

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Poruchy chování u středoškolské mládeže

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Antonín Olejníček

Vypracoval:

Bc. Jiří Liška

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Poruchy chování u středoškolské mládeže“ zpracoval samostatně s použitím informačních zdrojů uvedených v příloženém seznamu.

V Brně 30. 3. 2010

.....

Jiří Liška

Poděkování

Dovoluji si touto cestou poděkovat především vedoucímu své diplomové práce, panu PhDr. Antonínu Olejníčkovi, za cenné rady, připomínky a celkové vedení při zpracování této práce.

Děkuji také celé své rodině a zejména manželce Haně za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Jiří Liška

Obsah

Obsah.....	- 1 -
Úvod.....	- 3 -
1. Vymezení základních pojmů.....	- 5 -
1.1. Mládež	- 6 -
1.2. Adolescence	- 8 -
2. Definice poruch chování	- 24 -
2.1. Definice poruchového chování podle Vágnerové.....	- 24 -
2.2. Definice poruch chování podle Bowera	- 25 -
2.3. Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání	- 26 -
3. Výskyt a příčiny vzniku poruch chování	- 28 -
3.1. Příčiny vzniku	- 28 -
4. Druhy a popis poruch chování	- 32 -
4.1. Druhy poruch chování	- 32 -
4.2. Popis některých projevů rizikového a problémového chování.....	- 34 -
5. Instituty vlivu na středoškolskou mládež.....	- 46 -
5.1. Vliv rodiny.....	- 46 -
5.2. Vliv vrstevnické party.....	- 48 -
5.3. Vliv školního prostředí	- 48 -
5.4. Vliv médií	- 49 -
5.5. Vliv volnočasových aktivit.....	- 50 -
6. Možnosti sociologie a její pomoc ve výchově	- 52 -
7. Prevence a možnosti jejího řešení	- 56 -
8. Výzkum.....	- 59 -
8.1. Úvod do výzkumu.....	- 59 -
8.2. Naše mládež (poruchové a rizikové chování středoškoláků s komentářem).....	- 59 -
8.3. Cíl výzkumu.....	- 65 -
8.4. Metodika a realizace výzkumu	- 65 -
8.5. Výzkumná metoda a strategie.....	- 66 -
8.6. Metoda sběru dat.....	- 67 -
8.7. Charakteristika výběrového souboru a realizace výzkumu	- 68 -
8.8. Výpovědi jednotlivých učitelů.....	- 69 -

8.9. Interpretace zjištěných poznatků	- 77 -
8.10. Vyhodnocení výzkumu – shrnutí	- 80 -
Závěr.....	- 82 -
Resumé	- 84 -
Anotace.....	- 85 -
Klíčová slova.....	- 85 -
Summary	- 85 -
Keywords.....	- 85 -
Literatura a prameny.....	- 86 -
Přílohy	- 91 -

„Naše mládež miluje luxus. Má špatné chování a opovrhuje autoritami – neproказuje úctu starším a místo pohybu cvičení raději plácá hlouposti. Děti jsou dnes tyranské; doma vůbec nepomáhají. Už se nepostaví, když někdo starší vstoupí do místnosti. Odmlouvají a vzpírají se svým rodičům, ve společnosti mluví hlouposti, nenasytně hltají jídlo a tyranizují učitele.“

(Sokrates)

Úvod

Po ukončení základní školní docházky a vstupem mládeže na střední školu dochází k jejímu většímu osamostatnění, rozpadají se dětské party, snižuje se její závislost na rodičích a adolescenti postupně dospívají. Tito nezletilci jsou vrženi do kolektivu ostatních vrstevníků, kam si každý z jedinců přináší rozdílné návyky získané převážně v rodinném prostředí. Musí se vyrovnávat s nově vzniklou realitou třídy, která si vytváří svoji vlastní subkulturu, v níž si každý buduje nové postavení a roli. Hledání nových rolí či přebírání jiných vzorů může být impulsem pro vznik různých poruch chování jako je kriminalita a trestná činnost mládeže, patologické hráčství, opuštění domova a záškoláctví, tabakismus, závislost na alkoholu, drogová závislost, opakovaná lež, sebevražednost a šikana.

Tito mladí lidé se nacházejí v životním období, ve kterém se již chtějí podobat dospělým lidem, a snaží se dokázat sami sobě i druhým, že již nejsou děti. U některých se to projeví zhrubnutím vystupování i vyjadřování, snaží se na sebe různým způsobem upoutat pozornost. Toto jejich jednání je ovšem může negativně poznamenat v dalším životě a nejen jednotlivce, ale i celé skupiny, které se nechají strhnout špatnými vzory. Bylo by dobré, aby tito mladí lidé byli již při vstupu na střední školu upozorňováni na tato možná nebezpečí a zejména na důsledky svého jednání a trestní odpovědnost, která je v naší republice od 15 let.

V této práci s názvem: „Poruchy chování u středoškolské mládeže“ si osvětlíme obecný pojem mládež, jeho vznik a vymezení, nastíníme pojem adolescence, na kterou pohlédneme z různých úhlů. Dále se zaměříme se na poruchové a rizikové chování u středoškolských adolescentů, vysvětlíme, co to vlastně jsou poruchy chování, jak vznikají, jaké jsou druhy poruch chování a kteří činitelé je ovlivňují. Chtěli bychom zde vyzdvihnout úlohu rodiny v procesu prevence poruch chování středoškoláků.

Nejen tedy působení školního prostředí, médií, prostředí vrstevnických part a dalších činitelů působí na psychiku a vývoj mladého jedince, ale zejména prostředí domova jej

obohacuje nebo také ochuzuje na další cestě životem. Myslíme si, že je důležité se v procesu prevence poruch chování zaměřit také na domácí rodinné prostředí, kde by se adolescent měl cítit bezpečně a být milován. Dobrý základ z rodiny dává mladému člověku sílu překonat problémy spojené s přechodem do dospělosti, orientovat svůj život tím správným směrem a vyzrát v plnohodnotnou osobnost.

Ve výzkumu se zaměříme na uvedené poruchy chování středoškoláků z pohledu jejich učitelů, kteří se s nimi musí v edukačním procesu vypořádat. Cílem výzkumu je zjistit, v jaké míře poruchy chování u středoškoláků ohrožují úspěch edukačního procesu, v čem učitelé vidí největší problém, rizika poruch chování a dále budeme zjišťovat přístup školy k těmto studentům a možnosti řešení.

Výsledky výzkumu mohou sloužit jako studijní materiál pedagogům středních škol, ke zkvalitnění jejich výuky a lepší orientaci v potřebách a možnostech pomoci středoškolským studentům.

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Chování je souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy reflexních reakcí, pohybů, činností, jednání. Zahrnuje složky vrozené i naučené, složky záměrné i bezděčné, adaptivní i maladaptivní, útočné i obranné, verbální i nonverbální, sociální i antisociální. U člověka je výsledkem vnitřních stavů, sociálních podmínek, záměrného i nezáměrného působení, situace. Chování je širší pojem než jednání. Dá se pozorovat, zaznamenávat, někdy též měřit a hodnotit (Průcha; Walterová; Mareš, 1995, s. 81).

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo svých rozumových schopností. Jde o chování, které v různé míře, opakovaně a dlouhodobě, narušuje sociální nebo právní normy v dané společnosti. Závažnou překážkou navázání a udržení přijatelných vztahů s lidmi bývá nedostatek empatie, egoismus a neschopnost sebeovládání. Děti a dospívající s poruchami chování bývají nadměrně koncentrováni na svou osobu a na uspokojování vlastních potřeb. Nechápu, že je nutné přizpůsobit se určité normě pro uchování dobrých vztahů mezi lidmi. Důvodem může být i to, že sami takové chování ve své rodině nezažili, nebo v souvislosti s jiným postižením. (Vágnerová, 2008, s. 779)

Mládež je určitá část populace, která má řadu společných znaků a také znaků odlišujících ji od dětí a dospělých. Jedná se o chlapce a dívky rychle se vzdalující od dětství, kteří však současně ještě nevstoupili do světa dospělých. Chceme-li přesnější definici pojmu mládež, můžeme použít např. popis z Pedagogického slovníku – „mládež je sociální skupina tvořená lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role dospělých. Má charakteristický způsob chování a myšlení, jiný systém vzorů, norem a hodnot. Každá generace mládeže reprodukuje některé kulturní hodnoty dané společnosti, jiné odmítá a vytváří hodnoty nové.“ (Průcha, Walterová a Mareš 1998, s. 133; In: Kraus 2006, s. 7- 9).

Středoškolská mládež je tvořena chlapci a dívkami, kteří jsou nejčastěji ve věku 15 až 19 let, navštěvují střední školu nebo by střední školu za určitých podmínek navštěvovat mohli.

1.1. Mládež

Mládež je a musí být součástí společnosti, v níž žije. Je to sociální skupina příslušející k určitému sociálnímu systému. Na počátku nového století a tisíciletí patří mládež k těm společenským kategoriím, které mají určující vliv na její další vývoj. Je to právě ona, která představuje vzdělanostní, kvalifikační a tím produktivní potenciál pro další období. Mládež je také tou částí populace, ve které se objevuje výrazný nárůst sociálněpatologických jevů, a proto jsou na ni orientovány aktivity v oblasti primární prevence. Současně lze pozorovat změny v hodnotové orientaci. Mění se i názory na rodinu a její úlohu v životě. V té spojitosti zaznamenáváme i zřetelný posun na věkové škále, pokud jde o uzavírání manželství, o narození prvních dětí. To vše souvisí s celkovým životním způsobem mládeže. (Kraus 2006, s. 7)

Mládež na rozdíl od mládí není biologickým fenoménem, ani přírodním produktem, nýbrž sociokulturním jevem, jehož formy se odrážejí v historicko-sociální dimenzi, tzn. historicky mění se seskupování mládeže, mění se sociální postavení a právní vztahy, ale i každodenní a kulturní praktiky projevující se ve způsobu života mladých lidí. Toto životní období „vzniklo“ poměrně nedávno: o existenci mládeže, se hovoří zhruba od počátku 20. století (Ondrejko 1997, s. 7-8; In: Kraus 2006, s. 9).

Mládež tvoří jedinci sociálně ještě nezralí, kteří zatím nezastávají všechny role dospělých. Na plnění těchto rolí se teprve připravují. Charakteristickými podmínkami pro to jsou: příprava na výkon profese, profesionální adaptace a osvojování profese, postavení ve společnosti, v níž postupně přebírá společenské role jako je role manžela, rodiče, voliče apod., interiorizace daného hodnotového systému, společenských norem, osvojování společenských mechanismů (Sak 1985, s. 9; In: Kraus 2006, s. 9).

Vznik této sociální skupiny má souvislost s industrializací společnosti. Větší složitost výroby vyžadovala odbornou či vyšší přípravu na vzdělání. Bylo proto nutné vytvořit časový a sociální prostor, ve kterém by se tato příprava mohla uskutečnit. Postupně došlo k institucionalizaci přípravy, což mělo za následek vznik nových vzdělávacích institucí – škol. Dá se tedy shrnout, že podstatným, z hlediska vzniku mládeže, se stal čas, který bylo nevyhnutelné na takovou přípravu vyčlenit (Ondrejko 1997, s. 13-14; In: Kraus 2006, s. 9).

Mládež lze považovat za specifickou sociální skupinu, která není ještě plně výkonná ve sféře pracovní ani ve sféře společenské. Představuje tu část populace, která již není dětmi a nepatří ještě mezi sociálně dospělé (Kraus 1999, s. 77, In: Kraus 2006, s. 9). Obecně bychom mohli konstatovat, že:

- neexistuje žádná „mládež vůbec“, ale vždy jen mládež určité konkrétní společnosti;
- mládež je jevem proměnlivým v prostoru a čase;
- mládež určité konkrétní společnosti nepředstavuje jen monolitní celek, ale je bohatě vnitřně diferencována (Fázik 1977, s. 32; In: Kraus 2006, s. 9).

Tento pohled platí i dnes. Chceme-li přesnější definici pojmu mládež, můžeme se např. v Pedagogickém slovníku dozvědět, že mládež je „sociální skupina tvořená lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role dospělých. Má charakteristický způsob chování a myšlení, jiný systém vzorů, norem a hodnot. Každá generace mládeže reprodukuje některé kulturní hodnoty dané společnosti, jiné odmítá a vytváří hodnoty nové (Průcha, Walterová a Mareš 1998, s. 133; In: Kraus 2006, s. 9).

Důležitým určujícím znakem je věk. Odborníci zabývající se fenoménem mládeže mají různé názory na věkové rozmezí členů této sociální skupiny. V pedagogickém slovníku se mluví o věku 15–25 let. V dokumentech UNESCO je horní hranice 26 let, v materiálech OSN je mládež chápána jako kategorie mezi 15 – 24 let. Některé statistiky hovořící o mládeži uvažují věk do 29 let. Je tedy zřejmé, že vymezení této kategorie není zdaleka jednoznačné.

V našem pojetí je to interval, který začíná ukončením dětství a končí dosažením sociální dospělosti, konkrétně se tedy jedná o věk 15 – 25 (30) let. Pro stanovení horní hranice je rozhodující především délka přípravy na profesní dráhu. Hranice 30 let se týká především vysokoškoláků (Kraus 1999, s. 77; In: Kraus 2006, s. 10).

Zatímco spodní hranice patnácti let je vcelku jasná a odborníci se většinou shodují, (i když např. Úmluva o právech dítěte hovoří o dětech až do 18 let) složitější je to s hranicí horní. Kdy se vlastně stává člověk doopravdy sociálně dospělým? Je to tehdy, když zaujímá na všech životních drahách, tj. rodinné, profesní i sociální aktivity, pozici dospělého člověka a také přebral všechny zmíněné role, které charakterizují dospělého člověka. Konkrétně, když se osamostatní ekonomicky i sociálně, když založí rodinu (v současnosti příp. volné soužití), když se systematicky zapojí do pracovního procesu, když se začne ve svém okolí aktivně projevovat, angažovat.

Tato hranice se v poslední době posouvá čím dál výš. Takové širší věkové rozpětí mládeže uvádí P. Ondrejko (13 – 32 let). Za konec procesu dospívání považuje zapojení se

jedince do stálého pracovního procesu a uzavření manželství. V praxi to znamená stále větší oddalování konce dospívání, tedy prodlužování životní fáze mládí, kdy je jedinec součástí skupiny mládeže. Autor v této souvislosti mluví o „pluralizaci“ věku mládeže (Ondrejškovič 1997, s. 12; In: Kraus 2006, s. 10).

Období dospívání (mládí) se tedy stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje dobu dětství a oddaluje nástup plné dospělosti (Langmeier 1991, s. 133). V průběhu posledních desetiletí 20. století došlo k biologickým posunům, k psychické a především fyzické akceleraci a na druhé straně k sociální retardaci. K fyzickým změnám však došlo i v průběhu posledních deseti let. V průzkumu z roku 2001 vyšlo najevo, že osmnáctiletí chlapci vyrostli o celý centimetr a dívky o 0,7 cm. Dvanáctileté děti jsou dnes o plných 18 centimetrů vyšší než jejich vrstevníci na konci 19. století. Pokud jde o fyziologickou akceleraci, uvádí se, že v osmdesátých letech byly děti vyspělejší asi o dva roky oproti dětem v době po druhé světové válce. Od té doby se zdá, že k dalšímu urychlování ve vývoji nedochází. O sociální retardaci bude řeč dále (Kraus 2006, s. 10).

Vedle pojmu „mládež“ se v současnosti v podobném či stejném vymezení používá pojem adolescence (především v psychologii). Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat). Označení adolescence je typické pro psychologii, zatímco označení mládež je charakterističtější spíše pro pedagogiku a sociologii. V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od pubescence. V současnosti se od takového rozlišování upouští a stejně jako v anglosaském světě se i naši odborníci již přiklání k jednotnému názvu pro celé období mezi dětstvím a dospělostí – adolescence (Kraus 2006, s. 11).

1.2. Adolescence

Adolescence či česky řečeno dospívání je nesporně nejen důležitým, ale také subjektivně velmi zajímavým obdobím života. Někteří mladí lidé mají dojem, že právě tehdy začínají žít „naplno“ či „doopravdy“. Vynořuje se zde nová kvalita sebeuvědomování – mladý člověk si zřetelně uvědomuje, jak intenzivně prožívá, jak myslí a jak komunikuje s druhými lidmi. Je si vědom svých emocionálních prožitků, svých potřeb a přání. Z hlediska časové perspektivy si uvědomuje, kolik toho má ještě před sebou, z hlediska vědomí vlastní existence se však často cítí přímo ve středu vlastního života. Zabývá se odpověďmi na otázky, které směřují k jeho sebevymezení, k sebehodnocení a ke smyslu jeho života. Důležité události,

pocity a zkušenosti z období dospívání již obvykle nikdy nezapomene a nese si je v mysli a pocitech celý život.

Ze všech těchto osobních důvodů a také z mnoha dalších je zajímavá i psychologie adolescentů. Období dospívání je významnou etapou celoživotního utváření člověka a každý, kdo se do kontaktu s mladými lidmi dostává, by se jim měl snažit porozumět. I když si myslím, že vlastní adolescenci zkušenost je svým způsobem nenahraditelná a že je to přirozený základ pro porozumění dospívající mládeži, předpokládám rovněž, že při snaze o poznání a porozumění současné mladé generaci dnes již pouze s osobní zkušeností vystačit nemůžeme. Časy se mění, mění se společenské hodnoty, životní styl, morální a sociální normy (Macek 2003, s. 7).

Co je charakteristické pro adolescenci

Adolescence časově vyplňuje především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se přitom u jednotlivých autorů velmi různí. Adolescence (v české terminologii mládí) je pak datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).

Pojetí adolescence jako období mezi dětstvím a dospělostí se původně rozšířilo na americkém kontinentě, nyní je stále častěji používáno v celosvětovém měřítku. Respektuje skutečnost, že ve vyspělých industriálních zemích probíhají paralelně některé procesy, které období adolescence prodlužují – jednak zrychlení pohlavního dospívání (sekulární akcelerace) až na počátek druhého decennia, dále prodlužování „přípravy na dospělost“ (specializace ve vzdělávání, množství různorodých požadavků a norem, neurčité a složité sociální prostředí) a v neposlední řadě i zřetelnější existence „adolescentní kultury“ či „stylu života teenagerů“.

Adolescence je dospívání i mládí současně, odlišuje se od ostatních životních etap a současně je vnitřně diferenciována. Všeobecný konsenzus je v tom, že je užitečné toto období dále rozdělovat a rozlišovat v jeho rámci tři fáze: časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba 10 (11) – 13 let, střední adolescenci vymezenou přibližně intervalem 14 – 16 let a pozdní adolescenci 17– 20 let, popřípadě i déle. Každá z těchto etap má svoje svébytné charakteristiky, např. srovnání dvanáctiletého a devatenáctiletého adolescenta potvrzuje, jak markantní změny se v průběhu tohoto období odehrávají (Macek 2003, s. 9 - 10).

Trvalou charakteristikou adolescence zůstává, že je považována za most mezi dětstvím a dospělostí. Z ontogenetického hlediska je jejím základním atributem dokončení pohlavního dozrávání, fyzický a duševní rozvoj (růst) a sociální učení v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace (Janoušek 1992; In: Bandura 1995; In: Macek 2003, s. 10). Zejména sebereflexe a seberegulace nabývají na významu a samy o sobě se stávají pro adolescenty významnou hodnotou.

První autor, který zdůraznil potřebu „přemostění“ období mezi dětstvím a dospělostí a který de facto položil základ pro první hlubší úvahy o adolescenci jako svébytném období, byl J. J. Rousseau (1712 -1778). Jeho koncepce „přirozené výchovy“ a tzv. návratu k přírodě byla opřena o diferencovaný pohled na jednotlivé etapy života. Vývoj člověka rozdělil do pěti stadií, přičemž adolescenci datuje mezi 15. až 20. rokem. V předchozím období, ve „věku rozumu“ (12 – 15 let), se prohlubuje sebeuvědomování, adolescence je dobou emocionálního dozrávání a přesunu od sobeckosti k zájmu o druhé. Život dostává nový rozměr a minulé i současné zkušenosti nabývají nový smysl. Člověk si uvědomuje, že nyní je skutečně zrozen pro život a že nic lidského mu není cizí (Davis 1985; In: Koops 1996; In: Macek 2003, s. 11).

Z vývojového hlediska se až do 19. století adolescence v podstatě ztotožňovala s pubertou. Dodnes to platí pro některé přírodní kultury, které jsou založeny na komunitním uspořádání. Kritériem změny společenského statusu a přijetím nové role tu bylo obvykle pohlavní dozrávání, které bylo často spojeno s rituály a iniciačními obřady (Příhoda 1967; In: Durkin 1995, In: Macek 2003, s. 11). Přejít od dětství do dospělosti probíhal velmi rychle a byl založen zejména na učení nápodobou a přímou participací na dění dospělých (Petersen, Leffert 1992; In: Macek 2003, s. 11).

Soubor rolí (rodičovských, pracovních), které si bylo třeba osvojit, byl ve svém celku více méně konzistentní, jasně komunitou deklarovaný a jednoznačně hodnotově zakotvený, což proces adaptace na život v dospělosti bezesporu usnadňovalo. Na druhé straně, osobnostní rozvoj byl ohraničen zájmy, pravidly, normami a hodnotami konkrétní komunity (rodu, stavu), ve které probíhal. Vědomí skupinové sounáležitosti mělo obvykle výrazně větší hodnotu než vědomí vlastní individuality a jedinečnosti.

Důvody, proč se adolescence začala zvýrazňovat jako samostatná fáze v ontogenetickém vývoji člověka, jsou především povahy sociologické, politické a kulturní (Hurrelmann, Engel 1989; In: Koops 1996, In: Macek 2003, s. 11). Rozpad feudální

společnosti vedlo k markantním sociálním změnám, které provázely nástup kapitalismu. Urbanizace, potřeba volné a kvalifikované pracovní síly, migrace obyvatelstva a oddělení života v rodině od pracovní části dne mělo řadu sociálněpsychických důsledků. Styl života dospělých se postupně odděloval od stylu života dětí a období adolescence začalo mít specifický význam.

Separace jednotlivých generací byla ve druhé polovině 19. století podporována zřízením nového systému všeobecného školství. Výchova a vzdělávání byly primárně chápány jako příprava na povolání a v tomto smyslu byly také institucionalizovány. Tento proces vyústil v oddělení sociálního světa mladých lidí. Projevilo se to v mnoha oblastech každodenního života, včetně trávení volného času, užívání médií a vytvoření specifické kultury a hodnot. Období adolescence se tak konstitovalo jako relativně samostatná etapa v životním cyklu člověka (Hurrelmann, Engel 1989; In: Macek 2003, s. 12).

Rozvoj moderních společností vytvořil pro adolescenty nelehký úkol, jak porozumět tomu, co se má v jejich individuálním vývoji stát, a jak to úspěšně zvládnout. Navíc je třeba připomenout, že zejména západoevropská a severoamerická kultura se stále více individualizovala a reflexe vlastní osobnosti začala měnit ohniska – jestliže do 18. století bylo cílem lidské existence především křesťanské spasení, v průběhu 18. a zejména 19. století začaly jako významné hodnoty vystupovat soukromý život, pocit vlastní hodnoty a opravdovosti (Macek 2003, s. 12).

Adolescence tak získala zejména v posledních desetiletích zvláštní význam. Má svůj sociální, ekonomický, pedagogický, zdravotní a kulturní rozměr. Má rovněž svoji sociální reprezentaci a subjektivní hodnotu – jednak pro ty, kterých se bezprostředně týká, ale i pro generace, které již mají toto období za sebou či které teprve potká.

Dospívání

Průběh dospívání je velmi závislý na specifických kulturních a společenských podmínkách, tj. na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, konkrétní komunity a stylu rodinného života. Vzдор a konflikt se tradičně přisuzovaly zejména mezigeneračním vztahům. Kritická analýza novějších empirických výsledků však takovou hypotézu nepotvrzuje (Koops 1996). Současní adolescenti častěji vypovídají, že si se svými rodiči rozumí, než že se s nimi dostávají do konfliktů. Dospívající, kteří zmiňují konflikty a spory s rodiči, je často měli už v dětství.

Také se ukazuje, že „generační konflikt“ je odlišně popisován a interpretován dospělými a adolescenty. Například když byli holandští adolescenti a dospělí požádáni, aby zhodnotili obě generace, ukázalo se, že celkově pozitivněji je hodnotili adolescenti (Meeus 1994). Dospělí smýšleli o adolescentech mnohem negativněji než o sobě samých. W. Meeus interpretuje tuto skutečnost jako „obrácený generační rozpor“. Jde podle něj o projektivní mechanismus dospělých – od adolescentů očekávají negativní hodnocení, a proto je a priori hodnotí také negativně. Další možností je, že dospělí (konkrétně rodiče) připisují větší váhu těm charakteristikám adolescentů (vlastních dětí), které přisuzují i sobě a které hodnotí jako negativní a nežádoucí.

Pro současné kulturní a společenské podmínky v Evropě a Severní Americe tedy není „bouře a vzdor“ obecnou charakteristikou adolescence. Její problematický a konfliktní průběh je spíše determinován osobnostními a situačními faktory. Záleží zde na tom, zda jednotlivé požadavky a úkoly, se kterými se adolescent setkává, jsou načasovány do jednoho okamžiku (stejně doby), anebo zda jsou rozloženy přes celé období. V prvním případě (např. kombinace pozdějšího pohlavního dozrávání a souběžné konflikty s rodiči a učiteli) bude průběh pravděpodobně komplikovanější (Coleman, Hendry, 1999).

