzení nejen porušuje morální zásady společnosti, ale také zásady školního prostředí. Lhát se nemá, je nepřímo zavedeno ve školním řádu a je hodnoceno učiteli jako podvádění. Dítě si lhaním může znevýhodnit postavení ve třídě a získat i oficiální negativní hodnocení, například třídní či ředitelskou důtku.

Záškoláctví

Záškolákem se stane žák tehdy, kdy záměrně nedochází do školy. Z pohledu školních zaměstnanců je to nepřístupné. Je nutné ovšem si uvědomit, že se jedná o další formu úniku. Podle Vágnerové (2005, str. 162) se záškoláctví vztahuje ke školnímu prostředí. „*Záškoláctví bývá spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím normy pozitivní hodnoty vzdělání, ale může být i reakcí na prospěchové selhání nebo na šikanu*“ (Vágnerová, 2005, str. 162). Z hlediska negativního vztahu dítěte ke škole, je pravděpodobné, že si nepříjemné pocity spojuje nejen se školním prostředím, ale také s lidmi, kteří se zde nacházejí. Například s konkrétním učitelem, konkrétním spolužákem. Může se jednat o skupiny více spolužáků či o konkrétní vyučovací předmět. Záškoláctví je tedy forma obrany vyhybáním se. Dítě tak utíká opět od nepříjemné situace, je to obdobný model chování jako u lhaní. Rozdíl může nastat v jeho vazbách. Do školy dítě nedochází protože, buď řeší náročnou životní situaci, nebo má vůči škole negativní postoj, nebo se také školního prostředí záškoláctví nemusí týkat.

Pouze se tak nastiňuje vnitřní spor dítěte a nenavštěvování školy je pouhým sekundárním projevem problému. Může se jednat o nerespektování příslušných sociálních norem, jelikož přijetí povinnosti nepřináší dítěti okamžité uspokojení. Mnohdy vzniká odlišným socializačním vývojem a je signálem trvalejší změny adaptačních mechanismů. Podle Fontany (2014, str. 359) jsou zde shrnuty nejčastější příčiny záškoláctví, viz i výše.

- Dítě může být obětí trýznění druhými dětmi.
- Dítě se může obávat některého člena učitelského sboru nebo nějakého trestu.
- Dítě může mít školu tak silně asociovanou se selháváním, že vyhýbání se škole je způsob, jak si chránit sebevědomí.
- Dítěti v docházce mohou bránit rodinné problémy.
- Rodiče dítěte si mohou tím, že brání dítěti chodit do školy, nějakým zvláštním způsobem vyřizovat své účty se společností.
- Dítě může čichat ředidla, požívat alkohol nebo jiné drogy a být tak ve stavu nedovolujícím účast na vyučování.
- Dítě může být zapleteno do nějaké trestné činnosti.
- Dítě se může prostě jen nudit a hledat něco, co by mu přineslo více vzrušení.

Je zřejmé, že některé zmíněné body se dětí mladšího školního věku týkat nebudou. Například užívání návykových látek či trestná činnosti. Je ovšem důležité na tuto problematiku pohlížet z celého spektra okolností. Její řešení pak získá větší pravděpodobnost úspěchu.

Záškoláctví děti dokážou tajit dlouho. Ráno se sice vypraví do školy, ale do školy nedojdou. Na místo toho se toulají po ulicích, po parcích či obchodních centrech a chovají se asociálně. Elliott a Place (2002, str. 40) rozlišují z pohledu absence ve škole dva pojmy, záškoláctví a odmítání školy. Záškoláctví nepřidělují žádný větší psychologický problém. Potíže nastávají v případě, kdy by dítě do školy, ba dokonce chtělo jít, ale něco mu v tom brání. Děti odmítající školu se do školy ani nevypravují, protože ani nemůžou. Často se jejich psychický stav odráží v somatické stránce. Děti zvracejí či mívají bolest břicha a hlavy. Takový stav lze považovat za školní fobii. Podle Martina a Waltman-Greenwoodové (1997 str. 257) se nejčastěji vyskytuje mezi šestým a desátým rokem života. „*Dítě se buď bojí školy jako celku, nebo něčeho, co se tam vyskytuje*“ (Martin a Waltman-Greenwoodová, 1997, str. 257). Ale i definice školní fobie přesně neurčuje příčiny, kvůli kterým se dítě

s takovými pocity potýká. Častěji se tyto pocity odvíjejí od úzkosti z odloučení. Proto školní fobii nahrazují odborníci termínem odmítání školy. „Záškoláctví je obecně chápáno jako jedna varianta agování, často spojeného s delikvencí a rozvratným způsobem chování, zatímco odmítání školy je většinou vnímáno jako druh neurózy charakterizované úzkostí a obavami“ (Elliott a Place, 2002, str. 40). Z této definice je patrné, že záškoláci necítí úzkost z chození do školy. Pro přesnější rozdílnou představu jsou zde uvedené body, které záškoláctví a odmítání školy, neboli také školní fobii, mohou lépe objasnit (Martin a Waltman-Greenwoodová, 1997, str. 259):

Záškoláctví

- Dítě chybí ve škole přerušovaně.
- Když není ve škole, pohybuje se ve špatné společnosti.
- Nezáleží mu na prospěchu a lhostejné mu jsou i jednotlivé předměty.
- O tom, že nebylo ve škole, se dozvíte vždy až později.
- Pokud jde do školy, přichází často pozdě do vyučovací hodiny.

Odmítání školy

- Často si stěžuje na bolest žaludku a hlavy, aby mohlo zůstat doma, ale ve skutečnosti mu nic není.
- Je plně úzkosti.
- Někdy ve škole chybí celé dny i týdny.
- Po zameškání školy nepocituje žádnou vinu.
- Když chodilo do školy, mělo dobré známky.
- Je nadměrně úzkostlivé a ve škole má časté záchvaty panického strachu.

Závěr Vágnerové (2005, str. 163) je, že záškoláctvím děti projevují nesoulad se školními i morálními hodnotami. Bohužel tento vztah si odnášejí z rodinného prostředí, které je dysfunkční. Tento typ problémového chování sice vystupuje ze školního prostředí, důvody však, které dítě vedou k záškoláctví, se školou nemusí přímo souviset.

Agresivní chování

Tento typ chování je zde zmíněn z důvodu častých podtextů agrese, kterými se dítě projevuje. Velmi často se v současné objevují rvačky a nadávky i u dětí na prvním stupni základní školy. Podle Martina a Waltman-Greenwoodové (1997, str. 10) jedinec své myšlenky, city a přesvědčení vyjadřuje tak, že porušuje práva jiných osob. Ovšem od Martínka (2009, str. 24) víme, že agresivní chování se nutně nemusí vztahovat pouze na druhé osoby, nýbrž i na samotného jedince. V tomto případě se jedná o tzv. autoagresi, což je agrese proti vlastní osobě. Jedinec se však může zaměřit také na zvířata či neživé předměty. V základě ale Martínek (2009, str. 29) dělí agresivní chování na přímou/nepřímou, fyzickou/verbální a aktivní/pasivní:

- **Fyzická aktivní přímá** – fyzické ponižování, bití, záměrné fyzické ubližování.
- **Fyzická aktivní nepřímá** – fyzické ublížení zprostředkuje za dítě někdo jiný, samotné dítě na akt přihlíží.
- **Fyzická pasivní přímá** – ničení pomůcek, záměrné znehodnocování práce.
- **Fyzická pasivní nepřímá** – odmítnutí požadavků, například uvolnit místo.
- **Verbální aktivní přímá** – nadávky, urážky, slovní ponižování.
- **Verbální aktivní nepřímá** – rozšiřování pomluv o druhém, komentování jeho zevnějšku či chování.
- **Verbální pasivní přímá** – naprostá ignorace druhého, odmítnutí odpovědět na pozdrav.
- **Verbální pasivní nepřímá** – nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán.

Pro agresivní chování je důležité rozeznat tyto projevy. Kam jedinec svou agresivitou míří, na jaké objekty se cílí a z jakých důvodů. Je rozdíl, zda agrese je pouhým prostředkem k zisku nebo zda se v tom dítě vyžívá a je součástí jeho vývoje osobnosti. V druhém případě se jedná o velmi závažnou poruchu chování, kde je nutná již odborná pomoc. Také je rozdíl, pokud se agresivně chová dítě samo nebo v rámci skupiny. „*Děti snadněji poruší normy, když stejným způsobem jednají i ostatní. Již v dětském věku se symbolicky zmenšuje společenská závažnost jakéhokoli nežádoucího činu, jestliže ho spáchala skupina. Dítě má pocit, že se tolik neprovinilo.*“ (Vágnerová, 2005, str. 165) Významná je opět i intenzita, se kterou se do tendence ublížit vydává.

V současné době je typickým projevem agresivního chování například šikana na školách. S tímto jevem se učitel potýká každý den a je velmi složité rozšířovat veškeré aspekty. Pro porozumění způsobu, jakým dítě reaguje, je nezbytná i motivace (Vágnerová, 2005, str. 166).

- **Agrese užitá v obraně** je obvykle tolerována. Dítě reaguje impulzivně na okamžitou situaci, ve které se necítí dobře. Tudiž ani necítí vinu. Riziko nastává ve chvíli, kdy ohrožení zdaleka neodpovídá realitě.
- **Agresí ventiluje nespokojenost a závist.** V tomto případě se jedná o mstu za vlastní znevýhodnění.
- **Způsob vyžití** je zmíněn již výše. Agrese je součástí osobnosti dítěte a jejími projevy si dítě uspokojuje vnitřní potřeby.

Krádeže

U tohoto typu problémového chování velmi záleží na motivech, cílech, způsobech provedení a závažnosti. Dítě se dostává do situace, kde mu hrozí již vážný postih. Může se stát, že jeho aktivita bude mít dopad na jeho budoucnost. „*Krádeže jsou charakterizovány záměrností jednání a předpokladem takového stupně rozumové vyspělosti dítěte, kdy je schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem*“ (Vágnerová, 1997, str. 74). Je typické, že si malé děti berou navzájem hračky. Z prostého důvodu, nevnímají pojem vlastnictví. Dítě školního věku má základy morálních zásad a ví, že krást se nemá. Stejně jako lhát. Krádeží tedy záměrně porušuje respekt k vlastnictví jiné osoby.

Zásadní je způsob provedení. Může se jednat o neplánovanou činnost, která je častější u mladších dětí. Tyto příležitostné krádeže mají spíše impulzivní charakter, který je ovlivněn situací. Dítě vidí věc, která se mu líbí, a aniž by nad tím příliš přemýšlel, jedná. Závažnější je provedení plánované. Zde je jistý úmysl a promyšlenost. Dítě jde krást s cílem profitovat. Takové krádeže jsou signálem poruchy socializace. Nejzávažnějšími jsou krádeže, které dítě opakuje. Většinou se jedná o organizovanou činnost, kde dítě není samo, nýbrž v partě.

Závažnost tohoto typu problémového chování se určuje také na základě motivace a cíle provedení. To lze rozdělit na čtyři typy jednání (Vágnerová, 2005, str. 168):

- **Dítě krade pro sebe**, kde základem je potřeba získat něco, čeho nelze dosáhnout jiným, sociálně přijatelnějším způsobem. Někdy dítě krade proto, že se jinému způsobu uspokojení svých potřeb nenaučilo. Citově deprivované děti mohou mít zvýšenou potřebu hromadit věci nebo jídlo, které jim slouží jako náhražka chybějícího zázemí.
- **Dítě krade pro druhé**, aby získalo u vrstevníků vyšší prestiž. Jeho potřeba být akceptován, není uspokojená. Tímto způsobem dítě získává kamarády. Typické je, že krádeže se uskutečňují mimo teritorium skupiny. Například doma nebo v samoobsluze. Dítě může být ke krádežím pro druhé i donuceno, například šikanou.
- **Dítě krade, aby demonstrovalo své kompetence**, nejde mu o zisk. Jde o projev konformity k vrstevnickým normám a potřebu dosáhnout přijatelné sociální prestiže. Vyskytuje se ve skupině, kde krást je považováno za normální až nadměrně pozitivně hodnocenou aktivitu. Chce jim dokázat, že je stejně schopný jako oni.
- **Dítě krade s partou nebo pro partu**. Opět je motivován normami party. Odmítnutí účasti na krádeži by bylo hodnoceno jako přestupek a potrestáno. Jedinec krade, protože si chce udržet svou pozici ve skupině. Už nejde jen o občasné porušení běžných norem, ale o jejich úplné odmítnutí a nahrazení jinými.

Ani krádež nemusí mít nutně agresivní tendenci. U školáků se stává, že kradou spíše v samoobsluze. Vezmou si, co potřebují, a nezaplatí za to. Takový čin nehodnotí ale jako špatný. Opět se ale takové vnímání situace odráží od výchovy a prostředí, ve kterém vyrůstají. Je běžné, že dítě zkusí něco ukrást doma či v obchodě. Zbystřit by však okolí mělo ve chvíli, kdy to dítě bude opakovat a záměrně si přivlastňovat věci jiných. Buď aby profitovalo, tudíž cílem je zisk, nebo aby se zavděčilo, tudíž cílem je potřeba někam patřit. V obou případech je nutné zasáhnout a dítě konfrontovat. Problém je tehdy, když i hodnotový systém jeho okolí je nastavený jinak. A krádež není vnímána jako závažnější přestupek.

ADHD

Porucha pozornosti bývá diagnostikována již v předškolním věku, nejpozději do 7 let. Ovšem velmi často se stává, že je dítěti diagnostikována až ve chvíli, kdy je označen jako problémové dítě. ADHD je anglická zkratka pro „attention deficit hyperaktivity disorder“, což znamená poruchu pozornosti kombinovanou s hyperaktivitou (Rief, 1999, str. 17). Podle mezinárodní klasifikace nemocí neboli MKN verze 10 (Porucha duševní a porucha chování, online) se ADHD řadí mezi hyperkinetické poruchy. Tyto děti mívají tendenci s nadměrnou aktivitou odbíhat od jedné věci ke druhé, aniž by jednu z nich dokončily. *„Hyperkinetické děti jsou často neukázněné a impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou pro bezmyšlenkovité porušování pravidel spíše, než by úmyslně vzdorovaly.“*

Problémové chování ve školním prostředí je spjato se školními úspěchy a se školním prospěchem. Potíže vyhovět školním požadavkům mají obvykle děti s poruchou pozornosti. Pozornost je jednou ze složek, na které prospěch ve škole závisí. Umožňuje totiž zaměřit se na konkrétní obsah, jeho zpracování, zapamatování a nadále i jeho využití v budoucnu. Dítě školního věku bývá stabilnější ve svém vývoji kognitivních i emočních funkcí, tudíž se nenechá snadno rozptýlit rušivými podněty. V případě dětí trpících poruchou pozornosti tato vlastnost chybí. Jsou zde vyjmenovány hlavní problémy, které s ADHD souvisí (Vágnerová, 2005, str. 103):

- 1. Porucha pozornosti**, kde dítě disponuje slabou koncentrací pozornosti, snadno se nechá vyrušit. Nedokáže se déle soustředit. Z tohoto důvodu ve škole nedokáže být ani úspěšný, protože neudrží pozornost a soustředění na zadané úkoly. Porucha pozornosti také tkví ve schopnosti vnímat jen malé množství informací. Dítě pochytlí pouze určité detaily, nikoli celý komplex. Často se může zdát, že učiteli vzdoruje, na místo toho dítě ani netuší, co se od něho očekává.
- 2. Porucha kognitivních funkcí** způsobuje, že dítě není schopno přijímat a zpracovávat veškeré informace. Nedovede odhadnout adekvátní přísun informací a samo se tak zatěžuje a vysiluje. Problémy mívají také s pamětí, která je úzce spojena s pozorností. Tyto děti nejsou vytrvalé a nemají schopnost organizovat si čas a činnosti.
- 3. Výkyvy emoční reaktivity a celkového ladění** narušují vnitřní pohodu dítěte. To je neustále nevyrovnané, dráždivé. Samo není schopno své emoce ovládat. Mívají menší toleranci k zátěži, a tak často reagují afektivně i v situacích, které vyžadují omezení.

4. **Nápadnosti v reagování** spojují znaky ADHD, hyperaktivita a impulzivita. Tyto děti reagují na aktuální prožitky a situace. Nedokážou ovládnout své nutkání a jednají nepřiměřeně. Například vyrušují, vykřikují a skáčou do řeči. Pro hyperaktivitu je typická zvýšená rychlost a intenzita. Nadměrná povídavost nebo nedokážou posedět na místě.
5. **Problémy s volbou zvládacích strategií**, tím se myslí neschopnost využít copingové metody. Děti s ADHD se jim vyhýbají a častěji reagují zkratkovitě. Jejich afekt dorůstá až do agresivních výbuchů. Problém neřeší, pouze uvolňují aktuální napětí.

Dříve nežli označíme takové děti za zlobivé a problémové, individuálně si shrňme znaky jejich chování. Můžeme tak včas zakročit a ochránit dítě před jeho samým. Dítě s ADHD nelze změnit, jelikož to vychází z jeho nitra, z jeho vlastností. Dítě s ADHD můžeme socializační fázi provést tak, aby újma z jeho handicapu byla co nejmenší.

3. PŘÍČINY PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ

Podle Ptáčka (2006, str. 5), který se ve svých publikacích věnuje poruchám chování, je etiologie poruchového i problémového chování multifaktorová. Za základní dělení můžeme považovat dělení vnějšího a vnitřního typu. Poté lze tyto typy rozlišovat od faktorů biologických, psychosociálních, ale také rodinných. V této kapitole jednotlivé aspekty ovlivňující vývoj a rozvoj dítěte jsou analyzovány a popsány. Jedná se o aspekty vnitřních rizikových faktorů, jako je dědičnost či temperament, a vnějších rizikových faktorů, kde hraje důležitou roli škola, vrstevníci, rodina, ale v současné době také média. Člověka člověkem činí interakce mezi výbavou, se kterou jsme se narodili, a prostředím, ve kterém žijeme. Jednotlivé faktory, které tato interakce obsahuje, jsou jednotlivými činiteli ovlivňující naši osobu.

3.1 Vnitřní rizikové faktory

Faktory, které dítě ovlivňují a které působí na jeho chování, začínají genetickou výbavou. „*S genetickými vlivy souvisí též tělesná stavba a především komplex chemických struktur, které řídí všechny naše tělesné systémy a ovlivňují emoce a chování*“ (Elliott a Place, 2002, str. 12). Včetně biologických procesů je pro vnitřní fungování jedince podstatný také jeho temperament.

Dědičnost

Člověk se rodí s určitými dispozicemi do života. Tyto dispozice vytvářejí pomyslnou hranici, kterou nemůžeme překročit. Ba naopak. Tyto dispozice slouží jako prvotní nástroj jedince k poznávání světa. Naše já je tvořeno dalšími faktory. Dokonce ani člověk žijící v bublině, si nevystačí s tím, s čím se narodil. Genetické dispozice mohou zapříčinit sníženou sebekontrolu či hyperaktivitu, avšak zdaleka tím neurčují samotnou poruchu chování. Genetika neudává to, jakými se staneme lidmi. Pouze nám vtiskne možnosti, se kterými zápolíme. Včetně dědičnosti Čáp a Mareš (2007, str. 188) uvádějí další tři typy vnitřních podmínek ovlivňující vývoj osobnosti:

- **Dědičná výbava** se přejímá od rodičů po předcích při početí prostřednictvím genů.
- **Genová výbava** zahrnuje navíc změny v genech vzniklé mutací.
- **Vrozená výbava** zahrnuje vývojové změny plodu až do porodu. Časté defekty jsou způsobeny tedy spíše prenatálními vlivy, než genetickými.
- **Konstituční výbava** popisuje vlivy prostředí na organismus jedince během jeho narození.

Faktem je, že genetické dispozice jedince nemálo ovlivňují. Avšak také se v průběhu jeho života objevují postupně. „*Dispozice k rozvoji různých schopností a dovedností se mohou projevit teprve v období, kdy dané funkce obvykle dozrávají*“ (Vágnerová, 2005, str. 13). Jejich existence je viděna až vlivem prostředí a dalších faktorů. Například u zanedbávaného dítěte se některé dispozice nikdy objevit nemusí. Může nám být známo, že takové dítě určité předpoklady má, avšak nelze jistě zjistit, jaké úrovně mohou dosáhnout.

Některé limity, kterými genetická vybavenost disponuje, nelze překročit. Jsou jimi zejména zdravotní potíže. Například děti s genetickou poruchou, jako je Downův syndrom, přes veškerou snahu stimulovat jejich vývoj nemají stejný potenciál v kognitivních schopnostech jako děti bez této poruchy (Thorová, 2015, str. 53). Další nezvratitelné poškození nastává během prenatálního období vlivem nezdravého životního stylu matky. Například, pokud matka během těhotenství užívá alkohol, vzniká tak u plodu tzv. fetální alkoholový syndrom. Podle mezinárodní klasifikace nemocí se fetální alkoholový syndrom řadí mezi vrozené vady. Způsobuje u dětí autistické znaky, děti mají horší sociální dovednosti. Mívají problémy navazovat kontakty nejen s okolím, ale i s matkou. U takových dětí se často také sledují poruchy spánku (Novotný, 2007, str. 149). V budoucnu se mohou objevit až poruchy příjmu potravy nebo obtíže s polykáním.

Osobnost

Tento činitel ovlivňuje především intenzitu reakcí jedince a jejich směřování. Je stejně nedílnou součástí identity jako genetická výbava a vliv faktorů prostředí. Obecně se osobnost charakterizuje jako *„člověk z psychologického hlediska, s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, s jeho obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem, zároveň je to člověk, individuum odlišné od ostatních ve vlastnostech, zkušenostech, životním běhu“* (Čáp a Mareš, 2007, str. 111). Osobnost jedince tvoří tzv. rysy osobnosti, které představují psychické vlastnosti jedince. Moderní klišé, že každý jsme originál, ve výsledku ani klišé není. Každý jedinec je individuum, které se narodí s určitými predispozicemi, v určitém prostředí, do kruhu určitých osob. Souhrn těchto vlastností je příznačný pro určitého jedince, odlišuje ho od ostatních.

Součástí osobnosti je i temperament. Jeho základ zůstává pevný, ale během vývoje temperament komunikuje s okolím a dalšími proměnnými. Tudiž v době nástupu dítěte do školy, je jeho temperament již značně upraven učení (Fontana, 2014, str. 189). Temperament představuje část osobnosti ovlivněnou biologicky, avšak se projevuje hlavně způsobem citového reagování (Čáp a Mareš, 2007, str. 162). Sleduje, jak snadno emoce vznikají, jak jsou silné, jak se projevují navenek a jak je jedinec prožívá vnitřně. Sleduje také rychlost změny mezi jednotlivými emocemi. Zvýšené prožívání a reaktivita může posilovat riziko spojené s problémovým chováním. Časté impulzivní reakce, emočně nepodložené reakce zapříčiňují zjevné odchylky od ostatních.

Osobnost předurčuje míru tolerance vůči negativním vlivům a náročným životním situacím. Také určuje, jakým způsobem jedinec dělá, co dělá. Zda se podřizuje nebo se ujímá vedení, zda je ve své práci vytrvalý či se snadno vzdává. Ale jak tvrdí Fontana (2014, str. 188), úspěšnost dětí ve zvládnání své potenciálně problémové povahy zajišťují také rodiče, kteří byli obdařeni trpělivostí, důsledností a objektivností.

3.2 Vnější rizikové faktory

Tato podkapitola se zaměřuje zejména na činitele pohybující se v bezprostředním kontaktu s dítětem. Jedná se o důležité prvky v procesu socializace. Výrost a Slaměník (2008, str. 51) je nazývají skupinovou socializací. Hovoří se o rodině, škole a skupině vrstevníků. Za jejich podpory se formuje osobnost jedince. Jeho sebepojetí a sebevědomí. Pokud od těchto osob dítě získává negativní či nejasnou odezvu, nelze předpokládat jeho pozitivní vnímání. Děti jsou za nedostatky svého chování odpovědny jen zčásti, jejich nedostatky patří také sociálnímu prostředí, ve kterém jsou vychovávány (Fontana, 2014, str. 45).

Součástí vnějších rizikových faktorů je také fenomén doby, masmédiá. Ta masově určují, co je módní, co je trendy a zároveň mají moc ovlivnit během chvíle větší množství populace. V současné době jsou masmédiá jednou z nejvíce manipulativních technik. A současné děti je bezmyšlenkovitě následují.

Rodina

Nejdůležitější jednotkou v životě dítěte je rodina. Pokud nefunguje rodina, nelze chtít po dítěti, aby také fungovalo. „*Rodina je společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí*“ (Hartl a Hartlová, 2004, str. 512). Tato definice idealisticky vyjadřuje pojetí rodiny. Stručně řečeno je rodina malou primární skupinou potřebnou pro proces socializace. Je vyhrazena osobními intimními vztahy, kde se jednotliví členové navzájem ovlivňují a často nevědomě přizpůsobují. Podle Vágnerové (2005, str. 18) rodina dítěti zprostředkovává socio-kulturní zkušenosti, jako jsou základní zkušenosti, díky kterým bude dítě schopno porozumět různým jevům a situacím. Osvojí si vzorce chování, které považuje za žádoucí. Dokáže projevat pocity a názory. Dále rodina slouží jako zdroj jistoty a bezpečí. Rodina zde formuje základní postoj

dítěte ke světu. Na základě rodiny se dítě rozhodne, zda světu bude věřit či nikoli. A samozřejmě vliv biologický a sociální, ten je v rámci rodiny utvářen dispozicemi a schopnostmi rodičů a jejich možnostmi jakými vychovávají.

Dnes existuje pojem riziková rodina, tou je například (Škoviera a Murínová, 2012, str. 18):

- **Neúplná rodina**, zde chybí jeden z partnerů. Dítě tak ztrácí emocionální odezvu od jednoho z rodičů.
- **Doplněná rodina**, je rodina, kde si matka či otec přivede nového partnera. Problém nastává ve chvíli, kdy se nový partner na výchově nepodílí. Nebo v nejhorším případě se od dítěte distancuje, jak výchovně, tak v citech.
- **Nestabilní rodina** představuje opakovaně doplněnou rodinu. Dítě tak ztrácí pocit jistoty i ze strany matky.
- **Náhradní rodiny** by měly představovat lepší cestu pro děti, jejichž vlastní biologická rodina je dysfunkční. Ovšem zde nastává problém zejména v utváření identity dítěte. Dítě se nemá o co opřít. Jeho biologičtí rodiče nejsou schopni či nechtějí se o něho starat. A náhradní rodina není schopná prázdné místo zcela zaplnit.
- **Rodina podnikatelů** vyjadřuje více práce, než času na dítě. Zanedbávání výchovy a péče o dítě pak rodič nahrazuje opět nevhodnými, většinou materiálními, prostředky.
- **Vícedětné rodiny** zvyšují náročnost na organizaci života a jeho ekonomického zajištění. Rodiče s více dětmi mají nedostatek času a energie, aby se každému dítěti věnovali naplno.
- **Rodiny s výraznou sociální patologií** jsou například rodiny alkoholika, gamblera. V takových rodinách není výchova prioritou. Výchovu zde nahradila obsese po nežádoucích účincích návykových látek. Sociální patologií může být také zanedbávání a týrání dítěte.
- **Rodiny s psychiatrickou diagnózou rodiče** prožívají náročné situace ve chvílích léčby i mimo terapie. Opět se zde zapomíná na výchovu a péči o dítě. Náročný je již samotný stav rodiče. Například deprese či úzkostná porucha.
- **Rodiny s nezaměstnaným rodičem** mají zejména ekonomické problémy. Nezaměstnanost často přináší další patologii, jako je alkoholismus.

- **Rodiny s abnormálním psychickým vývinem dítěte**, což jsou například rodiny s dětmi s hyperkinetickou poruchou. Zde se běžný výchovný model těžce uplatňuje a je nutno přistupovat k dítěti nestandardně. Často však je abnormální psychický vývoj dítěte příčinou konfliktů mezi rodiči.

Je zjevné, že současná rodina se v mnohém liší od rodiny minulého století. Tehdy byly jasně vyhraněné role mezi mužem a ženou, respektive mezi otcem a matkou. Dnes se tyto role ztrácejí a mísí se navzájem. Rizika spojená s rodinným zázemím jsou zapředena v samotném systému fungování rodiny. Ovšem i přesto rodina stále představuje nejvýznamnějšího činitele výchovy. Podle Maňáka (1998, str. 58) existuje několik obecných závěrů:

- Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli.
- Rodiče nejsou zodpovědní jen za výchovu svých dětí v rodinné prostředí, ale za jejich výchovu vůbec.
- Nejdůležitějším předpokladem úspěšné rodinné výchovy je dobrý společný životní způsob rodičů a dětí.
- Dobrou výchovu tvoří v podstatě organizace hodnotných příležitostí pro kontakty, zážitky a činnosti dětí.
- Nepřímá výchova je v případě rodiny a dalších institucí pro výchovu důležitější než výchova přímá.

Způsob, jakým rodina funguje, ovlivňuje také společenské chování dítěte. Dítě je ve své malé osobě ztělesněním podoby rodičů. Jeho prvním sociálním učením je nápodoba chování rodičů. Čili i způsob, jakým rodiče zvládají problémy a náročné situace, si dítě také osvojí. Rodiče dítěti přednáší určitý model budoucnosti, to je například i vzor dospělého chování.

Škola

Škola představuje dalšího významného činitele v životě jedinců. Pro společnost je škola nepostradatelným pomocníkem. Umožňuje rozvoj obecně sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i způsobů chování. Jejím prostřednictvím získáváme předpoklady

k dalšímu společenskému uplatnění (Vágnerová, 2005, str. 567). Připravuje nás na život v naší kultuře, zprostředkovává nám různé typy interakcí, kterými se učíme přijímat a dávat zpětnou vazbu. Pro dítě však představuje neznámý prostor, kterému je vystaven. „Škola, jako „dílna lidskosti“, by měla přispívat k dalšímu rozvoji dítěte nejen úrovně poznatků, ale i všestrannou kultivací osobnosti žáků“ (Čačka, 2000, str. 170). Podle Maňáka (1998, str. 81) je škola „společenskou institucí, je zřízena vzhledem k stanoveným společenským potřebám.“ Nehledě na oficiální definice je unikátní význam školy v životě dítěte nepopíratelným faktorem. Ve školním prostředí, zejména v první třídě, je dítě samo za sebe. Učí se být samo sebou a zároveň fungovat v rámci nějaké instituce s jejími zástupci, jímž jsou žáci, učitelé a další zaměstnanci. Na druhou stranu je pro dítě škola místem s jasně vytyčenými pravidly a omezeními. Je to budova s mnoha místnostmi, do jedné má dítě přístup, například třída, záchod, chodba, do druhých naopak má vstup zakázaný, tím je ředitelna, sborovna a jednotlivé kabinety učitelů. Dané mantinely mají z hlediska vývoje dítěte působit jako bezpečné prostředí, kde je dítě schopno se snadno orientovat.

Problémové chování se ve škole projevuje různým způsobem. Vágnerová (2005, str. 29) ovšem nežádoucí či nedostačující projevy vypadající jako pedagogický problém rozděluje do čtyř základních kategorií, které se však mohou navzájem prolínat. Pro přehled tu jsou jednotlivé kategorie zobrazeny a popsány:

- 1. Problémy v oblasti práce a výkonu:** Dítě neprospívá, jeho výsledky jsou špatné. V případě školního výkonu je důležité, jak učitel posuzuje jeho schopnosti. Pokud se nenalezne zjevná příčina školního neúspěchu, učitel pak často považuje za viníka dítě. Domnívá se, že neplní své povinnosti a morálně ho odsoudí. Školní selhání pak vede k odmítnutí dalšího vzdělávání.
- 2. Problémy v oblasti chování:** Projevují se hlavně nerespektováním pravidel a narušováním různých normativních systémů. Častá je tendence chápat nevhodné chování jako projev nežádoucích osobnostních vlastností daného dítěte. Školní dítě je podle učitele schopno chápat a zvládat běžné normy. Mnohé projevy chování, zejména ty nepříjemné, bývají vykládány jako neochota dítěte chovat se, jak má.
- 3. Problémy v sociálním zařazení do skupiny:** Školní zdatnost zahrnuje také zdatnost přijmout nové sociální role, jako je role spolužáka. To znamená adaptovat se na třídu, dosáhnout určité pozice, určitého ocenění a přijetí. Pokud toto dítě dokáže, jedná se o jinou než školní úspěšnost, jedná se o sociální úspěšnost. Odmítané či neoblíbené děti se mnohdy nějakým způsobem odlišují. Vzhledem, příslušností, zdravotním

stavem, ale také nápadnosti v chování a emočním reagováním. V důsledku toho se dítě ve škole necítí dobře. Jeho sekundární problémy se kumulují a zhoršují.

- 4. Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání:** Takové prožívání se ve škole příliš nápadně neprojevuje, a je to tudíž velmi náročné rozpoznat a dítě pochopit. Pro učitele se jeho reakce mohou jevit nesrozumitelné až nepřiměřené k dané situaci. Dospělý zpravidla hledá zjevnou příčinu nápadného, respektive odlišného projevu. Interpretace emočních prožitků závisí na osobnosti, zkušenostech a citlivosti učitele.

Velmi zákeřným se ve školním prostředí může stát negativní hodnocení. Často se stává, že hodnocení učitele bývá určitým označením, labellingem nebo také nálepkou dítěte. *„Problémové děti si přímo koledují o nálepky, i když ne zrovna o ty pozitivní. Všechny děti dostávají nejrůznější přívlastky, ale problémové děti k sobě úspěšně přitahují ty nejhorší, nejnepříjemnější a nejubožejší“* (Sheedy-Kurcinka, 1998, str. 16). Vztah učitele a žáka formuje osobnost dítěte. V současné době sice profese pedagoga ve společnosti ztrácí své postavení, avšak ve vývoji a rozvoji jeho role zůstává stejně důležitou a jeho osoba stále patří k autoritám dítěte. Samozřejmě projekce autority učitele je úzce svázaná s autoritou rodičů. Respektive to znamená, jaký vztah dítě zaujímá k rodičům, takový obdobný vztah zaujme k učiteli. *„Vzdorovitost a neposlušnost bývá zde zpravidla jen přechodným jevem. Učitel by měl navázat na zkušenost dítěte s osobním významem autority rodičů a prezentovat se také jako citově akceptující zdroj jistoty“* (Čačka, 2000, str. 174).

Vrstevníci

Po rodině představují vrstevníci další důležitou skupinu s velikým vlivem v okolí dítěte. Na rozdíl však od rodiny je vrstevnická skupina náročnější na požadavky a dokáže být krutá, pokud jedinec nevyhovuje jejím představám. Obdobně jako ve škole i zde je určitá hierarchie. A podle toho, jakým způsobem se dítě projevuje, jak je sebevědomé a průbojné, se v hierarchii pohybuje vysoko. Vedoucí roli zastává jedinec se schopností navazovat kontakty, manipulace a ovládnutí ostatních. V období mladšího školního věku se nemusí jednat o cílenou manipulaci, avšak vůdčí osobnosti disponují vlastnostmi, které jeho přívrženci následují. Jsou pro ně atraktivními. *„Skupina je místem sdílení určité životní zkušenosti a společného řešení problémů. Je místem přijetí skupinových norem a generačního stylu života, ideálů, hodnot, atd...“* (Vágnerová, 2005, str. 292).

Vrstevnickou skupinu pro dítě vyjadřují osoby přátelského vztahu. Pro dítě to jsou kamarádi. Obvykle v tomto věku se sdružuje dítě s jedinci stejného pohlaví i věku. Na rozdíl od sourozeneckých poměrů si kamarády dítě může vybrat. Většinou jsou jimi jiné děti, se kterými je v blízkém kontaktu. Buď spolužáci, či spoluhráči nebo také děti z různých zájmových kroužků. Vztahy mezi těmito dětmi jsou však vrtkavé a záleží na aktuální situaci a rozpoložení. Často dochází k rozepřím a následným usmířením. Podle Thorové (2015, str. 408) se tak děti učí strategickému myšlení, spolupráci, komunikaci, soupeření, smyslu pro fair play, učí se zvládat frustraci z prohry a odolávat nátlaku skupiny.

I přesto však vrstevnická skupina představuje důležitého socializačního činitele v životě dítěte. Mnohdy nahrazuje či alespoň napravuje neharmonické soužití v rodině. Podle Vágnerové (2005, str. 293) je identifikace s vrstevnickou skupinou jedním z mezníků, kterým zajišťuje dítěti:

- **Potřebu citové jistoty a bezpečí.** Ta poskytuje emoční oporu, kterou často rodina neuspokojuje. Vrstevníci projevují dítěti svou přítomností podporu a solidaritu. Sdílejí společně problémy a hledají řešení, které by s dospělými nemohli probírat.
- **Zisk nových zkušeností.** Vrstevnická skupina zprostředkovává jiný pohled na svět, než rodina dítěte. Učení ve skupině zahrnuje zejména sociální dovednosti. Děti se od sebe navzájem učí, jelikož disponují obdobnými kompetencemi.
- **Potřebu seberealizace.** Pokud se jedná o rovnocennou skupinu, kde se navzájem motivují k výkonům, dosáhne dítě lepších výsledků. Nemotorné dítě většinou do takové skupiny nepatří.

Dítě školního věku vyžaduje své místo ve společnosti. Skupina je jedním z prostředků, kterým si místo zajistí. „*Prostřednictvím kamarádství i jiných, volnějších vztahů s vrstevníky, si dítě kultivuje také své znalosti o sobě, o svém místě ve společnosti*“ (Martin a Waltman-Greenwoodová, 1997, str. 60). Potřeba být akceptován je významná pro pocit jistoty a bezpečí. Na základě toho se může dítě rozvíjet správným směrem. Úspěch ve škole a úspěch u svých vrstevníků dítěti zaručuje pozitivní sebehodnocení a dostatek sebevědomí pro budoucí osamostatnění se.

Důležitou stránkou vrstevnické skupiny je tzv. konformita. Ta úzce souvisí s potřebou přijetí. „*Děti v tomto věku výrazně podléhají tlaku vrstevníků*“ (Thorová, 2015, str. 407). Konformita je skupinová přednost, kterou všichni členové sdílejí a dodržují. Skupina si

vytváří vlastní pravidla a normy, vlastní styl chování. Jejich neplněním hrozí dítěti vyloučení ze skupiny a následné sankce, jako například bití či posměšky. Na základě orientace skupiny se stejným směrem orientuje i dítě. A to jak pozitivně, tak negativně. Proto v důsledku problémového chování je nutné odlišit, zda se tak chová dítě samo za sebe nebo zda v tom hraje roli děti, se kterými se stýká.

Masmédia

V životě jedince se na první pohled může jednat o neobvyklý vývojový fenomén, ovšem z dlouhodobého hlediska je vliv médií stejný silný jako vliv prostředí. V podstatě lze média zařadit do sociálního prostředí, které dítě obklopuje. I přesto, že děti školního věku by neměly mít přístup k neadekvátnímu materiálu, v současné době je skrz média vše snadno zpřístupněno. Podle Výrosta a Slaměníka (2008, str. 54) „*mají nesporný vliv na formování hodnot a norem společnosti v posilování důležitosti či uznávání.*“

Na závěr je pouze nutné sdělit, že každé dítě svoje problémy, zejména školní problémy, prožívá způsobem, který je schopno ze sebe vydat. Více či méně se samo snaží o nápravu. Ovšem, pokud se jeho tendence jeví jako nevhodné či jako potíže, je zřejmé, že to samo nedokáže a musí být v jeho vlastním snažení podporováno (Vágnerová, 2005, str. 26). Rizikové faktory, vnitřní či vnější, zcela odstranit nelze. Lze ovšem na dítě intenzivně působit v pozitivním smyslu tak dlouho, dokud si takové myšlení dítě nezvnitřní a nebude ho následovat.

4. ŘEŠENÍ PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍCH ZAŘÍZENÍCH

Problémové chování ovlivňuje osobnost dítěte, jeho vnímání skutečnosti, vnímání společnosti a sebe samého. Mnohdy vztah okolí k jeho problémům, které se vyskytují, komplikují další vývoj a navazování adekvátních mezilidských kontaktů. Odstranění problémového chování dětí a mládeže v rodině, ve škole a výchovných zařízeních se stává jedním z ústředních společenských problémů současné doby (Navrátil a Mattioli, 2011, str. 7). V minulosti se s dětmi s problémovým chováním jednalo jako s dětmi zlobivými, dnes je jejich chování považováno za první impuls nežádoucího chování, které může vést až ke kriminalitě. Tomuto závěru lze v současné době předejít několika možnostmi. Nejen odborná zařízení, ale dnes i obyčejní jedinci mohou přispět ke změně vnímání dítěte a jeho okolí. Tato kapitola popisuje několik cest, které mohou problémovému chování dítěte pomoci. Objektivně se zde představují jednotlivé profese a zařízení, které se této pomoci věnují.

Ve školním věku se dítě učí rozpoznávat pocity, ale zároveň již z předešlých let má určitou představu, co jaké pocity znamenají, k čemu se vážou. Respektive tato spojení vidí u dospělých, zejména u nejbližších osob. Domnívám se, že jedním z problémů současné doby je vztah rodiče k dítěti. Kdy rodič zapomíná, jaké to je být dítětem, a jedná s ním jako s dospělým. Již zapomíná, co pro dítě sám rodič znamená a jakým způsobem ho ovlivňuje pouze tím, že existuje. Je přirozené, že děti jejich reakce a chování napodobují. Děti, které se nenaučily zvládat konflikt vnitřní či vnější, spadají podle Martina a Waltman-Greenwoodové (1997, str. 81) do čtyř skupin:

- Dětem opravdu chybí dovednost vyřešit konflikt, nebo nevědí, jak se v konfliktní situaci mají chovat. Dělají to, co je napadne.
- Děti jsou sice vybaveny dovednostmi, jak se s konfliktem konstruktivně vypořádat, ale neumějí je vhodně využít.
- Nejsou schopny natolik ovládat zlost a zklamání, aby mohly využít své sociální dovednosti.
- Neumějí ovládat své pocity, protože jim chybí odpovídající dovednosti.

Odbornou pomoc mohou rodičům, učitelům, ale i samotným dětem poskytnout například různé poradenské instituce. Ve škole tuto pozici zastupuje výchovný poradce či školní psycholog. Dále to jsou pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra nebo také střediska výchovné péče. Tato poradenská zařízení podléhají vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a dále vyhlášce č. 116/2011 Sb., kterou se původní vyhlášce v některých bodech mění.

Výchovný poradce

Nejpravděpodobněji se s výchovným poradcem setkáme přímo ve školách. Bývá jím velmi často jeden z učitelů. Pozici výchovného poradce tak zajišťuje nad míru svých pracovních povinností. Výchovným poradcem se také může stát kdokoli, kdo splňuje vzdělání pedagogických pracovníků, včetně absolvování akreditovaných pedagogických kurzů.

Výchovný poradce působí na škole zejména pro žáky. Řeší s nimi konflikty ve třídě i s učiteli, řeší s nimi vnitřní konflikty a jejich problémové chování. Zároveň ale spolupracuje s ostatními žáky a se členy pedagogického sboru. Při konfliktech žáka s ostatními žáky či jiným učitelem funguje výchovný poradce jako tzv. mediátor (Auger a Boucharlat, 2005, str. 103). Výchovný poradce je však zaměstnancem školy, tudíž podléhá nařízením od vedení školy. Veškeré své zásahy a plánované intervence by měl konzultovat s vedením školy.

Podle Knotové (2014, str. 32) se zde vymezí základní činnosti výchovného poradce. Je jimi především pět oblastí:

- 1. Kariérové poradenství** je pro většinu výchovných poradců hlavní náplní jejich práce. Skrz kariérové poradenství zprostředkovávají žákům a jejich rodičům informace o podávání přihlášek na střední školy a konkrétní informace o daných středních školách.
- 2. Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** je oblast, kde výchovný poradce zajišťuje především administrativní a metodickou část. Eviduje diagnostiku daného žáka a vytváří individuální vzdělávací plán.
- 3. Péče o žáka s neprospěchem a žáky nadané** bývá často o vyhledávání takových žáků a o přípravě jejich další péče. Zde výchovný poradce úzce spolupracuje

s třídními učiteli těchto žáků a mnohdy také s rodiči. Pro žáky nadané výchovný poradce vytváří opět individuální vzdělávací plán, který je ovšem náročnější, než pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků s neprospěchem se výchovný poradce zaměřuje na jejich školní činnost. Tudíž se uzavře tzv. dohoda, kde jsou určeny body, dle kterých žák bude postupovat a které bude soustavně plnit.