Je ovšem také faktem, že právě v tzv. moderních společnostech se zvyšuje procento chlapců a dívek, kteří jsou v adolescenci vystaveni tzv. rizikovým faktorům vývoje (z hlediska zdraví, výchovy, kriminality atd.) a kteří zažívají subjektivní obtíže. (Petersen 1988; In: Hurrelmann, Losel 1990; In: Macek 2003, s. 15 – 16).

Splnění vývojového úkolu

Uvedli jsme již sociologické a sociálněpsychologické hledisko, podle kterého se v moderních industriálních společnostech vydělila adolescence jako relativně samostatné a specifické období v důsledku nutnosti připravit jednotlivce na jeho dospělou roli. Současně jsme připomněli, že startem do adolescence jsou biologické a fyziologické změny v organismu, konkrétně pohlavní dozrávání.

Někdy se vedou teoretické diskuse o tom, zda je toto období specifickou, kvalitativně odlišnou fází ontogenetického vývoje, či zda je kontinuální součástí životní dráhy člověka. Podle R. J. Havighursta je východiskem koncept vývojového úkolu. Ve vývojovém úkolu jsou zahrnuty potřeby a očekávání společnosti, ve které jedinec žije, stejně jako jeho individuální potřeby a očekávání. Je často definován konkrétními typy situací. Zahrnuje to, co člověk sám chce naplnit jako podstatné a důležité ve svém životě, a také to co si uvědomuje, že je důležité naplnit v kontextu vlastního života v určitém prostředí, komunitě společnosti.

Pro naplnění vývojového úkolu nabízí konkrétní společnost (kultura) určité osvědčené vzorce chování. Pokud je člověk nerespektuje a volí svou vlastní, odlišnou cestu, je často sankcionován. Zde uvedeme modifikovanou verzi Havighurstových vývojových úkolů pro období adolescence, kterou specifikovala řada autorů (Miller 1989; In: Hurrelmann 1994).

- přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role
- kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti
- uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví
- změna vztahů k dospělým (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost
- získání představy o ekonomické závislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi
- získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský a rodinný život.
- rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování
- představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života
- ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor)

Jak je zřejmé z přehledu, úkoly mají biologickou, psychologickou a také kulturní dimenzi. Ty, které jsme uvedli, se relativně dobře hodí pro současnou evropskou a severoamerickou kulturu, v jiné části světa by mohly být v řadě aspektů odlišné.

Některé úkoly jsou z vývojového hlediska kontinuální, začínají již v dětství a období adolescence by je mělo završit (např. vývoj abstraktního myšlení). Jiné jsou specifické právě pro adolescenci (např. změna vztahu k dospělým). Nejsou však vzácné ani případy, kdy se jedinec rozhodne k takovým krokům, kterými vlastně předbíhá svůj vývojový úkol. To je většinou spojeno s řadou obtíží. Příkladem mohou být jak předčasný sňatek a rodičovství patnáctileté dívky, tak i životní dráha výjimečně talentovaného adolescenta (např. umělce, sportovce). (Macek 2003, s. 17)

Rozvíjení a pokrok v učení, poznávání a vztazích

V každém prostředí je adolescent konfrontován s jiným souborem požadavků a jiným repertoárem rolí, podobně každá kultura formuluje specifický soubor očekávání a norem. Co je však charakteristické obecně, je nová povaha sociálního učení (Bandura 1977). Jestliže dítě často „vystačilo“ s observačním učením, založeném na konkrétním pozorování, imitaci a bezprostřední zpětné vazbě, v adolescenci se povaha učení mění. Nově se formulující schopnost odvozovat všechny možné kombinace konkrétních i abstraktních objektů a také schopnost volit různé úhly pohledu na jevy v přítomnosti, minulosti i budoucnosti – to vše dává novou kvalitu úvahám o sobě samém (Macek 2003, s. 22).

V období dospívání se vrstevnické vztahy považují za klíčový atribut. O adolescenci se mluví jako o „vrstevnické aréně“. Toto označení vyjadřuje domněnku, že ve vztazích mezi dospívajícími jde více o střetávání a konfrontaci než o přátelství a blízkost. Rodina a její členové zůstávají trvale důležití, podle názoru autorky však mají pro dospívající prioritu vrstevnické vztahy (Seltzer 1989; In: Macek 2003, s. 22).

Nový způsob reflexe a sebereflexe na počátku období dospívání vede často adolescenty k domněnce, že stejným způsobem o nich uvažují i všichni ostatní (vrstevníci, dospělí). Považujeme jej za nový druh egocentrismu. (Elkind 1967). Zejména ve vrstevnických skupinách je adolescent často přesvědčen, že je středem pozornosti všech ostatních a vytváří si konstrukce o tom, jak ho druzí vnímají a hodnotí (fenomén tzv. imaginárního obecenstva). Egocentrismus, zejména v rané adolescenci, vede rovněž k „osobním bajkám“. Dospívající je přesvědčen, že je jedinečný, výjimečný, někdy i nezranitelný a nesmrtelný. Pro tuto svoji „odlišnost“ se pak domnívá, že mu nikdo nemůže rozumět a nikdo nemůže pochopit, jak se ve skutečnosti cítí. Ovšem právě abstraktní myšlení a formální operace, které umožňují vyhodnocovat jeho sociální zkušenosti novým způsobem, ho směřují od imaginárního obecenstva k realističtější reflexi sebe samého v sociálním kontextu (Miller 1989; In: Macek 2003, s. 22-23).

Změny v sebereflexi a v sebehodnocení adolescenta v interpersonálních situacích vedou i k novým dovednostem přijímat nové sociální role. Ve vztahu k rodičům začíná chápat význam trestu, uvědomuje si, že rodiče stejně jako on mají svoje potřeby, zájmy a osobnostní zvláštnosti, které podstatnou měrou ovlivňují kvalitu vzájemných vztahů.

Pro adolescenci je charakteristické, což zdůrazňují právě sociálně kognitivní přístupy, že přijímání nových rolí je vnitřně propojeno se subjektivní percepcí a hodnocením interpersonální situace, tj. s reflexí a hodnocením sebe v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých. Tento pohled činí z přijímání rolí novou kvalitu, adolescence přestává

být pouze „chráněným prostorem“ či „nezávazným zkoušením“, ale rázem je specifickým a důležitým obdobím, kdy člověk sám sebe nejen definuje, ale také k sobě zaujímá hodnotící vztah. (Macek 2003, s. 24-25).

Subkultura mládeže

Subkultura mládeže - tento fenomén vznikl v důsledku vydělení adolescence jako relativně samostatného a specifického období života. Rozvoj kultury a subkultury mládeže je markantní zejména po druhé světové válce. Kultura mládeže vznikla nejdříve jako opozice ke kultuře dospělého světa, postupně však získává stále specifičtější a relativně autonomní charakter. Hlavní proud adolescentní kultury je v moderních demokratických společnostech stále větší měrou tolerován a není často v přímé opozici ke světu dospělých. Dospělí do ní jen minimálně zasahují a berou ji buď jako něco, co je mimo dosah jejich chápání, nebo na ní nejrůznějším způsobem přímo participují a profitují. Zhruba od padesátých až šedesátých let se adolescence stala v západních zemích běžným kulturním zbožím. Vznikl celý specifický „průmysl pro teenagery“ – oděvní, sportovní, potravinářský, filmový, hudební atd. Z těchto důvodů se někdy ozývá názor, že subkultura mládeže už dávno není autentická, ale že se stále větší měrou komercializuje. Toto platí také samozřejmě jen částečně, protože i kultura mládeže je vnitřně diferencovaná a některé její odnože komercializaci přímo programově odmítají (např. hnutí punk). (Macek 2003, s. 39)

Maximální společenská tolerance, poskytnutí moratoria a prostoru pro experimentování adolescentů může mít ovšem i svoje negativní aspekty.

Problémové chování a rizikový vývoj v adolescenci

I když jsme několikrát zdůraznili, že adolescence už nemá jako základní charakteristiku konflikty, zvraty a krize, zůstává skutečností, že je to velmi citlivé období pro rozvoj tzv. rizikového a problémového chování. To jev zásadě dvojího druhu. Jednak se týká poškozování zdraví adolescentů (tělesného či duševního), ve druhém významu je rizikové a problémové chování.

Potvrzuje se, že pro predikci problémového chování je nedůležitější sociální strukturou rodina. Význam má vzdělání a zaměstnání obou rodičů, rovněž jejich začlenění do dalších sociálních struktur, resp. Do referenčních hodnotových skupin (např. náboženské společnosti).

Rodiče ovlivňují chování svých dospívajících dětí v mnoha směrech. Je zřejmé, že především fungují jako modely chování – řada studií ukazuje, že jak pro zdravotní rizika, tak především pro sociálně deviantní chování adolescentů je analogické chování jejich rodičů jedním z nejsilnějších prediktorů (Jaccard, Dittus 1991; In: Macek, 2003, s. 78).

Také hlavní socializační vlivy, tj. tvorba hodnot a norem, se týkají rodiny. S projevy rizikového a problémového chování souvisí dlouhodobě převládající rodinné klima, názory, přesvědčení a postoje obou rodičů, případně jejich náboženská orientace. Zvláštní význam má rodičovská tolerance k deviantnímu chování a vliv (zejména matčin) na chování dítěte.

Bezprostřední vliv rodinného prostředí je třeba odlišovat od vnímání a hodnocení toho prostředí z pohledu adolescenta. Například rodiče adolescentů – konzumentů drog – jsou často vnímáni buď jako odcizení (bez vzájemné komunikace, jako lidé, kteří „mají svých starostí dost“, případně kteří deklarují nezájem o své děti), nebo naopak jako hyperprotektivní (přehnaně kontrolující, dotěrní, vyvolávající pocity viny). Vnímaná míra rodičovské podpory a kontroly je konfrontována s podporou a vlivem vrstevníků, přičemž je důležité, zda vlivy rodičů a vlivy kamarádů jsou vnímány jako kompatibilní, či jako vzájemně neslučitelné.

V průběhu adolescence se zvyšuje vliv vrstevníků, přičemž důležité jsou zájmy kamarádů a jejich kontrola ze strany rodičů. Třetím socializačním faktorem jsou masmédiá, konkrétně vliv televize.

V současných podmínkách musíme za možný rizikový faktor považovat školu. Škola má značný význam jako prostor pro setkávání s vrstevníky, rovněž jako zprostředkovatel různých zájmových aktivit. Uvedené projevy agrese (např. šikana, násilí, sexuální zneužívání apod.) se často týkají právě prostředí školy, spolužáků a učitelů. Také vliv těchto posledně jmenovaných jako osobností a autorit nemusí být zanedbatelný. Vysoké požadavky a neosobní přístup ze strany učitele může podněcovat některá zdravotní rizika, která souvisejí se sníženým sebevědomím a sebeúctou (poruchy příjmu potravy, konzumace drog). Učitel může také snadno zneužívat svého postavení k projevení nejrůznějších forem násilí a teroru (Macek 2003, s. 79).

Pokud jde o osobní charakteristiky adolescentů a konkrétně o oblast motivace jednání, záleží na tom, do jaké míry jsou jednotlivé potřeby, postoje a hodnoty vzájemně provázány a integrovány. Zvláštní význam má hodnota a důležitost školního výkonu, vlastní nezávislosti, citů, náklonnosti a lásky a konkrétní očekávání adolescentů v těchto oblastech jejich života.

Další osobnostní charakteristiky, které mají význam, je celkové sebehodnocení (sebeúcta), přesvědčení o vlivu na svůj život, pocit odcizení a kritičnost ve vztahu k druhým.

Podobně jako u rodičů, i v případě osobnosti dospívajících je důležitý i postoj (tolerance) k deviantnímu chování a religiozita.

Psychologická složitost interpretace problémového a rizikového chování je v odlišné subjektivní hodnotě a interpretaci takového chování. Jak bylo uvedeno v jiných souvislostech, potřeba sociálního ocenění a prestiže je klíčová při utváření sociální identity adolescentů. Necítí-li se dospívající patřičně oceněn v běžných skupinách (rodina, školní třída, skupina kamarádů), může jeho potřebu sociální hodnoty saturovat třeba skupina delikventů či náboženská sekta (Durkin 1995; In: Macek 2003, s. 79).

Mezi další rizikové faktory patří také přirozená potřeba explorace a experimentace, resp. hledání pozitivních prvků ve společensky či zdravotně nebezpečném chování. Hledání vlastních hodnot, prožitků, životního stylu může adolescenty vystavovat nebezpečným vlivům. Například konzumace drog může být interpretována jako cesta ke kreativité, extrémní hubnutí jako schopnost sebeovládání.

Přechod z dětství do dospělosti

V minulých dobách přechod z dětství do dospělosti uváděly určité rituály, které si do dnešní doby zachovaly některá náboženská nebo přírodní společenstva. Jasný a oslavovaný přechod do dospělosti měl přinejmenším dva významy. Jednak měnil vnější společenský status jednotlivce a vedl ke komunitní či společenské akceptaci člověka jako plnohodnotného člena a dále měl i výchovný a sebevýchovný efekt. Přijetí nového statusu také obvykle stabilizovalo sebehodnocení a sebeúctu a vedlo k vyšší zodpovědnosti a k přijímání závazků spojených s novou rolí. To ve většině případů znamenalo i zvýšenou orientaci na druhé. Naopak v novodobých industriálních společnostech, počínaje zejména druhou polovinou 20. století, je získání statusu dospělého vyznačeno jen velmi nejasně. Dospělost se z dospívání postupně „vynořuje“ a lze popsat řadu vlivů, které přechod od dětství do dospělosti „rozostřují“. Mezi nejvýznamnější patří: vysoká mobilita obyvatelstva, hodnotová a názorová pluralita, důraz na rozvoj individuality, nutnost dlouhodobé a specializované profesionální přípravy, demokratizace společenského a rodinného života, nové pojetí mužské a ženské role, sexuality a partnerských vztahů, oslabení rodinných vazeb, posílení vrstevnických vztahů a vlivu školy a konečně i legislativa na ochranu dětí a mládeže (Arnett 2000; In: Macek 2003 s. 91).

Uvedeme některé důležité tranzitní body mající charakter určitých „milníků“ na cestě k dospělosti, které determinují sociální role a status českých adolescentů. Žádný z nich již

není rituálem nebo iniciačním obřadem, přesto si některé z nich prvky rituálů uchovaly (maturita, promoce, apod.). Jedná se zejména o tyto následující:

- V 15 letech získávají adolescenti občanský průkaz jako první oficiální identifikační symbol dospělosti. V právní terminologii začíná období mladistvých, kteří již mají trestní odpovědnost před zákonem, i když s jistými omezeními. V sociálně psychologickém smyslu je tento věk spojen s uznáním společenského moratoria. V této době končí povinná školní docházka a někteří adolescenti již mohou také s určitými omezeními vstoupit do pracovního procesu. Většina se však v této době rozhoduje pro studium na některé střední škole, se kterou je úzce spjata jeho představa o budoucí profesionální dráze. Je to také věk, kdy přestává být trestný sexuální kontakt s dospívajícím. To přispívá k zvýšenému uvědomění vlastní sexuality a pohlavní role.
- V 18 letech se adolescent stává z právního hlediska zletilým, tj. dospělou osobou, která má všechna zákonná práva a povinnosti. V souvislosti s uvědoměním dospělé role dominuje u všech adolescentů především možnost svobodného uzavření sňatku, možnost samostatného bydlení, volební právo, možnost získání řidičského oprávnění pro řízení osobního automobilu a silnějšího motocyklu. Od této doby může být adolescent zaměstnán bez jakýchkoliv omezení.
- V 19 letech většina středoškoláků končí své studium maturitou, tzv. zkouškou dospělosti. V minulosti chlapci nastupovali na vojenskou popř. náhradní vojenskou službu.
- V 21 letech může být člověk zvolen do zastupitelských orgánů občanské samosprávy.
- V 23 – 25 letech většina vysokoškoláků končí svá studia a absolutorium je vnímáno jako definitivní konec moratoria.

Běžné problémy adolescenta

Druhým nejvýznamnějším socializačním činitelem a institucí po rodině je škola. Ta ovlivňuje osobnost, vztahy a běžnou každodenní zkušenost dospívajícího. U adolescentů se největší frekvence běžných starostí a problémů týká školy. Zejména se jednalo o přechod ze základní školy na školu střední, který je všeobecně zátěžovou situací.

Další druhou nejfrekventovanější oblastí problémů byly problémy s penězi. Mít dostatek peněz patří dnes do obrazu adolescenta, který má vrstevnickou prestiž, bez ohledu na skutečnost, zda se jedná o děvče nebo chlapce.

Vyšší četnost mají také problémy s přítelem či přítelkyní a problémy s rodiči. Některé problémy vznikají z nedostatku vlastního soukromí, s trávením volného času a zdravotních problémů. U těchto problémů se dá předpokládat také souvislost s probíhajícími fyzickými změnami, resp. možnými potížemi v souvislosti s pohlavním dozráváním. Důležité je subjektivní hodnocení vlastních pocitů samotnými adolescenty. Zrychlený růst a změna tělesných proporcí je některými dívkami vnímány spíše jako handicap, kdežto chlapci tyto změny hodnotí vesměs pozitivně.

Krise identity v adolescenci

Hledání a nacházení vlastní identity je tradičně chápáno podle Eriksona (1968) jako hlavní vývojový úkol pro období adolescence. Přístup k tématu identity se však v posledních letech výrazně mění a z vývojového úkolu adolescence se stává celoživotní téma. Být autentickým člověkem je jedním z nejdůležitějších motivů adolescentů (Harter 1997; In: Macek 2003 s. 114). Vysoká potřeba vědomí vlastní ceny a kontroly může vést k přecenění vlastní vůle a nadměrnému sebeovládání (hraniční výkony, přijímání neúměrného rizika) nebo naopak k rezignaci na možnost sebeovládání, k devalvaci hodnoty vlastního já a k odmítnutí úkolu najít vlastní já.

V dnešní době zažívají středoškoláci tzv. informační chaos, vnější prostředí je pro ně málo srozumitelné, přitom je jejich prožívání intenzivní, nabídka možností budoucí kariéry je neuspokojuje a toto všechno u nich může vyvolat úzkost. Vlastní rodiče často vnímají jako morálně zdiskreditované. Jejich přáním je vlastní nezávislost a prožít zajímavý a intenzivní život. U dívek tohoto typu není neobvyklé, že neakceptují svoji pohlavní roli. Někteří z těchto adolescentů hledají prostředek k snížení vlastní úzkosti v orientaci na peníze, luxus a příjemný a pohodlný život – z nich se často stávají mladiství delikventi. Část těchto „marných hledačů vlastní identity“ volá o pomoc demonstrativními suicidálními pokusy.

V současné postmoderní době se velmi rozostřily hranice mezi jasně definovaným dobrem a zlem, mizí všeobecný morální konsenzus. Mnoho lidí v dnešní západní společnosti se domnívá, že bázi pro nějaké morální rozhodnutí mohou hledat jen u sebe samých. Pokud se obracejí k druhým lidem, často jde o výsledek tzv. morálního diskursu, tj. aktuální komunikaci a vyjednávání v konkrétních situacích a za zcela konkrétních podmínek. To na

jedné straně posiluje pocit hodnoty a důležitosti vlastního já, na druhé straně to ovšem zvyšuje pochybnosti o důvěře druhým lidem, o stabilitě světa a o jistotě vlastního života a jeho smyslu (Macek, 2003, s. 115).

Shrnutí adolescence

V našich kulturních podmínkách je adolescence svébytnou a legitimní etapou života a ztratila atribut pouhého přípravného období na dospělost. Pro řadu lidí se jejich adolescence stává evergreenem a hodnotou, kterou si přejí uchovat i v dospělosti jako určitý standard či životní styl.

Adolescence se dá diferencovat na období časná, střední a pozdní adolescence a je to jistě rozdělení užitečné. Přes zřejmou souvislost a návaznost změn je každá fáze adolescence svým způsobem specifická. Časná adolescence je období plné překvapení. Dominují v ní pubertální změny, emocionální a kognitivní změny a nutnost adaptovat se na nové prostředí a role, obvykle v souvislosti s přechodem ze základní školy na střední školu. Střední adolescence je charakteristická kvalitativními změnami v oblasti blízkých vrstevnických vztahů (přátelství, erotické vztahy), měním se vztahem k autoritám a k sobě samému. Jako období společenského moratoria je časem pro hledání a experimentování – ve vztazích a důsledcích různých rozhodnutí. Pozdní adolescence má v sobě již vědomí vývojového přechodu k dospělosti. Zvýšenou důležitost získávají budoucí očekávání adolescentů a jejich osobní perspektivy. Stále větší význam také nabývá obecnější vztahový rámec sebedefinování, tj. hodnotová a světonázorová orientace.

Dominující charakteristikou časná adolescence zůstává puberta, která není jen soukromým problémem dospívajícího a jeho nejbližšího okolí. Má svoje sociální reprezentace, je komunikována nejen v intimní a osobní zóně, ale i ve veřejném prostředí, Úroveň znalostí o pubertě, systém péče o adolescenty a skupinové a kulturní standardy ovlivňují specifické jednání a prožitky, které s pohlavním dospíváním přímo souvisejí.

V emocionálním a kognitivním vývoji se v zásadě potvrzují dřívější poznatky o obecné „připravenosti“ adolescentů řešit složité formální a abstraktní problémy. To však neznamená, že taková pohotovost ještě automaticky vede ke kompetenci při řešení problémů každodenního života. Význam tu má emocionální zaangažovanost, pocit osobní relevance a důležitosti a také reflexe sebe jako řešitele určitého problému. Vědomí vlastní efektivnosti a kompetence závisí na interpretaci vztahového interpersonálního „silového pole“, do kterého jako subjekt vstupuje, a také na tom, jak interpretuje a hodnotí svou minulou zkušenost a jak

je flexibilní k měnícím se podmínkám situace. Specifickým „adolescentním problémem“ tu může být vyvažování přirozeného egocentrismu a snahy o autentičnost a autorství na jedné straně a nutnost přizpůsobovat a měnit vytyčené cíle cesty k nim vedoucí podle nových okolností.

Otevřený generační konflikt provázející proces osamostatňování adolescentů se v našich kulturních podmínkách empiricky jako obecný jev nepotvrzuje. Jsou-li ve vztazích adolescentů a jejich rodičů problémy a konflikty, projeví se většinou již v předchozích vývojových obdobích (to platí častěji u chlapců než u dívek). Situace je také specifická podle toho, jaký typ komunikace v rodině převládá, jak dospívání prožívají a interpretují nejen adolescenti, ale i jejich rodiče, resp. v jaké životní situaci a subjektivní pohodě se rodiče nacházejí.

Změna vztahu k sobě úzce souvisí se změnou vztahů k druhým lidem. Nedostává-li se adolescent do krizových emocionálních situací a je-li schopen zvládnout většinu běžných úkolů a problémů, sebepojetí se přirozeně strukturuje, integruje a stabilizuje. Specifický význam mají osobní standardy. Jsou-li tyto standardy založeny především na požadavcích druhých osob a nejsou-li v nich dostatečně respektována vnitřní osobní přání, vztah k sobě je často ambivalentní, spojený s úzkostnými pocity.

Většinou část sociálních aktivit adolescentů tvoří vztahy s vrstevníky. Zejména na počátku adolescence mají převážně instrumentální charakter a slouží k ujasňování vztahu k sobě samému. Vědomí společenského moratoria posiluje pocit příslušnosti k vlastní věkové skupině (generaci) a pocit určité výlučnosti vzhledem k jiným věkovým skupinám. Tyto pocity jsou nyní ve větší míře než v minulých desetiletích ještě zesilovány mediálním působením. Vědomí skupinové příslušnosti, solidarita a vzájemná kamarádká pomoc většinou podporují pozitivní emoce a sebeúctu. Mohou ovšem vést i k rizikovému chování, protože právě pro ně jsou typické skupinové formy aktivit (konzumace alkoholu a jiných drog, promiskuita, delikvence, násilí atd.). Nebezpečné je, je-li hodnota určité skupiny absolutizována a není-li doplněna dalšími emočními kotvami v jiných vztazích a skupinách.

V adolescenci mají ostrý start erotické vztahy, které se u většiny dospívajících záhy spojují se sexuálním chováním. Adolescenti ve stále větší míře překonávají tradiční stereotypy o mužském a ženském chování, partnerské role chlapců a dívek se sblížují. I když se věk prvního pohlavního styku celkově snížil, přístup dospívajících k sexualitě je stále větší měrou diferencovaný a závislý na celkovém životním stylu a hodnotové orientaci.

Úvahy o formování identity jako o základním vývojovém úkolu období adolescence se také komplikují. Novější výzkumy ukazují, že kromě tradičně zvažovaných sociálních a interpersonálních vlivů je nutné přisoudit větší podíl na utváření vlastní identity také dispozičním a osobnostním vlivům. Ujasňování vlastní identity kromě ohraničeného sebevymezení představuje také vědomí spojitosti sebe samého v čase, ve vztazích s druhými lidmi a v hodnotách.