4. **Řešení problémů spojených se školní docházkou** zahrnují řešení neomluvených hodin a zvýšenou absenci. Zde opět výchovný poradce spolupracuje se třídním učitelem a s rodiči. Může se tak problém se školní docházkou přeměnit ve skryté záškoláctví.
5. **Řešení problémových situací ve škole** je běžná každodenní činnost výchovného poradce. Většinou se jedná o situaci, kde byl porušen školní řád. Při závažnějších problémech může výchovný poradce kontaktovat také orgán sociálně-právní ochrany dětí.

Školní psycholog

Školního psychologa opět nalezneme přímo ve školách. Jeho nejbližšími spolupracovníky jsou učitelé. Školním psychologem se může stát absolvent vysokoškolského magisterského jednooborového studia psychologie či kombinovaného studia, kde je součástí například pedagogika či speciální pedagogika. Pro využívání diagnostických metod musí navíc absolvovat příslušný záznam.

Obsah činnosti školního psychologa se mnohdy mísí s činnostmi výchovného poradce. Spadají sem například individuálně vedené rozhovory, poradenství při volbě dalšího studia a povolání či školní problémy. Na druhou stranu má školní psycholog rozšířenou kompetenci o diagnostikování. Může tedy spolupracovat s konkrétním problémovým žákem či žákou takového žáka vyhledat ještě dříve, než se zkomplikuje jeho školní prospěch. Lze tak dále zamezit závažnějším projevům problémového chování. Školní psycholog se žákem pracuje na jeho schopnostech, motivaci a ambicích. Podle Štecha a Zapletalové (2013, str. 79) patří k nejčastějším činnostem čtyři oblasti:

1. Intervence při řešení výchovných problémů žáků jako je například nekázeň nebo typ krizové intervence.
2. Činnosti týkající se učení žáků, čímž se rozumí jejich prospěch a vzdělávací selhání.

3. Mediační činnosti, kdy psycholog funguje jako zprostředkovatel, tzv. mediátor, v intervenci mezi jednotlivými žáky či učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky.
4. Vzdělávání učitelů a osvětové činnosti tak běžnými činnostmi nejsou, jsou však mezi pracovníky nutné.

Školní psycholog se také zaměřuje na řešení výchovných problémů žáků. Například na agresi, šikanu, drogy a podobně. Tyto projevy mají společné výrazné zhoršení prospěchu, záškoláctví a nevysvětlitelný neklid žáka. Poměrně často z těchto problémů nakonec dochází k určité interpersonální intervenci. Za nejnáročnější činnost lze označit činnosti související s problémovým chováním žáka, které vychází z dysfunkční rodiny. Tyto situace se charakterizují jako kritické, náročné a zátěžové. „*Vyčerpávající je zvládání odporu rodičů přiznat problém a vyvinout úsilí k jeho řešení, dále řešení konfliktů rodič-dítě, tzv. zanedbávání dítěte či přímo hostilis k dítěti*“ (Štech a Zapletalová, 2013, str. 81). Zde školní psycholog zejména komunikuje a žádá o komunikaci. Velmi často je on sám nástrojem pro zjišťování a ovlivňování.

Pedagogicko-psychologické poradny

Jedná se o centra, ve kterých se diagnostikují jednotlivé poruchy učení či poruchy chování a další poruchy. Také se mimo diagnostiku zde zaměřují na jejich nápravu. Pedagogicko-psychologické poradny jsou určeny pro děti ve věku tří až 18 let. Dolní hranice je dána příchodem dítěte do mateřské školy. Horní hranice je pohyblivá, jelikož klientem pedagogicko-psychologických poraden může být i student vyšší odborné školy či vysoké školy. Pedagogicko-psychologická poradna spolupracuje s rodiči, se školou a dalšími institucemi. Primárně se však zaměřuje na dítě, žáky, studenty.

Pedagogicko-psychologické poradny velmi často vyhledávají sami rodiče. Stává se však také, že jsou kontaktovány zprostředkovaně přes školu daného dítěte. Je tak v případě, že škola daný problém zachytila jako první, či v případě, že rodiče daný problém řešit nechtějí.

Mezi základní činnosti pedagogicko-psychologických poraden (Knotová, 2014, str. 18) patří:

1. Komplexní psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika, diagnostika školní zralosti, diagnostika na zjištění a nápravu poruch učení či poruch chování a dalších vývojových problémů a komplexní diagnostika v souvislosti s profesní orientací žáků.
2. Psychologické a speciálně pedagogické činnosti pro rozvoj osobnosti, sebepoznávání a rozvoj profesionálních forem chování dětí. Zaměřují se na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji.
3. Zpracování posudků, odborných podkladů pro rozhodnutí orgánů sociální správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí do školy a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních.
4. Konzultace, odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení, kteří pracují s dětmi vyžadující zvláštní pozornost. Jako jsou děti, jejichž psychický, sociální a výchovně-vzdělávací vývoj byl zanedbán.
5. Spolupráce s rezortními i ostatními institucemi a organizacemi při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí.
6. Poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které tyto služby nemají jinak zajištěny.

Speciálně pedagogická centra

Tyto zařízení se věnují poradenské činnosti zejména dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením a poruchami chování. Zabývají se vyhledáváním těchto jedinců a jejich diagnostikou. Mimo jiné spolupracují také se školou a rodinou. Důležité při práci s dítětem a jeho rodinou je podpora rodinného systému. Speciálně pedagogická centra poskytují svým klientům poradenskou intervenci, stimulaci, také terapii a v případě nutnosti reedukaci.

Speciálně pedagogická centra nabízejí základní služby, které jsou dle zaměření podle jednotlivých druhů postižení rozšířeny. Například tak existují centra pro děti s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, dětem hluchoslepým a dětem s více vadami.

Základními činnostmi pro všechna zařízení jsou (Knotová, 2014, str. 19):

1. Depistáž klientů se zdravotním postižením.
2. Speciálně pedagogická, psychologická a sociální diagnostika.
3. Poradenské, konzultační, terapeutické a metodické činnosti pro děti, jejich rodinu, pro školy a další odborné pracovníky.
4. Participace při přípravě a zpracování individuálních výchovně-vzdělávacích a stimulačních programů.
5. Zpracování odborných podkladů a posudků pro potřeby správních rozhodnutí.
6. Poradenství ve volbě vzdělávací cesty, kariérní poradenství.
7. Odborné činnosti při prevenci sociálně patologických jevů.
8. Informační činnosti, propagace, instruktáž a pomoc při úpravě prostředí při integraci žáka se zdravotním postižením.
9. Tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek.

Pracovní tým speciálně pedagogických center je složen ze speciálního pedagoga, psychologa a sociálního pracovníka. Dále jsou zde zastoupeni odborníci pro jednotlivé druhy postižení. Jako například logoped, fyzioterapeut, etoped, neurolog a další.

Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče nejsou typickými poradenskými zařízeními. Legislativně spadají pod zákon č. 109/2009 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Zajišťují tak primárně preventivně-výchovnou péči a následnou intervenci.

Střediska výchovné péče se soustřeďují zejména na děti, žáky a studenty, u nichž hrozí riziko vzniku a vývoje poruch chování, u kterých se objevují výchovné problémy či je nařízená ústavní výchova a odložená ochranná výchova. Tato skupina klientů je značně omezena věkem. Střediska výchovné péče pracují s dětmi ve věku tří let až do věku ukončení přípravy na povolání. Mezi klienty se dále řadí školy a rodiče či zákonní zástupci dítěte. Zákonným zástupce se rozumí například pěstouni či adoptivní rodiče. Dále střediska výchovné péče úzce spolupracují s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.

Základními činnostmi středisek výchovné péče je poradenství, diagnostika, preventivně-výchovné činnosti, vzdělávací, reedukační, terapeutické činnosti. Pro pestřejší výčet jsou zde uvedeny konkrétní příklady činností (Knotová, 2014, str. 21):

1. Nabídka a poskytování okamžité pomoci, rad a systematické péče při zachycení prvních signálů výchovných problémů, cílem je předcházet vážnějším výchovným poruchám.
2. Eliminace či zmírnění již vzniklých poruch chování.
3. Rozvíjení spolupráce s rodinami klientů, přispívání k podpoře či obnově fungování rodiny, spolupráce s kmenovými školami klientů.
4. Metodické a poradenské služby pedagogickým a jiným odborným pracovníkům.
5. Vytváření a realizace preventivních programů pro školní třídy zaměřených na eliminaci a řešení šikany, agrese nebo negativních vztahů.
6. Zabezpečení úkolů vyplývajících z pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR při prevenci zneužívání návykových látek.

Střediska výchovné péče poskytují služby ambulantní, pobytové a stacionární. V jednom středisku výchovné péče se může objevovat pouze jeden typ služby či kombinace všech tří.

- **Ambulantní péče** se poskytuje klientům na základě jejich vlastní žádosti či žádosti rodičů. Ambulantní péči může rodičům doporučit také škola, do které dítě dochází. Prvním krokem po podání žádosti je psychologicko-pedagogické vyšetření a speciálně pedagogické vyšetření.
- **Pobytová péče** je poskytována na základě smlouvy, je částečně hrazena. Její délka pobytu jsou dva měsíce. Jedná se o intenzivní režimovou a terapeutickou práci. Školní docházka je zajištěna buď v rámci střediska výchovné péče, nebo se spolupracující školou u střediska výchovné péče. Děti pracují podle individuálního učebního plánu.
- **Stacionární péče** je celodenní prací a je bezplatná. Opět bývá dvouměsíční. Na rozdíl od pobytové péče se celodenní péče poskytuje pouze ve dnech školního vyučování. Lze ovšem klientům nabídnout dobrovolné prázdninové programy. Typickými aktivitami zde jsou zejména skupinové činnosti. Vzdělávání klientů je zajištěno stejným způsobem jako u pobytové péče.

Typ služby a délka spolupráce s klientem se odvíjí poté od intenzity problémů daných klientů. Spolupracovat tak mohou jedinci se středisky výchovné péče jednorázově, například v náročné či krizové životní situaci, může se jednat o osobní či telefonický kontakt. Tyto kontakty mívají podobu konzultace nikoli intenzivní péče. Dále je spolupráce krátkodobá či dlouhodobá a individuální či skupinová. Ve středisku výchovné péče obvykle tým pracovníků tvoří vychovatelé, asistenti pedagoga, speciální pedagogové, etopedi, sociální pracovníci a psychologové.

Na závěr této kapitoly je vhodné probrat několik podpůrných kroků pro řešení problémů, nebo také konfliktů (Martin a Waltman-Greenwoodová, 1997, str. 83). Tyto kroky může využít každý jednotlivec, blízká osoba či autorita v okolí dítěte, která se v dané situaci vyskytla:

1. Řekněte mu, že dostane-li se s někým do konfliktu, má vždy možnost volby, jak zareagovat.
2. Požádejte ho, aby s vámi o všech svých konfliktních situacích otevřeně hovořilo, aby se vám snažilo sdělit své pocity, a to vždy co nejdříve.
3. Zeptejte se ho, jestli chápe stanovisko svého soupeře. V případě, že ne, popište mu „pohled z druhé strany“ sami.
4. Mluvte o tom, co se asi odehrávalo v mysli druhého účastníka konfliktu.
5. Dítě musí opravdu chtít daný problém vyřešit. Nejlepším způsobem, jak ho k tomuto odhodlání přimět, asi bude, když mu připomenete následky nevhodných reakcí.
6. Motivujte dítě ke snaze o správnou reakci na konflikt. Proto zdůrazněte skutečnost, že je v jeho silách ovlivnit výsledek konfliktu. Je jen zapotřebí zvolit si vhodný způsob reagování.

Samozřejmě se jedná o pouhý náčrt rozhovoru, pravděpodobně velmi ideálního, ovšem každý jedinec se může inspirovat a dítě podpořit pozitivním způsobem. Domnívám se, že bezprostřední pozitivní zpětná vazba řečená tak, aby tomu samo dítě rozumělo, může zvrátit následující události. Nejdůležitější je i ta maličkost, že dítě vyslechneme. Zastavíme se z našeho běhu moderním světem a poslechneme si třeba i banální problémy dítěte. Z výše zmíněných kroků poté považuji za podstatný krok číslo pět a krok číslo šest. Týká se to

každého člověka, který řeší náročnou situaci. Aby ji vyřešil, musí sám chtít. A motivace dětí v současné době je samostatnou disciplínou dospělých k jakémukoli účelu.

Praktická část

5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část obsahuje dva typy výzkumu. Je zde využita metoda kvalitativního výzkumu, ale také kvantitativního výzkumu. Cílem diplomové práce je zjistit, jak se problémové chování projevuje u dětí mladšího školního věku, jaké jsou nejčastější příčiny problémového chování u těchto dětí a jak je toto chování dále řešeno.

Vše je však soustředěno do Střediska výchovné péče Pyramida, které sídlí v Pardubicích v Rybitví. Dále je zde Středisko výchovné péče Pyramida označováno pouze zkratkou SVP Pyramida.

Toto středisko jsem si vybrala na základě osobní zkušenosti. Na podzim roku 2016 jsem zde odchodila povinnou školní praxi. Toto zařízení si získalo mé sympatie svou celistvou a komplexní soustředěností na daný problém dítěte. Mimo to je však pro výzkum této práce podstatné zaměření SVP Pyramidy. Obecné fungování středisek výchovné péče je zmíněno v teoretické části. Zde se pouze shrnou úvodní informace o tomto konkrétním středisku výchovné péče.

Středisko výchovné péče Pyramida v Rybitví je zařízení podléhající pod Diagnostický ústav Hradec Králové. Zde se zaměřují na řešení obtíží spadajících pod problémové chování ve školním i v domácím prostředí. Klientem se může stát jedinec i kolektiv. Spolupracují se školami a třídními skupinami. Spolupracují s dětmi i mládeží a jejich rodiči či zákonnými zástupci. Dále podporují preventivní programy a kontakt s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Základními činnostmi jsou zde činnosti poradenské, terapeutické, diagnostické. Zaměřují se na tento výčet problémů:

- školní neúspěšnost a záškoláctví
- toulání a útěky z domova
- problémy v rodinných vztazích
- nerespektování autority
- konflikty s vrstevníky
- závadové trávení volného času
- specifické vývojové poruchy učení
- poruchy chování
- děti se syndromem ADHD

Toto středisko výchovné péče nabízí všechny obecné služby. Je zde ambulantní oddělení, internátní čili pobytové oddělení, celodenní oddělení i odpolední stacionář. Pro praktickou část je nejvíce podstatné pobytové oddělení, kde byl výzkum prováděn.

Pobytové neboli internátní oddělení je doporučeno za předpokladu, že ambulantní péče nebude dostatečnou či nejvhodnější spoluprací. Dítě zde zůstává šest až osm týdnů a intenzivně zde pracuje na svých problémech. Pozitivem pobytového oddělení je zejména intenzita práce, také snadná okamžitá zpětná vazba, dočasné zamezení negativních vlivů, které na dítě v přirozeném prostředí působily, možnosti nácviku žádoucích sociálních rolí. Hlavní náplní jsou zde vzdělávací činnosti, jako je výuka a školní příprava, dále činnosti volnočasové, což jsou různé volitelné kroužky či sportovní aktivity. A poslední skupinou činností jsou činnosti odborné. Například skupinové a individuální terapie, spolupráce s rodinou, školou a dalšími institucemi, nácvik sociálních dovedností a interakcí.

5.1 Výzkumná metoda kvalitativní

Jak je již v úvodu praktické části zmíněno, byly zde použity dvě výzkumné metody. Jedna z oblasti kvalitativního šetření a druhá z oblasti kvantitativního. Za kvalitativní ústřední metodu byl zvolen rozhovor. Ten byl absolvován se zaměstnanci SVP Pyramidy. Rozhovor byl nahráván po souhlasu respondentů na mobilní telefon LENOVO A5000 a poté přetransformován do písemné formy. Prostředí, kde byl rozhovor nahráván, si zvolil každý respondent individuálně na základě vlastního komfortního pocitu. Nejčastěji však zůstávali v zaměstnání v SVP Pyramidě ve svých kancelářích. Někteří se však rádi setkali i mimo tyto prostory, například v kavárně.

Průměrná délka rozhovorů se pohybuje okolo 45 minut. Nejkratší rozhovor trval 36 minut a nejdelší 1 hodinu a 15 minut. Ve většině případů se respondenti drželi zadané otázky. Na nikoho nebyl kladen nápor na zodpovězení otázek. Všichni respondenti však na všechny otázky odpověděli dobrovolně a bez jakéhokoli obtěžování.

V této práci byl využit typ polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o rozhovor „založen na předpokladu, že je možno získat stejnou informaci od různých skupin dotázaných rozdílně formulovanými otázkami kladenými navíc v některých případech i v rozdílném pořadí“ (Jeřábek, 1992, str. 33). Což shrnutím podle Gavory (2000, str. 137) znamená, že se

stanoví základní obsahové schéma a několik základní otázek, ale ostatní otázky vyplynou z průběhu rozhovoru samy. Tudíž oblast dotazování je velmi široká, ale zároveň ohraničena obsahovým schématem.

Rozhovor byl prvopočátku založen na základních dotazovaných oblastech, ze kterých byly následně vytvořeny dílčí otázky. Hlavní výzkumnou otázkou kvalitativního šetření byla stanovena otázka, jak vnímají zaměstnanci SVP Pyramidy příčiny problémového chování.

Oblasti, které jsem si zadala pro osobní přehled a jasnější představu o složení otázek k rozhovoru, jsou oblast Zaměření práce zaměstnance SVP Pyramidy, oblast Chování, oblast Příčiny chování a poslední oblast je oblast Řešení/Péče. Tyto oblasti sloužily k vytvoření dílčích výzkumných otázek:

1. Z jakých důvodů zvolil/a toto profesní zaměření?
2. Jakým způsobem by popsal/a problémové chování?
3. Jaké jsou příčiny pobytu dětí v SVP Pyramidě?
4. Jak se dále s dětmi pracuje?

Od těchto dílčích otázek se poté odvíjeli konkrétní otázky polostrukturovaného rozhovoru, které opět primárně vycházely z daných oblastí.

1. Zaměření práce zaměstnance SVP Pyramidy
 - a. Co Vás vedlo k tomuto profesnímu zaměření?
 - Proč jste si zvolil tuto profesi?
 - b. Z jakých důvodů jste zvolil/a pro toto zaměření práci v SVP Pyramidě?
 - c. Jak byste popsal/a svou práci v SVP Pyramidě?
 - Čemu se tam věnujete?
 - d. Jak vnímáte svou práci z hlediska vnitřních pocitů?
2. Chování
 - a. Jaké děti podle Vás SVP Pyramidu navštěvují?
 - b. Jak byste popsal/a termín „problémové chování“?
 - c. Jak se projevuje problémové chování u dětí mladšího školního věku?
 - Jaké projevy se vyskytují nejčastěji?

- d. Je nějaký rozdíl mezi projevy problémového chování u dětí mladšího školního věku a staršího školního věku?
 - Jaký rozdíl?
- e. Je nějaký rozdíl, jak se problémové chování dítěte projevuje v jeho škole a v prostorách SVP Pyramidy?
 - Jaký rozdíl?

3. Příčiny chování

- a. Jak se k Vám děti dostávají?
 - Kdo je hybatelem myšlenky, aby dítě přišlo do SVP Pyramidy?
 - Kdo jím je nejčastěji?
- b. Jak děti vnímají svůj pobyt v SVP Pyramidě?
 - V jakém měřítku děti nastupují z jejich vlastního přesvědčení?
- c. Jaké jsou příčiny jejich pobytu v SVP Pyramidě?
 - Jaké příčiny se podle Vás nejčastěji opakují?
 - A které jsou podle Vás nejdůležitější?
- d. Jsou si děti vědomy svého problémového chování?
 - Jakým způsobem na něm chtějí ony samy pracovat?
- e. Jak vnímají příčiny svého problémového chování?

4. Řešení/Péče

- a. Co je náplní Vaší práce?
- b. Jak s dětmi konkrétně pracujete?
- c. Jak s dětmi v SVP Pyramidě pracujete na jejich příčinách problémového chování?
 - Jak to s nimi řešíte?
- d. Jakým způsobem spolupracujete se školou či rodinou?
- e. Jak s dětmi následně pracujete po jejich odchodu?
- f. Co doporučujete při ukončení pobytu?
- g. Co považujete za úspěch při práci s dítětem?

5.2 Výzkumný vzorek

Všichni respondenti jsou zaměstnanci v SVP Pyramidě. Výzkumný vzorek nebyl omezen věkem, ani pohlavím. Kritériem výzkumného vzorce nebyla ani délka pracovního poměru zaměstnance se zařízením. Jediným kritériem ovšem byla podmínka, že zaměstnanec se musí aktivně podílet na řešení problémového chování dítěte. Pestrost a různorodost zaměření jednotlivých respondentů zajišťuje široký pohled na danou problematiku diplomové práce. Zároveň i genderové rozložení respondentů vyhovuje těmto nárokům.

Původním záměrem bylo, aby z každé pracovní pozice aktivní při práci s problémem dítěte byla zastoupena obě pohlaví. Tomuto požadavku však nešlo zcela vyhovět, z důvodu složení pracovního týmu na pobytovém oddělení. Tudíž se rozhovoru účastnili tito zástupci. Psycholožka-psycholožka, etoped-etoped, učitelka, vychovatel-vychovatel-vychovatelka. Jednotliví zaměstnanci byli seznámeni s faktem, že v této práci budou použity jejich základní informace, jako je biologický věk, studia, praxe a jiná zaměstnání. Tudíž jejich profil lze dohledat.

Respondent č. 1 – psycholožka, 25 let

Vzdělání absolvovala na Karlově univerzitě, na Filosofické fakultě. Vystudovala zde pětiletý obor psychologie. Před nástupem do SVP Pyramidy pracovala jako terapeut sociálních dovedností v NAUTISU, kde pracovala s dětmi s autismem. A také v zařízení v Hradci Králové v PROINTEPO jako psycholog. Jako náctiletá jezdila na tábory, kde pomáhala jako instruktorka s vedením kolektivu. Dále svou praxi rozšiřovala o cílovou skupinu seniorů. S těmi se setkala ve Fakultní nemocnici v Motole, kde působila 3 roky. Včetně dětí a seniorů se také zaměřovala na rodiče. Pracovala v krizovém centru a v poradně pro rodiče s předčasně narozenými dětmi.

Ve Středisku výchovné péče Pyramida působí krátce, pouze od září roku 2016. Na problémové děti se po celé škále klientů zaměřila z prostého důvodu, jelikož od začátku věděla, že chce pracovat s dětmi. Jak sama říká: *„Já jsem jako nikdy neměla problém jako pracovat s dětmi, co mají nějaký problém, takže jsem se toho jako nebála. A věděla jsem, že chci pracovat s dětmi.“* Její práce v SVP Pyramida spočívá zejména v diagnostice. Zjistit, jaké mají možnosti, jaké mají schopnosti a v čem jsou dobří. Na základě těchto informací, lze vypracovat osobní zakázku dítěte.

Respondent č. 2 – psychologka, 40 let

Svou psychologickou dráhu započala studiem jednooborové psychologie na Filosofické fakultě v Olomouci. Chvilí působila na ambulanci v rámci nejspíše praxe. Bohaté zkušenosti ale získala až praxí v psychiatrické léčebně. Zde však nepůsobila jako psycholog, nýbrž jako zdravotní sestra. Pohybovala se hlavně v prostředí, kde se léčili alkoholici. Ať na uzavřeném či otevřeném oddělení. K práci s dětmi ji přivedla náhoda, příležitost a okolnosti. Sama pak chtěla pracovat ve školství, klinická praxe nesplnila její očekávání. Ve Středisku výchovné péče Pyramida pracuje skoro 2 roky. Sama svou práci popisuje takto: „*Ale tak mě baví poznávat ty děti a vlastně, zjišťovat a proniknout do něj a poznat ho. A snažit se přijímat to, jak to je.*“ Nejlépe se cítí v poradenství. Hlavní náplní je však diagnostika intelektu, rodinných vztahů, osobnosti. Při práci s dětmi upřednostňuje rozhovor.

Respondent č. 3 – etoped, 38 let

Svou kariéru začal studiem vysoké odborné školy sociálně-právní jako sociální pracovník, poté pokračoval na Univerzitě Hradec Králové na Pedagogické fakultě oborem Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii. Na závěr, již během zaměstnání, absolvoval na Masarykově univerzitě obor Sociální pedagogika. V rámci studia docházel na praxe do kojeneckého ústavu a také do samotného Střediska výchovné péče v Rybitví, kde si následně vytvořil dobrý vztah s tehdejšími vedoucími zařízení. Než však započal v SVP Pyramidě pracovat, působil během civilní služby jako vychovatel v domově mládeže a poté rok a půl již jako zaměstnanec. Dále pracoval jako osobní asistent ve Speciální základní škole Daneta v Hradci Králové. Poté nastoupil do SVP Pyramidy na pozici vychovatele. Po dokončení nutného vzdělání se přesunul na pracovní pozici speciálního pedagoga, etopeda. Ve Středisku výchovné péče působí již 13 let.

Respondent č. 4 – etoped, 30 let

Studoval především na Univerzitě Hradec Králové, kde absolvoval na Pedagogické fakultě obor Sociální pedagogika se zaměřením na etopedii a následný magisterský obor Sociální pedagogika. Také vystudoval speciální pedagogiku. Svůj zájem o práci s dětmi rozvíjel již během střední školy, kdy jezdil na tábory jako instruktor a později jako zástupce

hlavního vedoucího. Dále během praxe v zařízení určeném pro závislosti a další rizikové chování LAXUS prováděl ve školách primární prevenci na téma šikana a drogy. Poté se stal zaměstnancem SVP Pyramidy. Nejdříve zde působil jako vychovatel, nyní jako etoped. Celkově však v SVP Pyramidě pracuje již 8 let.

Děti jako cílovou skupinu zvolil z osobních zkušeností s prací s dětmi. „*Protože mi přijde, že jako práce s dětmi je jako fajn a asi i na základě některých táborů jsem zjistil, že mám organizační schopnosti a nějaký jako feeling být s dětmi, jako... jako aby mě poslouchaly, a zároveň, že jsem byl jako schopný něco jim předávat,*“ odpovídá během rozhovoru. Práci etopeda vidí hlavně v individuálních konzultacích, během kterých s dětmi zpracovává jejich osobní zakázky a posouvá je tím zdárným směrem.

Respondent č. 5 – učitelka, 38 let

Nejdříve se zaměřila na studium jazyků, kam se bohužel nedostala. Svou pozornost obrátila ke studiu učitelství na Pedagogické fakultě na Univerzitě Hradec Králové. Poté dokončila dvouleté studium Speciální pedagogiky. Původně však s dětmi pracovat nechtěla. Z počátku působila jako personalistka ve výrobní firmě. K práci s dětmi ji přivedly až její vlastní děti a její známá, která ji informovala o volném místě na pozici pedagoga. Rok pracovala jako učitelka ve Středisku výchovné péče Návrat v Hradci Králové, po skončení smlouvy se nabídlo volné místo v SVP Pyramidě. Zde působí od září roku 2015.

Pracovní náplní je především plnění učebních plánů. Ale jak sama podotýká: „*Stejně důležitá... je i pracovat s nimi na těch problémech, se kterými oni přicházejí. A vlastně v průběhu té výuky.*“ Mnohdy to bývá velmi náročné. Pozitivní však na své práci shledává pocit, že dětem pomáhá. A někdy stačí fakt, že jsou děti v zařízení rády, že tam zažívají příjemné pocity.

Respondent č. 6 – vychovatel, 44 let

Původním zaměřením byl elektromechanikem pro stroje a zařízení. Vystudoval totiž Střední průmyslovou školu MVČR v Hrdlořezích. Vysokou školou se však od elektromechaniky odklonil. Na Univerzitě Palackého v Olomouci absolvoval studium speciální pedagogiky a vychovatelství. Svou praxi rozšířil pětiletým výcvikem S.U.R.. V rámci zaměstnání u policie ČR pracoval 10 let v útvaru speciálních činností služby policie a

vyšetřování. Zde se zaměřoval na mládež v souvislosti s toxikomanií. V odloučeném pracovišti Výchovného ústavu Králíky v Brandýse nad Orlicí pracoval 9 let jako pedagogický asistent. V dalším výchovném ústavu působil jako vychovatel 2 roky. V SVP Pyramidě zaujímá také pracovní pozici vychovatele, nyní již druhým rokem. Při komunikaci s dětmi používá zejména dětmi zážitkovou pedagogiku. *„Řeším s nimi emoce, komunikaci, vztahy. Jde to ztuha. Jdeme totiž ke zdrojům a příčinám,“* reagoval na svou práci. I zde využívá znalosti z předešlých zaměstnání. Zejména při práci s agresivními jedinci.

Respondent č. 7 – vychovatel, 40 let

Střední školou byl zaměřen na stavební obor, od kterého se po vyučení odklonil k sociální sféře. Pokračoval studiem na vyšší odborné škole sociálně-právní, kde se s dětskou cílovou skupinou setkával v rámci povinných praxí. Své vysokoškolské studium zasvětil sociální pedagogice. Tu absolvoval na bakalářském studiu a navazujícím magisterském studiu v Hradci Králové na Univerzitě Hradec Králové obor Sociální pedagogika.

Původně chtěl spolupracovat s drogově závislými jedinci, ovšem na vyšší odborné škole tenkrát působila jako vyučující vedoucí střediska výchovné péče. Svou civilní vojenskou službu odchodil právě v zařízení v Rybitví, kde poté také zůstal pracovat. Nyní tam působí již 19 let jako vychovatel. Jeho primární prací je vytvářet a dodržovat režimový program, ve kterém také vidí gró celé změny v chování dítěte.

Respondent č. 8 – vychovatelka, 39 let

Své profesní zaměření volila zejména na základě vlastních koníčků a zájmu o práci s dětmi. Vystudovala obor Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Dva roky poté působila jako vychovatelka ve školní družině. K práci ve Středisku výchovné péče Pyramida ji svedla spíše náhoda a tehdejší vedoucí zařízení. Sama chtěla změnu a problémové děti pro ni znamenaly životní výzvu. Nyní jako vychovatelka tam však pracuje již 9 let. Ve své práci vidí smysl. Celkově ji vnímá jako preventivně prospěšnou.

5.3 Analýza dat kvalitativního šetření

Rozhovory přepsané z audionahrávek byly následně analyzovány typem zakotvené teorie, otevřeným kódováním. Za otevřené kódování se označuje technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 211). Základem otevřeného kódování je rozložení textu na menší jednotky, které se označí pojmem. S tímto pojmem se dále v kódování pracuje. V rámci vytvořených jednotek a kódů jsem sestavila hierarchii kategorií, které budou v následující části analyzovány.

V přepsaných rozhovorech jsou použity zkratky jako atd, apod., tzv.. Odmlku ve výpovědi vyjadřují tři tečky (...). Smích jako emoce je zaznamenána citoslovcem „haha“.

Kategorie: Děti v SVP Pyramida

Tato kategorie je proložená celou diplomovou prací a je nutná pro pochopení cílové skupiny klientů, která SVP Pyramidu navštěvuje. V neposlední řadě je významná pro uchopení problémového chování. Je pro práci významná svým pojetím. Diplomová práce se zaměřuje na určitou věkovou skupinu dětí. Ale z obecného popisu střediska výchovné péče v teoretické části se dozvídáme, že klientela středisek výchovné péče je vsutku rozmanitá. Je tedy velmi podstatný pohled respondentů, které děti vlastně SVP Pyramidu navštěvují. V této kategorii zjistíme, jaký na děti v SVP Pyramidě mají respondenti názor a jak tuto klientelu charakterizují.

Středisko výchovné péče Pyramida se soustředí na děti během povinné školní docházky a na děti na středních školách. Jak říká respondent č. 4 (30 let): *„Je to různá paleta. To znamená, že my tady máme od dětí, který jsou agresori šikany, až k dětem, co jsou oběti šikany, a máme tu hodně dětí s ADHD, máme tady... a je to posledních pár let se nám zvyšuje počet dětí, co chodí za školu, jako by záškoláctví.“* Stejný názor zprostředkoval také respondent č. 7 (40 let), který opět hovořil o širokém spektru dětí. Většinou se však jedná o děti dle jeho slov: *„Děti s problémama a poruchama v chování. Co se vejde do škatulky problémy a poruchy chování, tak jsou ty děcka.“* Skutečnost, že střediska výchovné péče navštěvují pouze děti zlobivé, je jen povrchní názor veřejnosti. Každý případ a problém, se kterým dítě do SVP Pyramidy přichází, není pouze černobílý. *„Jsou to jako často děti, řekla*

bych i z 90% dětí, kde selhala výchova od rodičů,“ tento pohled nastiňuje respondent č. 1 (25 let). Ten dále také vnímá, že *„jako další věc je, že sem chodí hodně deprimovaní děti“*. Děti, které navštěvují SVP Pyramidu, nemusí být tedy primárně problémové. Velmi sympaticky osobně pokládám názor respondenta č. 5 (38 let), který tvrdí, že: *„Každý má svůj vlastní problém.“* Mnohdy se tedy nemusí jednat o problém vycházející z dítěte. Stejný respondent č. 5 (38 let) si totiž nemyslí, že se v SVP Pyramidě *„objevuje dítě, co má funkční rodinu“*.

Specificky děti v SVP Pyramidě okomentoval respondent č. 2 (40 let), který popisuje tyto děti jako *„děti zejména na té základní škole, to znamená spíše jako od druhé třídy do deváté.“* Jako jediný respondent se však svou charakteristikou vzhledem k věku dětí přiblížil této diplomové práci. Všichni respondenti se však shodují v jednom, že děti v SVP Pyramidě mají určitý problém. Může se jednat o skrytý či zjevný problém, o problém spočívající v jejich osobnosti či problém spojený s okolím. Výčet typu dětí v SVP Pyramidě umožnil respondent č. 8 (39 let): *„Děti s různými specifickými poruchami, děti zanedbané rodinou, děti s hyperprotektivními rodiči, děti s problémy se sociabilitou, se záškoláctvím a ze strachu z kolektivu a školy a povinností jako takových... je toho mnoho.“* Je zřejmé, že charakteristika dětí a charakteristika jejich subjektivních problémů je náročná na rozšifrování a zároveň o sjednocení popisu.

V závěru této kategorie bych pouze zmínila pohled respondenta č. 6 (44 let), který děti navštěvující SVP Pyramidu vnímá jako děti *„normální“*.

Kategorie: Problémové chování

Jelikož respondenti této práce v SVP Pyramidě zaujímají různé pracovní pozice, k dětem z profesního hlediska přistupují rozdílně a rozdílným způsobem s nimi i pracují, bylo velmi zajímavé sestavovat odpovědi k této kategorii. Jejich cíl práce je stejný. A to doprovodit své klienty k úspěšné změně jejich vnímání, prožívání a chování. Ve své podstatě se opět respondenti shodovali. Bylo však pozoruhodné, jakým způsobem k tomu každý přistupoval.

Hranice

Velmi často se opakoval názor, že problémové chování úzce souvisí s hranicemi. Na jednu stranu s nevyjasněnými hranicemi a na druhou stranu s překračováním hranic. Respondent č. 7 (40 let) přímo řekl: *„Tak problémové chování je chování, který je nějakým způsobem mimo... mimo daný hranice. Mimo pravidla. Jo. To je prostě mimo pravidla. Můžem se bavit o nějaký intenzitě toho. Chování, který ještě nedosahuje intenzity poruch chování. Ale není jako standartní. Nevejde se do toho... do té normy, ale ještě není porucha chování. Tak to vnímám já.“* V jeho názoru ho podpořil také respondent č. 4 (30let), který prohlásil, že *„tak jedna věc je problémové chování a z toho pak vlastně jako by navazuje pojem, kterej se teď hodně používá a to je rizikové chování. To znamená, že problémové chování je podle mé definice, může být jakékoli chování, které se odchyluje od určité normy.“* Respondent č. 4 (30let) použil termín rizikové chování. V teoretické části je tento pojem vysvětlen jako příbuzný se svou definicí pojmu problémové chování. Oba respondenti hovoří o odchýlení od určitých norem. Domnívají se, že problémové chování se pohybuje mimo dané hranice. Ovšem respondent č. 1 (25 let) vidí ty hranice v životech dětí s problémovým chováním. Podle něj se jejich problémové chování odráží v překračování daných hranic. *„Hm... děti, co nerespektují autority... nemaj nastavenej režim... Taky jako děti zkoušej ty hranici. Bud' jako z důvodu, že čekaj reakci toho dospělého, nebo jako maj nějaký nutkání překročit ty hranice... zkouší hranice.“* Podle respondenta č. 1 (25 let) překračováním hranic dítě pouze očekává odezvu od okolí, zejména od rodičů, kteří v nastavení pravidel nejsou příliš důslední.

Komunikace

Tato forma odpovědi patří k velmi zajímavým. Pohled respondentů na problémové chování se odvíjí od komunikace dítěte s okolím. V základu někteří respondenti odpovídali dosti obdobně. Respondent č. 4 (30 let) komunikaci dítěte považuje za problém tehdy, když *„dítě komunikuje nevhodně nebo nekomunikuje vůbec nebo komunikuje zvláštně. A to prostě může být...může být indikátor toho, že dítě může být problémové.“* Problémové chování v souvislosti s komunikací vidí také respondent č. 3 (38 let): *„Tak když to tak shrneme, tak je to problém v komunikaci. O nerespektování komunikačních pravidel.“* Ten pojem problémové chování přímo označuje jako: *„Takže to problémové chování konkrétně... konkrétně je v komunikaci s dospělákem a v komunikaci s pravidel. Porušování.“* Pokud se

zamyslíme do hloubky nad těmito třemi prohlášeními, zjistíme, že tito respondenti problémové chování ve vztahu s komunikací vnímají stejně. Ve všech případech se jedná o neschopnost komunikovat s okolím vhodnou formou. Jak v případě kdy si dítě hranice vytyčuje, tak i v případě kdy je překračuje, a tak i v případě kdy hranice porušuje. „*A často samozřejmě běžná nevychova. Že nemaj vstípený, kde maj ty hranice. Co si můžou dovolit a co nemůžou. To jsou v podstatě ty komunikační věci,*“ popisuje respondent č. 3 (38 let). Mezi chováním jedince a okolím dochází k interakci, čili komunikaci, kde jedna strana odpovídá té druhé. Zde v situaci, že něco není v pořádku.

Složité pojmy

Pro další respondenty byl popis pojmu problémového chování obtížný. Zahrnuje totiž velkou škálu projevů a lze na něj pohlížet z různých úhlů. „*To je široký pojem, který bych asi potřebovala více specifikovat. Omlouvám se. Všeobecně je tak bráno zřejmě dítě, které se jakkoli vymyká normám a nezapadá do tzv. škatulek. Je to však zřejmě problém mnohem složitější,*“ reagoval respondent č. 8 (39 let). Víze onoho problému je však individuální záležitostí. Některé momenty mohou pro jiné jedince znamenat jinou míru zátěže a jinou intenzitu problému. Tuto jedinečnost v náhledu na problémové chování vyjádřil respondent č. 2 (40 let) slovy: „*Eh...tak problémové chování já ho jako vnímám určitě jako nějaký subjektivní pojem, koncept, který eh...který může být viděn různě. Podle mě to problémové chování obnáší to, že ten jedinec nebo spíš to jeho okolí jeho chování vidí jako něco, co překračuje nějakou normu. Jako definuje problémové chování tou osobou, tou, to znamená, tím jedincem... to znamená, že pro někoho je problém něco menšího a někdo k tomu potřebuje ještě něco dalšího, aby to chtěl řešit. Takže záleží, jak to vidí ten jedinec. Ten problém není daný, je to tím, jak to vidí ty lidi.*“ Opět se může jednat o neschopnost v komunikaci. Lépe však tento názor lze vysvětlit rčením sto lidí, sto chutí. Každý člověk je individuální bytostí, která na základě vlastní výchovy a zkušenosti vnímá problém subjektivně. Ovšem ve společnosti existuje jakási kontrola, která vychylující se chování označuje a alarmuje okolí o zásah zvenčí. Definicí problémového chování také poskytl respondent č. 5 (38 let): „*Tak asi takový chování, který je hm... který je prostě způsobený... hm... nevím, jak to říct... prostě chování, který... který je prostě způsobený nějakýma okolnostma a většinou má dočasnej charakter. Ty problémy, nevím, jsou prostě v nějakém období, nějakým časovým sledu, většinou to může být, většinou to jsou neshody v rodině, že to dítě není... není nějak*

spokojený, nebo má tam nějaký neuspokojovaný potřeby. Že když se s tím nějak pracuje, tak se to dá ještě zlepšit. Když je to třeba nějaká porucha, tak ten proces se dá těžko zvrátit. Jakože to problémový chování je způsobeno dalšími věcmi, ale dá se s tím ještě pracovat, dá se to řešit. Určitě.“ Respondent č. 5 (38 let) velmi názorně popsal problémové chování jako dočasný jev. Jako jev, který lze odstranit, umírnit či přeměřovat. Problémové chování dle něj je ovlivněno okolnostmi, které dítě nutně samo nemuselo zapříčinit. Pouze na ně neumí reagovat adekvátně.

Kategorie: Projevy problémového chování

Tato kategorie zahrnuje veliké množství projevů chování, které může být považováno za problémové. Jelikož SVP Pyramida pracuje s velmi pestrá klientelou. Také dle výpovědi respondentů v předešlé kategorii jsme zjistili, že definovat samotný pojem problémového chování může být komplikované. Zejména z důvodu jeho rozsáhlého zaměření. Zde však respondenti popisovali zejména nejčastější sortu projevů, se kterými přicházejí do kontaktu a které jsou nuceni transformovat.

Neposlušnost, nedodržování pravidel

Problémové chování u dětí mladšího školního věku velmi často respondenti spojovali se školním prostředím. *„Jo, takže školní neposlušnost nějaká, projevy ADHD. Ale v tom mladším školním věku nejsou ty projevy tak zásadní. Nejsou nějaký trestní činnosti. Spíš jako školní neúspěšnost. Ať už jako blbý známky, nebo vyrušování ve škole, jo. Spíš jako v tom školním prostředí se to projevuje.*“ sdělil respondent č. 7 (40 let). Se školou spojuje projevy problémového chování také respondent č. 3 (38 let): *„No... jako tam hm... hm... tam budou jako největší problémy ve vyrušování ve školním prostředí třeba. Ale jsou to hlavně nerespektování pokynů a vyrušování. Nerespektování pokynů. Nedodržování nějakých pravidel.*“ Ve vztahu ke škole problémové chování také komentuje respondent č. 5 (38 let): *„Tak... eh... určitě v tom, že nechtějí poslechnout. Neposlechnou jakoby pokyn. Ve výuce třeba dostanou pokyn a oni ho nechtějí poslechnout. A může se to projevovat jako různě. Třeba pasivně. Jako že dělat nebudou. Až jakoby se zvyšuje ta intenzita, nějaká ta opozice, jako že ne.*“ Jedná se tedy zejména o neuposlechnutí pokynů, o pasivitu v hodinách a

porušování pravidel. Je zjevné, že takové chování ve škole nebude učiteli a jinými osobami tolerováno.

Upozorňování na sebe

Někteří respondenti se domnívají, že děti si skrz problémy chtějí získat pozornost. *„Často často je to jako nějaký žárlivý na druhý. Že na sebe často upozorňují. Že dělají nějaký naschvály nebo dělají to, co nemají, aby na sebe jako upozornili. Nebo neumějí... neumějí navázat nějakým vhodným způsobem komunikaci s těmi vrstevníky. Že ostatní upozornějí, že se s nimi nikdo nebaví, a přesto to není pravda. Že támhlesten udělal tohle. Jako že na sebe práskají, aby si získali tu pozornost,“* zamyslel se nad problémovým chováním respondent č. 1 (25 let). Na druhou stranu problémové chování nemusí nutně být úmyslným prostředkem k získání si pozornosti. *„Nerespekt vůči autoritě? Odmitání plnění povinností? Snaha upozornit na sebe v důsledku nějakého závažného problému?,“* ptá se respondent č. 8 (39 let). Tím, že se dítě chová problémově, může pouze upozorňovat na závažnější problém, který řeší vnitřně. Nemusí se tedy jednat o upozorňování na sebe samého.