Jedním z faktorů, který zvýšil zdravotní a sociální rizika života dospívajících je zvýšená potřeba být sám sebou a potvrdit si vlastní hodnotu. Klíčovým faktorem pro predikci rizikového chování je rodina adolescenta. Jako prevence rizikového vývoje se tradičně zdůrazňuje význam pozitivních emočních vztahů v rodině a otevřená komunikace s rodiči. Nemalý význam má však také začlenění rodiny a rodinných příslušníků do dalších sociálních struktur. Důležité je např., zda a jaké vztahy jsou mezi rodiči a školou, do jaké míry jsou rodiče v kontaktu s přáteli a vrstevníky svých dospívajících dětí a jaký je jejich celkový životní styl (Macek 2003, s. 82)

Celkový pohled na současnost

Většina současných adolescentů již nepociťuje svoje dospívání jako období plné krizí, konfliktů, střetů s autoritami a společenskými normami. Častěji si ho uvědomuje jako volný prostor, který je třeba zaplnit. Čas pro sebedefinování je poměrně dlouhý, prostor je do značné míry chráněný a „klimatizovaný“. Adolescentní moratorium se přitom nevztahuje pouze na explorační a experimentaci s rolemi a sociálním chováním, ale i na experimentaci s prožitky, hodnotami, smyslem a zodpovědností. Z tohoto hlediska může být někdy i velmi rizikové jak pro dospívajícího samotného, tak pro jeho sociální okolí. Přechod do dospělé reality všedního dne není vždy jednoduchý a pro některé z dospívajících ani přitažlivý.

Dnešní dospívající již vnímají svobodu názorů a postojů, možnost kvalitního vzdělání, cestování do zahraničí, prostor pro realizaci jako samozřejmost. Sami se cítí součástí Evropy i celého světa, se kterými jsou spojeni moderními technologiemi, globalizovanou kulturou i stylem života. Naši středoškolskou mládež charakterizuje relativně vysoká míra individuální svobodné volby, která je však doprovázena vyšší mírou osobní a sociální nejistoty.

Určitá relativizace norem a hodnot má pro dnešní středoškoláky několik psychologických důsledků. Oslabení všeobecného morálního konsenzu vede k posílení významu ceny vlastní autonomie a hodnoty. O tom, co je správné či nesprávné, dobré či špatné, morální či nemorální se stále více komunikuje a vyjednává a to jak ve vrstevnické

skupině, tak ve vztahu k autoritám. Jednou z klíčových charakteristik, které rozhodují o pocitu vlastní ceny je vědomí osobní a sociální kompetence a vědomí vlivu na svůj život. Toto oslabování neměnných norem a hodnot vede pravděpodobně u mladých lidí i k vyššímu důrazu na důležitost aktuálního prožitku a situace, k vyšší orientaci na přítomnost (rychlá a intenzivní „konzumace slasti“) a k odkladům či případně úplnému odmítání dlouhodobých závazků. Adolescence je dnes mnohavrstevnatým sociálním, kulturním a psychologickým fenoménem, který vyjadřuje určitý životní styl. Není již pouhým přípravným obdobím či překlenovacím mostem mezi dětstvím a dospělostí, má psychologickou cenu samo o sobě. V adolescenci se zakládá pocit autorství vlastního života, prohlubuje se vědomí vlastní hodnoty a jedinečnosti (Macek, 2003, s. 117-118).

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme charakterizovali základní pojmy obsažené v této práci. Jednalo se o pojmy poruchy chování, mládež a středoškolská mládež. Věnovali jsme se obecnému pojmu mládež, jeho vzniku a vymezení. Dále jsme si přiblížili pojem adolescence, který byl probrán mnohem podrobněji a z více úhlů pohledu.

2. DEFINICE PORUCH CHOVÁNÍ

Jak již bylo výše uvedeno, poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo svých rozumových schopností.

Dítě se v průběhu vývoje učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i vhodnost jednání ve vztahu k určité situaci. Nejde jen o to, aby dítě příslušné normy znalo, ale aby se podle nich chovalo. Zpočátku ho korigují rodiče. Později je dítě schopné regulovat své chování samo, i když ho právě nikdo nekontroluje. Signálem dosažení tohoto stadia socializace je schopnost reagovat pocitem viny, když dítě udělá něco, o čem ví, že je to špatné. Schopnost dodržovat normy je spojena s rozvojem psychických kompetencí. Dítě musí být natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné chápat význam a podstatu pravidel chování. Zároveň je nutné dosažení určité úrovně autoregulace. Dítě potřebuje umět odložit aktuální uspokojení, popř. se ho zcela vzdát, pokud by to bylo vzhledem k situaci nevhodné. Aby mohlo být dosaženo tohoto stupně, je třeba adekvátní stimulace, podporující geneticky naprogramovaný rozvoj určitých mozkových center, resp. jejich spojení, i osvojení potřebných znalostí a dovedností.

2.1. Definice poruchového chování podle Vágnerové

Tato definice podle Vágnerové uvádí, že obecně lze za poruchové označit takové chování dětí a dospívajících, které má následující znaky:

A) Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti.

O poruchu chování nejde, pokud jedinec není schopen pochopit význam hodnot a norem. Tento předpoklad nesplňují např. mentálně retardovaní jedinci nebo ti, kdo přicházejí z jiného sociokulturního prostředí, kde platí odlišné normy.

O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud jedinec normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat své chování (to je typické např. pro hyperaktivní děti), (Vágnerová 2008, s. 779-780).

B) Neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy a nepociťování vlastní viny.

Porucha se obvykle projevuje neadekvátním chováním k lidem (resp. celému okolnímu světu) a s tím související neschopností navázat a udržet přijatelné sociální vztahy. Závažnou překážkou je v tomto směru nedostatek empatie a egoismus, nadměrné zaměření na sebe a na uspokojování vlastních potřeb. Jedinci s poruchovým chováním nechápou nezbytnost přizpůsobení standardnímu sociálnímu očekávání, tj. normě, pro uchování nezbytného pořádku. Sami velmi často nezažili citový vztah, který by jim poskytl potřebnou pozitivní zkušenost a rozvinul jejich schopnost vcítění. Proto nemají důvod být ohleduplní k jiným lidským bytostem (resp. zvířatům, věcem, okolnímu prostředí apod.). Práva jiných pro ně nejsou významná a mezilidský vztah má pouze takovou hodnotu, jaký aktuální osobní užitek přináší. Za porušení norem nepociťují vinu, jejich svědomí není dostatečně rozvinuto, ať už je příčina jejich handicapu jakákoli.

C) Přejídný charakter poruch chování v dětském věku.

V dětském věku mohou mít poruchy chování přejídný charakter, ale mnohdy je lze chápat jako signál rozvíjející se poruchy osobnosti, která představuje zvýšené riziko trvalejší tendence k problematickým projevům. Asociální chování jen velmi vzácně začíná až v dospělosti (Vágnerová 2008, s. 779-780).

2.2. Definice poruch chování podle Bowera

Definice poruch chování podle Bowera je založena na 5 charakteristikách typických pro chování jedince. O poruše chování lze uvažovat, pokud jedinec vykazuje ve svém chování jednu nebo více z těchto charakteristik po určitou dobu.

5 charakteristik poruch chování:

1. Neschopnost učit se – pokud ji nemůžeme 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 bolest, strach a to ve spojení se

školními problémy.

5 stupňů poruch chování:

1. Chování jedince reaguje na problémy denního života, vývoje a získávání životních zkušeností. Nad tento rámec se nevymyká.
2. Chování, jímž jedinec reaguje na krizové životní situace – jako např. rozvod rodičů, smrt v blízkém sociálním okolí, narození sourozence, těžká nemoc v rodině atd.
3. Chování, kterým se jedinec vymyká očekávání. Je způsobené nedostatečnou schopností přizpůsobovat se podmínkám. Ve škole je však schopný ovládat se a přizpůsobit se.
4. Zafixované a opakované nevhodné chování, které se dá při dobré školní docházce upravit a jedinci se ještě dá pomoci navázat pozitivní sociální vztah.
5. Zafixované a opakované nevhodné chování s tak výraznými symptomy, že se jedinec nedá ovlivňovat a vzdělávat v běžném prostředí školy, ale pouze v internátní škole (instituci) nebo doma (Vojtová 2004, s. 60).

2.3. Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání

Pojem porucha chování nebo emocí je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.

Současně je toto postižení:

1. Něco víc než přechodná, víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí.
2. Vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou.
3. Přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu (pokud se tím odborníků ve svém posudku neshodne na základě historie daného jedince, že intervence bude účinná).

Poruchy emocí nebo chování mohou koexistovat i s jiným postižením. Dále tato kategorie může zahrnovat děti a mladistvé se schizofrenií, emocionálními poruchami,

úzkostnými poruchami nebo jinými trvalými poruchami chování a jeho ovládní, jestliže mají celkový nebo částečný nepříznivý vliv na školní výkon (Kauffman, 2001, In: Vojtová 2004, s. 61).

Shrnutí kapitoly

Tuto kapitolu jsme věnovali možným definicím poruchového chování. Uvedli jsme celkem tři a to: definici podle Vágnerové, definici poruch chování podle Bowera a definici podle Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání.

3. VÝSKYT A PŘÍČINY VZNIKU PORUCH CHOVÁNÍ

Stanovení četnosti poruch chování v dětské populaci, resp. u dospívajících je velmi obtížné, protože závisí na diagnostických kritériích, která mohou být rozdílná. Mezi jednoznačně vyjádřenou poruchou chování a méně akcentovanými potížemi tohoto druhu není jasná hranice. Tu je nutné definovat, jak to činí např. mezinárodní klasifikační systémy. Ale i aplikace jednotného kritéria na různé společenské skupiny může být zkreslující, projev chování, resp. míra tolerance k některým z nich jsou sociokulturně závislé. Například romské společenství klade menší důraz na sebeovládání než majoritní populace, impulzivní projev přijímá jako normu. Četnost jednotlivých poruch se liší rovněž v závislosti na vývojové úrovni, mnohé z nich jsou typické jen pro určitou věkovou kategorii. Obecnější údaje o četnosti výskytu poruch chování mohou být z uvedených příčin nepřesné a málo informativní. Poruchy chování se podle názoru různých autorů vyskytují v širokém rozmezí od 2 do 20 % dětské populace (Heřmanská 1994). Není pochyb o tom, že se častěji vykytují u chlapců než u dívek, ale ani zde se jednotliví autoři neshodují (odhad se pohybuje v rozmezí 1:4 až 1:12).

3.1. Příčiny vzniku

Příčiny vzniku poruchového chování mohou být různé, obvykle se zde počítá nepříznivý vliv většího počtu různých rizik, to znamená, že jde o multifaktoriální podmínění. Tyto faktory mohou být biologické i sociální a působí ve vzájemné interakci.

Genetická dispozice

Genetická dispozice k disharmonickému vývoji a nestandardnímu způsobu reagování se v dětství může projevovat především na úrovni temperamentu (Quay 1987). Rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížený sklon k úzkostnému prožívání (to znamená snížení zábrán) a menší citlivost ke zpětné vazbě, resp. nezávislost na pozitivním sociálním hodnocení, lhostejnost k odezvě. (Podobné vlastnosti považují ve vztahu k poruchám chování za důležité i Říčan 1995). V těchto případech se různé potíže projevují již v raném věku a bývají výchovně velmi málo ovlivnitelné. Typický je odmítavý postoj k běžným sociálním normám a preference vlastních pravidel chování, obvykle zaměřeného jen na uspokojování vlastních potřeb. V dospělosti se u těchto dětí většinou projeví porucha osobnosti. Obdobným způsobem zpravidla bývá disponován alespoň jeden z rodičů, a tak je leckdy těžké odlišit dědičnou zátěž od zátěže psychosociální. V těchto případech existuje

zvýšené riziko, že se disponovaný rodič bude sám chovat problematicky. Bude své dítě vychovávat nevhodným způsobem a bude pro ně nežádoucím modelem chování.

Biologické dispozice

Biologické znevýhodnění může vzniknout na úrovni narušení struktury či funkcí CNS, které může mít různou etiologii. (Může být např. důsledkem porodního postižení, úrazu hlavy, zánětlivého onemocnění mozku apod.). Jeho lokalizace může být rozdílná, velmi důležitý je z tohoto hlediska rozvoj frontálního kortexu (resp. narušení jeho spojení s dalšími, subkortikálními i korovými oblastmi). Tato, fylogeneticky nejmladší, část mozku definitivně dozrává až v adolescenci. U dětí s poruchami chování byly shledány odlišnosti v diferenciaci obou hemisfér. Hyperaktivita bývá spojena se změnou koncentrace dopaminu v mozkomíšním moku, zranění, které vede ke zklidnění, je doprovázeno poklesem jeho hladiny (Malá 2000). Zátěž organického postižení CNS se projevuje především emoční labilitou, impulzivitou a nižší schopností sebeovládání. U těchto jedinců lze snadněji vyprovokovat neadekvátní reakce, např. výbuch agresivity. Dochází k nim za daných okolností spíše v důsledku narušeného sebeovládání než neschopnosti rozeznat nevhodnost svého jednání či odmítání běžných norem chování. Dá se říci, že jde o jeden z příznaků poruchy, resp. onemocnění. Biologickou odchylku uvedeného typu lze chápat jako rizikový faktor zvyšující sklon k nežádoucímu způsobu reagování (Vágnerová, 2008, s. 781).

Úroveň inteligence

Úroveň inteligence není faktorem, který by významnějším způsobem ovlivňoval míru pravděpodobnosti vzniku poruchového chování. Děti i dospívající s narušeným chováním sice mívají v průměru o něco nižší inteligenci, než je průměr populace, ale na druhé straně se vyskytují i asociální jedinci s nadprůměrnými schopnostmi. Poruchové chování často bývá spojeno se školním selháním, na němž se významně podílí spíše sociokulturní zanedbanost a celkově nepříznivá konstelace zátěžových faktorů. Negaci plnění školních povinností lze chápat jako jednu ze složek často generalizovaného, odmítavého postoje k sociálním normám dané společnosti.

Vliv sociálního prostředí

Vliv sociálních faktorů je velmi významný. Při hodnocení poruch chování je třeba pochopit souvislosti, které vedly k jejich vzniku. Život v nevhodném nebo nepodnětném

prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, popř. i nepříznivých osobnostních charakteristik. Nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina, protože dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. Může si zde pomocí nápodoby nebo identifikace s rodiči osvojit poruchové chování, přijmout odlišný normativní a hodnotový systém, může je znevýhodnit i zkušenost rané citové deprivace, která mění dětskou osobnost apod. Negativně mohou působit i jiné sociální skupiny, nejčastěji jde o skupinu vrstevníků, zejména pokud by představovala asociálně zaměřenou partu se specifickými normami a hodnotami. Na druhé straně je třeba připomenout, že vliv party nebude tak významný, pokud rodina představuje přijatelné zázemí. Její význam pro rozvoj dětské osobnosti i jeho chování je větší než působení jiných sociálních faktorů. Rodina je do značné míry určující a kterákoli vývojově následující sociální skupina musí navazovat na základy, jež položila. (Vágnerová, 2008, s. 782).

Disciplína v rodině je jedním z dalších prediktorů problematického chování mládeže. Jedná se o tvrdé až agresivní chování rodičů k dětem, nedůslednost, používání tělesných trestů. Rizikovým pro vývoj dítěte je také chybění jednoho z rodičů při výchově. Nejčastěji se jedná o otce, protože ve valné většině je u rozvedených či rozpadlých párů dítě svěřeno do péče matky. Děvčatům i chlapcům tak chybí druhý vzor, další autorita a mužský vzorec chování. Matka je přetížena samostatnou výchovou dítěte nebo dětí. Dalším problémem, který přispívá ke kriminalitě mladých, je sám rodič, chovající se delikventně, rodič závislý na alkoholu a drogách.

Stimulační vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování mohou mít i určité subkultury a sociální skupiny, které takové jednání tolerují, eventuálně je dokonce považují za vhodné a nutné. Dítě je v tomto prostředí vychováváno naprosto odlišně, jako žádoucí mu jsou prezentovány jiné hodnoty a normy. Problémové, resp. delikventní chování dětí a mladistvých se rozvíjí v důsledku nápodoby dospělých, někdy dokonce i pod jejich dohledem (Quay, 1987). V této souvislosti lze připomenout existenci romského kapsářského gangu, který učí děti zlodějským dovednostem, stejně jako učí jiní rodiče děti lyžovat nebo cizímu jazyku.

K rozvoji nežádoucího chování může stimulovat nejen určitý životní styl, ale i určité životní prostředí. Nepříznivě působí např. nakupení velkého množství lidí na sídlištích, která

jsou typická svou anonymitou a kde lze jen těžko rozeznat stálé obyvatele od cizích lidí. Není tudíž divu, že se zde děti a mladiství chovají asociálně ve větší míře než tam, kde funguje sociální kontrola a na anonymitu nelze spoléhat, např. na malém městě (Vágnerová, 2008, s. 784).

Shrnutí kapitoly

V této kapitole byl popsán výskyt a možné příčiny poruchového jednání středoškolské mládeže. Jedná se zejména o biologické faktory, genetické faktory, úroveň inteligence a vliv sociálního prostředí, které se různě prolínají a ovlivňují tak mladé adolescenty v jejich chování a jednání.

4. DRUHY A POPIS PORUCH CHOVÁNÍ

4.1. Druhy poruch chování

Poruchy chování lze diferencovat podle jejich závažnosti, míry kontinuity či charakteru poruchového chování. Závažnost a dlouhodobé přetrvávání potíží v oblasti chování i mezilidských vztahů lze chápat jako prognosticky negativní znak. Tyto potíže mohou signalizovat zvýšenou pravděpodobnost pozdějšího rozvoje osobnostní poruchy, nejčastěji disociálního typu.

Poruchy chování lze rozlišovat také podle toho, zda se projevují všude nebo jen ve vazbě na určité prostředí. Z tohoto hlediska můžeme vymezit poruchy chování ve vztahu k rodině a poruchy chování vázané na aktivity ve skupině či partě.

Formálně lze diferencovat v závislosti na charakteru poruchy na neagresivní porušování sociálních norem, což jsou lži, záškoláctví, úteky a toulání. Dále na agresivní poruchy chování, jako je šikana, vandalismus, rvačky a jiné násilnosti. Agresivní chování ve větší míře porušuje a omezuje práva jiných lidí, a proto je lze považovat za závažnější. Oba typy poruch se můžou různým způsobem kombinovat.

Mezi oblasti problémového chování současných středoškoláků - adolescentů se tak nejčastěji zařazují (Durkin 1995, In: Macek 2003, s. 77):

- predelikventní chování a páchaní trestné činnosti
- agrese, násilí, šikana a týrání
(včetně rasové nesnášenlivosti a diskriminace některých skupin)
- užívání drog (včetně alkoholu a kouření)
- sexuální rizikové chování (včetně předčasného mateřství a rodičovství)
- poruchy příjmu potravy
- sebevražedné pokusy a dokonané sebevraždy

M. Šafářová (Šafářová 2002) k těmto oblastem či formám rizikového chování dále nově zařazuje též rizikové sporty a rizikové chování adolescentů při řízení vozidel.

Mladý člověk, středoškolák, přechází do dospělosti v období nazvaném adolescence, jedná se o velmi citlivé období, ve kterém může dojít k rozvoji tzv. rizikového a problémového chování. Jak jsme již výše uvedli, jedná se o jev zásadě dvojího druhu. Jednak se týká poškozování zdraví adolescentů (tělesného či duševního), ve druhém významu je rizikové a problémové chování adolescentů spjato s ohrožením společnosti, tj. negativním

vlivem a újmou druhých lidí. M. Vágnerová (Vágnerová 2008) jako nejdůležitější typy poruch chování uvádí:

- lhaní
- záškoláctví, útěky a toulání
- krádeže
- agresivní poruchy chování

Ještě na doplnění uvedla H. Zášková (Zášková 1998, s. 66-67) jako další možné poruchy chování:

- dětský vzdor
- negativismus
- lenost
- nekázeň

Každý z uvedených okruhů problémového chování má svoji specifickou genezi a je podmíněn mnoha faktory nejrůznější povahy (kulturními, historickými, ekonomickými, sociálními, politickými, psychologickými). Navíc problémy a rizika se někdy setkávají, vzájemně prolínají a facilitují, různý obraz také mají v jednotlivých fázích adolescence. Je proto velmi obtížné popsat typické psychologické charakteristiky, které s problémovým chováním souvisejí.

Obecnější sociálněpsychologický vývojový model vztahů mezi problémovým chováním a jeho determinantami navrhli R. a S. Jessorovi (Jessorovi, 1975). Model našel empirickou podporu v rozsáhlém longitudinálním výzkumu v menších amerických městech a s určitou mírou volnosti je ho možné využít k predikci rizikových projevů chování adolescentů i v našich kulturních a společenských podmínkách. Zahrnuje čtyři bloky vzájemně souvisejících faktorů, které ovlivňují chování:

- demografické charakteristiky a charakteristiky sociální struktury
- socializační vlivy
- vnímané charakteristiky prostředí
- osobnostní charakteristiky adolescentů.

Potvrzuje se, že pro predikci problémového chování je nejdůležitější sociální strukturou rodina. Význam má vzdělání a zaměstnání obou rodičů, rovněž jejich začlenění do

dalších sociálních struktur, resp. do referenčních hodnotových skupin (např. náboženské společnosti).

Rodiče ovlivňují chování svých dospívajících dětí v mnoha směrech. Je zřejmé, že především fungují jako modely chování – řada studií ukazuje, že jak pro zdravotní rizika, tak především pro sociálně deviantní chování adolescentů je analogické chování jejich rodičů jedním z nejsilnějších prediktorů (Jaccard, Dittus 1991, In: Macek 2003, s. 78)

4.2. Popis některých projevů rizikového a problémového chování

Od devadesátých let minulého století je možné zaznamenat nárůst problémového a rizikového chování adolescentů. V širších souvislostech k této změně jistě přispěla nižší státní a institucionální kontrola nad chováním občanů, a tedy i mládeže, jakož i větší benevolence, tolerantnost a respekt k specifické „subkultuře teenagerů“, než byla za totalitního režimu. Mezi další příčiny lze zařadit např. větší důraz na výkonovou orientaci, zvýšenou preferenci materiálních hodnot u některých skupin obyvatelstva, větší tlak na vlastní rozhodování, názorovou pluralitu a osobní svobodu. Ta je sice vnímána jako pozitivní hodnota, v kontrastu s dlouhodobou totalitní zkušeností ovšem často vedla k zvýšené úzkosti z neznámého světa a z nejasných možností. Dále je třeba vzít v úvahu, že některé projevy problémového chování, které jsou nyní zjevné, byly v minulosti latentní nebo pečlivě skrývané (např. rasové projevy a postoje, problémy drog).

Jak již bylo dříve řečeno, problémové či rizikové chování nejsou jen zjevně společensky nebezpečné aktivity, ale je to i chování poškozující zdraví a přirozený vývoj. Zdůrazňujeme-li současně význam a důležitost psychologické analýzy adolescentního chování a prožívání z pohledu dospívajících samých, je jistě důležité vědět, co sami adolescenti vnímají jako rizikové, nebezpečné a je ohrožující.

Uvedeme zde pro názornost dvě dotazníková šetření z roku 1995, kdy bylo zjištěno, že z nabídky sedmi předložených problémů považovali respondenti (ve věkovém rozmezí 15 – 29 let) za nejzávažnější problém tvrdých drog (celkem 51 %). Střídání sexuálních partnerů vnímalo jako závažné 14 %, hrací automaty 12 %, alkoholismus 9 %, měkké drogy 3 %, kouření 2 %, nadměrné užívání léků 1 % dotázaných (ADAM 1996).

Samozřejmě záleží na tom, co všechno se za problémové chování považuje. Také se ukazuje, že pro hodnocení rizikovosti jednotlivých forem chování je přitom velmi důležitá osobní zkušenost. Tak např. nebezpečí drogové závislosti častěji uvádějí ti, kteří mají nějakou osobní zkušenost s drogově závislými. Podobně lidé, kteří mají zkušenost s agresivitou a

násilím vůči cizincům, hodnotí tyto společenské jevy jako závažnější a více znepokojující. Pití alkoholu a kouření provází často vysoká míra tolerance (Švestka 1996, In: Macek 2003 s. 110).

Z výše uvedeného je zřejmé, že tzv. společenská nebezpečnost určitého typu rizikového chování vždy přímo nekoresponduje se subjektivní představou rizika u mladých lidí – velká diskrepance je u vztahu k měkkým drogám a k alkoholu, také promiskuita jako ohrožující zdravotní faktor je spíše podceňována (Macek 2003 s. 110).

Kriminalita a delikventní chování středoškolské mládeže

Mezi poruchy chování u středoškolské mládeže patří, jak již bylo dříve uvedeno, zejména delikventní chování a kriminalita. Jedná se o velmi rozšířený a diskutovaný jev, který je širší společností negativně vnímán.

K nejčastějším motivacím ke krádeži (přisvojování si cizích předmětů) patří:

- touha získat pro sebe nebo jinou osobu atraktivní předmět. Je-li předmět ukraden pro jinou osobu, pak důvod tvoří snaha získat nebo udržet si její sympatie;
- snaha způsobit bolest odcizením oblíbeného předmětu;
- náhodná příležitost bez hlubšího zájmu;
- nuda a touha po dobrodružství, kdy jsou kradeny i věci nepotřebné, a později vyhozené. Tento typ krádeží se vyskytuje většinou v partách;
- touha po obohacení a příjemném životě bez námahy. Tato motivace je závažná, neboť se v ní projevují asociální sklony. Může jít o rozvoj deviantních motivů nebo o projev nedostatečně rozvinutých vztahů k etickým hodnotám (Zášková 1998, s. 67).