Agresivita

V tomto věku se agresivita projevuje spíše jako vzdor nebo jako afektivní jednání. Přesnější pojem použil respondent č. 4 (30 let): *„Nejčastěji...nejčastěji u těch malých dětí tam je takový to vztekání, taková ta jako nezvladatelnost, kdy ty děti jako neznají hranice své.“* V jeho tvrzení ho doplňuje respondent č. 2 (40 let), který agresivitu spojuje se sníženou frustrační tolerancí, tvrdí: *„Nějaká snížená frustrační tolerance. Třeba je více zatěžován, tak reaguje agresivně. A... takže ty projevy jsou třeba hodně spojené s agresivitou. A hodně to vyplývá z toho, že nevím, jak na to.“* Dítě reaguje způsobem, jaký vidělo či jaký zná. I přesto, že může tento způsob vnímat jako špatný, jinou cestu nevidí. Agresivní chování dítě dokáže dovést i do závažnější situace. Například *„jako problém s učiteli mohou mít i mladší školní děti. Třeba spíš ve fyzických projevech. Kde učitele třeba napadnou nebo spíš kousnou. Je to jejich reakce na něco nepříjemného no. Neumí to třeba nějak sami vyřešit,“* udává příklad respondent č. 2 (40 let).

ADHD

Velmi často se v odpovědích objevovalo spojení mezi problémovým chováním a poruchou ADHD. *„Nejčastěji... u těch mladších hm... bývají třeba ty didaktické poruchy. Třeba to ADHD. Jako u těch mladších je to hlavně to. To znamená, nějaká poruchy ovládání, ovládání školních nároků, ovládání sebe sama,“* vypovídá respondent č. 2 (40 let). Obdobným způsobem to cítí také respondent č. 7 (40 let): *„Jako by hodně jsou to projevy ADHD. Ty jsou hodně u těch mladších dětí.“*

Na nedodržování pokynů, které jsou zmíněné výše, navazuje respondent č. 3 (38 let): *„Ale jsou to hlavně nerespektování pokynů a vyrušování. Hodně to jsou třeba situace, který plynou od dětí s nedagnostikovaným ADHD.“* Samo ADHD bývá problematické, zejména ve školním prostředí, kde jsou na dítě kladeny vysoké nároky. Komplikovanější situace nastává ve chvíli, kdy dítě ADHD diagnostikováno nemá. Problém neidentifikování ADHD vnímá respondent č. 4 (30 let): *„Co ještě taky hodně se ukazuje u dětí na prvním stupni, že tam nebyla třeba ze strany školy a rodiny vedena nějaká včasná diagnostika nějakých specifických poruch učení a nebo....nebo zpracováno ADHD“* Složitě je to z důvodu, *„kde sami nechápou, co to ADHD obnáší. Kde sami nevědí, co trestat. Co je vlastně projevem ADHD a kdy dítě opravdu zlobí. Nerespektování ADHD vede k poruše chování,“* upřesňuje respondent č. 4 (30 let).

Lhaní

U malých dětí se v poslední řadě často objevuje lhaní. Podle respondenta č. 1 (25 let) ale lhaní vychází ze dvou rovin, z fantazie a z naučeného chování v rodině. Dokazuje to svým prohlášením, že malé děti *„hodně si jako vymýšlejí, hodně utíkají do světa fantazií.“* Ve vztahu k rodině odpověděl: *„No takhle jako víc se u nich projevuje to lhaní. Že spíš jako víc... mají jako naučený z domu. Že jako od malinka, aby se jako vyhnuli nějakému trestu nebo že na ně rodiče kladli víc, než zvládnou, tak v tu chvíli ty děti se uchylují k tomu, že začnou lhát, aby dosáhly nějakého toho svého cíle. Ale spíš to lhaní.“* Lhaní funguje jako prostředek k úlevě k tomu, aby se děti vyhnuly nepříjemné situaci. Již v období mladšího školního věku děti využívají veškeré možnosti, které znají, aby netrpěly.

Kategorie: Příčiny problémového chování

Tato kategorie může být stejně rozsáhlou a bohatou jako předešlé kategorie. Problémy mohou být jednoznačné, ale také mohou skrývat ty prvotní příčiny. Navzájem se ovlivňují a dokážou se na sebe kumulovat. Ve vztahu k dítěti, které samo neví, jak si s problémy poradit, je nalezení příčiny mnohdy obtížné. Podstatné ovšem je tvrzení respondenta č. 8 (39 let), že *„všechny důvody jsou důležité“*. Respondent č. 2 (40 let) tuto myšlenku dále rozvíjí: *„Nikdy to není jako jednotný. To dítě je jako psychosociospirituální. A to se tam všechno promítá. I když je tam samozřejmě jako... něco tam jako převažuje. Ano, pravděpodobně ano, tohle tam hrálo roli. Ale jako všechno je důležité. Všechno do všeho zasahuje.“* Základní výčet oblastí, kde problémové chování vzniká, poskytl respondent č. 4 (30 let), který do toho zahrnuje: *„Ehm... rodinné prostředí. Ať už výchova není vedena nějak optimálně. Určitě vliv školního prostředí. To je ten učitel na prvním stupni. A ta třetí věc je... je určitě sociální prostředí, kde to dítě žije. Kde můžete uvést jako partu, vrstevníky a taky i třeba bytové podmínky, lokace, kde dítě vyrůstá.“*

Rodina

Rodinné prostředí patří k nejčastěji se opakujícím odpovědím, kde problémové chování vzniká. *„Myslím si, že asi nejvíc v té rodině. Jako že když to nefunguje v rodině, tak se ty problémy projevují i jinde,“* pojmenoval příčiny problémového chování respondent č. 5 (38 let). Specificky poté podle respondenta č. 2 (40 let) *„jsou to vlastně... je to vlastně výchova a rodina. To znamená, že... jsou nějaké věci, který se... který když nastanou, tak je nějaká pravděpodobnost, že to může být takhle. To znamená pravděpodobnost i dětí v ústavní výchově. Ale jsou to i faktory jako genetika.“* I v případech, kdy se problémové chování dítěte projevuje jinde než doma, vidí respondent č. 7 (40 let), že *„tak ten hlubší problém je právě v té rodině.“* Například úskalí v rodině vidí v: *„Teď máte hodně rodin jako neplatičů, takových jako sociálních případů. Což je kategorie, která se v Pyramidě hodně objevuje.“* Tuto skupinu klientů SVP Pyramidy také zmiňuje respondent č. 4 (30 let): *„Většinou vychází... ty problémy vychází z rodiny. To znamená, že nejčastěji máme tady klienty, který jsou tzv. socio-ekonomicky znevýhodnění. To znamená, že jsou to... jsou to rodiny mnohdy početní, mnohdy rozvrácení, pravděpodobně nějakýma dalšíma partnerama.“*

Další problém v rodinném prostředí nastává podle respondenta č. 5 (38 let), když *„ty děti nemaj... že... že se o ně nikdo nezajímá. Že se rodiče nezajímaj, co dělaj. A tím*

vlastně nevědí, že je má někdo rád. Protože jak to funguje v té rodině, tak pak ty děti fungují navenek“. Zde je přesně řečeno, že děti reagují na situace pouze tak, jak jsou zvyklí, jak mají naučeno. Další názorný příklad sdělil respondent č. 4 (30 let): „*Tak v té rodině...nejednotnost přístupu. Matka, otec. To znamená, že... že a dnes už to tak taky není, že otec je ten přísnější a matka ta hodnější. A to je nejhorší, hlavně v tom školním věku. V přístupu to je jako, že jeden rodič zakáže a druhý rodič povolí. A pak, když dítě rozhoduje, co ta rodina bude dělat. To znamená, že prostě přílišně... přílišně dítě získá nadvládu.*“ V případě nejednotnosti můžeme hovořit o již zmíněných hranicích. Ty v obdobných případech nesouladu rodičů mizí a v životě dítěte nastává chaos. Respondent č. 4 (30 let) také vzpomíná na charakter rodičů, který může zapříčinit problémové chování dítěte: „*Hysterická máma. Většinou máma. Je nečitelná pro dítě. Jednou to dítě objímá a hladí ho a pusinkuje a pak ho třeba za úplnou blbost fyzicky napadne. A tak no...*“ To je další možnost, jak způsobit chaos u dítěte. V takovém případě dítě netuší, co má očekávat.

Sociální prostředí

Do sociálního prostředí je zahrnuta škola, okolí dítěte a vrstevníci. Škola je prostředím, kde se problémové chování projevuje nejčastěji. Podle respondenta č. 7 (40 let) „*školní prostředí je hodně jako indikátor toho problému*“. Vždy je zaznamenáno učiteli. Pravděpodobně z důvodu samotného chodu této instituce. Ve škole funguje určitá hierarchie, která je podpořena pravidly a školním řádem. Jejich porušení je trestáno. Jedinec, který se často dostává do konfliktu s tímto prostředím, je velmi rychle označen za problémového žáka. „*Na prvním stupni obecně platí, alespoň podle mě platí, že pan třídní učitel je bůh. Když vlastně u nás v Čechách to funguje tak, že když dítě nastoupí do první třídy tak: „Mám rád svoje rodiče, ale miluju paní učitelku.“ Takže podle toho jak se zapíše, je to vlastně jeden z největších... největší osoba je třídní učitel. A podle toho, jak si učitel onálepkuje dítě, tak je pravděpodobné, že to dítě skončí u nás.*“ Jak zmínil respondent č. 4 (30 let), jedná se o tzv. nálepkování. Avšak dle něj nálepkování přichází „*nejen od učitele, ale taky žejo od spolužáků*“.

Školní prostředí není však jediným prostředím, kde se problémové chování opakuje. „*Ze školního prostředí. Ale je to tak jako v kombinaci s rodinným,*“ specifikuje respondent č. 3 (38 let). Pouze respondent č. 1 (25 let) upozornil také na vliv přátel. Odpověděl: *Určitě nějaký... nějaký sociální prostředí. Kde jako působí vrstevníci, kamarádi. Ale to podle mě*

zase hodně souvisí s tím, jestli tam je nějaká kontrola od těch rodičů, co ty děti dělaj ve svém volném čase. Jestli jim uměj dát množství podnětů nebo jestli je uměj výst vůbec jako, aby ty děti uměli využívat volný čas tak, jak maj no. Nebo aby věděli, s kým ten volnej čas tráví. Takže jako to prostě i v tom, že ty děti nemaj doma podporující prostředí, tak jako se chytanou nějaký ty party. A s tou partou najdou nějakou tu identifikaci, to přijetí, který doma jako nemaj.“ Pokud se však na toto tvrzení podíváme blíže, opět se problém odvíjí od rodinného prostředí. Lze tedy usoudit, že příčiny problémového chování spolu velmi souvisí a navzájem se ovlivňují.

Další

Velmi zajímavou, ne však nejčastěji se opakující, byla odpověď spojená se sebevědomím dítěte. *„Když jako vezmu to sebevědomí... teď tady máme hodně děti, co trpěj úzkostmi, nevěřej si, tak z toho plynou ty problémy,“* sděluje respondent č. 1 (25 let). Na závěr nám příčiny problémového chování shrnul respondent č. 6 (44 let) jako *„rodinné, ekonomické, biologické, psychologické, závadová parta“*. O něco více odpověď rozvinul respondent č. 8 (39 let): *„Záškoláctví, špatné známky, poruchy chování, diagnostika, zanedbání, problémy se sociabilitou, poruchy učení, nerespekt k autoritám, neshody s rodiči, neúplná rodina a neshody v ní.“*

Kategorie: Spolupráce

Klientem SVP Pyramidy se může stát i samotná škola či samotní rodiče a zákonní zástupci. Je pravděpodobné, že spolupráce s nimi je očekávaná. Zajímavé ovšem je, jakým způsobem se tato spolupráce naplňuje.

Škola

Škola je jedním z činitelů, kde se problémové chování projevuje, ale také je místem, kde problémové chování může vznikat. Dítě během pobytu v SVP Pyramidě plní povinnou školní docházku přímo v rámci zařízení, proto je nutná spolupráce s kmenovou školou dítěte. Respondent č. 5 (38 let) sleduje komunikaci se školou jako podstatnou: *„Se školou je to tak, že eh... děti vlastně v půlce pobytu stráví jeden den ve své škole. A ty děcka tam mají za úkol*

vlastně jít, zkontrolovat si předměty, jestli nejsme pozadu nebo tady v SVP napřed. Ale spíš jako, že se tam jdou podívat. I učitelé, aby je viděli.“ Spolupráci se školou také popisuje respondent č. 3 (38 let): *„Tak na pobytu to třeba konkrétně vypadá tak, že když k nám jde dítě na pobyt, tak je nějaká administrativní spolupráce. No a potom tam jezdíme jako konkrétně s tím, co se na pobytu dělo. A co by měli dělat. A to se stává jako by málokdy, kdy se sem přijde učitel podívat, jak se jeho žáku vede. Ale to se stává málo a je to škoda.“* Je tedy zřejmé, že spolupráci se školou podněcuje ve většině případů SVP Pyramida. Intenzivněji společně komunikují ve chvílích, kdy problém dítěte v jeho chování je úzce spjat se školním prostředím. *„Tak my jako se školou spolupracujeme, jak hodně to pak záleží no... když vidíme, že ten problém vychází ze školy nebo je se školou nějak víc spojený, tak se snažíme i do té školy jezdit. A podávat si navzájem informace. Ale to je tehdy, že vidíme, že se to týká jen školy,“* vysvětluje respondent č. 2 (40 let). Důležité je však rozpoznat, že *„ne vždy jako všechny problémy spojené se školou, tak ne vždycky je ta škola tím spouštěčem. Jako že ne vždy když je problém ve škole, ten problém ze školy vychází,“* dodává ještě respondent č. 2 (40 let).

Rodina

Spolupráce s rodinou spočívá zejména v komunikaci a v práci na řešení daných problémů. *„Čím blíže je ten rodič, tím víc s ním můžeme pracovat. Pokud jsou pak potřeba nějaké individuální schůzky, tak si je sem pozveme,“* reaguje respondent č. 4 (30 let). Dále také upřesňuje, jak taková spolupráce vypadá: *„Někdy je třeba mluvit jen s rodičem, ale jindy sem pozveme rodiče a mluvíme i s dítětem. Já většinou dítě na začátku pobytu stabilizuji větou: „Nejsem na straně tvých rodičů, nejsem na straně tvé, jsem někde mezi.“ A tohle to ty děti hodně uvolní.“* Dle výpovědi respondenta č. 4 (30 let) vidíme, že spolupráce s rodiči je závislá na spolupráci s dítětem. I v rámci individuálních schůzek pouze s rodiči, je důležitá zpětná vazba dítěti. O té ve vztahu k rodičům hovoří respondent č. 1 (25 let): *„Jo, vlastně i v tom, že to je právě hodně v té rodině, tak já jim taky dávám tu zpětnou vazbu, že jako, když tomu dítěti budou jako nadále, budou přistupovat tímhle způsobem, tak to bude pokračovat nadále a nedopadne to dobře.“* Při řešení problému, se kterým dítě do SVP Pyramidy přichází, rodina funguje jako další prostředek ke změně. *„Tam se snažíme spolupracovat intenzivně a ten problém řešit. Nastavit i ten rodinný systém jinak. Aby sami pochopili, že to není jen problém dítěte. Někaké výchovné změny... Třeba může být problém, že je tam*

nedostatek autority rodičů. Takže tam pracujeme na tom posílen,“ popisuje respondent č. 2 (40 let). Významný je však postřeh respondenta č. 8 (39 let), že *„záleží ale velmi na ochotě rodičů“*.

Spolupráce s rodiči během pobytu a v jeho závěru vypadá podle respondenta č. 1 (25 let) takto: *„Já jim dám nějakou tu zpětnou vazbu toho, jak to dítě tady funguje, co na něj funguje, co ho motivuje, jak na něho, kde jako má pořád nějaký... co řešit. A v rámci toho vlastně hodně řešíme jejich přístup.“*

Kategorie: Následná doporučení

Jelikož se jedná o spolupracující tým, jejich odpovědi se navzájem doplňují a korespondují spolu. Tato kategorie je podstatná pro kterékoli osoby pohybující se v kontaktu s problémovými dětmi. Může inspirovat jedince pro další kroky. Nebo naopak může působit jako motivace ke kroku číslo jedna.

Tato kategorie není příliš rozmanitě naplněna. V rámci jednoho zařízení, SVP Pyramidy, se doporučení na další péči shodují. Všichni respondenti odpovídají jednoznačně, že následná péče po pobytu dítěte je vhodná, ba dokonce nutná. Dítě se v SVP Pyramidě setkává s určitými omezeními, pravidly, řádem a režimem a jak říká respondent č. 7 (40 let): *„Tak já si myslím, že režim je základní pro tyhle děti, pokud mají poruchu chování nebo problémy v chování, tak si myslím, že je to zásadní ten režim. Pravidla, režim a pravidelnost.“* Z výpovědi respondenta č. 1 (25 let), který popisuje systém fungování rodiny jako *„pro ty děti je tam hodně nečitelný režim“*, je zřejmé, že děti bez hranic nemají jasnou vizi, jak se v reálném světě pohybovat. A hledání hranic je přivádí do problémů. Méně problémovými se v SVP Pyramidě stávají díky nastolenému řádu. Osvěžujícím lze nazvat komentář respondenta č. 8 (39 let): *„Během pobytu se však často dostáváme k tomu, že pobyt je dobrovolný na základě chování něco změnit. Z větší části jsou děti překvapeny, jak rychle jim pobyt utekl a jak snadno přišly k dobrým výsledkům a co všechno dokázaly změnit.“* Z toho vyplývá, že dítě v SVP Pyramidě dokáže zažít změnu, dokáže prožít úspěch a dokáže se někam posunout. Následná péče je tedy od toho, aby v tom vytrvalo. A nejen ono samo dítě, ale také rodina, která je v procesu změn nepostradatelná. *„S rodiči je ta spolupráce ještě důležitější, protože to bez rodičů mnohdy nejde,“* říká respondent č. 2 (40 let).

Následnou péče všichni respondenti vidí jako spolupráci s dalším zařízením. Žádný respondent pozitivně neodpověděl, pokud se jednalo o naprosté ukončení kontaktu s rodinou

s problémovým dítětem. Respondent č. 1 (25 let) tuto fázi nazývá „jako nějaká udržovací fáze“, také říká „konkrétní situace, jak to jako bylo a nebylo a jako že potom to ty rodiče nedodržují, to je potom no... a pak jako spolu probíráme následující kontakty na ambulanci. Nebo v jiných SVPéčkách.“ Stejný názor sdílí respondent č. 2 (40 let): „Často vidíme jako dobrý spolupráci s naší ambulancí, nebo jako jinou ambulancí. Jiným zařízením.“ Vždy se tedy jedná o spolupráci, buď se stejným zařízením, SVP Pyramidou, nebo jiným zařízením. „Takže, aby se nějak dál pokračovalo. Třeba i aby vyhledali nějakýho klinickýho psychologa. Pokud dítě má problémy s hranicemi, tak doporučujeme dodržovat hranice. Hodně tam doporučujeme, aby si s dítětem našli čas. Trávili ho spolu,“ vypověděl respondent č. 4 (30 let). Jejich doporučení se tedy nevztahuje pouze na střediska výchovné péče. Doporučení se může také týkat psychického stavu dítěte a jeho vyšetření či související diagnostiky. Volbu optimálního trávení volného času doporučují i ostatní respondenti. Například respondent č. 5 (38 let) nabízí: „Jako že, když se to dohodne s rodičema, tak chodí odpoledne do stacionáře i s věcmi do školy třeba. Jako že to funguje jako i jako doučování.“ Odpolední stacionář je součástí oddělení v SVP Pyramidě. Tudiž zařízení prostřednictvím stacionáře může s dítětem a jeho rodinou zůstat v kontaktu a nadále i přímo spolupracovat na dané zakázce. Danou zakázku však spíše zpracovávají v oddělení ambulancím, které také respondenti vřele doporučují. Respondent č. 3 (38 let) tvrdí, že: „Tak pobytem to nekončí, takže doporučuje třeba ambulance a pak vlastně nějaké konkrétní body. Jak vlastně s tím dítětem pracovat. Jak ve škole... tak i rodičům.“ Doporučení jednotlivých respondentů se dále rozesílá všem zúčastněným objektům. Rodičům, kteří o dítě pečují, škole, kde se například problém vyskytoval nebo také zařízením, které na proces korekce chování dohlíží. „A jako ta spolupráce nemusí být dlouhodobá. Nemusí sem jezdit do konce života. Když je vidět, že to funguje, tak není problém se osamostatnit“, jak říká respondent č. 2 (40 let). Spolupráce mezi rodinou s problémovým dítětem a jiným zařízením nemusí být dlouhodobá. Opět vše závisí na důslednosti a motivaci zúčastněných ke změně.

5.4 Shrnutí

Z rozhovorů se zaměstnanci Střediska výchovné péče Pyramida, kteří pracují s dětskou klientelou na pobytovém oddělení, jsme se dozvěděli, jak vnímají problémové chování, jak se problémové chování nejčastěji projevuje, jaké jsou jeho hlavní příčiny a jakým způsobem o klienty po pobytu pečují.

V souvislosti s charakteristikou klientely SVP Pyramidy často respondenti hovořili o problémovém chování a poruchách chování. Velmi často totiž na sebe tyto pojmy navazují. A v mnohých případech na základě doporučení SVP Pyramidy se u dětí diagnostikuje nějaká z poruch chování či specifických poruch učení. Velmi často přichází do SVP Pyramidy dítě, které některé z poruch již má. Pravděpodobně nejvíce se objevují didaktické poruchy a ADHD. 6 z 8 tázaných se shodlo, že ADHD je nejvíce obvyklou poruchou, která chování jedince ovlivňuje.