Při pohledu do nedávné historie se od pádu totalitního režimu mnohé změnilo. Ve srovnání s koncem osmdesátých let se do roku 1993 zvýšil počet trestných činů trojnásobně. V polovině devadesátých let se rapidní nárůst přechodně zastavil, aby opět v dalších letech vzrostl a svého vrcholu dosáhl v roce 1999, kdy bylo spácháno 427 tisíc trestných činů. V dalším roce to již bylo o osm procent méně (Želásko 1996).

Obdobný průběh zaznamenala i kriminalita nezletilých, tj. adolescentů, kteří tvoří naši středoškolskou mládež. V průběhu devadesátých let narůstala a ke svému maximu se přiblížila poprvé v roce 1993, kdy nezletilí tvořili celkem 15 % všech odsouzených. Od roku

1997 podíl mladistvých pozvolna klesá (podle statistik MV ČR v roce 2001). Je nutno poznamenat, že ve srovnání s minulými lety se snižují absolutní počty populace v mladších věkových skupinách, a že údaj o celkovém snižování počtu dospívajících delikventů nemusí být směrodatný.

Zhruba třetinu trestné činnosti mladistvých tvoří majetková trestná činnost, konkrétně prosté krádeže, což představuje zájem pachatelů o peníze, alkohol, cigarety, spotřební elektroniku (především vykrádání osobních automobilů). Tato trestná činnost je ve většině případů páchána ve skupině, gangu, které mohou být napojeny na dospělé osoby. Narůstá podíl trestné činnosti spáchané pod vlivem alkoholu či jiných drog. Specifickou a novou trestnou činností je prostituce mladistvých, obchod s pornografií a násilné trestné činy.

Co nás může trochu uklidnit je fakt, že také v okolních evropských zemích narůstala v devadesátých letech kriminalita dětí a mládeže – nejde tedy o nějaký český trend. Roli hraje oslabování rodinných vazeb, zvyšující se nezaměstnanost, skepse, nejistota mladých lidí a oslabení sociální kontroly části mládeže (Macek 2003 s. 111).

Alkohol a další drogy

Podívejme se opět do nedávné minulosti a vzpomeňme si na své první zážitky s alkoholem a kouřením. Podávání alkoholu osobám mladším 18 let je v naší zemi protizákonné, přesto však dle statistik se adolescenti poprvé setkávají s touto nejrozšířenější drogou již mezi 9. a 11. rokem života. Je to jistě dáno i tím, že je naše česká společnost ke konzumaci alkoholu dlouhodobě velmi liberální. Asi třetina patnácti – až osmnáctiletých pila alkohol alespoň jedenkrát týdně a pouze 17 % v této věkové skupině totálně abstinovalo. Většina šestnáctiletých uvádí, že alespoň polovina jejich přátel má zkušenosti s alkoholem (ADAM 1996; In: Řehulková a kol. 1996, In: Macek 2003 s. 112).

Syndrom závislosti je skupina fyziologických, behaviorálních a kognitivních fenoménů, v nichž užívání nějaké látky nebo třídy látek má u daného jedince mnohem větší přednost než jiné jednání, kterého si kdysi cenil více. Centrální popisnou charakteristikou syndromu závislosti je touha (často silná, někdy přemáhající) brát psychoaktivní látky (které mohou, avšak nemusí být lékařsky předepsány), alkohol nebo tabák. Definitivní diagnóza závislosti by se obvykle měla stanovit pouze tehdy, jestliže během jednoho roku došlo ke třem nebo více z následujících jevů:

- silná touha nebo pocit puzení užívat látku;

- potíže v sebeovládání při užívání látky;
- tělesný odvykací stav;
- vyšší tolerance organismu k účinku látky jako vyžadování vyšších dávek látek, které by zneschopnilo nebo usmrtilo uživatele bez tolerance;
- postupné zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů ve prospěch užívané psychoaktivní látky;
- pokračování v užívání přes jasný důkaz zjevně škodlivých následků (Nešpor 2000, s. 14).

Ve výzkumu postojů brněnských adolescentů k alkoholu byly získány velmi podobné výsledky. Potvrdilo se, že zákonná hranice 18 let věku není pro konzumaci alkoholu žádnou významnou bariérou. Většina dotázaných sice uznávala škodlivost a nebezpečnost nadměrného pití, alkohol současně vystupoval jako přirozená součást jejich společenského života. To, že se člověk občas opije, bylo považováno většinou dotázaných za normální. Úplná abstinence byla sice hodnocena jako „přínosná“ či „vhodná“, současně i jako „nudná“ a většinou dotázaných nebyla považována za něco normálního (Macek 2003 s. 112).

Záliba v opakovaném požívání alkoholu, měnící se stav psychiky, se dá vysvětlit hledáním euforie nebo hledáním uklidnění a také hledáním mimořádných psychických stavů vůbec. Termínem alkoholismus se rozumí jakékoli požívání alkoholu, které způsobuje škodu jednotlivci, společnosti nebo oběma (Mečír 1990, s. 39-41).

Dalším a nezanedbatelným rizikem je kouření. Už v minulosti, a to v sedmdesátých letech minulého století, kouřilo zhruba 33 % všech učňů a 14 % všech středoškoláků. Podle výsledků z roku 2000 (studie NEAD) mají do 15 let první zkušenost s cigaretou tři čtvrtiny všech dospívajících. Pravidelně začalo před patnáctým rokem kouřit 29 % dotázaných a pravidelně každý den kouří více než 40 % středoškoláků. Výzkumy dále ukazují, že když mladí lidé začínají kouřit, motivací není obvykle svobodná volba, ale jde spíše o tlak vrstevnické skupiny (ADAM 1996).

Co se týká užívání drog, tak u nezletilých Čechů v osmdesátých letech převažovalo čichání těkavých látek, např. toluenu. V devadesátých letech byl zaznamenán prudký nárůst

užívání měkkých a tvrdých drog, pro které jsou charakteristické formy kouření a intravenózní aplikace. V roce 1995 odhadla Hygienická služba v ČR počet osob závislých na drogách přibližně na 200 tisíc. Nejčastěji volenou drogou byl pervitin (35,3 %), následoval heroin (12,9 %), marihuana (9,4 %) a organická rozpouštědla (8,1 %). Téměř 37 % nových uživatelů bylo ve věku 15 – 19 let. Závislosti na tvrdých drogách ovšem často předchází první a posléze i druhá zkušenost s drogou. Počet středoškoláků se zkušeností s drogou se i v současnosti zvyšuje, i když tempo růstu se celkově zpomaluje. Zatímco v roce 1998 měla na jižní Moravě zkušenost s drogou přesně třetina všech dotázaných středoškoláků, v roce 2000 to bylo přibližně o pět procent více. Vyzkoušení zejména měkké drogy (marihuana, extáze) je u větší části adolescentní populace společenskou událostí a určitým vrstevnickým standardem (Miovský, 1997), současně je však odsuzováno, jestliže se užívání drogy vymkne z kontroly (Tyrlík, Bém, Zuda, Power, 1996; In: Macek 2003, s. 112).

Zde považujeme za nutné ještě podotknout, že opravdu velké nebezpečí pro rozvoj toxikomanie jako nemoci hrozí zejména mladistvým, v jejichž vývoji v dětství hrálo podstatnou roli přerušení vztahu. Myslitelné je nejen – avšak také – odloučení od rodičů. Onemocnění, nehody, smrt, méně dramatické události jako přestěhování do jiného města, nová třída nebo konec vztahů s přáteli je také třeba zmínit. Samozřejmě z toho nelze činit závěr, že při kterékoli události tohoto druhu okamžitě vznikne toxikomanie. U mladistvého může být podstatný např. rozchod s rodiči nebo přestěhování v době začínající puberty, tedy v době, kdy má člověk v obrazu sebe sama značný zmatek. Jako rizikové faktory ve vývoji toxikomanie je porucha sebehodnocení, postoj bezprostředního okolí k drogám a náhlé ukončení vztahů v dětství nebo v mládí (Göhlert, Kühn 2001, s. 27-28).

Toulky, záškoláctví a útěky z domova

U těchto případů se jedná o nedovolené vzdálení se z výchovného prostředí domova, výchovného ústavu nebo školy. Tyto útěky, toulky nebo záškoláctví bývají podmíněny více činiteli. Uveďme si, že se může jednat o strach z příliš přísného výchovného prostředí, strach z neúspěchu, z rodičů, vychovatelů nebo učitelů a neschopnost začlenit se do kolektivu vrstevníků. Dále se může jednat o touhu po dobrodružství nebo o toulavého jedince s adaptačními potížemi ve vztahu k zátěžovým situacím, řešícího reakci na stres útekem.

Toulání a útěky jsou buď skupinové, nebo individuální. Motivace bývá různorodá. Skupiny bývají vedeny vůdcem s psychopatickými sklony.

Problémové sexuální chování

Problémovým nebo rizikovým sexuálním chováním myslíme takové, které ohrožuje zejména tělesné, ale i duševní zdraví mladého člověka. Jedná se o sexuální poruchy jako předčasnou sexuální aktivitu, promiskuitu, prostituci, kvantitativní a kvalitativní odchylky od normy. Předčasnou sexuální aktivitou trpí zejména děti, které náhodně přihlížely sexuálnímu styku dospělých osob nebo byly pro sexuální styk zneužity.

Pravidelnou součástí životního stylu určitých skupin mládeže jsou mejdany, pobyt na víkendových chatách, konzumace alkoholu a jiných toxických látek, při kterých dochází k častému střídání partnerů, promiskuitě. Promiskuitní sexuální vztahy bývají náhražkou opravdové lásky, stejně jako pobyt v partě znamená náhražku přátelství.

Pronikne-li do promiskuity prvek úplatnosti, jsou sexuální služby nabízeny za peníze a jedná se už o prostituci. Zde hlavní motiv tvoří touha po penězích, snadném a lenošivém životě. Cesta k prostituci může vést také přes touhu po dobrodružství, po požiticích a vytržení z normálního nudného života. Okrajově jsou zde zastoupeny dívky k této činnosti donucené nebo nymfomanky. Heterosexuální prostitute je častější, objevuje se u žen a dívek. Homosexuální prostitute je naopak frekventovanější u mužů (Zášková 1998, s. 71-72).

Srovnáním šetření z různých evropských zemí v devadesátých letech bylo zjištěno, že čeští adolescenti jsou v porovnání se svými vrstevníky promiskuitnější. Přitom pouze velmi malá část – necelých 10 % – sexuálně aktivních adolescentů užívala při pohlavním styku pravidelně kondom. Téměř tři čtvrtiny dotázaných uvedly, že ho neužívají nikdy. Tato situace se v posledních letech zvolna mění (Weis, Zvěřina 2001), stále však trvá reálné ohrožení značné části mládeže sexuálně přenosnými chorobami, zejména HIV/AIDS. Počty takto nakažených se postupně zvyšují, a i když se nejedná o nějaká velká čísla v porovnání s okolními zeměmi (mluvíme zatím o stovkách), tak je tento stav alarmující, protože se jedná pouze o špičku ledovce. Je to dáno také velkou migrací obyvatel v dnešní době, také

tzv. sexuální turistikou a v neposlední řadě i nakaženými cizinci, zejména s bývalé východní Evropy, kteří u nás žijí.

Naši adolescenti získávají slušnou informovanost o sexuálním životě a o rizikovém sexuálním chování většinou až na střední škole, základní škola je z části z tohoto pohledu zanedbávána. Není to dobře, protože nejrizikovější skupiny mládeže (promiskuitní a konzumenti drog) začínají sexuálně žít již okolo 15. roku života a jejich informovanost o možném nebezpečí je velmi nízká a nebezpečí vysoké (Weiss, Urbánek, Procházka 1996).

Bylo však zjištěno, že ani dobrá informovanost středoškoláků automaticky nesnižuje nebezpečí nákazy. Toto ukázal i brněnský výzkum, který potvrdil rizikové chování adolescentů. Při vysoké informovanosti pouze 5 % chlapců a 2 % dívek vyžadovala při pohlavním styku kondom z důvodů ochrany před AIDS. Také bylo zjištěno, že nebezpečí onemocnění je jen zřídka kdy předmětem komunikace mezi partnery (Rabušic, Kepáková 1999).

Na závěr si k prostituci ještě řekněme, že se do příčinného mechanismu vzniku prostituce promítají vedle charakteristik životního stylu a vnitřní motivace také funkční prvky primárního rodinného prostředí. V minulosti realizované výzkumy prostitutek uvádějí 16 – 20 % promiskuitních rodičů, 50 % rozvedených rodičů, 20 % konfliktních vztahů mezi rodiči s nízkým zájmem o děti. V řadě případů popisovaly prostitutky svého otce jako krutého, necitlivého, příliš autoritativního nebo opilce. Pouze 18 % prostitutek mělo v dětství k otci dobrý vztah. Také matky nedopadly v citových výzkumech dobře. Lásku a pochopení matky uvádělo pouze 19 % prostitutek. Většina prostitutek vnímala matku jako sice fyzicky pečující, nicméně citově dětmi nezaujatou. Část matek a to 12 % byla surová, nenávistná a o děti se nestarala. Některé prostitutky se v dětství staly svědkem sexuálního styku rodičů, další byly k předčasnému sexuálnímu styku zneužity. Více než 70 % prostitutek uteklo v dětství opakovaně z domova. Jako důvod útěku udávaly nejčastěji neshody s otcem, 50 % případů, neshody s matkou asi 12 % případů, nespokojenost v rodině asi 35 % dotázaných (Zášková 1998, s. 71-72).

Poruchy příjmu potravy

Poruchy příjmu potravy jsou syndrom podmíněný osobnostně, sociálně i kulturně (Štěpaníková, Macek 1997). V této souvislosti uvádí F. Krch, (Krch 1997), že klinický obraz poruch příjmu potravy je v současných měnících se společenských podmínkách České republiky stále heterogennější, nemocní v této oblasti jsou stále více psychicky a sociálně

diferencovanou skupinou. Změna stravovacích návyků a postoj k příjmu jídla podléhá kulturním a módním trendům. Nejde jen o ideál štíhlosti a zdraví, poruchy vztahu k vlastnímu tělu jsou determinovány poruchami celkového sebehodnocení. Poruchy příjmu potravy tak souvisejí s problémy s identitou, s nechutí či neschopností zvládnout vývojové úkoly adolescence a se strachem z dospělosti (Macek 2003, s. 113). Jedná se zejména o mentální anorexii a bulimii.

V devadesátých letech proběhly výzkumy, jejichž výsledky ukázaly, že poruchy příjmu potravy ohrožují v České republice asi 1 – 6 % populace dívek a mladých žen. V epidemiologické studii F. Krch a H. Drábková (Krch, Drábková 1996) zjistili, že 77 % dívek a 35 % chlapců nebylo spokojeno se svým tělem. Nespokojenost neměla stejný význam u chlapců a dívek. Zhruba polovina z nespokojených chlapců si přála zhubnout, druhá polovina spíše přibrat (přesněji zesílit). U dívek znamenala nespokojenost převážně přání být štíhlejší. Zhruba 7 % respondentek projevilo podle výsledků šetření narušený postoj k jídlu a ke svému tělu. Negativní vztah k vlastnímu tělu a narušený postoj k jídlu se úzce váže na sebehodnocení adolescentů. Celková nespokojenost, stres a nuda vedou jak k nadměrné kontrole a restrikci v oblasti jídla, tak k nekontrolovatelnému přejídání a následně pocitu viny (Macek 2003, s. 114)

Lež

Lež představuje účelové jednání, jehož cílem je získání něčeho nebo vyhnutí se něčemu. Při práci s dětmi je nutné odlišovat omyly, způsobené nedostatečným rozvojem myšlení a dále nepravé lži, které jsou spojeny s poruchami osobnosti (např. výmysly hysterických jedinců). (Zášková 1998, s. 67)

Pravá lež slouží k získání nějaké výhody, zpravidla pro sebe, ale někdy i pro nějakou skupinu nebo jinou osobu. Tato získaná výhoda může mít různý charakter a to jako materiální výhoda, vyhnutí se trestu, zachování reputace, zlepšení společenského postavení nebo třeba ubránění se nebezpečí. Někdy mohou být ke lhaní i jiné důvody. Jedná se např. o milosrdnou lež, což je snaha neublížit pravdou, která je pro adresáta příliš těžká, nebo napodobování, kdy člověk často začne lhát, pokud lžou i jiní v jeho okolí, dále se může také jednat o lhaní pro zábavu. Dále si uvedeme některé typy lží a začneme polopravdou.

Jako polopravdu nebo lež opomíjením chápeme skutečnost, kdy mluvčí něco podstatného vynechá a tím vědomě ponechává někoho v mylných představách. Toto také zahrnuje, když neopravíme již dříve existující mylný názor. Polopravda často vede k tomu, že

mluvčí uklidní své svědomí, protože nezalhal a část pravdy prozradil. Ve skutečnosti se však stále jedná o lež. Mlžení (hovorový výraz) se v češtině používá pro zatajování, zalhávání skutečnosti. Mluvčí záměrně uvádí nadbytečné a okrajové informace, aby odvedl pozornost od pronesené nepravdy. Milosrdná lež, známá také jako altruistické lhaní, nezpůsobí neshodu, pokud vyjde najevo, a přináší určitý užitek lháři nebo posluchači (nebo oběma). Přesný význam termínu záleží na konkrétní kultuře. Lži, které nikomu neublíží, ale jsou řečeny bez jakéhokoliv důvodu, se většinou mezi milosrdné lži nepočítají. V evropských zemích se sem nejčastěji počítá nepravda, která je ospravedlněna tím, že jsme chtěli předejít rozčilení, povzbudit někoho, anebo získat výhodu, aniž by to někomu uškodilo. Příkladem milosrdné lži je sestřička, která ujišťuje nemocného pacienta, že na tom vypadá se zdravím velmi dobře, lépe než na tom opravdu je, nebo starší muž, který ujišťuje svou manželku, že vypadá stejně dobře, jako když se poznali. I když vyjde najevo, bývá tento typ lži ze zdvořilosti prostě přehlížen. Obranná lež je podobná milosrdné lži. Užíváme ji, pokud hrozí, že odhalení pravdy bude mít katastrofální následky. Jako sebeklam se označuje případ, kdy člověk sám sebe přesvědčí o pravdivosti výroku, který neodpovídá skutečnosti. Pokud tedy následně tento výrok pronáší, nejedná se už o lež. Sebeklamům do určité míry podléhá mnoho lidí, některé sebeklamy jsou však duševní nemocí: paranoia, bludy, mentální anorexie. Lichotka je přehnané chválení nějaké osoby, zpravidla s cílem vloudit se do její přízně. Lichotka může být i pravdivá, ale častěji se při lichocení užívají částečné lži, nadsázky a přemrštěná tvrzení.

Lež je nebezpečná z toho důvodu, že se s ní můžeme naučit žít a brát jí jako normální a běžnou věc, což ona samozřejmě není. Lhaní nic nevyřeší a spíše celé věci uškodí a naše děti k tomuto musíme vést už od mala. Snažme se lež vymýtit, protože nepatří do rodiny, do školy ani partnerského vztahu.

Nekázeň

Nekázeň neboli nedisciplinovanost zahrnuje negativní projevy v chování, které souvisejí s neuznáváním výchovných autorit. Představuje poruchu chování, na kterou si učitelé ve škole nejčastěji stěžují. Jde o nedodržování pravidel školního řádu, neposlušnost, drzost, posmívání se spolužákům, hraní si v lavici a různé zlomyslnosti (otravování).

K běžným patří vyrušování ve škole u dětí s podprůměrným i nadprůměrným intelektem. Pro obě tyto skupiny dětí je důvodem nepřiměřenost učiva, která u nich vyvolává nezájem a nudu.

Z dalších mechanismů nekázně lze upozornit na záporné postoje k učiteli nebo předmětu, zkreslený názor na odvalu a smělost, napodobování hrubosti vrstevníků nebo rodičů.

Odmítání disciplíny může být také způsobeno typem percepce a zpracování informací o chování dospělých. Dospělí mohou být interpretováni (po právu nebo proti právu) jako nespravedliví, agresivní, ironičtí, zaujatí apod.

Projevy nekázně se často vyznačují děti s poruchami pozornosti a impulzivním chováním (dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí) a také děti emočně narušené v důsledku disharmonického nebo neurotického vývoje.

Lenost

Lenost se projevuje nechutí k plánovité činnosti a společensky užitečnému jednání. Představuje jeden z nejcharakterističtějších rysů sociální maladaptivity. Lenost neznamená pouze odkládání plnění úkolů a povinností, ale jsou v ní spojeny i jiné negativní projevy jako neupravenost zevnějšku, nepořádek v okolním prostředí apod.

Příčiny lenosti jsou rozmanité. K nejčastějším příčinám řadíme nevhodný rodičovský vzor, kdy dítě vidí dospělého v nečinnosti např. sledování televize na úkor domácích prací. V rodině vede k lenosti také příliš rozmazlující výchova, kdy rodič vykonává řadu věcí za dítě nebo naopak direktivní výchova s převahou zákazů, která podkopává přirozenou důvěru dítěte ve vlastní schopnosti.

Dalšími příčinami může být tělesná porucha, oslabení, latentně probíhající nemoc, u dospívajících může lenost zakrývat únavu plynoucí z nerovnoměrného vývoje jednotlivých orgánů. Další příčinou může být přetížení dítěte náročnými požadavky spolu se záporným vztahem ke škole, nedostatky v osobnosti (slabá vůle, nedostatečná aktivita a vytrvalost, nízká sebedůvěra, nesamostatnost a opakované neúspěchy v učení). Musíme uvést také afektivní události, které mohly odčerpat energii a to např. hádky v rodině, neoblíbenost, odmítavé chování vrstevníků, nedostatečná vitalita se snadnou unavitelností.

Agrese a šikana

Jednání, které ohrožuje jinou osobu, společenské hodnoty, případně i přírodu nazýváme agresí. Při tomto agresivním chování jedinec prosazuje sebe na úkor jiných, nerespektuje přirozená práva druhých, ponižuje a pokořuje ostatní. Zvláštní skupinu vytvářejí agrese proti vlastní osobě.

Z psychologického hlediska představuje agrese častou reakci na frustraci, např. nevhodný výchovný zásah. Častěji se vyskytuje u jedinců temperamentově silnějších a nevyrovnanějších, zatímco u temperamentově slabších má agrese spíše obranný ráz.

Podle směru agrese ji lze rozlišit na agresi směřující proti okolí a agresi namířenou vůči své vlastní osobě.

Agrese směřující proti okolí může mít několik forem. Ontogeneticky nejstarší forma je agrese fyzická, která má pudový základ. Jejím cílem je fyzické ublížení jiné osobě. Jedná se o běžnou formu agrese malých dětí, která v průběhu socializace ustupuje jiným formám agrese, případně ji nahrazují neagresivní způsoby chování.

Další formou může být šikana, při které jde o jednání, jehož cílem je získání dominance, uspokojení, zadostiučinění a určitých výhod prostřednictvím fyzického a psychického týrání. Součástí tohoto jednání je také ponížení oběti. U dětí a mládeže je šikana téměř vždy spojena s fyzickým násilím. Dospělí, např. učitelé, mohou obdobně šikanovat verbálně, mimikou či pantomimikou.

Aktéři šikanování, tj. tyran a oběť jsou často vrstevníci, např. žáci nebo učni z jedné třídy. V osobnosti tyrana se podepisuje snaha o překonání vlastních pocitů méněcennosti prostřednictvím agrese vůči fyzicky či psychicky slabším. Pocity méněcennosti u agresorů se vyvíjejí na pozadí citové deprivace dětství, kde byl často problém již v rodině.

V dětských kolektivech se může vyvinout dvojité nebo řetězové šikanování. Jde o stav, kdy intelektově podprůměrnému, sociálně izolovanému, ale fyzicky zdatnému spolužákovi tyran ve třídě vyhrožují násilím, pokud nezbije jiného nepopulárního žáka. Oběť, aby se násilí vyhnula, aby se zavděčila a získala sama jakési uznání, se sama stává tyranem.

Nejtěžším stupněm fyzické agrese je vražda, která se u mladistvých vyskytuje pouze výjimečně. Důvodem vraždy může být pocit ohrožení vyvolaný náhlým odhalením jiné trestné činnosti. Zcela výjimečně se u mladistvých vyskytují předem naplánované vraždy, které tvoří např. součást loupežného přepadení. Pachatelé patří obvykle mezi jedince s psychopatickým vývojem osobnosti.

Pro party mladistvých chlapců je typické vandalství (poškození společného majetku nebo majetku patřící osobě). Vandalské chování může mít podobu pomsty, ale většinou znamená demonstraci síly nebo prostředek k zahnání nudy a vyplnění volného času. Obvykle nemá ráz cílově zaměřeného jednání, kde výjimku tvoří někteří „sprejeři“,

vybírající si pro své výtvořky určité stavby. Při počínání nebývá brán zřetel na hodnotu poškozovaného majetku.

Agrese namířená vůči vlastní osobě může mít také více podob. Jednou z nich jsou pocity viny vyplývající z nespokojenosti s vlastním jednáním v případě, že toto jednání je v rozporu s morálkou a hodnotami člověka. Někteří jedinci prožívají pocity viny častěji, mnohdy zcela bezdůvodně. Může jít o důsledek přísné, trestající výchovy, ale také o projev emoční narušenosti, neurotických problémů.

Další podobou agrese namířené vůči vlastní osobě je sebepoškození, které má charakter buď účelový a tvoří prostředek k získání výhod, nebo je výrazem určitého životního postoje či identifikace se skupinou. Patologickou podobu získává toto chování až u některých duševních nemocí, u nichž představuje trest za skutečnou, ale častěji domnělou vinu, např. odříznutí orgánu, který je příčinou nějakých problémů.

Musíme zde uvést také sebevražedné jednání, které bývá v dětství vzácné a je vázáno na negativní rodinné podmínky. Dále na případy dětí s větší fantazií, u nichž sebevražda znamená např. napodobení scény z filmu. Počet sebevražd vzrůstá u dospívající mládeže, kde se do popředí dostávají různé druhy konfliktů s rodiči, vrstevníky, školní problémy nebo osamělost. V osobnostních charakteristikách jedinců se suicidálním pokusem byla, vedle nízké frustrační tolerance, nalezena také silná, vnějškově tlumená agresivita, úzkostnost, nesamostatnost, nedostatečné hodnocení a víra v sebe. Pokusy se často uskutečňovaly pod vlivem alkoholu, takže se předpokládá společná geneze těchto dvou sociálněpatologických jevů (Zášková 1998, s. 70).

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme uvedli možné druhy poruch chování a dále zde byly uvedeny některé projevy rizikového a problémového chování. Pozornost byla věnována zejména kriminalitě, užívání alkoholu a dalších drog, problémovému sexuálnímu chování, útekům z domova, poruchám příjmu potravy, lži, nekázně, lenosti a agresi.

5. INSTITUTY VLIVU NA STŘEDOŠKOLSKOU MLÁDEŽ

5.1. Vliv rodiny

Rodina patří ve valné většině k první instituci, se kterou se dítě po narození seznámí. Je to velmi proměnlivá komunita, do které vstupují postupně další členové (sourozenci, partneři), jiní členové se mohou vzdalovat, odcizovat či se z rodiny úplně ztratit. Při svém selhání může umožnit mladistvému kriminální chování. V první polovině minulého století platilo, že největší část mladistvých delikventů pocházela z nejhudších a nejméně vzdělaných vrstev. V poválečném období se překvapivě objevili asociálně se chovající jedinci i v nejlépe společensky situovaných rodinách. To je vysvětlováno klesajícím vlivem rodiny na chování dětí a mládeže. Čím dál více času tráví děti od útlého věku v kolektivních zařízeních (oproti minulým stoletím, kdy před zavedením povinné školní docházky i za vzdělání potomků zodpovídala rodina). Odtržení od rodičů (hlavně od matky) může nastat už navštěvováním jeslí a mateřské školy. Po zahájení povinné školní docházky se množství hodin, strávených ve škole a na dalších institucionálně organizovaných nejrůznějších aktivitách ještě zvyšuje. Je to patrné hlavně u dobře finančně zajištěných rodin. Děti tak tráví odloučeně od rodiny velkou část dne, často stejně dlouhou, jako je běžná pracovní doba.

Velmi důležitým činitelem vývoje osobnosti je vytvoření kvalitní vazby mezi dítětem a rodiči. Ta se formuje od narození, dítě má velkou potřebu ochrany u nejbližšího dospělého, vlastní svět poznává z tohoto pevného bodu. Pokud nedojde k vytvoření tohoto vztahu či tato vazba selže, jedná se o rizikový faktor problematického chování dítěte v průběhu dospívání. Tato vazba může být narušena již komplikovaným těhotenstvím a porodem, separací po porodu, častou nemocností dítěte nebo matky v průběhu prvního roku života. „Zcela zvláštní skupinou jsou děti, které nikdy rodinu nepoznaly a jsou od útlého věku vychovávány v ústavech. Jejich delikventní chování během dospívání a časně dospělosti může být někdy projevem naivity a „vrstevnického“ vidění světa, které neměly možnost korigovat v dlouhodobém vztahu k respektovanému dospělému a také ve vztahu k mimoústavním institucím. Jejich adaptace na ústav je samozřejmě lepší než adaptace na samostatný život mimo ústav, proto pro ně může být vazba i vězení vlastně známým prostředím, které nevědomky upřednostňují před náročnou samostatností života na svobodě.“ (Matoušek, Kroftová 2003, s. 43).

Dále si uvedeme možná rizika působení rodinného prostředí na poruchy chování. V případě, že rodiče jsou anomální osobnosti, které nejsou schopny uspokojivě plnit rodičovskou roli, jsou rizikové tyto rodiny asociálních jedinců trpících poruchou osobnosti, osob s návyky vedoucími ke změně osobnosti (např. závislost na alkoholu) a dále emočně chladných jedinců bez zájmu o potomstvo. Děti bývají nejen citově, ale komplexně deprivované, zanedbávané a někdy i týrané. Negativní důsledky této výchovy budou větší, jestliže je i dítě disponováno k disharmonickému vývoji osobnosti. To je v uvedených případech pravděpodobnější než v běžné populaci.

Zvýšení rizika představují změny ve fungování rodiny dané její neúplností. Role osamělého rodiče je náročnější, a proto se zde mírně zvyšuje možnost, že rodina nebude schopna poskytovat dítěti podporu a všechny vzorce chování, jaké by potřebovalo. Nepříznivý může být nedostatek otcovské autority a mužského vzoru chování. Značná část dětí s poruchami chování žije v neúplné rodině, o většinu z nich se stará pouze matka. Výchova v těchto rodinách bývá extrémní, rodiče používají nevyhovující výchovné strategie. Typickým znakem je na jedné straně nedůslednost, lhostejnost, odmítání a zanedbávání dítěte, na druhé straně tvrdá disciplína. Tělesné tresty a týrání jsou v anamnézách dětí velice časté. V těchto rodinách dochází ve zvýšené míře i k přímému působení kriminálního a sociálněpatologického modelu, např. u 49,3 % některý z členů rodiny páchal majetkovou trestnou činností a v 37,9 % zde byl alespoň jeden alkoholik.

(Matoušek 1996; In: Vágnerová 2008, s. 783)

Rodina neplní všechny své funkce a neposkytuje dítěti všechny potřebné podněty, i když je úplná a rodiče nejsou jednoznačně anomální osobnosti. Může jít o subdeprivační působení rodiny, která funguje pouze formálně, nedokáže dát dítěti pocit jistoty, že je pro rodiče důležité a nedovede mu vymezit žádoucí hodnoty a normy chování (jimiž by se všichni rodině řídili). Dítě potřebuje být citově akceptováno a potřebuje se orientovat v pravidlech, která v jeho světě platí. Další možnou příčinou vzniku poruchového chování dětí z úplných a zdánlivě funkčních rodin je podle Matouška (Matoušek 1996) nuda, nedostatek životního smyslu a adekvátních cílů. Nepodnětnost rodiny se může projevit i tímto způsobem. Jestliže mu rodina nic pozitivního neukazuje, nemůže se nic naučit. Takto mohou působit rodiny, které se scházejí pouze večer, nemají žádnou společnou náplň a volný čas tráví nanejvýš sledováním televize či videa. Je jisté, že tento životní styl není pro děti lákavý, a proto si

hledají zábavu a vzrušení samy, někdy až za hranicí normy přijatelného chování. (Vágnerová, 2008, s. 783)

V některých případech nejsou rodiče dostatečně kompetentní pouze pro zvládnutí problematicky disponovaného dítěte, event. toho nejsou schopni za určitých ztížených sociálních podmínek. Pokud by jejich situace nebyla tak obtížná, dokázali by plnit svou rodičovskou roli alespoň přijatelně. Jejich selhání má selektivní charakter. Dalším problémem, který přispívá ke kriminalitě mladých, je sám rodič, chovající se delikventně, rodič závislý na alkoholu a drogách.

5.2. Vliv vrstevnické party

Vliv party na mladého člověka je různě velký. Pro děti vyrůstající ve funkčních rodinách, které jim poskytují dostatečnou podporu, ochranu a dobré vzorce společenského chování, není účast v určité vrstevnické skupině tak zásadní, jak pro děti a mladé z dysfunkčních rodin. Už vstup do určité delikventní party může být podmiňován spácháním určitého přestupku nebo dokonce trestného činu. Jiné party inklinují ke kriminálnímu chování tím, že vytváří finančně náročnou činnost, na kterou se jim nedostávají peníze (účast na diskotékách, v hernách, kouření, alkohol, drogy), a ty si musí opatřovat nezákonným způsobem. Příslušnost k určité skupině je vyjadřována stejným stylem oblékání, úpravou zevnějšku, preferováním určité hudby, ideologie. Tak se vyčleňují určité subkultury mládeže – drogová, rasistická, pseudonáboženská (satanisté apod.). Podle výzkumů jsou v partách více organizováni a ovlivňováni chlapci, protože jsou během dospívání svými rodinami méně kontrolováni a mají méně domácích povinností a střetů s rodiči než dívky.

5.3. Vliv školního prostředí

Škola je vedle rodiny druhou největší institucí, která na člověka působí od dětských let. Jedná se ovšem o kolektivní zařízení, kde se předpokládá určité přizpůsobení a sladění jednotlivce s rodinou. Je výhodné setkání a poznávání vrstevníků z nejrůznějších sociálních, kulturních, náboženských vrstev, ve všech ostatních institucích, které mladý člověk postupně prochází (mimo vojenské služby v minulosti) už je vždy konfrontován s určitým vyhraněným typem lidí (učiliště, gymnázium, vysoká škola, první zaměstnání). „Od školy se očekává, že je schopna garantovat „optimální“ či dokonce „vědecky promyšlené“ působení na dítě, jež je v souladu se zájmy společnosti. Míra učitelovy angažovanosti na žákově osudu ovšem může

přesahovat míru rodičovského zájmu jen výjimečně a dítěti to nemusí být ku prospěchu. Od socializačního působení školy se dnes očekává víc, než je reálné“ (Matoušek, Kroftová 2003 str. 65).

Děti si velmi rychle ve škole vytvářejí kamarádské vazby, různé party, automaticky se v těchto skupinkách vytvářejí složité vazby, vyvstávají vůdčí osobnosti a podílejí se jak na školních aktivitách během vyučování, tak často i na společném trávení času odpoledne po škole, víkendech či prázdninách. V určitých případech mohou být tyto party základem k asociálnímu chování dětí už na prvním stupni základní školy. Napomáhá tomu často i nevšímavost a nezájem učitelů, preference či „zatracování“ určitých žáků, porucha komunikace dospělých s dětmi.

Cílem školy není pouze předat žákům určité množství informace či praktických dovedností, ale i výchova k samostatnému usuzování, respektování lidských práv, solidaritě, schopnost tolerovat lidi jiného etnika, kritičnost vůči politickým demagogiím. Není možné ale školu výlučně určit jako nosný pilíř výchovy mládeže.

5.4. Vliv médií

Mezi masová média počítáme zejména televizi, rozhlas a tisk. O jejich vlivu na mládež není pochyb, děti a mladí lidé tráví podle výzkumu značnou část svého volného času sledováním televize. U určitých jedinců může vést k vytváření společenství s asociálními rysy, při svých aktivitách mohou být inspirováni nejrůznějšími filmy a ukázkami ze zpravodajství. „Zlo a násilí nemusí mít destruktivní účinky, je-li dětem prezentováno v kontextu, jenž těmto projevům dává smysl v přijatém kulturním rámci...“ (Matoušek, Kroftová 2003 str. 101). Je jisté, že televize ukazuje mnohem více fiktivního než skutečného násilí, děti však nemusí najít jasnou hranici mezi oběma světy a mohou špatně zaujmout kritický postoj k dané problematice. Televize posiluje agresivitu a zvyšuje pocit, že okolní svět je nebezpečný. Celkově se však soudí, že vliv médií na děti a mládež je mnohem méně významný a že jsou přeceňována. Jedná se hlavně o to, že jedinci vystavení nadměrně televizi či jiným médiím a vyhledávající násilné scény a pořady, vyrůstají v problematických rodinách a v přítomnosti lidí, kteří je ovlivňují mnohem více než média sama o sobě.

Mezi progresivně vyvíjející oblast komunikace, zpravodajství a dostupnosti informací všeho druhu v posledních deseti letech patří internet. Ten zprostředkuje především mládeži

nedozírné možnosti, je v současné době velmi dostupný ve školách, doma i na veřejných místech, mladý člověk je jako uživatel velmi špatně kontrolovatelný rodiči i učiteli. Snadno se napojí na nejrůznější skupiny, seznámí se se zcela neznámými lidmi, může si domlouvat virtuální i skutečné schůzky, provozovat pornografii, sázet... Informační technologie jsou dostupné jako nikdy předtím, opět je velmi důležitá role rodiny a školy k poskytování informací o výhodách i rizicích tohoto „všeznála“.

5.5. Vliv volnočasových aktivit

V kontextu s předešlými kapitolami můžeme konstatovat, že volnočasové aktivity se významně podílí na modelování mladého člověka. Zde se seznamuje s dalšími vrstevníky, ale i věkově odlišnými lidmi, kteří mohou ovlivňovat jeho vývoj. Nedostatek povinností a dohledu, neschopnost věnovat se delší dobu určitému koníčku může vést k bezcílnému potulování a seznamování se s nejrůznějšími asociálními činnostmi.

V dnešní hektické době, kdy rodiče velkou část pracovního dne stráví v zaměstnání, v různých, často třísměnných provozech, je těžké uhlídat volnočasové aktivity svých potomků. V dřívějších dobách na výchovu dětí a mládeže v případě nepřítomnosti rodičů dohlédli další členové rozvětvené rodiny, jako dědeček s babičkou, teta, strýc nebo sousedka. Bylo také zcela běžné, že mládež byla pokárána i cizím člověkem. V současné době, kdy generace žijí odděleně, mnozí prarodiče tráví zbytek svého života v domovech pro seniory, ztrácí se výchovný efekt rodiny. Mladí lidé se často nudí a z nedostatku jiné činnosti vyvíjejí činnost trestnou. V lepším případě sedí doma při sledování televize či internetu, v horším případě se toulají s partou.

Nejsou vzácné případy, kdy byli mladí lidé napomenuti při konání výtržnictví dospělým člověkem, a nejen že činnosti nezanechali, ale dokonce ho napadli slovně i fyzicky. Zdá se tedy, že se mladým lidem nedostává úcta ke stáří, jsou si vědomi svým postavením „pod zákonem“, takže nemohou být nijak potrestáni a ještě mnohdy hřeší na často diskutovanou problematiku týrání dětí.

Volnočasová centra sice nabízí širokou škálu aktivit pro mládež, ale mnohdy jsou pro rodiče buď cenově nedostupná, nebo je problém např. s dojezdností do zájmového kroužku, a to hlavně v případě, kdy je dítě závislé na veřejné dopravě, nebo jsou také mnohé aktivity stále obsazené a není možné z kapacitních důvodů zde dítě umístit.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme krátce uvedli nejdůležitější instituty vlivu na chování středoškolské mládeže. Jedná se zejména o rodinu, vrstevnickou partu, školní prostředí, vliv médií a volnočasové aktivity. Téměř o každém z těchto vlivů již bylo napsáno mnoho knih a pojednání, není proto účelem naší práce se jimi zde dopodrobna zabývat.

6. MOŽNOSTI SOCIOLOGIE A JEJÍ POMOC VE VÝCHOVĚ

V této kapitole uvedeme možnosti sociologie a sociologů, zabývajících se různými oblastmi výchovy. Zde je jistě jejich místo a budoucnost.

Úkolem sociologie a sociologů je pomáhat vychovatelům (rodičům, učitelům, pracovníkům, zabývajících se volným časem dětí) orientovat se v sociálních souvislostech výchovy a podněcovat k hledání nových metod výchovné práce, které jsou založeny na teoretických a empirických základech a na co nejkomplexnějším poznání (Havlík, Kořa 2002, str. 14).

„Sociologie výchovy – sociologická disciplína, která se zabývá sociálními aspekty výchovy a jejím místem v procesech společenské reprodukce“. Práce v oblasti sociologie výchovy referují zpravidla o třech okruzích problémů:

1. o místě a úloze (funkci) výchovy ve společnosti, v dané civilizaci a kultuře a o jejích historických proměnách, o vztazích mezi výchovnými hodnotami a cíli a sociální strukturou, stratifikací a mobilitou, o vztazích mezi výchovou a společenskou změnou;
2. o vztazích objektů a subjektů výchovy (rodičů a dětí, učitelů a žáků), ale i o vztazích uvnitř skupin vychovatelů a uvnitř skupin vychovávaných, o pozicích a rolích vychovatele a chovance;
3. o struktuře, funkci a organizaci výchovných institucí, o sociálních podmínkách a důsledcích jejich činnosti.“

Nejúžeji souvisí sociologie výchovy se sociologií vzdělávání, kterou lze s určitými výhradami do jisté míry pokládat za „součást sociologie výchovy“. Sociologie vzdělání, její předmět a tematické zaměření jsou vymezovány ve slovníku následovně:

Uvnitř sociologie vzdělání se vyskytují podstatné rozdíly v preferencích témat, mezi něž patří zejména:

- a) vymezení základní terminologie, včetně používání tradičních či novějších pojmů (např. enkulturace či socializace) a definice vazeb na další disciplíny (kromě sociologie výchovy na sociologii vědění, sociologii kultury, sociologii rodiny);
- b) vztahy mezi rodinou, resp. formami rodinné výchovy a vzděláváním;

- c) generační problémy ve vzdělávacím procesu ve vazbě na rozvíjení forem mimoškolního vzdělávání, resp. sebevzdělávání, i zájmových činností apod.;
- d) základní vzdělávací instituce, škola, otázky přípravy k povolání;
- e) vzdělávací prostředí společnosti, státu, působení národních i regionálních tradic jako determinant vzdělávacích aktivit;
- f) vzdělávání dospělých a otázky celoživotního vzdělávání;
- g) vzdělávání jako povolání a role, otázky postavení a prestiže učitelů, studentů, žáků apod. (Havlík, Kořa 2002, str. 12).“

Zájem o sociologii výchovy a vzdělávání rostl ve všech rozvinutých zemích mnohdy v souvislosti s přípravou a vyhodnocováním změn vzdělávacích soustav. Přitom se ukázaly významné interakce (vzájemné působení) těchto změn nejen s formováním osobností, ale i s makrosociálními procesy. Již tradičně byly sledovány dopady výchovně vzdělávacích procesů na sociální mobilitu (společenský pohyb, vzestup a sestup) a na chápání pojmů jako rovnost, spravedlnost apod. Prokázány byly i souvislosti s vývojem terciárního a kvartérního sektoru, s růstem úlohy informací, s potřebou nového chápání gramotnosti a odbornosti při nástupu nových technologií, s potřebami společenské participace, s volným časem a konzumem. Do popředí vystoupily problémy vztahů mezi vzděláním a výchovou na straně jedné a procesy ekonomickými, politickými, demografickými na straně druhé. Aktuální jsou souvislosti s formováním hodnot a náboženským, generačním a národním vědomím. Trvalá je pozornost věnovaná postavení rodiny. Už tento výčet potvrzuje blízkost sociologie výchovy a vzdělání s disciplínami, jako jsou sociologie rodiny, mládeže, deviací apod.

Řekněme, že výchovu chápeme jako záměrné ovlivňování socializačních procesů v souladu se společensky přijatými normami, hodnotami a učením se společenským rolím a vzděláváním, jako vštěpování znalostí a dovedností nezbytných pro „hraní“ těchto profesních, rodinných a občanských rolí. Víme ovšem, že kromě záměrného působení vychovatelů hraje klíčovou úlohu v socializaci biologické faktory a více či méně reflektované vlivy prostředí a vlastních činností jedinců. Pohled sociologa se upírá hlavně na to, co vychází ze společenského prostředí. Jaké jsou požadavky rolí, normy a hodnoty, jaké společenské tlaky a odkud na jedince působí, v jakých podmínkách se socializace uskutečňuje, s jakými dopady. V zájmu pochopení problémů socializace, výchovy a vzdělávání je vhodné usilovat o postižení co možná nejvíce souvislostí z prostředí vychovávaného, vychovatele (osob,

institucí) a výchovného procesu samotného. Samozřejmě s vědomím zakotvenosti „sociálního“ do procesů odehrávajících se na úrovni biologické a individuálně psychologické, s nimiž je ono sociální v přímé či zprostředkované interakci. Nejde přitom o prosté působení jednotlivých vlivů „vedle sebe“ (např. prostředí rodiny, ekonomických podmínek, školské soustavy), ale o zachycení spleti jejich vzájemných vztahů.

Teprve komplexní pohled, který se opírá o prokazatelná fakta získaná teoretickým bádáním i empirickým poznáním, patří k nejvýznamnějším příspěvkům sociologického myšlení (Havlík, Kořa 2002, str. 13).

Jsou děti, které ve škole prospívají výborně, jiné mají značné prospěchové a mnohdy i kázeňské potíže. Jak takové rozdíly vysvětlit? Ihned nás napadnou individuální odlišnosti v nadání, vůli, schopnosti se soustředit, v zájmech, motivaci. Co se však může skrývat za těmito rozdíly? Např. prostředí a podmínky doma, dobrá rodinná atmosféra nebo stálé konflikty, zájem či nezájem rodičů a to, co dítě dělá ve volném čase. Někteří rodiče dbají o to, aby dítě četlo, chodilo do divadla, poslouchalo náročnější hudbu, jiní spíše rozvíjejí manuální zručnost, další sportovní nebo umělecké předpoklady dítěte. Jsou ovšem i tací, kteří se nezabývají tím, co jejich dítě celé dny dělá. Podobné rozdíly zřejmě najdeme i v zájmu rodičů o školní výkony dětí a o jejich vzdělání a budoucí uplatnění. Může se lišit např. i ochota a schopnost rodičů dítěti s učením pomoci. Rozšíříme-li pohled na tyto a podobné rozdíly působení rodiny, které mohou významně ovlivnit přístup dítěte k učení a jeho výsledky, pak pravděpodobně zjistíme, že např. větší zájem o studium a volný čas dítěte projevují rodiče vzdělanější. V sociologické terminologii pak můžeme říci, že školní úspěšnost je ovlivněna řadou činitelů nejen psychologických (někdy i biologicky daných), ale i sociálních, k nimž patří hlavně rodinná situace (vztahy v rodině, ekonomické problémy, vzdělání rodičů apod.), tlaky vrstevníků, vliv mediálních vzorů atd. Samozřejmě nesporný je vliv školy a zde hlavně působení učitelů. Přitom však víme, že různé školy mohou mít různé podmínky a možnosti (např. materiální situace školy, pomůcky, vybavení, dostatek, či nedostatek kvalifikovaných učitelů). Práce školy samotné se pak rozvíjí v určitém školském systému, který je pak sám ovlivňován ekonomickými faktory, společensko-politickými zájmy atd. Kdybychom myšlenku o souvislostech školní úspěšnosti dětí dále rozvíjeli, mohli bychom pak jmenovat celou řadu faktorů, a to od úrovně meziindividuálních vztahů, vlivů působících v malých skupinách (rodin, vrstevníků), vztahů, jež mají svůj rozměr místní či regionální. Rozdíly studijní úspěšnosti můžeme např. vysvětlit vlivy, které se koncentrují v určité lokalitě, která

může být výrazně charakteristická svojí skladbou obyvatelstva podle hledisek etnických (např. počty romských dětí), profesních (zastoupení rodin kvalifikovaných dělníků, zaměstnanců, zemědělců apod. vzdělanostních atd. Logickým dalším krokem je hledání souvislostí celospolečenských, někdy dokonce globálních (Havlík, Kot'a 2002, str.14).

Naše společnost se v současné době nachází v období útlumu trhu. Je nedostatek pracovních míst, někteří lidé mají nedostatek finančních prostředků. I zde je jistě možnost působení sociologů na různé vrstvy společnosti. Na jedné straně vysvětlovat majetným, že jen stálé zvyšování jejich zisku není smyslem života a nepřinese jim trvalé uspokojení. Mají svůj zrak stočit také k nemajetným a pomoci jim z hmotné nouze. Na druhé straně mohou sociologové pomáhat méně majetným spoluobčanům vyrovnat se s jejich situací, orientovat se na pracovním trhu a dokázat zabezpečit svoji rodinu. Měli by se podílet na vytváření tzv. sociálního smíru ve světě a na tom, aby všichni cítili svoji odpovědnost za stav současné společnosti.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole je uvedeno, co je sociologie, čím se zabývá a co zkoumá. Dále jsou zde uvedeny možnosti práce sociologů v různých oblastech výchovy jednotlivce, rodin i celé společnosti.

7. PREVENCE A MOŽNOSTI JEJÍHO ŘEŠENÍ

Prevenčí neboli předcházením poruchového chování u dětí a mladistvých se myslí jejich včasné podchycení a náprava v raných fázích jejich rozvoje. Jedná se o důležitou věc, ve které jde především o psychologické, pedagogické a sociální působení.