Zajímavé je, že pouze ve dvou z 8 výpovědí se objevila spojitost problémového chování s agresivitou. Jeden respondent popsal projev agresivního chování u dětí mladšího školního věku jako vztekání. Dalším zajímavým faktem je, že mezi projevy problémového chování u dětí mladšího školního věku se pouze jednou objevilo záškoláctví. Druhý respondent na druhou stranu záškoláctví přisoudil spíše starším žákům, respektive spíše ho zařadil na druhý stupeň základní školy.

Z výzkumu nadále vyplývá, že problematika problémového chování je velice rozsáhlým tématem. 4 z 8 respondentů toto téma považuje za široký pojem, který nelze jednoznačně specifikovat. Shodli se, že projevy problémového chování a jejich příčiny zahrnují široké spektrum jevů.

Výzkumná otázka: Z jakých důvodů zvolil/a toto profesní zaměření?

Tato výzkumná otázka byla naplněna již při popisu výzkumného vzorce. Respondenti se zpovídali, co je vedlo k práci s dětmi a z jakého důvodu volili pracovní pozici v SVP Pyramidě. Ve třech případech odpovídali, že ve Středisku výchovné péče Pyramida již působil zaměstnanec, se kterým měli pozitivní až přátelský vztah. 2 z 8 respondentů přivedla do zařízení náhoda. Jednalo se o uvolnění místa a rychlé nasazení nového zaměstnance. Jeden

respondent do SVP Pyramidy přišel ze zařízení, které je stejně jako SVP Pyramida pod Diagnostickým ústavem Hradec Králové.

Zajímavé jsou odpovědi respondentů na jejich vztah k práci s dětmi. 7 z 8 respondentů přivedl k práci s dětmi jejich zájem o tuto cílovou skupinu. Tři respondenti s dětmi pracovali již během střední školy. Dva z nich působili jako instruktoři na táborech a třetí se dětem věnoval v rámci povinných praxí na střední škole. Jednoho respondenta vedla k této cílové skupině touha po změně, odejít z náročného prostředí k dětem a věnovat se této problematice. Další respondent změnil své původní zaměření na základě založení vlastní rodiny. Jeho děti pro něj byly inspirací k práci v SVP Pyramidě.

Výzkumná otázka: Jakým způsobem by popsal/a problémové chování?

U problémového chování nejčastěji dochází k porušování norem. Obvykle se respondenti odkazovali na nejasný režim a pravidla v životě dítěte. Porušování norem a pravidel zmínilo ve svých výpovědích 5 z 8 respondentů. Normy podle respondentů úzce souvisejí s hranicemi. Ty pro dítě buď nejsou dostatečně dané a jasné a jejich porušováním pouze volá o upřesnění, nebo je dítě úmyslně překračuje. O překračování a porušování hranic hovořili 3 z 8 tázaných. Dva respondenti ukázali, že problém v chování spočívá v problémovém režimu, který dost často v rodinách chybí.

Často se také opakovalo, že porušováním pravidel chce dítě na sebe upozornit. O pozornosti hovořili během rozhovorů 4 z 8 respondentů. Dva respondenti problémové chování popisovali vzhledem ke komunikaci. Podle nich tkví problémové chování v neschopnosti komunikovat s okolím. Děti nevhodně komunikují s dospělými. Jeden z těchto dvou respondentů také porušování pravidel přisuzuje neschopnosti komunikovat. Kdy porušování pravidel se rovná špatné komunikaci dítěte s pravidly.

Pro tři respondenty z 8 tázaných způsobovala definice problémového chování velké obtíže. Dva z nich považují toto téma za širokou a složitou oblast. Jeden respondent by sám potřeboval tento problém blíže specifikovat. Druhý ho považuje za subjektivní pojem, který se odvíjí od konkrétního člověka. A třetí respondent si je vědom, že problémové chování je způsobeno nějakými okolnostmi, v nějakém časovém období a v nějakém časovém intervalu.

Výzkumná otázka: Jaké jsou příčiny pobytu dětí v SVP Pyramidě?

Mezi nejčastější odpovědi patří problémy spojené s rodinou a se školou. Příčiny problémového chování v rodinném prostředí zmínilo 8 z 8 respondentů. Jeden z nich považuje za příčinu problémového chování nezáměr rodičů o to, co jejich dítě dělá, jak tráví svůj volný čas. Další respondent vnímá problémy, které nastávají v neúplných rodinách. Většinou souvisí s neshodami, které v rodině panují. Dva respondenti vnímají symbiotický vztah mezi problémovým chováním dítěte a sociálním a ekonomickým znevýhodněním rodiny. Zde se rodina dostává do finančních potíží, které se na dítěti podepisují. Další dva respondenti, konkrétně ve vztahu k rodině, dávají vinu za problémové chování výchově dítěte, která ze strany rodičů selhala. 1 z 8 respondentů vidí přibývající případy deprimovaných dětí a pouze 3 z 8 tazaných vidí souvislost mezi nenaplněnou potřebou v rodině a s přilnutím k závadové partě. Nezáměr rodičů a malá podpora okolí donutí dítě najít si stabilitu jinde. Tu podle tří respondentů najde dítě v problémové partě.

Dalším opakovaným činitelem, který způsobuje problémové chování je škola. Školní prostředí s problémovým chováním spojuje 5 z 8 respondentů. Jeden z nich ho tedy spíše vnímá jako indikátor problémů. Ale i v těchto případech hraje škola významnou roli. Dva z nich odpovídají, že se jedná o porušování pravidel, o vyrušování v hodinách a o neplnění povinností. Jeden respondent určil problémové chování ve vztahu k autoritě. Zde chybí respekt k učitelům. Na druhou stranu 1 z 8 respondentů upozornil na tzv. nálepkování, kterým může učitel dítěti velmi ublížit. Nálepkování funguje jako připnutí označení dítěte, že je problémové a jako k problémovému k němu o ostatní budou přistupovat. Ve školním prostředí k nálepkování podle jednoho respondenta dochází i ze strany spolužáků.

V souvislosti se školou je problémové chování také způsobeno ADHD. Podle 6 z 8 dotazovaných se jedná o častou poruchu. Dva z těchto respondentů však poukazují na skutečnost, že často problémové děti nemají ADHD diagnostikováno. Tudíž ani problémy s jejich chováním nijak nesouvisí a v rámci školních pravidel jsou tyto děti sankcionovány mylně. Další dva respondenti mimo ADHD vzpomínají také na specifické poruchy učení.

Výzkumná otázka: Jak se dále s dětmi pracuje?

Zde se všichni respondenti shodovali. Všichni doporučují nějakou následnou péči. 5 z 8 respondentů následnou péči vidí ve spolupráci s vlastním zařízením SVP Pyramidou či s jiným střediskem výchovné péče. Následná spolupráce by měla obsahovat osobní schůzky, konzultace a jiné zprostředkování kontaktů. 2 z 8 respondentů také v některých případech doporučují návštěvu psychiatrie. Zřejmě v důsledku domnění existence poruchy chování a emocí. 2 z 8 tázaných odkazují také své klienty a jejich rodiče na odpolední stacionáře. Ty by měly vypomocet rodičům s doučováním dětí, s jejich přípravou do školy, ale také by měly sloužit k adekvátnímu trávení volného času. 5 z 8 respondentů svá doporučení rodičům sdělují v rámci závěrečné zprávy. Tu vyplňují na konci pobytu dítěte. Zpráva obsahuje doporučení jednotlivých zaměstnanců, jejich názory a nápady, metody a techniky, které při práci s dítětem fungovaly. Na konci pobytu 2 z 8 respondentů hovoří s rodiči o konkrétních situacích a konkrétním zásahu. 2 z 8 tázaných také upozorňují na vytvoření a dodržování hranic. Určit dítěti režim, který budou oba rodiče respektovat.

5.5 Výzkumná metoda kvantitativní

Druhou část výzkumu tvoří kvantitativní způsob šetření. Zde byla použita obsahová analýza dokumentů. Obsahová analýza je důležitým nástrojem poznání jednotlivých oblastí výchovy a vzdělávání (Gavora, 2000, str. 142). V této praktické části se jedná o doplňkovou metodu, která informace od respondentů obohatí a pomůže výsledky výzkumu graficky znázornit. Podle Miovského (2006, str. 99) „*je ze strany výzkumníka právě při analýze dokumentů nejmenší možnost tyto zdrojové materiály ovlivnit, resp. ovlivnit jejich charakter*“.

Jako výzkumný problém je zde uvedeno, **jaké aspekty z života dítěte činí jeho chování problémovým**. V návaznosti na výzkumný problém byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak ovlivňuje rodinné zázemí chování dítěte?
2. Jak se dítě projevovalo již v mateřské škole?
3. Jak ovlivňuje vztah dítěte ke škole jeho chování?

V rámci obsahové analýzy dokumentů byly stanoveny základní výzkumné jednotky. Podle Skutila (2011, str. 100) výzkumné jednotky tvoří slovo, více slov, ideu, tvrzení nebo také téma. V textech se poté jednotky hledají a jejich výskyt se zaznamenává. V tomto výzkumu texty představují osobní spisy klientů a výzkumné jednotky jsou zaznamenané údaje. Ve spisech bylo zjišťováno rodinné zázemí dítěte, respektive o jaký typ rodiny se jedná. Například o úplnou či neúplnou rodinu a podobně. Dále byl vyznačen počet sourozenců, včetně nevlastních a polovlastních. V problematice problémového chování bylo také zkoumáno, zda se obdobné chování vyskytovalo také v mateřské škole. A poslední zkoumanou oblastí bylo školní prostředí. Respektive, zda dítě mělo odklad či ne, zda bylo kázeňsky trestáno důtkou, či ne a zda opakovalo ročník.

Data sesbíraná z osobních spisů jsou zaznamenána v programu MS Excel 2007 v četnostních tabulkách. Označována jsou následovně:

1. Rodina
 - a. Úplná
 - b. Neúplná
 - c. Doplněná
 - d. Pěstounská rodina
 - e. Patologie v rodině (viz alkoholismus, nezaměstnanost, a podobně)
2. Sourozenci
 - a. Jedináček
 - b. Jeden sourozenec
 - c. Dva sourozenci
 - d. Více sourozenců
3. Chování v mateřské škole
 - a. ANO – problémové (viz fyzické ataky, úzkostné stavy, asociální chování a podobně)
 - b. NE – dobré
4. Odklad školní docházky
 - a. ANO
 - b. NE
5. Vztah ke škole
 - a. Dobrý, pozitivní, ve škole se mu líbí
 - b. Špatný, problémový, ve škole není rád

- c. Neutrální, vztah nespecifikován, je mu to jedno
6. Opakování ročníku
- a. ANO
 - b. NE

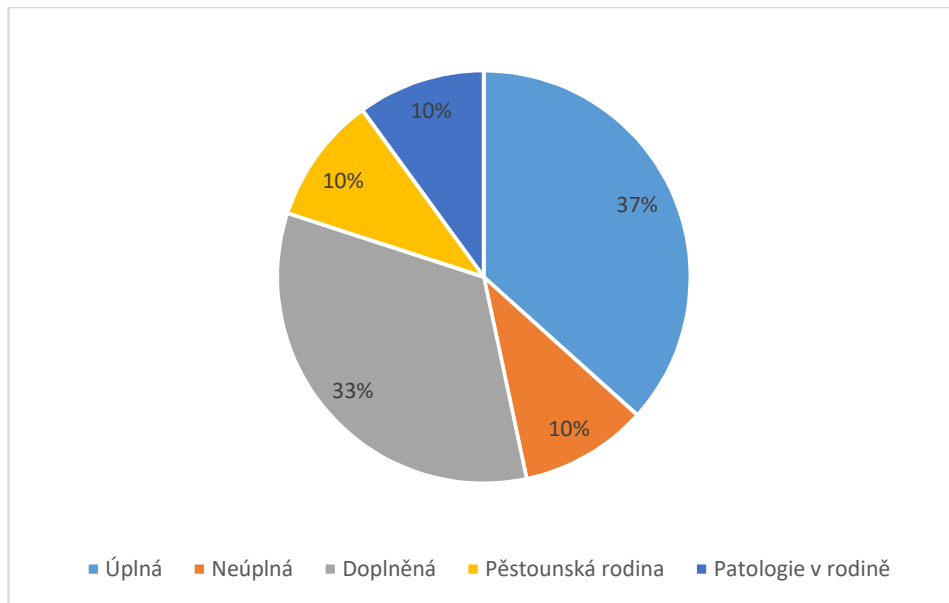
5.6 Výzkumný soubor textů

Obsahová analýza dokumentů byla provedena opět v zařízení Střediska výchovné péče Pyramida. Hovoříme o ní jako o „*analýze již existujícího materiálu*“ (Miovský, 2006, str. 98). Zde byly analyzovány osobní spisy klientů Střediska výchovné péče Pyramida. Po konzultaci a vzájemné dohodě mi byl umožněn přístup do archivu, kde jsem mohla nahlédnout do osobních spisů klientů. Pro toto šetření bylo použito celkem 30 osobních spisů. Osobní spis každého klienta je tvořen demografickými údaji, osobní a rodinnou anamnézou, zprávou z kmenové školy dítěte a zprávou z jiných zařízení a institucí. Pokud například dítě docházelo do jiného střediska výchovné péče, jsou zde uvedeny zprávy od pracovníků z daného zařízení. Dále zprávy z pedagogicko-psychologické poradny či z psychiatrického vyšetření. Pokud klient již pobyt ukončil, jsou zde závěrečné doporučení od zaměstnanců SVP Pyramidy.

Spisy byly určeny náhodným výběrem z archivu. Jména klientů, kterým data získaná ze spisů patří, jsou anonymní a v diplomové práci nejsou zmíněna. Kritériem pro výběr byl pouze věk klientů, který byl vymezen na období mladšího školního věku. Tudíž klient v době pobytu v SVP Pyramidě byl starý od 6 do 12 let. Genderové složení zde nebylo podstatné, stejně jako místo bydliště, etnikum, umístění do základní školy.

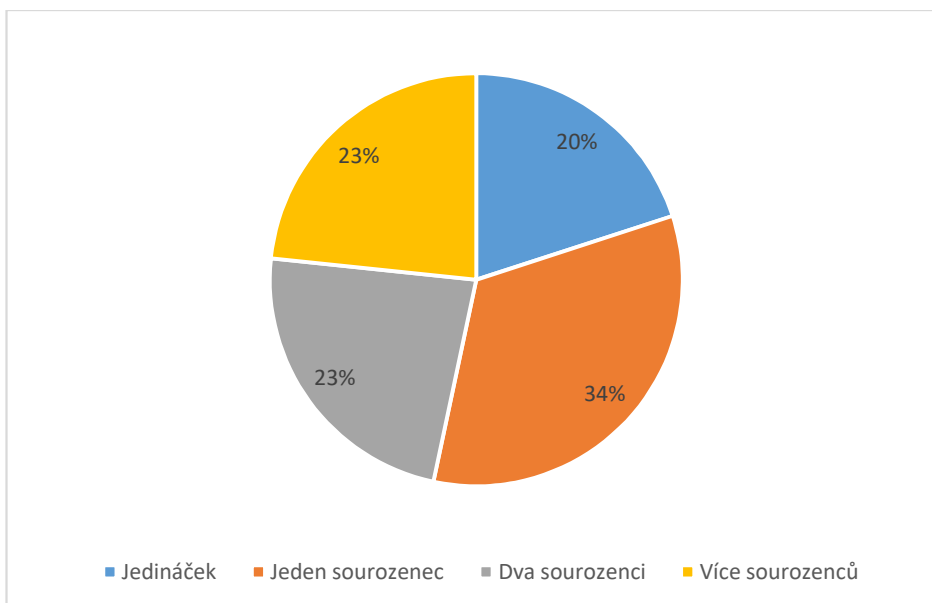
5.7 Analýza dat kvantitativního šetření

Data sesbíraná analýzou osobních spisů klientů SVP Pyramidy jsou interpretována pomocí výsečových grafů a následně popsána. Data jsou vyjádřena procentuálně z celkového počtu 30 osobních spisů. Jednotlivé grafy odpovídají stanoveným otázkám.



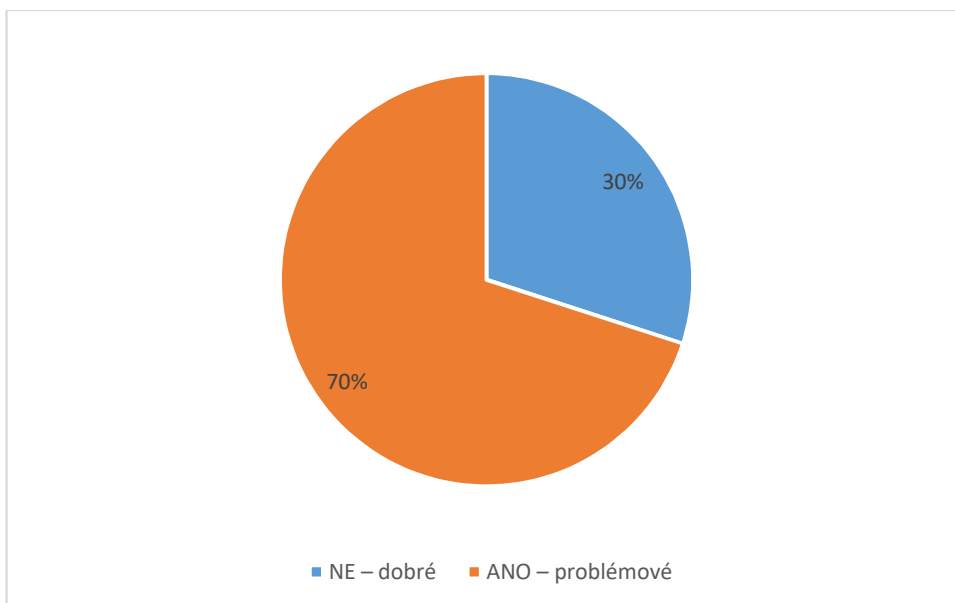
Graf č. 1: Graf četnosti výskytu jednotlivých typů struktury rodiny

Výsečový graf zaznamenává procentuální zastoupení jednotlivé struktury rodin u dětí, které navštěvují, či navštěvovaly SVP Pyramidu. V osobních spisech byly hledány struktury úplné, neúplné, doplněné rodiny a také děti pocházející z pěstounských rodin a rodiny s určitou patologií. Nejčastěji se jednalo o nezaměstnanost či výskyt nadměrného užívání drog, hlavně alkoholu. Z grafu lze vyčíst, že poměr výskytu jednotlivých typů struktur rodin je vcelku vyrovnaný. Nejvíce zastoupená je úplná a doplněná rodina. Tudiž se jedná o rodiny, kde funguje ženský i mužský element. I přes zastoupení obou rolí, matky i otce, se problémové chování u dětí objevuje právě u těchto rodin. Zajímavé je, že nejméně se vyskytující jsou pěstounské rodiny, neúplné rodiny, kde jeden z partnerů chybí, a rodiny s patologií. Tyto tři typy struktur jsou zastoupeny stejným poměrem a to 10%.



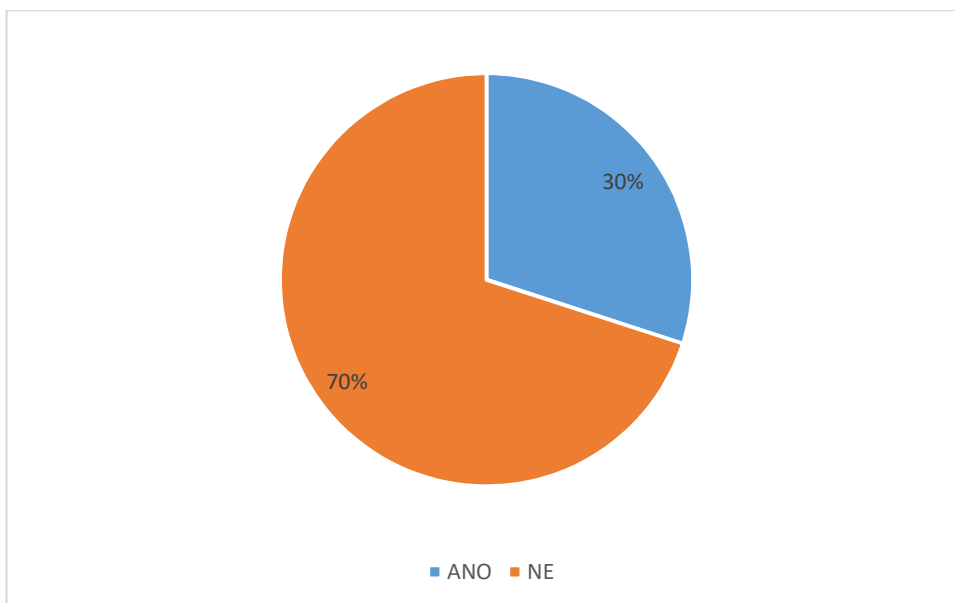
Graf č. 2: Graf četnosti počtu sourozenců u dětí v SVP Pyramidě

Teorie, že rodiny s větším počtem dětí, kde dítě má více sourozenců, může způsobovat problémové chování, nelze regulérně potvrdit. Výskyt dětí s větším počtem sourozenců než jsou dva sourozenci, se v 30 osobních spisech objevilo pouze v 23%. Stejným poměrem jsou zastoupeny také děti se dvěma sourozenci. Jedná se o dva typy s větším počtem sourozenců. Nejméně bylo v osobních spisech jedináčků. I přesto, že se vyskytovali nejméně, stále tvoří 20% skupinu. Nejvíce procent, a to 34%, získaly děti s jedním sourozencem. Opět se jedná o vyrovnané výsledky, kde nelze v závěru vyvodit jakékoli úsudky.