Jde zejména o práci s rodinou, kde je vzhledem k významnosti vlivu rodiny toto působení zaměřené na podporu jejího adekvátního působení v co nejranějším období. K tomuto účelu mohou sloužit centra rané péče zaměřená na práci s rodinami s problémovými dětmi, resp. s problémovými rodiči. V pozdějším věku mohou podobnou pomoc poskytnout výchovní poradci, pedagogicko-psychologické poradny či střediska výchovné péče. Pomoc rizikovým rodinám poskytují i sociální kurátoři. Škola sama má velmi málo možností, jak problematickou rodinu zásadním způsobem ovlivnit. Její pravomoc je omezena na poradenskou činnost a prezentaci požadavků, k jejichž vynucení (pokud by nebyly akceptovány dobrovolně) nemá potřebné prostředky.

Dále se jedná o práci s problémovými dětmi, která je zaměřena na vytváření příležitostí pro různé aktivity volného času, organizování letních táborů apod. Tuto činnost může vyvíjet oddělení sociální prevence při magistrátech. I v případě dětí s poruchami chování je možné použít některé z metod individuální či skupinové psychoterapie, především kognitivně-behaviorální (na odděleních dětské psychiatrie či v pedagogicko-psychologických poradnách). Jednou z možností je zařazení dítěte s problémovým chováním do specializované třídy, kde je větší možnost individuálního pedagogického působení. Efektivita této nápravné i preventivní činnosti není vždy dostatečně velká, častou překážkou je slabá motivovanost rodiny i dítěte samotného.

Pokud jsou výchovné problémy tak velké, že je nelze uvedeným způsobem řešit, je další možností represivní opatření ve formě ústavní či ochranné výchovy, která je nařizována soudem. Problémový jedinec je umístěn ve speciálním ústavním zařízení. V současné době je možný i dobrovolný diagnostický pobyt, který se uskutečňuje na žádost rodičů, neschopných zvládnout problematické chování svého dítěte. V těchto případech se počítá se spoluprací rodičů s příslušným ústavním zařízením (Vágnerová 2008, s. 803).

Jak jsme již výše uvedli, nejvýznamnějším prostředkem sociální prevence je výchova dětí v rodinách a výchova dětí ve školách. Preventivně mohou působit i nevládní organizace. Vlivným nástrojem je také sociální politika státu ovlivňující systém vzdělávání, zaměstnanost, stabilitu rodiny, fungování policejního a soudního aparátu a dalších institucí

zabývajících se rizikovou mládeží. Menší význam a dosah mají regionální a lokální programy pro úzeji definované skupiny rizikových dětí či rizikové mládeže. Lokální, regionální i státní preventivní opatření však mohou být efektivní jen tehdy, jsou-li založena na kvalifikované detekci problémů a je-li průběžně sledován jejich očekávaný vliv i neočekávané vedlejší účinky.

Množství diskusí mimo odborné kruhy vyvolává představa o preventivním působení trestního práva a speciálně trestu odnětí svobody. Laická a v médiích oblíbená představa přikládá nejvyšší význam výši trestu. Uvedme skutečnost, že kriminologický výzkum již několik desítek let přesvědčivě ukazuje, že výše trestu nemá tak velký vliv na kriminální chování populace. Ti, kdo páchají trestný čin poprvé, skoro nikdy neznají jeho trestněprávní kvalifikaci ani výši sankce. Recidivisté ji sice znají, ale tato znalost nepostačuje k tomu, aby se trestnému jednání vyhnuli, neboť se dosti pravidelně domnívají, že tentokrát nebudou vypátráni (Matoušek, Kroftová 2003, s. 266).

Dobrá prevence musí předcházet všem typům sociálního selhání – kriminalitě, abúzu drog, odchodům ze škol a z učebních poměrů, předčasným těhotenstvím, nákaze HIV virem apod. Cílem zejména primární prevence nemůže být pouhá absence sociálněpatologických jevů, cílem musí být prezentace sociálně příznivého chování, to znamená takového chování, jež se neslučuje s protispoločenským jednáním. Jinak řečeno primární a sekundární prevence je nemyslitelná bez ohledu na hodnotovou orientaci dětí, bez podpory alternativních životních programů, odklánějících rizikové děti od stylu života, který by mohl vést k jejich společenské degradaci.

Výběr nejvhodnější preventivní strategie, nejvhodnějšího prostředí pro ni a okruh osob, které má kromě dítěte zahrnovat, se odvíjí od volby cílové skupiny, na kterou se má působit. Bez jasné definice cílové skupiny, postupu práce s ní a hodnocení efektivity nemůže být prevence přínosná. Čím více prostředí, ve kterém se cílová skupina pohybuje, preventivní program zahrnuje a čím více osob významných pro každého člena skupiny program využije, tím větší je naděje na jeho ovlivnění.

Nejhorší strategie je u všech cílových skupin ovlivnit pouze ohrožené děti, a to pouze poskytováním informací. U nás je tento přístup bohužel velmi zakořeněný ve školním prostředí a bezděky jej přijímá i mnoho nestátních organizací, nabízejících školám různé preventivní výukové programy. Ochota dětí přijímat poznatky je závislá na postoji dětí k tomu, kdo je poskytuje. Neoblíbený učitel nemá naději předat dětem poznatky, ovlivňující

jejich chování v mimoškolním prostředí. Ještě důležitější než zprostředkující osoba je míra vlastní angažovanosti dítěte v situaci učení. Poznatok má pro dítě mnohem větší vliv, je-li spojen s přímou zkušeností dítěte. Proto má větší smysl formou interaktivního učení podporovat rozvoj sociálních kompetencí dítěte (životních dovedností), než dítě vyučovat teoretickým poznatkům o zločinnosti, jejímu předcházení a trestání. Samozřejmostí musí být také věková přiměřenost vzdělávacího programu, tak aby respektoval zákonitosti vývoje morálního vědomí dětí a mládeže.

Po shrnutí výše uvedeného zjistíme, že proto, aby byly preventivní programy opravdu efektivní, nesmějí stavět pouze na didaktice obecných pouček, ale musí se snažit posílit jak sociální kompetenci dětí, tak i kompetenci jejich rodičů, kompetenci učitelů a vychovatelů i kompetenci vrstevníků – zejména těch, kteří jsou v neformálních skupinách dětí přirozenými vůdčími osobnostmi. Efektivní preventivní programy se snaží využít i místní zdroje podpory ohrožených dětí a snaží se koordinovat spolupráci všech zúčastněných institucí, odborníků, případně i dobrovolníků.

Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme vysvětlili, co se pojmem prevence poruch chování obecně myslí. Uvedli jsme, že prevence je velice důležitá a že by měla komplexně postihovat nejen děti a mládež, ale i jejich rodiny, školu, volnočasové aktivity, prostě všechny nejdůležitější instituty ovlivňující jejich chování.

8. VÝZKUM

8.1. Úvod do výzkumu

Na začátku této kapitoly bych rád uvedl důvod, který mě inspiroval ke zpracování této práce s názvem „Poruchy chování u středoškolské mládeže“. Již více než jedno desetiletí pracuji u Policie České republiky v menším městě s počtem 6.000 obyvatel v kraji Vysočina. V posledních letech mě začal překvapovat stále rostoucí trend chování některých středoškoláků, který v předchozích letech v tomto městě nebyl zaznamenán. Stále větší počet mladých lidí ve věku od 15 – 19 let, tedy středoškoláků, se různým způsobem vyhýbá výuce ve škole, utíká z domu, jejich rodiče je poté nechávají policií hledat jako pohřešované, experimentují s drogami, nezdravým sexuálním chováním a inklinují k páchání různé trestné činnosti. Zarážejícím faktem je, že tito mladí adolescenti bydlí v opuštěných budovách, srocují se do pochybných part a jejich rodiče, opatrovníci i sociální pracovníci jsou v zabraňování jim v tomto jejich jednání „bezmocní“. Tito mladí lidé, kteří by měli navštěvovat střední školu a připravovat se na své budoucí povolání, však místo toho marní svůj čas zahálčivým a nezdravým způsobem života. Jaksi zapomínají na svou budoucnost a žijí stylem života „ze dne na den“. Svým neupraveným zevnějškem jsou snadno rozpoznatelní od ostatních středoškoláků a začínají vzbuzovat strach u starších občanů.

Tento stav věci je velice neuspokojivý, a proto jsme provedli rekapitulaci závadového chování adolescentních středoškoláků v policejní evidenci místního oddělení policie. Následná zjištění společně s komentářem podle místní a osobní znalosti jednotlivých adolescentů a jejich rodinného prostředí uvádíme dále v následující kapitole.

8.2. Naše mládež (poruchové a rizikové chování středoškoláků s komentářem)

V evidenci místního obvodního oddělení policie jsme objevili celou řadu středoškoláků, kteří se místo přípravy na maturitu věnují úplně jiným činnostem. Uvedeme ty nejtěžší případy s charakteristikami rodinného prostředí.

Jirka 16 let

Jirka je nenápadný šestnáctiletý kluk, kterého běžně na ulici přehlédnete. Ve tváři vypadá o několik let starší, ale snaží se v mezích možností pečovat o svůj zevnějšek. Nikdo by neřekl, že se již téměř dva roky živí sám. Od té doby, co odešel od svých pěstounů, je bez jakékoli finanční podpory a ztrácí se i z dohledu státních úředníků. Jak je to možné?

Jirka nikdy nepoznal svého tatínka, žil jako jedináček pouze s maminkou, která mu

v jeho 5 letech náhle zemřela. Jirka byl s mrtvou maminkou v uzavřeném domě tři dny a noci sám. Nebýt uvědomělé sousedky, která se začala o ztichlý dům zajímat, nechceme domýšlet, jak mohla celá tato věc dopadnout. Jirka byl přechodně umístěn do dětského domova a následně do náhradní rodiny. Ke konci základní školy začal být Jirka problémový. Začal se toulat, lhal, zhoršily se jeho školní výsledky, přestával pěstouny poslouchat a došlo k jeho prvnímu pohřešování. Letní prázdniny po ukončení základní školy byly pro Jirku velkým dobrodružstvím. Skamarádil se s vrstevníky z krajského města, za kterými během prázdnin několikrát utekl, přičemž si od pěstounů vždy vzal nějaké peníze na přilepšenou. Byl od nich několikrát pohřešován a policisty několikrát zadržen při krádeži v supermarketech. Byl předáván pěstounům, od kterých po několika dnech opět odcházel neznámo kam. Jirka začal experimentovat s drogami, alkoholem a vyhledával společnost závadových kamarádů. Celá věc začala být pro pěstouny neúnosná, ztrácelo se čím dál tím více peněz, věc se opětovně řešila přes policii a pracovníky OSPOD (orgánu sociálně právní ochrany dětí). Jirka byl nakonec umístěn do diagnostického ústavu v Brně.

Zdánlivě vyřešená věc má pokračování, neboť Jirka po několika dnech z diagnostického ústavu utekl, pobýval v krajském městě a posléze byl policisty zajištěn v rodném městě. Následovala eskorta zpět do diagnostického ústavu. Jaké bylo překvapení policistů, když byl Jirka druhý den opět spatřen v rodném městě. Po několika dnech byl opět policisty zajištěn a situace se opakovala. Jak je to možné? V diagnostickém ústavu bylo zjištěno, že Jirka zde začal ničit majetek, poškodil dveře a odešel. Vychovatelé uvedli, že nebylo v jejich moci Jirkovi v odchodu zabránit.

Jirka je v současné době opět na útěku, na střední školu do současné doby vůbec nenastoupil. Živí se trestnou činností a je osobou hledanou v celostátním pátrání.

Klára 18 let

Klára je normální dívka, která neměla příliš šťastné dětství. Otec s matkou se brzy rozvedli a matka vychovávala Kláru sama. Matka vystřídala za Klářino dětství několik partnerů, až zůstala s posledním z nich, a to s mužem o 14 let mladším. Klára byla matkou, jako její jediné dítě, rozmazlována, doma dělala pouze některé domácí práce a to jen tehdy, když se jí chtělo. Dostávala od matky a také občas od otce peníze, chodila do druhého ročníku střední školy a vše se zdálo dobré. Změna nastala v době, kdy matka začala žít ve společné domácnosti s posledním partnerem. Tento muž zjistil, že se o celou domácnost stará jeho přítelkyně a její dcera není schopná ani jednou týdně vyluxovat. Kláře několikrát domlouval, ale ta se zatvrdila a začala se toulat. Matka na ni neměla mnoho času a dcera si našla

kamarády, začala pít alkohol a experimentovat s drogami. Vše vyvrcholilo tím, že se po několikátém pozdním příchodu domů opět pohádala s matkou i jejím přítelem. Dostala za úkol uklidit domácnost a matka s přítelem se odešli bavit. Při jejich příchodu už Klára ležela v posteli, ale ze vzdoru doma nic neudělala, všechny domácí práce zůstaly na druhý den matce. Přítel s matkou Kláru vzbudili a ptali se jí, proč nic neudělal. Ona řekla na jejich adresu několik peprných nadávek a zhasla světlo s tím, že spí a nebude se s nimi bavit. Přítel matky na toto reagoval tak, že Kláru fyzicky potrestal. Klára se urazila, několikrát se s matkou pohádala a jejího přítele začala ignorovat. Klára se po dohodě s matkou odstěhovala k babičce a všichni doufali v uklidnění situace a skončení výchovných problémů. Opak byl pravdou. Klára si našla nové a bohužel horší kamarády. Už jí nestačily peníze, začala si potajmu půjčovat od babičky a od jejího přítele. Babiččin přítel na to přišel a s babičkou i s Klárou chtěl věc vyřešit. Klára neunesla tíhu výčitek a babiččina přítel nařkla ze sexuálního obtěžování. Po tomto incidentu se stala situace neúnosnou, pohádala se i s babičkou a odešla pryč. Kláře bylo pouze 17 let, matce ani babičce se po několik dní neozvala, a když přestala navštěvovat výuku na střední škole, bylo po ní vyhlášeno celostátní pátrání. Klára mezi tím spala u kamarádů a opět užívala drogy a alkohol. Způsob její obživy není znám. Byla vypátrána, ale k matce, babičce ani do školy se již nevrátila. Dnes je plnoletá, občas se stýká s matkou, nepracuje, nestuduje a žije ve společnosti závadových osob.

Petr 21 let

Petr pochází z rozvrácené rodiny, žil pouze s matkou a sestrou pod dohledem babičky. Po letních prázdninách v době jeho docházky do druhého ročníku střední školy došlo v jeho chování ke změně. Vyhledával společnost mezi vrstevníky a kamarády, aby se prosadil v partě, začal vymýšlet nebezpečné činnosti a stále rizikovější zábavu. Potřeboval stále více peněz a kapesné od matky i babičky přestalo stačit. Občas vzal doma nějaké peníze nebo zpeněžil nějakou, dle jeho názoru, nepotřebnou věc, například babiččin malý motocykl, se kterým jezdila k lékaři nebo po městě. Jeho matka i babička se několikrát obrátily na policii s trestním oznámením na neznámého pachatele, protože Petr tvrdil, že o ničem neví a nic nevezal. Když se policistům podařilo odhalit pravdu, matka i babička neumožnily orgánům, činným v trestním řízení, v těchto věcech pokračovat a případy byly odloženy. Petr se vždy na nějaký čas zklidnil, chvíli chodil do školy, chvíli pomáhal matce v restauračním zařízení, ale fyzická práce a stereotypní život jej „nenaplňovaly“. Odjížděl s kamarády na víkendové akce, někdy byl z domu déle než týden a vracel se hladový a bez peněz. Problémy s alkoholem a

drogami na sebe nenechaly dlouho čekat. Střední školu nedokončil, žil ze sociálních dávek a z toho, co dostal od matky a babičky. Společnost se mu zdála nespravedlivá, měl nabídky na práci, ale zdálo se mu, že není ohodnocena podle jeho očekávání, a to i přes to, že neměl dokončenou střední školu a nebyl ani vyučen. Dle vlastního tvrzení považoval výši platu 10.000 Kč po zdanění za „vykořisťování“.

Petr inklinoval k trestné činnosti. Z počátku sbíral železný šrot, posléze odcizoval telefonní a elektrické kabely, jízdní kola či mobilní telefony. Matka i babička se snažily při zjištění, že se opět jedná o skutek jejich Petra, s poškozenými domluvit, ale trestná činnost Petra neustávala. Nakonec musel odejít z domu kvůli hrozícím exekucím a začal se toulat. Býval viděn s partou pod vlivem drog a alkoholu. Tyto drogy nejen užíval, ale také distribuoval dál svým známým. Pod vlivem těchto drog odcizil své matce osobní vozidlo, se kterým podnikal cesty za krádežemi po okolí, řidičský průkaz ovšem nevlastnil. Posléze přestal svou situaci rozumově zvládat a stal se nebezpečným i pro své bývalé kamarády. Ničil a odcizoval věci již každý den. Škody na majetku šly do statisíců. Policisté pomalu nestačili dokumentovat jeho trestnou činnost a stal se tak problémem pro široké okolí. Jeho řádění bylo ukončeno uvalením vyšetřovací vazby a následným odsouzením k několika letům trestu odnětí svobody a k náhradě způsobené škody. V současné době se Petr nachází ve výkonu trestu odnětí svobody.

Veronika 18 let

Veronika je nejstarším dítětem v rodině a má ještě dva nevlastní sourozence, jež mají s Veronikou společnou matku, ale rozdílné otce. Svého otce nezná. Její matka od mládí inklinovala k alkoholu, drogám a nevázanému způsobu života. V zaměstnání nikde dlouho nevydržela. O její děti se starala více méně babička. Veronika se o školu moc nezajímala, raději běhala s dětmi venku. Po vstupu na střední školu zjistila, že se musí více učit, ale to jí nebavilo. O letních prázdninách po prvním ročníku, ve kterém téměř propadla, se seznámila s několika staršími chlapci a začala se s nimi toulat, popíjet alkohol a užívat marihuanu. Tento způsob života jí opravdu vyhovoval. V mužské společnosti byla pro svůj fyzický vzhled oblíbená. Vracela se domů pozdě večer, někdy až druhý den, její matce to nijak nevadilo. Když se tři dny neukázala doma, začala jí babička postrádat, bylo po ní vyhlášeno celostátní pátrání a po několika dnech byla policií zadržena v krajském městě s partou při výrobě a prodeji drog. Ona sama k věci uvedla, že nedělala nic špatného, pouze se chtěla pobavit. Do druhého ročníku nastoupila s krajním odporem a s tím, že je jí škola k ničemu a po několika týdnech znovu zmizela. Opět byla jako pohřešovaná osoba zajištěna v krajském městě mezi

závadovou mládeží a konzumenty drog. Měla dokonce pohovor i s matkou a dojednávalo se její umístění do diagnostického ústavu, protože babička zemřela a nebyl nikdo, kdo by na ni dohlížel. Nakonec Veronika slíbila, že bude dál chodit do školy a přestane se závadovou partou. Toto předsevzetí jí vydrželo několik měsíců a to do dalších letních prázdnin. Začala se opět toulat, našla si další pochybnou známost mezi partou uživatelů drog a do třetího ročníku již nenastoupila. Několik měsíců žila s tímto přítelem v různých pustých objektech, garážích, odstavených vozidlech až do doby jeho dobrovolného odchodu do protidrogového centra. V současné době žije doma s matkou, do školy nechodí, práci si nehledá a občas se toulá s partou. Jako plnoletá není již kontrolována ani úřady.

Jakub 20 let

Jakub velice rychle dospěl, matka se s otcem brzy rozvedla a on se musel starat o rodinu. Zastával názor, že muž, tedy v jejich případě on, má v rodině hlavní slovo. Zároveň byl i velice fyzicky vyspělý. Střední škola jej nebavila, chodil raději s kamarády kouřit za školu nebo popíjet alkohol do nedaleké chatky za městem. Když se to matka dozvěděla, přestala mu dávat kapesné. V Jakobovi se probudily agresivní sklony. Matka se ho začala bát a z bytu se odstěhovala k rodičům a sestře. Zde musel Jakub začít poslouchat, což ale nevyhovovalo jeho povaze. Několikrát matce ukradl peníze a provedl několik neoprávněných výběrů finanční hotovosti z její kreditní karty. Peníze utratil za cigarety a dívčí společnost. Domluva nestačila ani od matky, ani od jejího přítele. Po incidentu, kdy ho rodina nedobrovolně odvedla z restauračního zařízení, odešel z domova k přátelům. Užíval nadměrné množství alkoholu i marihuany. Při dalším zmizení peněz z jejich domu matka zavolala policii. Usvědčen z krádeže byl opět Jakub, ale matka nedala souhlas s trestním stíháním svého syna. Jakub slíbil, že se polepší a dodělá školu. Opakovaně nastoupil po letních prázdninách do třetího ročníku střední školy a částečně se zklidnil. Možná to bylo tím, že se rozpadla jejich parta, protože i ostatní rodiče rázně zasáhli, dalším faktorem mohla být i jeho zkušenost s vyděláváním peněz, neboť si začal brigádně přivydělávat. Dnes není Jakub sice žádným premiantem, ale jestli vše dobře půjde, bude v květnu 2010 maturovat.

Štefan 19 let a David 17 let

Štefan a David jsou bratři. Žijí ve zhoršených sociálních poměrech romské komunity. Rodiče s pěti dětmi žijí ze sociálních dávek. Matka nikdy nepracovala, otec se o to několikrát pokusil, ale nikde dlouho nevydržel. V současné době je doma a tvrdí, že práci neustále shání,

ale nemůže nic najít. Oba nejstarší bratři Štefan i David základní školu příliš často nenavštěvovali, jejich rodiče byli policií prošetřováni pro trestný čin ohrožování výchovy mládeže. Nakonec však základní školu dokončili a nejprve starší Štefan a posléze i David nastoupili na střední školu. Štefan začal jako první s partou kamarádů experimentovat s kouřením marihuany, alkoholem a trestnou činností. Potřeboval peníze, a proto s bratrem začali svážet do sběren železný šrot ze zahrad či starších domů. Narazili však na několik majitelů, kteří na ně zavolali policii.

Mladší David chodil stále do školy, ale Štefanovi se zalíbil nevázaný život v partě. Kovový šrot a zejména barevné kovy se staly jeho hlavním zdrojem obživy. Během jednoho roku se dopustil několika desítek krádeží, které byly prošetřovány policií. Po tomto roce, kdy strávil více času na policejní služebně než ve škole, ukončil svou nepravidelnou docházku na střední školu a již zůstal doma. S bratrem jsou již obezřetnější a dávají si více pozor. Jejich závislost na alkoholu a marihuaně trvá. Mladší bratr David stále nepravidelně navštěvuje střední školu. Starší Štefan se do školy už nevrátil a ani o tom neuvažuje. Během několika posledních měsíců se zapletl do krádeže luxusního automobilu a několika vloupání do objektů.

Zuzana 15 let

Zuzana je nenápadná romská dívka, která pochází z vícečetné rodiny a také ze složitějších sociálních poměrů. Matka nikdy nepracovala, otec byl zaměstnán u stavební firmy jako pomocná pracovní síla. V současné době žijí ze sociálních dávek. V posledních dvou letech začali matka i otec více požívat alkoholické nápoje a zanedbávat výchovu svých dětí. Pro neustálé neodůvodněné školní absence dětí a ignorování rad sociálních pracovníků bylo s oběma rodiči zahájeno policií vyšetřování pro podezření ze spáchání trestného činu ohrožování výchovy mládeže, protože umožňují svým dětem vést zahálčivý život. Zuzana se místo docházky do základní školy toulala po městě a po okolí. Přes svůj nízký věk vyhledával společnost mužů, kouřila a pila alkohol. Seznámila se s mužem, který byl o 25 let starší, a ten ji začal pohlavně zneužívat. Dívka přestala chodit do školy a věnovala svůj čas nové známosti. Celou věc začala prošetřovat policie. Zuzaně v době jejího setkávání s tímto starším mužem nebylo ještě 15 let. Vztah byl ukončen a Zuzana po ukončení základní školy nastoupí na školu střední.

Na závěr kapitoly musíme uvést, že byla pozměněna jména aktérů a vyvarovali jsme

se jakéhokoliv upřesnění identity. Výběr byl proveden nahodile a byly zde popsány spíše závažnější poruchy chování adolescentů. Na celé věci je smutné, že za spoustu problémů a výskyt poruch chování jsou zodpovědní zejména rodiče, pěstouni a prostředí, ve kterém se tyto středoškoláci pohybují. Většina těžších případů pochází z neúplných rodin nebo byla vychována mimo rodinu. Podepsalo se na nich zanedbání jejich výchovy, nedostatek rodičovské lásky a nezájem společnosti o vytváření zdravého sociálního prostředí.

V poslední době postrádáme spolky sdružující mládež, jako dříve byli různé odnože skautů a tělovýchovných jednot. Lze konstatovat, že i politicky zdiskreditovaná organizace Pionýra, měla přes své ideologicky angažované názory některé části svého programu dobré. Děti byly vedeny k pomoci druhým, podnikaly společné výlety, hrály kolektivní hry, byly vedeny ke sportu a péči o tělo.

Organizace pro mládež a volnočasové instituce by spolu s rodinou a školou měly předcházet výše uvedeným problémům a naučit děti a mládež pracovat se svým časem, vážit si života a radostně a dobře žít.

8.3. Cíl výzkumu

Ve výzkumu se zaměříme na poruchy chování středoškoláků z pohledu jejich učitelů, kteří se s nimi musejí v edukačním procesu vypořádat. Cílem výzkumu je zjistit, v jaké míře poruchy chování u středoškoláků ohrožují úspěch edukačního procesu. V čem učitelé pozorují největší problém, riziko a poruchy chování, dále budeme zjišťovat přístup školy k těmto studentům a možnosti řešení. Výsledky výzkumu mohou sloužit jako studijní materiál pedagogům středních škol ke zkvalitnění jejich výuky a k lepší orientaci v potřebách a možnostech pomoci středoškolským studentům.

8.4. Metodika a realizace výzkumu

V humanitním výzkumu je třeba velmi zdůraznit etiku zkoumání. Na rozdíl od přírodních věd, kde prioritním předmětem zkoumání není osobnost člověka, se humanitní výzkum týká lidí, kteří jsou často v roli respondentů, a proto má své etické limity. Jedním ze základních problémů je forma sdělování výsledků výzkumných šetření. Přednost by mělo mít vždy konstatování obecnějšího charakteru, které neuvádí adresné osobní údaje, což by se mohlo někoho citlivě dotknout. (Kraus, 2008, s. 91)

Ve své práci se pokusím zjistit ne jen nejčastější poruchy chování u středoškolské mládeže, ale i ty, které jsou podle úsudku středoškolských učitelů nejzávažnější a které jim nejvíce vadí při edukační činnosti. Budu hledat i jejich příčiny a možná řešení.

Významné je, že v okamžiku, kdy člověk do určité míry porozumí situaci a je schopen ji vyhodnotit, učiní adekvátnější rozhodnutí pro její řešení. Jeho volba mezi různými možnostmi může být kompetentnější. (Kraus, Poláčková 2001, s. 19)

Nejprve je třeba zvolit metodu výzkumného projektu a metodu sběru dat. Po provedení výběru výzkumného vzorku, budou prezentovány jednotlivé názory respondentů, získané ze zjištěných dat.

8.5. Výzkumná metoda a strategie

Na základě formulace výzkumných otázek jsem zvolil jako výzkumnou metodu - metodu porozumění. Důvodem tohoto výběru byla potřeba porozumět poruchám lidského chování středoškolských studentů z pohledu učitelů, kteří mají v tomto oboru dlouholetou praxi, musejí se s těmito poruchami chování každodenně potýkat, mají své způsoby řešení a snaží pro své studenty edukační proces co nejvíce zpřístupnit a zefektivnit.

Za účelem získání odpovědí na položené otázky jsem se rozhodl pro kvalitativní analýzu, neboť vyhovuje nejlépe mým záměrům. Jednou z předností kvalitativní strategie je fakt, že se lze s respondentem osobně setkat, mohou mu být kladeny otázky a v případě nejasností je možné požádat o vysvětlení jeho odpovědi. Stejně tak lze na základě respondentových odpovědí položit doplňující otázky, které se vynořily v průběhu rozhovoru.

Kvalitativní výzkum

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je přispět k pochopení celkového kontextu a emočních a psychosociálních aspektů určitého typu lidského jednání, které se promítá do jevů celospolečenských. Spíše než hledáním kolikrát se daný jev vyskytuje, se zabývá otázkami proč a jak se snahou pochopit podstatu sociální struktury daného fenoménu. Většinou se jedná o tzv. výzkum terénní.

V kvalitativním výzkumu obvykle pracujeme s menším počtem respondentů, ale každý případ sledujeme do hloubky. Takový výzkum má také více charakter intimní, informace přitom získáváme přirozenějším způsobem. Kvalitativní výzkum vždy směřuje k zachycení celé řady možných intervenujících činitelů. Má výhodu v relativně nízké náročnosti

technologické i finanční a bezprostřední využitelnosti. Nevýhodou je nebezpečí předpojatosti a problém velikosti zkoumaného souboru. Neexistují zde jasná pravidla.

Nejpodstatnější znaky charakterizující kvalitativní přístup:

- údaje mají povahu slov, obrázků apod.,
- základem je osobní kontakt výzkumníka s respondenty a účast ve zkoumané situaci,
- orientace na jedinečnost případu,
- hledání širšího společenského, historického, dobového kontextu. (Kraus 2007, s. 11)

8.6. Metoda sběru dat

Od zvolené strategie výzkumu se odvíjí výběr metod sběru dat. K základním metodám v kvalitativním typu výzkumu patří pozorování, dotazování, studium dokumentů. Tyto metody mohou být využívány samostatně nebo mohou být kombinovány.

Pro tento výzkum jsem zvolil dvě metody sběru dat: dotazování a studium dokumentů. K výhodám kvalitativního dotazování patří možnost respondenta úplně projevit své subjektivní pohledy a názory, lze zkoumat, zda respondent porozuměl dobře otázkám. Za nejvhodnější techniku dotazování pro tuto práci považuji rozhovor.

Výhoda rozhovoru ve vztahu k dotazníku spočívá zejména v tom, že umožňuje tazateli větší pružnost, nevýhodou naopak je možnost ovlivnění respondentových odpovědí.

Rozhovor

Metoda rozhovoru je nejužívanější metodou při získávání informací od poznávaných osob. Při rozhovoru se dotazujeme na informace, které nám mohou pomoci hlouběji poznat jejich osobnost. Rozhovor používáme jako metodu k získávání informací o poznávaném člověku všude tam, kde chceme poznat ty stránky osobnosti, které jsou nedostupné přímému pozorování nebo jiným metodám. Jde především o vnitřní prožitky osoby a vnitřní podmínky její činnosti. Odpovědi dotazovaného člověka mají však subjektivní povahu, tzv. že podléhají subjektivnímu zkreslení. Výhody vidíme v tom, že můžeme poznat jeho názory, motivy, hodnotovou orientaci, vědomosti, průběh dosavadního života stanoviska, postoje a jeho subjektivní vidění světa. (srov. Vízdal, 2005, s. 30)

Rozlišujeme více typů rozhovoru např. standardizovaný, polostandardizovaný, neformální konverzační rozhovor. Standardizovaný rozhovor je charakteristický předem

připravenou doslovnou formulací otázek, které jsou respondentovi předkládány ve stejném znění a pořadí. Při použití techniky polostandardizovaného rozhovoru jsou otázky předem jen definovány a v průběhu rozhovorů kladeny ve stejném pořadí.

Největší pružnost umožňuje neformální rozhovor, ve kterém má tazatel pouze představu o námětu rozhovoru a otázky jsou formulovány až v průběhu rozhovoru. Pro účely tohoto výzkumu jsem zvolil techniku polostandardizovaného rozhovoru, neboť na jedné straně umožňuje určitou pružnost při procesu získávání informací, na druhé straně skutečnost, že všichni respondenti odpovídají na tytéž otázky, umožňuje lepší srovnatelnost jejich odpovědí a ulehčuje organizaci získaných informací. Takto lze získat informace, které považují za důležité, a zároveň má respondent možnost vyjádřit se ke skutečnostem, jež považuje za relevantní on.

Studium dokumentů

Dokumenty se rozumí data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než má aktuální výzkum. Analýza dokumentů vychází z porozumění jim. Dokumenty analyzované v této práci jsou ty, které obsahují odpovědi na výzkumné otázky. Při výběru dokumentů bude brána v úvahu také jejich kvalita. Klíčovými dokumenty v tomto výzkumu je dokumentace vybraného vzorku kasuistik problémového chování středoškoláků.

8.7. Charakteristika výběrového souboru a realizace výzkumu

V této práci jsme použili záměrnou výběrovou metodu a jako techniku záměrného výzkumu jsme zvolili techniku výběru dle určitých kritérií. Požadovali jsme zastoupení ze škol gymnazijního typu i ze středních odborných škol a to jak z menší, tak i z větší městské aglomerace, aby byl postihnut co nejširší vzorek středoškolské mládeže. Výzkum probíhal na přelomu roku 2009 a 2010 se středoškolskými učiteli ze SOŠ a SOU Třešť, Gymnázia Otokara Březiny a SOŠ Telč, Manažerské akademie SOŠ Jihlava a SOŠ a SOU Kladno.

Středoškolští učitelé byli postupně oslovováni a v rozhovoru uváděli své poznatky a zkušenosti s poruchovým chováním jejich studentů. Vycházeli jsme z předem daných okruhů otázek zaměřených na to, s jakými poruchami chování se učitelé nejčastěji setkávají během vyučování a jak tyto poruchy chování ohrožují úspěch edukačního procesu, v čem učitelé pozorují největší problém, riziko poruch chování, jak tyto poruchy chování u studentů osobně

řeší ve vyučovacích hodinách a jak a s kým je popřípadě řeší škola, ředitel školy a s jakým výsledkem.

Během kontaktu se středoškolskými učiteli bylo maximálně dbáno na dodržování hlavních zásad vedení rozhovoru, kterými myslíme zejména kladení otevřených, jasně formulovaných otázek, pozorné naslouchání, vyhýbání se otázkám předem naznačujícím odpověď, zachovávání neutrálního postoje k obsahu sdělovaných dat, vytváření vztahu důvěry, vstřícnosti a projevování zájmu a empatií.

Všichni zúčastnění byli dotazováni stejnými okruhy otázek. Odpovědi byly zaznamenávány přímo do sběrného archu nebo byly nahrávány na diktafon a do sběrného archu přepisovány později.

V této práci uvádíme data zjištěná z výpovědí respondentů zkrácená tak, aby v nejvyšší míře postihovala zkoumanou problematiku.

8.8. Výpovědi jednotlivých učitelů

K problematice poruch chování se vyjadřovali středoškolští učitelé celkem ze čtyř středních škol. První dvě střední školy byly gymnazijního typu a druhé dvě školy patří mezi střední odborná učiliště. Z každé z uvedených škol byli dotazováni čtyři učitelé, celkem jsme oslovili 16 středoškolských učitelů různého pohlaví, věku a délky praxe. V rámci zachování anonymity nebudeme uvádět jména ani místo působení učitele a budeme je nazývat respondenty.

Respondent č. 1

Žena, věk 28 let, 4 roky praxe, vyučování českého jazyka a občanské nauky.

Zkušenosti s poruchami chování studentů má za svoji krátkou pracovní dráhu již poměrně velké, za nejzávažnější považuje lhaní studentů, které je pro ně naprosto běžné a velmi rozšířené. Dále má zkušenosti se slovním napadáním, opakovaným vysmíváním a dalšími počínajícími náznaky šikany mezi studenty. Ve vyučování se toto poruchové chování snaží řešit napomínáním, zadáním úkolů navíc, výjimečně poznámkami. Nejúčinnější řešení poruchového chování vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči. Ředitel školy tyto problémy neřeší, nebo pouze nepřiměřeně mírně, aby rodiče studentů nepopudil a ti např. nedali studenta na jinou školu. Příčinu tohoto chování vidí ve špatných vzorech chování, které dítě přebírá ve své rodině a dále v celkovém stavu české společnosti.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lhaní, slovní násilí a počínající šikana.

Respondent č. 2

Žena, věk 32 let, 8 let praxe, vyučování českého a německého jazyka.

Největší zkušenost s poruchami chování studentů má v oblasti školní nekázně, leností a lhaním, které považuje za velmi rozšířené a ohrožující edukační proces. Během vyučování se toto poruchové chování snaží řešit napomínáním, zadáním mimořádných úkolů, poznámkou či vykázáním ze třídy a neomluvenou hodinou. Nejúčinnější řešení poruchového chování vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči. Ředitel školy tyto problémy moc neřeší, většinou pouze slovním napomenutím nebo měsíčním podmíněným vyloučením. Příčinu poruchového chování vidí v celkovém negativním nastavení společnosti vůči škole i učitelům a celkové neúctě k autoritám.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň, lenost a lhaní studentů.

Respondent č. 3

Žena, věk 26 let, 2 roky praxe, vyučování německého jazyka a občanské nauky.

Největší ohrožení kvality edukačního procesu vidí ve školní nekázni studentů, v jejich lenosti, systematickém lhaní či zamlžování pravdy a náznacích zejména slovní šikany. Ve vyučování se toto poruchové chování snaží řešit slovním napomenutím nebo písemnou poznámkou. Nejúčinnější řešení poruchového chování vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči, pokud mají o dítě zájem. Ředitel školy hraje minimální roli, pokud je mu naznačeno, že by měl zasáhnout, uloží žákům na měsíc podmíněčné vyloučení. Příčinu poruchového chování vidí v tom, že se žáci nechtějí učit, dobré známky je nemotivují a doufají, že po střední škole jim rodiče vysokou školu zaplatí. Dále vidí příčinu v celkovém nastavení společnosti, ve které nejsou učitelé uznáváni a rodiče mají na své děti stále méně času.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lenost, školní nekázeň, lhaní a slovní šikana.

Respondent č. 4

Muž, věk 34 let, 8 let praxe, vyučování informačních technologií.

Největší závadovost poruch chování studentů vidí v oblasti školní nekázně a záškoláctví, které je velmi rozšířené. Nekázeň a záškoláctví řeší téměř každou hodinu. Během vyučování se toto poruchové chování snaží řešit napomínáním, účinnější je odpojení studenta ve vyučovací hodině na určitou dobu od internetu. Dále tyto drobné přestupky neřeší, protože

není třídní učitel. Ředitel školy je ochoten pomoci a nejtěžší případy mohou skončit i vyloučením ze školy. Jako neúčinnější řešení poruchového chování vidí v pohovoru s rodiči studentů. Příčinu poruchového chování vidí ve velké benevolentnosti rodičů ke svým dětem a špatné výchově.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň a záškoláctví studentů.

Respondent č. 5

Žena, věk 55 let, 30 let praxe, vyučování německého jazyka a dějepisu.

Největší narušování kvality edukačního procesu vidí ve školní nekázi studentů, jejich lenosti a neochotě se učit. V hodinách se nudí nebo jsou naopak hyperaktivní a svým chováním narušují celý edukační proces. V posledních letech pozoruje u studentů nárůst jejich sebevědomí, individualismu a bezohlednosti. Během vyučování se toto poruchové chování snaží řešit napomínáním, zadáním mimořádných úkolů nebo napsáním poznámky. Ředitel vychází učitelům vstříc. Rodičům studentů musejí být předloženy pádné důkazy o poruchách chování jejich dětí, jinak jsou na jejich straně a se školou nespolupracují. Neúčinnější řešení poruchového chování studentů vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči. Příčina poruchového chování je v celkovém společenském klimatu, které ovlivňuje studenty a postupně se zhoršuje.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň a lenost.

Respondent č. 6

Muž, věk 53 let, 22 let praxe, vyučování odborného výcviku.

Jako nejvíce rozšířené poruchy chování, které jej ve výuce nejvíce zdržují, jsou záškoláctví (absence), které se v praktické výuce těžko dohání, negativismus spojený s nezájmem o výuku, nekázeň a požívání alkoholu (zejm. zbytkový alkohol v ranních hodinách) a kouření na pracovišti při odborném výcviku. Ve vyučování toto řeší slovním napomenutím, zadáním složitější nebo neoblíbené práce, při závažnějším přestupku pohovorem s rodiči popř. jednání s ředitelem o možnosti podmínečného vyloučení. Neúčinnější řešení poruchového chování vidí v osobním pohovoru se studentem a jeho rodiči, pokud mají rodiče o dítě zájem. S ředitelem školy je spolupráce dobrá, váží si práce učitelů, ale požaduje důkazy, které se předkládají rodičům. Příčinu poruchového chování studentů vidí v jejich neochotě se učit a celkově špatném morálním stavu společnosti.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: záškoláctví, negativismus, kouření, alkohol a školní nekázeň.

Respondent č. 7

Muž, věk 39 let, 13 let praxe, vyučování tělesné výchovy a občanské nauky.

Za nejzávažnější poruchové chování u studentů považuje školní nekázeň, lenost a lhaní. Ve vyučování se lehké kázeňské přestupky snaží řešit slovním napomenutím, nebo uložením mimořádného úkolu. Nejúčinnější řešení těchto problémů vidí v pohovoru s rodiči, v pohovoru se studentem a popř. předvolání k řediteli a návrhu podmíněčného vyloučení. S ředitelem školy je dobrá spolupráce, ale snaží se na škole udržet co nejvíce studentů. Příčinu poruchového chování studentů vidí v tom, že žáci mají malou nebo nemají žádnou motivaci k učení, rodiče nemají dostatek času na výchovu a společnost jim nedávává správnou hodnotovou představu.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň, lenost a lhaní.

Respondent č. 8

Žena, věk 28 let, 3 roky praxe, vyučování českého a německého jazyka.

Největší narušování edukačního procesu ze strany studentů vidí v lenosti a školní nekázi. V hodinách se studenti nudí, jsou líní se něčemu novému učit a odtud pramení jejich nezájem o výuku a neustálé vyrušování. Studenty slovně napomíná, zadává písemné tresty nebo píše poznámky. Ředitel je vstřícný, závažnější přestupky proti školnímu řádu řeší s rodiči a popř. i podmíněčným vyloučením. Nejúčinnějším opatřením se jeví pohovor s rodiči, pokud mají zájem. Příčinu poruchového chování spatřuje v nekvalitní rodinné výchově a špatných celospolečenských příkladech.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lenost a školní nekázeň.

Respondent č. 9

Muž, věk 57 let, 13 let praxe, vyučování odborného výcviku.

U problémového chování studentů považuje za nejzávažnější jejich sklon ke lhaní a zamlžování pravdy, vysoké nekázi, drobné školní kriminalitě, náchylnosti ke slovní šikaně, kouření, požívání alkoholu či drog na pracovišti. Studenti jsou drzí, nevychovaní a škola nemá způsoby, jak je účinně vychovávat. Rodina jim nedává dobré příklady, spousta studentů je z rozvrácených manželství, kde je matka samoživitelka a na výchovu dětí nestačí. Během

odborného výcviku musí studenty soustavně slovně napomínat, popř. psát písemné poznámky nebo hrozit pohovorem u ředitele školy a podmíněným vyloučením. S ředitelem není dobrá spolupráce, považuje učitele za neschopného, pokud s ním chce řešit kázeňské přestupky. Pokud dojde k řešení situace s rodiči studenta v přítomnosti ředitele, je často učitel ředitelem, který má strach z rodičů, pokárán, protože škola nestojí o roztržky s rodiči. Někteří rodiče si k řediteli vodí své právníky a hrozí podáním žaloby na školu. Nejúčinnější řešení poruchového chování studentů vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči. Jako příčinu poruchového chování uvádí celkově negativně a protiškolsky naladěné společenské klima, postrádající kladné vzory jednání a morálních hodnot.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lhaní, školní nekázeň, drobná školní kriminalita, náznaky šikany a experimentování s návykovými látkami všeho druhu.

Respondent č. 10

Žena, věk 50 let, 26 let praxe, vyučování ekonomiky a účetnictví.

Mezi závažné poruchy chování zařazuje nekázeň studentů, lenost, záškoláctví. S nimi je spojena nesoustředěnost, nepozornost, laxní přístup ke studijním povinnostem a nezodpovědnost studentů. Toto chování zapříčiňuje špatné studijní výsledky a může vést k nedokončenému středoškolskému vzdělání. Z těchto skutečností může do budoucnosti plynout velmi špatné uplatnění těchto mladých lidí na trhu práce. Během vyučování se toto poruchové chování snaží usměrňovat neustálým tlakem na plnění školních povinností, zadáváním a kontrolou domácích úkolů, důsledným sledováním absence studentů a kontrolou jejich důvodů neúčasti na vyučování. S ředitelem je spolupráce velmi dobrá, v případě závažnějších přestupků studentů je ve spolupráci s jejich rodinami uvádí do původního stavu. Nejúčinnější řešení poruchového chování studentů vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči. Jako jednu z příčin poruchového chování uvádí snadnou dostupnost středních škol, jejich velký počet v regionu a nedostatečný výběr uchazečů o přijetí ke studiu.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň, lenost a záškoláctví.

Respondent č. 11

Muž, věk 36 let, 10 let praxe, vyučování odborného výcviku.

Za závažné poruchové chování studentů považuje lhaní a podvádění (např. při omlouvání absence), záškoláctví, kouření tabáku, vulgární vyjadřování a drobné krádeže. Tento respondent uvedl i několik šokujících příkladů nekázně mládeže. Uvádí, že studenti

nechtějí nést žádnou odpovědnost za své jednání a práci a nevytvořili si ani návyk na pravidelnou docházku do školy. Jeho studentka si např. vytiskla falešné parte svého dědečka, jen aby jí byla omluvena absence. Další její spolužáci zase odcizili železný odpad ze školy a pokoušeli se ho prodávat ve sběrných surovinách. Prohřešky studentů ve výuce řeší nejprve domluvou a dá se říci, že s velkou trpělivostí. Závažnější případy udělením výchovného opatření, jednání s rodiči, kurátorem, apod. Velmi často pomáhá spolupráce s rodinou, pokud své dítě nekryjí. Dobrou zkušenost má u závažnějších případů také s pracovníkem probační a mediální služby. Středoškolský učitel, aby byl úspěšný, musí být především důsledný. Respondent se nezastává tvrdých trestů od počátku. Příčinou poruch chování může být také nezdravý školní kolektiv, atmosféra ve veřejném životě a rodiče, kteří nedají svým dětem to, co opravdu potřebují.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lhaní, záškoláctví, užívání návykových látek a sklony ke kriminalitě.

Respondent č. 12

Žena, věk 38 let, 13 let praxe, vyučování matematiky, základů přírodních věd a informatiky.

Největší narušování edukačního procesu ze strany studentů vidí v lenosti a školní nekázní. V hodinách se studenti nudí, jsou líní se něčemu novému učit a odtud pramení jejich nezájem o výuku a neustálé vyrušování. Studenty slovně napomíná, zadává písemné tresty nebo píše poznámky. Ředitel je vstřícný, závažnější přestupky proti školnímu řádu řeší s rodiči a popř. i podmíněným vyloučením. Nejúčinnějším opatřením se jí jeví pohovor s rodiči, pokud nemají zájem, je věc složitější. Příčinu poruchového chování spatřuje v nekvalitní rodinné výchově a špatných celospolečenských příkladech.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lenost a školní nekázeň.

Respondent č. 12

Žena, věk 31 let, 5 let praxe, vyučování chemie a fyziky.

Poruchové chování je na střední škole rozšířeným jevem. Za nejzávažnější a nejvíce narušující školní výuku považuje záškoláctví, kdy studenti nemají zájem o výuku a mají vysoký počet neomluvených hodin, dále nekázeň ve vyučovacích hodinách a lenost studentů, jak při samotné výuce, tak při přípravě do školy. Při vyučování řeší tyto prohřešky proti školnímu řádu zejména udělením písemných důtek, slovní napomínání se mívá účinkem. U závažnějších přestupků se kontaktuje s rodinou studenta, pokud je funkční, ale velmi často

chybí rodina úplně nebo neplní své základní funkce, náprava studenta je pak velmi složitá. S ředitelem je spolupráce velmi dobrá, snaží se dohodnout s rodiči i studentem a sjednat nápravu. V případě opakování závažných porušení pravidel ze strany studenta, bývá student vyloučen nebo je mu doporučen přestup na jinou školu. Jako důvod poruchového chování studentů uvádí chybějící rodinné zázemí a dodává, že alespoň polovina studentů pochází z rozvrácených rodin.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: záškoláctví, lenost a školní nekázeň.

Respondent č. 13

Muž, 35 let, 10 let praxe, vyučování odborného výcviku.

Studenti nejvíce narušují školní vyučování nekázní, při napomenutí jsou drzí a myslí si, že si můžou vše dovolit. Dále se nekázeň projevuje zbytečnými a neomluvenými absencemi a s nimi spojeným lhaním, k němuž dochází ve chvíli zjišťování - kde byli a co dělali. Je pravda, že velmi záleží na složení kolektivu třídy. Většina studentů má školní chování v normě, ale vždy se najde pár jedinců, kteří tuto pomyslnou hranici překračují. Na ty je potřeba se zaměřit. Ve škole řeší poruchy chování pohovorem, písemnou důtkou, při opětovném nebo stupňujícím se problémovém chování pohovorem s rodiči. Dále spolupracuje s ředitelem a věc může dojít až tak daleko, že přichází v úvahu vyloučení ze školy. Ředitel většinou pomůže. Jako nejlepší způsob řešení poruch chování vidí v osobním pohovoru se studentem a následným pohovorem s rodinným příslušníkem. Příčinu poruchového chování středoškolské mládeže vidí ve špatném vlivu rodiny, vrstevnické party a negativních příkladech v médiích.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: záškoláctví, školní nekázeň a lhaní.

Respondent č. 14

Žena, věk 37 let, 10 let praxe, vyučování matematiky, základů přírodních věd a informatiky.

Při školním vyučování se velmi často potýká s lhaním studentů, negativismem, školní nekázní, leností, záškoláctvím, různými druhy kriminality i problémy s alkoholem a drogami. Ve škole jsou tyto sociálně patologické jevy rozšířené a jejich řešení je obtížné. Slovní napomenutí se často míjí účinkem a musí následovat písemná důtka nebo pohovor s rodiči. Studenti, kteří mají zodpovědné rodiče, se často polepší, tam, kde se s rodiči nebo pěstouny nelze dohodnout, pokračují většinou problémy dál a musí se často řešit s ředitelem školy. S ředitelem je spolupráce dobrá, samozřejmě se snaží studenty udržet ve škole, ale ne za

každou cenu. Který postup v boji proti poruchám chování je neúčinnější si není jistá, záleží na individuální situaci. Někomu stačí pohovor, jinému nestačí podmínečné vyloučení. Příčinu poruchového chování přesně nevedla, faktorů je více.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lhaní, negativismus, školní nekázeň, lenost, trestná činnost, užívání návykových látek a záškoláctví.