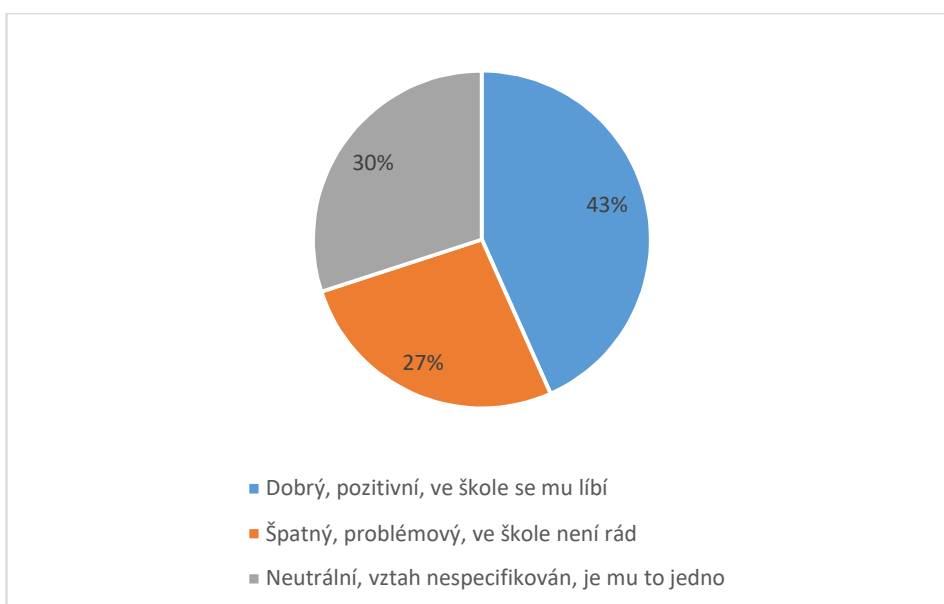
Graf č. 3: Graf četnosti výskytu problémového chování v mateřské škole

Tato oblast zkoumání je podstatná pro návaznost problémového chování. Zda se problémy v chování projevovaly již v mateřské škole, lze předpokládat, že hlavní příčinou bude rodina. Jelikož se dítě do školního prostředí bezprostředně zatím nedostalo. Další možnou příčinou je například porucha sociability. Při analýze 30 osobních spisů dětí z SVP Pyramidy vychází procentuální poměr 70% : 30%. Větší zastoupení zde mají děti, u kterých se problémy v chování objevovaly již v mateřské škole. Mezi problémy v chování zde řadíme sociální stranění se, malou adaptabilitu, fyzické projevy agrese, nerespektování autority a také jiné stavy jako úzkostné stavy.



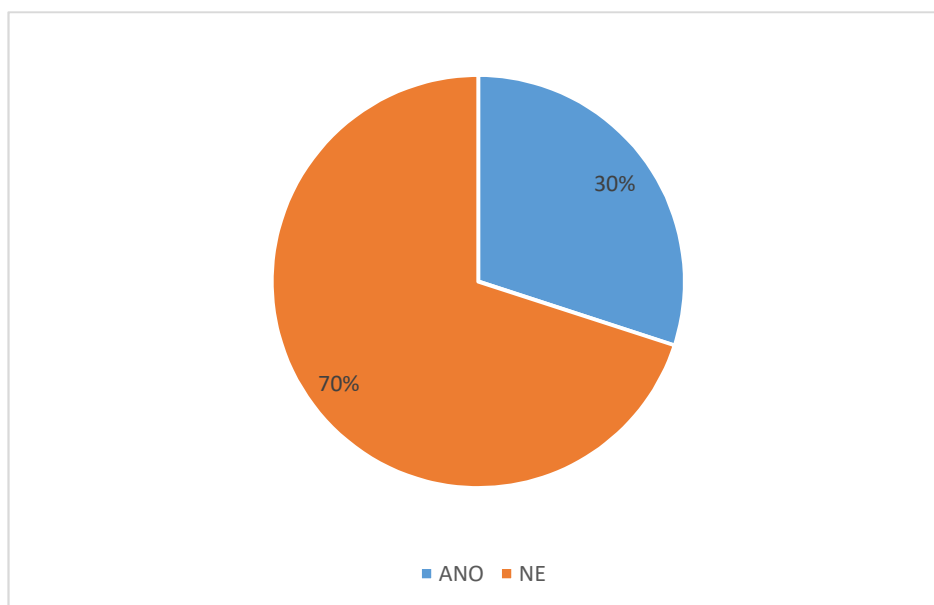
Graf č. 4: Graf četnosti výskytu odkladu povinné školní docházky

V souvislosti s předchozím grafem je velmi zajímavé, že i přes větší výskyt problémového chování dětí v mateřské škole, je odklad jejich povinné školní docházky minimální. V 30 osobních spisech se v 70% o odklad nejednalo. Odklad povinné školní docházky získalo pouhých 30% dětí.



Graf č. 5: Graf zaznamenávající vztah dítěte z SVP Pyramidy ke škole

Vzhledem k problémovému chování je podstatné prozkoumat také další oblast života dítěte. Po rodině je škola druhou institucí významnou v socializačním procesu. Ovlivňuje osobnost dítěte, jeho vztah ke společnosti, jeho názory a jeho pohled na svět. V osobních spisech se vyhledával vztah dítěte ke škole ve třech rovinách. První rovina je zde zastoupena 43%. Zde má dítě ke škole pozitivní vztah. Do školy chodí rádo, authority respektuje a také se dobře adaptuje na prostředí třídy. Této skupině dětí se ve škole líbí. Můžou se u nich objevit špatné známky, ale větší problémy v chování nejsou tak časté. Druhou rovinu tvoří negativní postoj dítěte ke škole. Špatný vztah ke škole zde má 27% dětí. Tento vztah se definuje tím, že dítě ve škole není rádo a mívá velmi často kázeňské postihy. Je překvapující, že tato skupina dětí je v grafu vyjádřena v nejmenším počtu. Vzhledem k probírané problematice, by problémy ve škole a negativní vztah ke škole měly být stěžejními představiteli. Třetí rovinu zastupuje neutrální vztah ke škole. Tato skupina je zde v 30% jako prostřední příčka. Takové děti se ke škole příliš nevyjadřují, jejich vztah je neutrální a školní docházku nijak nekomentují.



Graf č. 6: Graf četnosti dětí mladšího školního věku opakující ročník

Závěrečný graf problémové chování komentuje vzhledem k opakování ročníku. Tudíž ve školním prostředí jde o to, že dítě propadlo a tentýž ročník absolvuje znovu. Z tohoto grafu opět nelze jednotně navazovat na předešlé grafy týkající se školního prostředí. Jelikož děti mladšího školního věku opakující ročník se v 30 osobních spisech objevily v 30%, nelze říci,

že problémové chování s opakováním ročníku souvisí. Je ovšem zajímavé, že i přesto se jedná o celkem veliký počet. Z 30 osobních spisů 30% dětí mladšího školního věku, tedy ve vztahu ke škole dětí prvního stupně základní školy, opakovalo ročník.

5.8 Shrnutí

Analýzou dokumentů jsme zjišťovali, jak rodina, sourozenci a škola ovlivňují problémové chování. Graficky jsme si znázornili jednotlivé vztahy dítěte. Zajímavé je, že rodina úplná, která by z pravidla měla být i funkční, je zde však zastoupena ve větším měřítku, než rodina s patologií. Respektive se v osobních spisech objevovaly více děti z úplných rodin. Mnohem více než pěstounské rodiny a rodiny s patologií jako je alkoholismus nebo nezaměstnanost. Toto zjištění je celkem překvapující, vzhledem k vlivu patologie na výchovu dítěte a na dítě samotné. Dalším překvapujícím zjištěním je, že počet sourozenců pravděpodobně chování dítěte také neovlivňuje. Jelikož z osobních spisů nevyplývá markantní rozdíl mezi dětmi, které jsou jedináčci a které mají jednoho, dva či více sourozenců. Ba naopak dokonce výskyt dětí s více než dvěma sourozenci je menší než výskyt dětí s jedním sourozencem. Rodinné vztahy velmi přispívají k tvorbě problémového chování. Zde však nelze potvrdit, že problematické rodiny jsou v SVP Pyramidě u dětí zastoupeny nejvíce jako rizikové.

Další zkoumanou oblastí bylo školní prostředí. Zde se výzkum soustředil na vztah dítěte ke škole, na souvislost mezi chováním v mateřské škole a chováním na prvním stupni základní školy. Také zjišťoval poměr výskytu odkladu povinné školní docházky, poměr výskytu opakování ročníku. Na tyto oblasti se odpovídá zpracováním výzkumných otázek. Nejvíce v rozporu se však pohybuje vztah mezi chováním v mateřské škole a vztah dítěte mladšího školního věku ke škole. Ačkoli v mateřské škole převažuje problémové chování, vztah ke škole je ve větší míře vyjádřen pozitivně.

Výzkumná otázka: Jak ovlivňuje rodinné zázemí chování dítěte?

Na tuto otázku nelze přesně odpovědět. Jelikož analýzou dokumentů jsme zjistili, že nejvíce dětí navštěvující SVP Pyramidu pochází z rodin, kde působí jak žena, tak muž. Jedná se o úplnou rodinu a také o doplněnou rodinu, kde jeden biologický rodič žije s partnerem,

který není v žádném příbuzenském vztahu k dítěti. Tudíž jsou zde nejvíce zastoupeny dva typy struktury rodiny, kde existuje mužský i ženský princip. I přesto však děti z těchto rodin pro své problémové chování navštěvují, či navštěvovaly SVP Pyramidu.

Zajímavé poté je, že například rodina, kde se vyskytuje jakákoli patologie, je zde zastoupena pouze 10%. Stejným poměrem se zde také objevují děti v pěstounských rodinách. I tato skutečnost je překvapující. Jelikož se jedná o nepřírozené rodinné prostředí, kde výskyt problémového chování je rizikový.

Výzkumná otázka: Jak se dítě projevovalo již v mateřské škole?

Z výzkumu vyplývá, že děti v mladším školním věku mívaly časté problémy již v mateřské škole. Problémové chování v mateřské škole se u těchto dětí objevuje až v 70%. Lze tedy usoudit, že problémy v chování dětí z větší části vychází mimo školní prostředí. Z 30 analyzovaných osobních spisů vyšlo pouze 30% jako bezkonfliktní a adaptabilní v mateřské škole. Velmi zde záleželo, zda dítě autoritu učitele v mateřské škole respektuje a zda je schopno fungovat v kolektivu. Z grafu vyplývá, že děti navštěvující SVP Pyramidu tyto podmínky nespĺňují. Nelze však předpokládat návaznost problémů v mateřské škole s odkladem školní docházky nebo také opakováním ročníku. Je zajímavé, že i přes 70% výskytu problémů v mateřské škole je pouze 30% výskytů odkladu školní docházky a tentýž procentuální výskyt dětí opakující ročník.

Výzkumná otázka: Jak ovlivňuje vztah dítěte ke škole jeho chování?

Vztah dítěte ke škole je zde analyzován dvěma směry. Přímým směrem zde zjišťujeme, jaký vztah dítě ke škole zaujímá. Nepřímým směrem se zaměřujeme na výskyt dětí opakující ročník. Zajímavé je i v souvislosti s grafem, který znázorňuje problémové chování v mateřské škole, že ve většině osobních spisů se dítě vyjadřuje ke škole pozitivně. 43% dětí, jak vychází z osobních spisů SVP Pyramidy, má ke škole vztah pozitivní, líbí se mu tam. Pouze 27% zaujímá ke škole čistě negativní vztah. U těchto dětí lze tedy předpokládat například konflikty s učiteli. Nelze ale celkově usuzovat, že vztah dítěte ke škole ovlivňuje jeho chování.

5.9 Diskuze k výsledkům výzkumného šetření

Výzkum byl zcela soustředěn ve Středisku výchovné péče Pyramida. Byl složen z rozhovorů a z analýzy dokumentů. Rozhovoru se zúčastnilo 8 zaměstnanců SVP Pyramidy. Všichni zaměstnanci působí zejména na pobytovém oddělení. Pobytové oddělení bylo pro výzkum podstatné pro jeho intenzivní péči o dítě a pro jeho důkladné řešení problému. Složení respondentů je pestré v rámci jejich pracovních pozic a pohlaví. Nebyl kladen důraz na složení vzhledem k věku či vzdělání. Zde rozhovor poskytl vychovatel, vychovatelka, učitelka, etoped, etoped, psychologka, psychologka. Jejich různorodé zaměření práce zajistilo také různé pohledy na danou problematiku diplomové práce. Ovšem z důvodu, že respondenti v zařízení tvoří funkční tým a pro řešení problému dítěte jsou nuceni spolupracovat, jejich odpovědi k sobě ladily.

Druhou částí výzkumu byla analýza dokumentů. Analýza probíhala v zařízení po domluvě. Data byla sbírána z osobních spisů klientů. Zde bylo podstatné, aby se jednalo o klienta v období mladšího školního věku. Zda spis patřil aktuálnímu klientovi, či nikoli, nebylo důležité. Analýza osobních spisů sloužila k podpoře první výzkumné metody. Nahlédnuto bylo celkem do 30 osobních spisů. Spisy obsahovaly demografické údaje klienta, jeho osobní a rodinnou anamnézu, zprávy z jiných institucí a zařízení jako ze školy či z pedagogicko-psychologické poradny a psychiatrie. Z osobních spisů byla nejdůležitější zpráva o rodině a o škole.

Výzkum se soustředil na problémové chování, jak ho vidí respondenti, co ho ovlivňuje, jak se problémové chování projevuje a jak je dále řešeno. Z rozhovorů nám vyplývá jednoduchá definice korespondující s odbornou literaturou. Nejčastěji totiž respondenti odpovídali, že se jedná o porušování či překračování norem. Včetně překračování norem hovořili dále o překračování či porušování pravidel, řádu nebo také o překračování hranic. Dva respondenti spojovali problémové chování s komunikací. Jeden z nich předpokládá, že problémové chování tkví ve špatné komunikaci s autoritami a s pravidly. Jedná se tedy o nevhodnou formu reakce dítěte na určitou situaci.

Z výzkumu dále vyplývají určité projevy problémového chování. Velmi často se respondenti odkazovali na problémové chování ve školním prostředí. Analýza dokumentů také uvádí spojitost problémového chování dítěte mladšího školního věku a problémového chování v mateřské škole. Ve většině případů se totiž u problémových dětí objevovalo

problémové chování už v mateřské škole. Lze tedy usoudit návaznost projevů problémového chování dítěte ve škole a v mateřské škole. Také lze předpokládat, že školní prostředí slouží spíše jako zprostředkovatel a problémové chování vzniká jinde. Ve školním prostředí je problémové chování spojeno s porušováním školního řádu, s porušováním či nedodržováním pokynů vyučujícího, s nerespektováním učitele jako autority. Také je spojeno s prací dítěte v hodinách, kde převažuje spíše pasivita, nespolupráce s ostatními a nechť k práci. Zde vyplývá, že problémové děti mají sociální konflikty a veliké problémy s autoritami. Opět se to může týkat hranic, kde dítě nerespektuje společenské postavení učitele a daná pravidla ve skupině. Často se také objevovalo, že děti svým chováním na sebe upozorňují. Dále však některé projevy problémového chování ve školním prostředí respondenti přisuzovali ADHD. Mnohdy se totiž jedná dokonce o zatím nediagnostikovanou poruchu. Diagnózu doporučí až v rámci pobytu v zařízení SVP Pyramidy. Tudíž se jedná o dítě označené za problémové za situace, za které nemůže. Dalším projevem problémového chování je lhaní. U dětí mladšího školního věku však podle respondentů lhaní slouží jako únikový prostředek ze situace, kterou jinak řešit neumí. Jsou naučeni, že lež je z nepříjemné situace vymaní. Dále také lež u dětí tohoto věku je respondenty spojena s jejich fantazií a úteků do ní. Kde si dítě často vymýšlí, aby si ulevilo. Velmi překvapující bylo, že problémové chování s projevy agrese vyvodili pouze dva respondenti z osmi. Agresivitu navíc pojmenovali jako vztekání se. Často se ale také objevilo fyzické napadení učitele jako kousnutí. Kde opět dítě neví, jak z nepříjemné situace vyjít.

Podstatnou část výzkumu i teoretické části tvoří příčiny problémového chování. Zde se respondenti naprosto shodovali v oblastech, ze kterých problémy vychází. Jedná se o rodinu, školu a vrstevníky. Zajímavé je, že o masmédiích jako rizikovém prostředí se nezmínil ani jeden respondent. Všichni se zaměřovali nejvíce na rodinu a školu. V mnohých případech však škola podle respondentů v problémovém chování pouze sekunduje. Funguje jako prostředí pro zviditelnění problémů dítěte. Avšak velmi často vychází problémy z rodiny a z výchovy. Analýza dokumentů však hovoří, že problémovou rodinou může být i rodina úplná, kde jsou všichni členové rodiny. Matka, otec i dítě. A také doplněná rodina, kde opět působí obě pohlaví. Rizikové rodiny jako je pěstounská rodina, neúplná rodina či rodina s patologií z analýzy vychází jako méně se vyskytující u dětí mladšího školního věku. Tudíž v rámci porovnání odpovědí respondentů a výsledků analýzy osobních spisů klientů SVP Pyramidy vyplývá, že problémy vycházející z rodinného prostředí zasahuje všechny typy struktury rodiny stejně. Nelze tedy říci, že problémové chování nejvíce zapříčiňují rizikové

rodiny. Další oblastí, kde problémové chování vzniká a kde se projevuje, je školní prostředí. Zde respondenti hovořili spíše o projevech problémového chování, než aby ho označovali za jeho tvůrce. Pouze jeden respondent zmínil tzv. nálepkování. To funguje jako spouštěč toho, že dítě je jako problémový žák okamžitě vedeno. Učitel na prvním stupni základní školy je stejně důležitou autoritou jako rodiče. S dítětem tráví většinu jeho času, tudíž je jeho vliv nepostradatelný. A v případě, že dítě označí za zlobivé, vytvoří tak utkvělou představu pro ostatní. Jak pro další učitele, pro spolužáky dítěte, ale také pro dítě samotné. Jeden respondent ve vztahu k problémovému chování dítěte hovoří o nechuť k práci. Z analýzy dokumentů se však zjistilo, že z 30 osobních spisů převažuje pozitivní vztah dětí ke škole. Lze tedy předpokládat, že jejich vztah podporuje také chuť k práci. Tudíž z větší části se bude jednat o jiný problém, který se nechutí k práci pouze projevuje. Velmi zajímavé je, že vrstevníky jako rizikovou oblast problémového chování zmínila malá část respondentů. Lze však usuzovat, že vrstevníci opět spíše problémové chování zprostředkovávají a působí jako sekundanti. Děti k problémovému chování již mají určité předpoklady vycházející z výchovy a od rodičů. Častou odpovědí bylo totiž, že rodiče málo tráví svůj volný čas s dětmi. Jeden respondent také demonstroval, že mnohdy ani rodiče netuší, co jejich děti dělají, jak tráví volný čas a s kým se stýkají. Což samo o sobě předpoví výskyt problémového chování.

Poslední částí výzkumu byla následná péče. O té respondenti hovořili zejména ve spojení s vlastním zařízením. Důležité ovšem je, že každý respondent o nějaké následné péči hovořil. Nikdo z respondentů nemluvil o tom, že dítě odejde ze zařízení SVP Pyramidy a tím jeho problém končí. Vždy se jedná o další spolupráci. Někteří respondenti odkazovali na spolupráci s jiným zařízením, jiným střediskem výchovné péče nebo také se stacionářem. Většina z nich však by ráda, aby klienty zůstali v SVP Pyramidě, a tak se i nadále mohlo intenzivně pracovat na problémech daného dítěte. Zajímavé je, že někteří respondenti doporučí v určitých případech také návštěvu psychiatrie. Pravděpodobně z důvodu diagnostiky ADHD, jak je zmíněno již výše. Nebo také v případech výskytu jiných poruch chování a emocí.

V závěru diskuze je nutno říci, že obě výzkumné metody přispěly k výsledkům svým dílem. Ovšem je zřejmé, že z rozhovorů a z analýzy dokumentů vychází rozdílné odpovědi. Například struktura rodiny nehraje příliš velikou roli ve vzniku problémového chování. A dále vyplývá, že i přes pozitivní vztah ke škole, se děti umisťují do zařízení SVP Pyramidy pro jejich problémové chování ve školním prostředí. Lze však usoudit, že z rozhovorů

i z analýzy dokumentů vychází, že nejvýznamnějším činitelem problémového chování je rodina. Kde se problémy projevují již v mateřské škole.

ZÁVĚR

Teoretická i praktická část diplomové práce se věnovala problémovému chování jako celku. Problémové chování se zde definovalo a charakterizovalo. Pozornost se věnovala jeho projevům i příčinám. A v neposlední řadě se práce zaměřovala také na péči o problémové chování.

Cílem práce bylo zjistit, jak se problémové chování projevuje u dětí mladšího školního věku, jaké jsou nejčastější příčiny problémového chování u těchto dětí a jak je dále toto chování řešeno.

Z výzkumu vyplývá, že problémové chování se nejvíce projevuje ve školním prostředí. A to již v mateřské škole. Nejvíce se však jedná o porušování pravidel, o nekázeň v hodinách, o pasivitu. Dále ve vztahu k autoritě se jedná o nerespektování pokynů učitele. V některých případech však toto chování je přisuzováno ADHD.

V praktické části jsme se také dozvěděli, že nejhlavnější příčinou problémového chování je rodina. Není však podstatné, zda se jedná o úplnou, neúplnou, doplněnou či pěstounskou rodinu nebo také rodinu, kde se vyskytuje alkoholismus a jiná patologie. Z rozhovorů vyplývá, že problémové chování je určeno výchovou rodičů. Neznalostí hranic. Podle jednoho respondenta není dítě, které navštěvuje SVP Pyramidu, z fungující rodiny. Vždy se v rodině vyskytuje určitý problém. V životní situaci, ekonomické a podobně.

Podstatnou oblastí je také péče o problémové chování. Důležité je, že vždy nějaká péče je aktivní. Z výzkumu vyplývá, že nejvíce se doporučuje spolupráce se Střediskem výchovné péče Pyramidou či jiným střediskem výchovné péče. Pravděpodobně z důvodu kontroly a podpory rodiny a dítěte s problémovým chováním. Také se doporučuje navštěvování odpoledního stacionáře. Ten zajišťují adekvátní trávení volného času. Pro diagnostikování ADHD se na závěr zprostředkuje kontakt na psychiatrii.

Rozhovory i analýza dokumentů přispěly k naplnění cílů diplomové práce. Rozmanitost odpovědí a dat sesbíraných z osobních spisů klientů SVP Pyramidy umožnily různorodost výsledků. Zajímavé je, že ve většině případů se problémové chování nespojuje s agresivitou i přesto, že některé projevy agresivní chování v sobě skrývají. Dalším překvapujícím zjištěním je, že například záškoláctví se v mladším školním věku příliš nevyskytuje. Respondenti záškoláctví přisuzovali spíše starším dětem.

Tato práce je vhodná pro všechny osoby zabývající se problémovým chováním i pro osoby, které se bezprostředně s dítětem s problémovým chováním setkávají. Tudíž práce je příspěvkem pro odborníky, ale také veřejné osoby pracující s dětmi. Ve specializovaných zařízeních, ve školách i ve volnočasových zařízeních. Pro budoucí zájemce o tuto problematiku bych doporučila zaměřit se na problémové chování ze širšího spektra. Respektive by bylo zajímavé, srovnat data získaná ze zařízení SVP Pyramidy také s jiným zařízením. A analýzu dokumentů obohatit o větší počet zkoumaných spisů. Na závěr je nutno říci, že z diplomové práce vyplývá, že pro úspěšnou práci s problémovými dětmi je nejdůležitější pevné rodinné i sociální zázemí, jasné stanovení hranic, pravidel a ukotvení jejich volného času.

SEZNAM LITERATURY

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

BERNADIČ, Marián. E. Kolibáš, V. Novotný: Alkohol, drogy, závislosti. *Psychiatria, psychoterapia, psychosomatika: časopis psychiatrov, psychoterapeutov a psychosomaticky orientovaných odborníkov na Slovensku*. Bratislava: Slovak Academic Press, 2007, 14(4), str. 209-210. ISSN 1335-423x.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

CROSS, Melanie. *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems: there is always a reason*. 2nd ed. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2011. ISBN 9781849051293.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0182-0.

FARRELL, Peter. *Children with emotional and behavioural difficulties: strategies for assessment and intervention*. Washington, D.C.: Falmer Press, 1995. ISBN 0750703628.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

International statistical classification of diseases and related health problems. 10th revision, 2nd edition. Geneva: World Health Organization, 2004. ISBN 9241546492.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 9788073675691.

JEŘÁBEK, Hynek. *Úvod do sociologického výzkumu: skripta pro posl. fak. sociálních věd Univ. Karlovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 978-807-0666-623.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, str. 200. ISBN 978-80- 247-1568-1

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, Josef, ed. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie: příspěvek ke vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 1998. Tempus. ISBN 80-85931-58-3.

MARTIN, Michael a Cynthie WALTMAN-GREENWOODOVÁ, ed. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-125-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-901424-7-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.

SHEEDY-KURCINKA, Mary. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-174-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

ŠKOVIERA, Albín a L'ubica MURÍNOVÁ. *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko-výchovnej starostlivosti*. 1. Bratislava: Národná sekcia v SR, 2012. ISBN 978-80-969253-5-3.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

Lausanne Consultation on Children at Risk. *Who are Children-at-Risk: A Missional Definition*. Quito, Ecuador: Lausanne Movement, 2015. Dostupné také z: <https://www.lausanne.org/content/statement/children-at-risk-missional-definition>

SVP Pyramida: Středisko výchovné péče Pyramida v Rybitví [online]. 2011 [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: <http://www.svpppyramida.cz>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Porucha chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání. *Porucha duševní a porucha chování: Porucha chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání* [online]. Praha, 2014 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. 17. 02. 2005. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Sbírka zákonů*. 15. 04. 2011. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>

Zákon č. 109/2009 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*. 05. 02. 2009. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/38848/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. 22. 9. 2004. Dostupné také z: http://www.msmt.cz/uploads/skolsky_zakon.pdf

PŘÍLOHY

Příloha A: Rozhovor se zaměstnancem SVP Pyramidy

Příloha B: Tabulky a grafy

Příloha A:

Křestní jméno: Simona

Věk: 25 let

Studium: 5letý obor psychologie, Karlova univerzita, Filosofická fakulta

Zaměstnání, včetně jak dlouho působí v SVP Pyramidě: psycholožka, září 2016

Eventuálně předchozí zaměstnání: psycholog – Speciální škola PROINTEPO, Hradec Králové

Další praxe: terapeut sociálních dovedností NAUTIS, 3 roky práce v Nemocnici Motol se seniory, dříve tábory, také krizové centrum a poradna pro rodiče s předčasně narozenými dětmi opět Hradec Králové

1. Co Vás vedlo k tomuto profesnímu zaměření?

Respondent: „(Haha)... No, nechtěla jsem pracovat s postiženými dětmi (haha)... Ne, tak jako... tam je totiž hrozně lehký vyhořet. Já jsem jako nikdy neměla problém jako pracovat s dětmi, co mají nějaký problém, takže jsem se toho jako nebála. A věděla jsem, že chci pracovat s dětmi. To mě jako navedlo, že jsem si chtěla vyzkoušet trošku jako jinou práci než s postiženými dětmi a chtěla jsem pracovat taky jako s dětmi.“

2. Z jakých důvodů jste zvolila pro toto zaměření práci v SVP Pyramidě?

Respondent: „Tak mě vždycky bavila práce s dětmi. Mám k nim blízko (haha). Už od střední od táborů žejo. Tam to jako i začalo. Nějaké mé vedení dětí.“

3. Jak byste popsala svou práci v SVP?

Respondent: „Tak tady na pobytu mám svých stálých 6 dětí, kterejm se věnuju. Tak první, co s nima dělám, je diagnostika. Takže nejdřív jako zjistit, jaký ty děti jsou, jaký mají možnosti, jak jsou na tom se schopnostma a tak no v čem jsou dobrý. A pak pracovat na tý zakázce, co

maj. Takže... když jdu a já nevím... aby doma poslouchali, tak je podporovat je, stimulovat je, zvyšovat třeba jim sebevědomí.“

4. Jak vnímáte svou práci?

Respondent: *„Jestli jako je k něčemu jo? (haha)... No to je super tady, že mám to porovnání s tím, že tamto bylo trochu bezesmyslu, že to nikam nevedlo, protože s těma dětma, co maj to postižení, tak s těma tam není moc, jako by kam se dobrat. Tady s nikam i za ty dva měsíce je vidět ten pokrok. Ale jako to, že potom to moc nevydrží, že se to vrátí do starých kolejí, to je jako věc jiná. Tam hrajou roli jiný faktory. Ale tady je to fajn v tom, že necítím nějaký ty jako vyhoření. Ale že sami mi nesou nějaký témata, který potřebujou probrat, řešit, vyřešit a tak. Takže jako by...a vidíš tam, že maj nějakou motivaci. Že se s nima dá pracovat a vidíš, že to k něčemu je. Že se posunou. Alespoň v něčem. Alespoň, že maj nějaký náhled.“*

5. Jaké děti podle Vás SVP navštěvují?

Respondent: *„Hmm...ehm...no... nejsou to úplně typicky podle mě jako poruchy chování, to ne. Jsou to jako často děti, řekla bych i z 90% děti, kde jako selhala výchova od těch rodičů. Pro to, že si s ním rodiče nevěděj rady, že nevěděj, co potřebuje... nevěděj...nevěděj jako by, jak na něho jít. Když jako vezmu to sebevědomí... teď tady máme hodně děti, co trpěj úzkostmi, nevěřej si, tak z toho plynou ty problémy, tak jako ty rodiče neuměj třeba s nima tak pracovat, aby je dokázali podpořit, spíš je jako hodně kritizujou. Nebo pro ty děti je tam hodně nečitelný režim. Jako že pro ty rodiče... že tam něco jako nastavěj, ale nejsou důslední absolutně, nedělaj to pravidelně, takže je to takovej jako režim nerežim. Že něco řeknou a pak to jako vyšumí nebo jako úplně povolej. Takže pro ty děti tam není ten důsledek a je jedno, jaká je to příčina a tak no. A nebo maj naprosto nesmyslný tresty a odměny. Jako že to pro ty děti není trestem a ani odměnou. Jako vůbec je nezajímaj, ale ty rodiče to berou jako, že je to nějaká odměna a tak jim to daj. Když něco, tak jako tohle je pro tebe ta odměna. Ale pro ty děti to není žádná motivace jako.“*

6. Jak byste popsal/a termín „problémové chování“?

Respondent: *„Hm... děti, co nerespektujou autority... nemaj nastavený režim... Taky jako děti zkoušej ty hranici. Buď jako z důvodu, že čekaj reakci toho dospělého, nebo jako maj nějaký nutkání překročit ty hranice... zkouší hranice. A ehm... jako já bych řekla i jako něco jako oploštělý emoce. Že prostě hm... nedává to moc najevo, neuměj to rozlišovat, prožívat.“*

Že jako neviděj ten důsledek toho, že někomu jako ublížeš. Tak. Takže jako takový... hm... je v tom jako to asociální, že se nepřizpůsobíš nějakým normám.“

7. Jak se projevuje problémové chování u dětí mladšího školního věku?

Respondent: *„Jako v porovnání s těma staršíma. No takhle jako víc se u nich projevuje to lhaní. Že spíš jako víc... maj jako naučený z domu. Že jako od malinka, aby se jako vyhnuli nějakému trestu nebo že na ně rodiče kladli víc než zvládnou, tak v tu chvíli ty děti se uchylují k tomu, že začnou lhát, aby dosáhly nějakého toho svého cíle. Ale spíš to lhaní. Nadávky jako taky se tam objevují, ale spíš jako u těch starších, co maj ty své kamarády a jako by, aby se jim jako vyrovnali, tak používaj nadávky, ale ty jsou jako taky usměrnitelný. Často často je to jako nějaký žárlivý na druhý. Že na sebe často upozorňují. Že dělaj nějaký naschvály nebo dělaj to, co nemaj, aby na sebe jako upozornili. Nebo neuměj... neuměj navázat nějakým vhodným způsobem komunikaci s těma vrstevníky. Že ostatní upozorněj, že se s nima nikdo nebaví, a přesto to není pravda. Že támhlesten udělal tohle. Jako že na sebe práskaj, aby si získali tu pozornost. Hodně si jako vymýšlej, hodně utíkaj do světa fantazií.“*

8. Je nějaký rozdíl mezi projevy problémového chování u dětí ml. šk. věku a staršího šk. věku

Respondent: *„No, jako liší se to v tom, že... ty děti v tom mladším školním věku maj jako větší tendenci to jako snažit se bejt hodný. Jako že když jsou děti starší, jako v pubertě, že maj tendence spíš rebelovat. Klasika jako, že jdou nějak... nevím. Že jako se snaží najít sami sebe a že jdou proti té společnosti. Tak taky je to to druhý období vzdoru žejo, ta puberta. A pak taky ještě ty děti mladšího školního věku víc tíhnou jako k tomu, aby jako byli chválený. Aby jako těm svejm rodičům nebo těm svejm jako dělali radost. A tak no... že jsou jako takový, že se s nima v tom dá jako víc pracovat. Že slyší na tu pochvalu víc než ty starší. Jako že, když ty starší jako pochválíš, tak je to jako takový „No dobrý“. Že to pro ně neznamená tolik jako pro ty mladší. Ty na to jako slyšej. Takže v tom je jako mezi nima jako takovej rozdíl. Já jako v tom vidím hlavně rozdíly v tom vývojovým, jo. Že jako to chování je jako trochu jiný, když do toho zasahuje ta puberta.“*

Já: *„Jaký rozdíl?“*

Respondent: *„No, u těch mladších mi tam chybí jako ten náhled. Že ty mladší se musí víc jako edukovat. Aby rozuměli tomu, co se děje, proč se to děje a tak. Ale zatímco ty starší už maj jako nějaký ty zkušenosti. Spíš jako víc rozuměj toho, co chceme vědět. I v rámci jako*

sebereflexe. Že maj jako náhled na to, co dělaj. Jako i přesto, že rodič tohle to a támhle to. Že ta parta je fajn... Jako že ty mladší děti, že jim chybí ten náhled na to. Že nejsou jako z hlediska toho vývojovýho schopni nějaký sebereflexe. Jako joo, jsou, ale pod vedením. A zas je jako dobrý, že se s nima dá jako víc pracovat. A víc jako preventivně. Protože jsou právě jako takový, víc jako vděčný za pozornost toho dospělýho, že se jim někdo věnuje. Že jsou jako víc snaživý. Víc jsou jako takový tvárný.“

9. Je nějaký rozdíl, jak se problémové chování dítěte projevuje ve škole a v SVP?

Respondent: „No, všechno je to, dá se říct, jako trochu zkreslený, protože dost často ty děti maj nějakou nálepkou a ty učitelé se té nálepky jako držejí, takže je těžké je toho jako by zbavit. Takže jako by už tím jsou jako nějakým způsobem nastaveni. Takže jako oproti tomu my jsme jinak nastaveni, Je tu malé množství dětí na velký množství dospělejch, maj tady řád. Takže i my máme o nich zkreslený pohled.“

10. Jak se k Vám děti dostávají?

Respondent: „Eh, tak přijdou rodiče, že jo. Na ambulanci, že potřebujou s něčím pomoc. Takže jako rodiče samy nebo často je to OSPOD a taky sem občas přijdou rodiče s tím, že má dítě problémy ve škole, takže škola.“

Já: „A nejčastěji?“

Respondent: „Já si myslím, že nejvíc přes ten OSPOD. Přes sociálku, že jsou ty rodiče jako že musej někam docházet. A tady na ambulanci jsou pak motivováni, aby to dítě šlo na pobyt.“

11. Jak děti vnímají svůj pobyt v SVP?

Respondent: „Tak jako hodně ty děti sem chodí s tím, že vlastně takový nejsem a že to vlastně dělat nechci, že tady je to fajn pro to, že se mi tady jako daří. A sám mám ten dobrej pocit, že jsem jako dobře hodnocenej. Jako málo se tady stává, že by ty děti tady byli zoufalý nebo že tady nechtěj bejt. To je spíš ta adaptačný fáze. Ale že by tu nebyly spokojený, to ne. To je spíš problém, když jsou tu spokojený moc. Jako by, že se jim nechce domů. Jako je to pak cennej materiál k tý diagnostice. Já zas nechci, aby to brali jako, že to je nějakej trest.“

12. Jaké jsou příčiny jejich pobytu v SVP?

Respondent: „*Jako další věc je, že sem chodí hodně deprimovaní děti, který jako v dětství... že to jsou děti z ústavní péče nebo jako pěstounská péče nebo adopce a tak. Takže tam jako se potom špatně...nebo špatně... je to víc náročnější, protože to přeci jen je dlouhodobý, takže tma jsou jako problémy s emocemi, s projevy emocí a empatií, důvěrou. Určitě nějaký... nějaký sociální prostředí. Kde jako působí vrstevníci, kamarádi. Ale to podle mě zase hodně souvisí s tím, jestli tam je nějaká kontrola od těch rodičů, co ty děti dělaj ve svém volném čase. Jestli jim uměj dát množství podnětů nebo jestli je uměj výst vůbec jako, aby ty děti uměli využívat volný čas tak, jak maj no. Nebo aby věděli, s kým ten volnej čas tráví. Jo... jako že, když rodiče zjistěj, že to dítě už dva roky kouří a hulí, tak je jako dost zvláštní no. Takže jako to prostě i v tom, že ty děti nemaj doma podporující prostředí, tak jako se chytanou nějaký ty party. A s tou partou najdou nějakou tu identifikaci, to přijetí, který doma jako nemaj.“*

Já: „*A které jsou podle Vás nejdůležitější?*“

Respondent: „*Jako přijde mi, že je to hodně v tý rodině. Ne, že jako všude. Jsou tady taky jako rodiče, co se snažej a udělaj pro to všechno a tak... A prostě to už pak nějaká jako patologie toho dítěte. Jo, když vlastně tam to dítě se vyvíjí tak, že tam asi bude nějaká porucha nebo sociální deviace.“*

13. Jsou si děti vědomi svého problémového chování?

Respondent: „*Tak jako když byl čas a prostor na tu ambulanci, tak sem jdou děti motivovaní. Nebo jako sem jdou s tím, že nemaj ještě ten náhled, ale jako věděj, že doma zlobím, že dělám tohle a tohle. Takže potom je fajn jako by, že pak spolu řešíme, jestli to vůbec chtěj řešit nebo ne.“*

14. Jak vnímají příčiny svého problémového chování?

Respondent: „*Mnohdy samy nevěděj. Ani nevědej, že se něco děje (haha).“*

15. Co je náplní Vaší práce?

Respondent: „*To už jsem asi říkala. Diagnostika, podpora, stimulace jejich schopností... vlastně se jako snažím z nich vydobýt, co nejvíc. Aby i sami věděli, že to dokážou.“*

16. Jak s dětmi konkrétně pracujete?

Respondent: „Já hodně pracuju s vizualizací, takže já jim to hodně píšu, hodně kreslíme, aby jim toho hodně zůstávalo, ten materiál. Aby si o tom mohli ještě promluvit, když je něco napadne, aby se k tomu mohli vracet, takže hodně pracuju s vizualizací, protože obecně děti i dospělý potřebujou ty vizuální podklady, takže... protože když to viděj, tak je to pro ně víc... hmatatelnější no. Vizualizace všeho... Takže když povídáme, tak já nevím... i nějaký KBT techniky jako nějaký, aby si uvědomili, v čem jsou jako nejistí, jako když mají nějaký afekt, tak aby věděli, že tomu něco předchází, takže my to jako píšeme. A u toho se každý nějak projevuje, jak se cejtěj. A tak. A ještě jako do toho používám ještě jako koučování, protože mám kurz koučování. Takže používám techniky koučování. Takže jako používám nějaký škály, jako mám se takhle a mám škálu od jedničky do desítky a určím si ještě, kam chci dojít no.“

17. Jak s dětmi v SVP pracujete na jejich příčinách problémového chování?

Respondent: „No tak... různými metodami. Psychologickými nebo si s nima jen povídám. To záleží na tom, co konkrétně probíráme. Ale to je opravdu široké téma. Ale tak pracuji na tom... uvědomění si. Problému i sebe samotného.“

18. Jakým způsobem pracujete se školou či rodinou?

Respondent: „Jo, tak s rodičema hm... když je jako potřeba, tak zavolaj nebo já jim zavolám, když potřebuju. A jinak já se s nima za ten pobyt vidím tak 3x, 4x. Eh, když... vždycky se s nima, když to dítě jede domů na víkend. Tak si je vždycky pozvu dřív, abych jim jako řekla, jak se to dítě chová a nějaký to doporučení na víkend. A nebo když si ty rodiče jako řeknou, že potřebujou, tak v rámci toho, že třeba v pátek přijedou na vycházku, nebo prostě zavolej, že by potřebovali přijet, takže fajn jako já jim dám nějakou tu zpětnou vazbu toho, jak to dítě tady funguje, co na něj funguje, co ho motivuje, jak na něho, kde jako má pořád nějaký... co řešit. A v rámci toho vlastně hodně řešíme jejich přístup. Jo, vlastně i v tom, že to je právě hodně v té rodině, tak já jim taky dávám tu zpětnou vazbu, že jako, když tomu dítěti budou jako nadále, budou přistupovat tímhle způsobem, tak to bude pokračovat nadále a nedopadne to dobře. Takže jako by já s nima pracuju takovým způsobem, že jim řeknu, že je potřeba to dítě podpořit, pomoc, že je potřeba mu dát jako nějaký ten režim. A maj to vlastně i na tom papíře a já pak jen zjišťuju, jak a jestli to fungovalo... ten přístup.“

19. Jak s nimi pracujete následně? Po jejich pobytu?

Respondent: „*Tak jako s některýma pracuju dál. Jako to jsou třeba rodiče, co se jako snažej, že tam je třeba vidět, že to zlepšuje, takže je to jako nějaká udržovací fáze. Nebo se tam zrovna řešej nějaký aktuální problémy. A pak jsou takový rodiče, kde vidím, že to je zase tam, kde to bylo. Ale ten jejich přístup se nezměnil a nezmění. A když se jim jako řekne, aby se ty rodiče změnili, tak jako v tu chvíli se zaseknou a jdou spíš do takový pasivní agresivity.*“

20. Co doporučujete při ukončení pobytu?

Respondent: „*Tak oni maj jako by v rámci zprávy to doporučení a pak jako popíšu to, jak to dítě... jak jsem s ním konkrétně pracovala, jako v čem potřebuje pomoci a kde potřebuje, aby za ním ten rodič stál a dohlížel na něj. Takže jim jako říkám konkrétní situace, jak to jako bylo a nebylo a jako že potom to ty rodiče nedodržujou, to je potom no...A pak jako spolu probíráme následující kontakty na ambulanci. Nebo v jiných SVPěčkách.*“

21. Co považujete za úspěch při práci s dítětem?

Respondent: „*Tyjo, to je jako spoustu věcí (haha)... Nemusí to být jedna (haha)... Pro mě je úspěch, když vidím, že... když si třeba samy děti řeknou, že jim... že jim jako pomáhám. Že jim to pomáhá, co tady spolu řešíme. Třeba jako na komunitě si ukazujeme, co jim má jako pomoci, ale je pro mě úspěch jako, když tam ty děti napíší paní psychologka nebo pan etoped, protože ty děti tak samy ukážou, že v tu chvíli si tam vytvořily důvěru. Že vědí, že v tu chvíli na to nejsou jako samy. A že když mají nějaký problém, že vědí, že můžou přijít. Pak úspěch pro mě je, když tady jsou ty děti rádi. Že vidím, že když jdu jako okolo a hodím nějaký ten vtípek, že se začnou usmívat a že jsou spokojení. Takže jako by, že když vidím, že jsou ty děti jako spokojení. Že když maj tu motivaci jako se zlepšovat. Jako když dojdou k tý své vlastní motivaci. Jako obecně (haha), když jsou ty děti šťastný. Že jsou samy se sebou spokojení, že se uměj i pochválit. Že si najednou dokážou věřit.*“

Příloha B:

Tab. č. 1: Vývojové dovednosti období mladšího školního věku (THOROVÁ, 2015, str. 413)

Tab. č. 2: Rozdíl mezi problémy v chování a poruchami chování v tabulce (VOJTOVÁ, 2008, str. 82)

Graf č. 1: Graf četnosti výskytu jednotlivých typů struktury rodiny

Graf č. 2: Graf četnosti počtu sourozenců u dětí v SVP Pyramidě

Graf č. 3: Graf četnosti výskytu problémového chování v mateřské škole

Graf č. 4: Graf četnosti výskytu odkladu povinné školní docházky

Graf č. 5: Graf zaznamenávající vztah dítěte z SVP Pyramidy ke škole

Graf č. 6: Graf četnosti dětí mladšího školního věku opakující ročník