Respondent č. 15

Žena, věk 54 let, 28 let praxe, vyučování českého jazyka a tělesné přípravy.

Mezi závažné poruchy chování patří nekázeň studentů, lenost a náznaky zejména slovní šikany. Studenti se při výuce nesoustředí, při slovním napomenutí jsou drzí, nemají zájem o učení a dávají to nepokrytě najevo. Studenti mají špatné studijní výsledky, ti, kdo mají zhoršenou známku z chování, se za to nestydí, spíše se snaží před spolužáky vyvolat dojem hrdiny. Během vyučování se snaží studenty různými způsoby usměrňovat, písemné důtky jsou běžné. S ředitelem je spolupráce dobrá, v případě závažnějších přestupků je řeší s ním. Jako neúčinnější prostředek proti narůstajícímu počtu poruch chování jsou stále pohovory s rodiči i se studenty, stává se však stále častěji, že tyto věci nejsou rodiče ochotni se školou řešit. Jako příčiny poruchového chování uvádí zejména špatnou výchovu v rodinách, dále množící se neúplné rodiny, kdy samotné matky na výchovu dětí nestačí a celkově nedobrý stav společnosti.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: školní nekázeň, lenost a náznaky šikany.

Respondent č. 16

Muž, věk 52 let, 22 let praxe, vyučování odborného výcviku.

Mezi nejvíce rozšířené poruchy chování, které ohrožují kvalitu výuky, je lenost studentů, nekázeň, lhaní při prošetřování i různých banálních případů a záškoláctví, které je velmi rozšířené. Studenty větší část výuky nezajímá, žijí si ve svém světě, mají svou partu, domácí úkol nikdy nesplní všichni. Během odborného výcviku se snaží udržet pořádek slovním napomínáním, které však bývá neúčinné, tak studentům zadává méně oblíbené práce nebo úkoly navíc. Závažnější přestupky se snaží řešit s rodiči, osobním pohovorem se studentem nebo cestou ředitele. Neúčinnějším řešením poruchového chování studentů je spolupráce s rodiči, pokud mají o své dítě zájem. Pokud rodiče zájem nemají, je náprava studenta hůře proveditelná. S ředitelem školy je spolupráce ve většině případů dobrá. Hlavní příčinu poruchového chování studentů spatřuje v jejich individualismu, neochotě poslouchat školní autority, špatné výchově v rodině a absenci kladných vzorů.

Edukační proces nejvíce ohrožuje: lenost, školní nekázeň, lhaní a záškoláctví.

8.9. Interpretace zjištěných poznatků

V této kapitole se pokusíme interpretovat výsledky, ke kterým jsme dospěli na základě rozhovorů s vybranými středoškolskými učiteli.

Poruchy chování středoškolské mládeže

Zde uvedeme poruchy chování středoškolské mládeže, které podle jejich učitelů mají největší negativní vliv na výsledky edukačního procesu. Podle oslovených 16 středoškolských učitelů ze čtyř středních škol má největší podíl na problémovém chování školní nekázeň, lenost, lhaní, záškoláctví, agrese a šikana, užívání návykových látek, trestná činnost, krádeže a negativismus. Další poruchy chování jako např. sebevražedné pokusy, předčasná sexuální aktivita nebo poruchy příjmu potravy se ve výpovědích respondentů vůbec neobjevily. Uvedeme si pro názornost četnost poruch chování u středoškolských studentů z pohledu jejich učitelů. Toto rozčlenění je pouze orientační a může být zkresleno různými subjektivními pohledy respondentů na danou problematiku.

Školní nekázeň, kterou uvedlo celkem 14 respondentů, představuje celých 26 % z celého počtu uváděných poruch chování. Dalšími závažnými poruchami chování, které se na základě výpovědi respondentů umístily shodně na druhém místě, je školní lenost a lhaní studentů. Obě poruchy chování uvedlo celkem 10 respondentů a jedná se v případě školní lenosti o 18 % a v případě lhaní rovněž o 18 % z celkového počtu poruch chování. Na třetím místě se umístilo záškoláctví, které uvedlo 7 respondentů a podílí se 13 % na celkovém poruchovém jednání studentů ohrožujícím školní výuku. Na čtvrtém místě s 5 odezvami respondentů stojí agrese a šikana, která přispěla celkem 9 % k celkovému poruchovému jednání. Na pátém místě se umístilo užívání návykových látek, jako je kouření, užívání alkoholu a drog s celkem 4 odezvami od respondentů a podílí se 7 % na poruchovém jednání. Na šestém místě s celkem 3 hlasy je trestná činnost a krádeže, které se podílí 5 % a poslední ze jmenovaných je negativismus, který uvedli 2 respondenti a tvoří 4 % z celkového počtu poruch chování ohrožující kvalitu edukačního procesu na středních školách. Pro zjednodušení a lepší přehlednost jsou hodnoty uvedeny v tabulce č. 1 a dále v grafech č. 2 a č. 3 (viz příloha), kde je uvedena četnost poruch chování středoškolských studentů dle výpovědí jejich učitelů a to jak v počtu případů, tak v procentech.

Způsoby boje středoškolských učitelů s poruchami chování svých studentů

Pro středoškolské učitele je důležitý jejich osobní způsob boje s poruchami chování svých studentů, které narušují školní výuku a tím dochází ke snížení její kvality a efektivnosti. Z výzkumu bylo zjištěno, že ve školním vyučování se toto poruchové chování studentů snaží většina pedagogů řešit nejprve slovním napomenutím, zadáním úkolu navíc nebo písemnou poznámkou. Někteří od slovního napomínání ustupují z důvodu jeho neúčinnosti na určité typy jedinců. Je zde také případ řešení kázeňského přestupku vykázaním z výuky a neomluvenou hodinou nebo hrozba schůzky s ředitelem a podmíněčným vyloučením. Také je jedna z možností usměrňovat poruchové chování neustálým tlakem na plnění školních povinností, zadáváním a kontrolou domácích úkolů, důsledným sledováním absence studentů a kontrolou jejich důvodů neúčasti na vyučování. Osobní pohovor se studentem je také jednou z možných alternativ řešení. V odborném výcviku je možné udržovat pořádek slovním napomínáním, a pokud je neúčinné, je potřeba studentům zadat méně oblíbenou práci nebo úkol navíc.

Postupy učitelů, jak udržet pořádek ve výuce, a tím dosáhnout potřebné kvality edukačního procesu, jsou různé. Záleží na přístupu učitele i žáků a dalších okolnostech. V dnešní době je velmi těžké pro vyučujícího udržet žáky v aktivní pozornosti. Dokázat to po celou délku vyučování se stává opravdovým mistrovstvím.

Nejúčinnější prostředky na potírání poruchového chování

Nejúčinnější řešení poruchového chování studentů vidí většina dotazovaných pedagogů v osobním pohovoru se studentem a osobním pohovoru s jeho rodiči, popř. předvoláním k řediteli a návrhem podmíněčného vyloučení. Horší situace nastane, pokud rodiče nemají zájem problémy svých dětí v spolupráci se školou řešit. Stává se stále častěji, že rodiče své dítě kryjí, popř. nevěří učiteli a tím dávají svému dítěti špatný příklad a mohou mu do budoucna velice uškodit. Dítě tak ztrácí skutečný náhled na stav věci a stále žije v představě, že za něj rodiče všechny problémy vyřeší.

Spolupráce pedagogů s ředitelem školy

Tato spolupráce, která by měla být stoprocentní, bohužel v některých případech a na některých školách pokulhává. Ředitelé se někdy zaleknou rodičů a snaží se jim vyhovět, neboť považují za důležité udržet ve škole všechny žáky. Učitel je pak stavěn do negativního světla, protože se za něj ředitel nepostaví.

Příčiny poruchového chování studentů vyplývající z výpovědí pedagogů

Příčin poruchového chování středoškolské mládeže je jistě hodně, z našeho výzkumu, vycházejícího z výpovědí středoškolských pedagogů, vyplývá, že jednu z největších příčin vidí ve špatném stavu našich rodin, které neplní své funkce, kde rodiče svým dětem věnují velmi málo svého času a místo láskyplného objetí je uplácení různými dárky. Dítě v rodině vidí špatné vzory chování, nemá úctu k autoritám, jež přebírá, a nenachází vhodnou motivaci pro lepší chování ani v celkově neutěšeném stavu naší společnosti. Dalším problémem jsou stále se množící neúplné rodiny, kde osamělé matky na výchovu dětí nestačí. Děti utíkají z nudy do vrstevnických part, kde inklinují k různým závislostem a nešvarům. Velký vliv na poruchové chování středoškoláků má dle jejich učitelů také to, že je v dnešní době velký přetlak v nabídce středních škol, které téměř bojují o své žáky, a není proveden zdravý výběr studentů. Student si je pak téměř jistý, že pro své špatné chování nebude ze školy vyloučen a v klidu dostuduje. Spoléhá také na to, že se nemusí ve škole učit, protože mu rodiče vysokou školu jistě rádi „zaplatí“. Dalším velkým vlivem je celkově se zhoršující společenské klima ve společnosti, které nedává dobré příklady a nevede studenty k dodržování mravních hodnot a je protiškolsky naladěno.

8.10. Vyhodnocení výzkumu – shrnutí

Provedli jsme výzkum zaměřený na poruchy chování středoškolské mládeže z pohledu jejich učitelů, kteří se s nimi musí každodenně při školní výuce potýkat. Z rozhovorů provedených celkem s 16 středoškolskými učiteli vyplynulo, že z poruch chování ohrožujících kvalitní průběh školní výuky jsou nejzávažnější tyto: školní nekázeň, lenost, lhaní, záškoláctví, agrese a šikana, užívání návykových látek, trestná činnost (zejm. krádeže) a negativismus. Poruchy chování jsme vyjmenovali tak, jak jdou za sebou podle zjištěné četnosti.

Většina uvedených poruch chování pramení ze špatné výchovy v rodině, kdy nebyly dítěti řádně vštěpovány morální hodnoty a vztah k autoritám. Školní nekázeň pramení z roztěkanosti dítěte, z jeho neschopnosti a nechuti se zklidnit a přijmout přirozenou autoritu učitele. Lenost má také základy v rodině, ve které dítě nebylo vedeno k prospěšné a tvořivé činnosti, ale oddávalo se zbytečné a neplodné zahálce. Lhaní má více podob, ale jeho největší problém tkví v tom, že si na ně člověk může zvyknout, bere jej jako normální věc a za čas mu ani nepřijde divné, že nemluví pravdu. Agrese i šikana mohou mít základy také v rodině, dítě např. bylo doma šikanováno či nepřiměřeně bito a teď si svou zlost vybíjí na slabších. Užívání návykových látek a trestná činnost spolu souvisejí. Dítě k nim může mít sklony také z rodiny. Pokud užívání návykových látek a trestná činnost byla v jeho rodině normální nebo mu nebyly přiměřeně vštěpovány morální hodnoty a postoje. I negativismu může mít základy v rodině, dítě nemuselo mít dostatek lásky a jeho pohled na svět a dění kolem něj vidí ze svého zatrpklého pohledu.

Největší problém a rizika poruch chování spatřujeme v tom, že díky nim se nedosáhne potřebné kvality edukačního procesu. Toto poruchové chování některých studentů ruší při školní výuce nejen samotné aktéry tohoto jednání, ale i učitele a ostatní studenty, kteří se přestávají soustředit na vysvětlované učivo. Dochází k narušení edukačního procesu a přetržení určité kontinuity v probírané látce, což často způsobuje učitelům nemalé problémy. V první řadě je nutné se vypořádat s těmito rušivými elementy z řad studentů a za další se musí opět vrátit k řešenému problému a navodit původní atmosféru. Mnohdy se stane, že k navození původní edukační atmosféry již v přerušované výukové hodině nedojde. Studenti odchází ze třídy s pocitem, že byli o něco ochuzeni, a učitel se sníženým sebevědomím.

U studentů s poruchami chování je velké riziko, že nebudou schopni pro toto chování dokončit studovanou střední školu. Čeká je přestup na jinou střední školu nebo ukončení

studií. Tyto dopady se mohou negativně projevit na jejich uplatnění na trhu práce a tím i na celé další budoucnosti.

Co se týká přístupu školy ke studentům s poruchovým jednáním, musíme uvést, že střední školy se v dnešní době potýkají se značným nedostatkem studentů. Některé bojují o holé přežití, a tak se snaží téměř za každou cenu si tyto studenty udržet. To se také podepisuje na skladbě studentů středních škol, neboť přijímací řízení bývá často jen formalitou. Ředitelé si uvědomují tyto problémy daleko více než sami učitelé, a může dojít při řešení některého závažnějšího porušení školního řádu k rozdílným názorům na vyřízení celé záležitosti. Stává se, že se ředitel nepostaví za učitele a dá za pravdu rodičům žáka. V dnešní době není výjimkou, že rodič bere s sebou k řediteli školy svého právníka a v případě uložení přísného trestu jeho dítěti vyhrožuje žalobou na postup školy. Naštěstí musíme konstatovat, že ve většině případů ředitel s učiteli spolupracuje a na střední škole vládne pořádek a klid potřebný pro kvalitní výuku.

K možnostem řešení poruchového chování studentů podle názorů jejich učitelů musíme v první řadě uvést osobní pohovor. Jde o nikým nerušený rozhovor mezi učitelem a žákem, kde si tváří v tvář mohou mnohé vysvětlit a často dochází k vyjasnění situace. Pokud se pohovor mine účinkem a situace se přiosťří, je důvod pozvat rodiče studenta a zapůsobit na žáka s pomocí jeho rodiny. V případě zájmu rodičů bývá ve většině případů nebezpečí zažehnáno. Bohužel ale v dnešní době přibývá rodičů, kteří nechtějí se školou spolupracovat a považují to za její problém. Student může být podmíněně vyloučen např. na jeden měsíc nebo mu může být doporučen přestup na jinou školu, může také rovnou následovat vyloučení ze školy.

Co se týká příčin poruchového chování z pohledů pedagogů, existuje jich mnoho a byly popsány v předešlých kapitolách. K jejich pochopení přispělo i studium kazuistik některých problémových studentů, kde byly tyto příčiny chování podrobně popsány odborníky (viz příloha). Za nejzávažnější poruchy chování jsou středoškolskými učiteli považovány problémy v rodině, její neschopnost dítě kvalitně vychovávat, dávat mu dobré vzory chování a vést ho k mravnímu způsobu života. Další uváděnou příčinou jsou celospolečenské negativní postoje ke škole a učitelům, celkový neutěšený stav společnosti a absence morálně silných vzorů.

Závěr

V této práci jsme se zabývali poruchami chování středoškolské mládeže. Vysvětlili jsme obecný pojem mládež, jeho vznik a vymezení, byl nastíněn pojem adolescence, na kterou bylo pohlédnuto z různých úhlů. Dále byla pozornost věnována poruchovému a rizikové chování středoškolských adolescentů, jak tyto poruchy chování vznikají, jaké známe druhy poruch chování a kteří činitelé je ovlivňují. Celou prací se prolíná vliv rodiny, která je z našeho pohledu rozhodující činitel při tvorbě nebo naopak při prevenci poruch chování u středoškolských studentů.

Byl proveden výzkum zaměřený na poruchy chování středoškolské mládeže z pohledu jejich učitelů. Cílem výzkumu bylo zjistit, které poruchy chování u středoškoláků ohrožují úspěch edukačního procesu, v čem učitelé vidí největší problém a rizika poruch chování, dále byl zjišťován přístup školy k těmto studentům, příčiny poruchového chování a možnosti řešení.

Oslovení pedagogové se poruchami chování každodenně střetávají a z jejich výpovědí bylo zjištěno, že za nejzávažnější z nich považují: školní nekázeň, lenost, lhaní, záškoláctví, agresi a šikanu, užívání návykových látek, trestnou činnost (zejm. krádeže) a negativismus. Poruchy chování jsou vyjmenovány v takovém pořadí, ve kterém jdou za sebou dle zjištěné četnosti.

Největší problém a rizika poruch chování spatřujeme v tom, že se jejich vlivem nedosáhne potřebné kvality edukačního procesu. Dochází k jeho narušení a přetržení určité kontinuity v probírané látce, což často způsobuje studentům i učitelům nemalé problémy. Za další je důležité uvést, že sami aktéři poruchového chování z řad studentů nebudou schopni pro toto své chování dokončit střední školu, a tím ohrožují svoji budoucnost.

K možnostem řešení poruchového chování studentů musíme v první řadě uvést osobní pohovor. Pokud se pohovor mine účinkem a situace se dále prohlubuje, je důvod přizvat rodiče studenta. V případě pokračujících problémů může být student na nějakou dobu podmíněně vyloučen, může mu být doporučen přestup na jinou školu nebo může být rovnou vyloučen ze školy.

Co se týká příčin poruchového chování z pohledů pedagogů, existuje jich velké množství a jejich podrobný popis byl rovněž proveden. Za nejzávažnější byly zjištěny problémy v rodině, celospolečenské negativní postoje ke škole a učitelům, celkový neutěšený stav společnosti bez morálně silných vzorů.

Myslíme si, že se podařilo naplnit cíl této práce, a tím jsme přispěli k osvětlení současných peripetií středoškolských pedagogů. Soustředili jsme se na jejich problémy s poruchovým chováním žáků během školního vyučování. Práce by se v budoucnu mohla provést ve větším měřítku, a případně i se zapojením druhé strany, tedy studentů samých.

Resumé

V této práci s názvem: „Poruchy chování u středoškolské mládeže“ jsme si osvětlili obecný pojem mládež, jeho vznik a vymezení, nastínili jsme pojem adolescence, na kterou bylo pohlednuto z různých úhlů. Dále byla pozornost věnována poruchovému a rizikové chování středoškolských adolescentů, jak tyto poruchy chování vznikají, jaké známe druhy poruch chování a kteří činitelé je ovlivňují. Celou prací se prolíná vliv rodiny, která je z našeho pohledu rozhodující činitel při tvorbě nebo naopak při prevenci poruch chování u středoškoláků.

Výzkum byl zaměřen na uvedené poruchy chování středoškoláků z pohledu jejich učitelů, kteří se s nimi musí ve školním prostředí a při výuce vypořádat. Cílem výzkumu bylo zjistit, které poruchy chování u středoškoláků ohrožují úspěch edukačního procesu, v čem učitelé vidí největší problém a rizika poruch chování, dále byl zjišťován přístup školy k těmto studentům, příčiny poruchového chování a možnosti řešení.

Výsledky výzkumu mohou sloužit jako studijní materiál pedagogům středních škol, ke zkvalitnění jejich výuky a lepší orientaci v potřebách a možnostech pomoci středoškolským studentům.

Anotace

Diplomová práce se zabývá pojmem mládež, jeho vznikem a vymezením, dále popisuje pojem adolescence, na kterou pohlížíme z různých úhlů. Zaměřili jsme se na poruchové a rizikové chování středoškolských adolescentů, na to, jaké známe druhy poruch chování a kteří činitelé je ovlivňují. Výzkum byl zaměřen na poruchy chování z pohledu jejich učitelů, kteří se s nimi musí v edukačním procesu vypořádat. Cílem výzkumu bylo zjistit, v jaké míře poruchy chování u středoškoláků ohrožují úspěch edukačního procesu, v čem učitelé vidí největší problém a rizika poruch chování, byl zjišťován přístup školy k těmto problémům a možnosti řešení.

Klíčová slova

adolescent, střední škola, prevence, sociálně patologický jev, mládež, učitel, poruchy chování, rodina, výchova, řešení problémů

Summary

This Masters dissertation deals with the concept of „youth“, its origin and definition, continuing with a description of the concept of adolescence, looking at it from different angles. We focus on the disorder and risky behaviour of Secondary school adolescents, describing which kind of behavioural disorder we know and which factors influence them. The research was focused on behavioural disorder from the viewpoint of their teachers, who must deal with it in the educational process. The aim of the research was to find out to what extent behavioural disorder in Secondary school children jeopardize success in the educational process and what teachers see as the biggest problem and the risk of behavioural disorder and finding out how schools are dealing with these problems and the possibility of solving them.

Keywords

adolescent, Secondary school, prevention, pathological social phenomenon, youth, teacher, behavioural disorder, family, upbringing, solving problems

Literatura a prameny

Zákon č. 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví mládeže.

Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník.

Zákon č. 141/1961 Sb., o trestním řízení soudním (trestní řád).

ADAM (1996): *Drogy a mládež*. DataServer, Centrum ADAM & NICEM.

ARNETT, J. (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, s. 469-480, ISBN 0195309375, 280 stran.

BANDURA, A. (1977): *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall, ISBN 0138167443, 247 stran.

COLEMAN, J. C., HENDRY, L. (1999). *The nature of adolescence*. London: Routledge.

DAVIS, I. P. (1985): *Adolescents. Theoretical and Helping Perspectives*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, ISBN 0898381657, 273 stran.

DURKIN, K. (1995): *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, ISBN 0631148280, 769 stran.

DURKIN, K. (1995): *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd, ISBN 0631148299, 832 stran.

DURKIN, K. (1995): *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., počet stran ani ISBN není.

ELKIND, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38, s. 1025-1034.

ERIKSON, E. H. (1968): *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton and comp, ISBN 0393311449, 336 stran.

FAZIK, A.: (1977): *Mládež ve společnosti*. Praha: Svoboda, 259 stran, ISBN není.

GÖHLERT, FR. CH., KÜHN, FR. (2001): *Od návyku k závislosti*. Euromedia Group, k.s., Praha, stran 144, ISBN 80-7202-950-9.

HARTER, S. (1997): The Personal Self in Social Context: Barriers to Authenticity. In: R. D. Ashmore, L. Jussim (eds.) *Self and Identity. Fundamental Issues*. New York: Oxford University Press, s. 81 – 105.

- HAVLÍK R., KOŤA J. (2002): *Sociologie výchovy a školy*. Portál, s.r.o., Praha. ISBN 80-7178-635-7, 174 stran.
- HEŘMANSKÁ D. (1994): *Psychologická analýza dětské predelikvence*. Hradec Králové, Gaudeamus, ISBN 80-7041-097-3.
- HURRELMANN, K. (1994): *International Handbook of Adolescence*. Westport: Greenwood Press. ISBN 0-313-28584-5, 484 stran.
- HURRELMANN, K. ENGEL, U. (eds.) (1989): *The Social World of Adolescents. International Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter. Spis 48, ISBN 089925571X, 406 stran.
- HURRELMANN, K., LOSEL, F. (1990). Basic Issues of Health in Adolescence. In: Hurrelmann, K., F. Losel (eds.), *Health Hazards in Adolescence*, s. 1-24. Berlin: Walter de Gruyter.
- JACCARD, J. DITTUS, P. (1991): *Parent – Teen Communication*. New York: Springer Verlag, ISBN 0387974571, 118 stran.
- JANOUSEK, J. (1992): Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36, 5, s. 385 – 398.
- JESSOR, R., JESSOR, S. L. (1975): *Problem behavior and psychosocial development : A longitudinal study*. Journal of Studies on Alcohol, 36, s. 27.51. ISBN 0123847508, 289 stran.
- KOOPS, W. (1996), Historical developmental psychology odolence. In: L.Verhofstadt-Denéve, I. Kienhorst, C. Braet (eds.), *Conflict and Development in Adolescence*, Leiden: DSWO Press, s. 1 – 12.
- KRAUS B., POLÁČKOVÁ V. ET AL. (2001): *Člověk – prostředí – výchova*. Paido, Brno. ISBN 80-7315-004-2, 199 stran.
- KRAUS B. (2007): *Sociální pedagogika II*. IMS Brno.
- KRAUS B. (2006): *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Paido, Brno. ISBN 80-7315-125-1, 156 stran.
- KRAUS, B. (1999): *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 165 s., ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, B. (2008): *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3, 216 stran.
- KRCH, F. D. (1997): Poruchy příjmu potravy – vývoj syndromu: implikace pro praktickou aplikaci. *Česká a slovenská psychiatrie*, 93, 7, s. 386 – 396.

KRCH, F. D., DRÁBKOVÁ, H. (1996). Prevalence mentální anorexie a bulimie v populaci české mládeže. *Česká a slovenská psychiatrie*, 92, 4, s. 237 – 247.

LANGMEIER, J. (1991): *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. Vyd. Praha: Avicentrum, 288 s., ISBN 80-201-0098-7.

MACEK, P. (2003): *Adolescence*. Portál, s r.o., Praha, ISBN 80-7178-747-7, 141 stran.

BANDURA, A. (1995). *Self efficacy in changing society*. New York: McGraw Hill, s. 1 – 45, ISBN 0521586968, 352 stran.

MALÁ, E. (2000): Poruchy chování. V Hort, V. a kol.: *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha, Portál, ISBN 80-7178-472-9, 496 stran.

MATOUŠEK O. (1996): *Práce s rizikovou mládeží*, Praha, Portál, ISBN 8071780642, 87 stran.

MATOUŠEK O., KROFTOVÁ A. (2003): *Mládež a delikvence*, Portál, s r.o., Praha, stran 340, ISBN 80-7178-771-X.

MEČÍŘ, JAN (1990): *Zneužívání alkoholu a nealkoholových drog u mládeže*. Avicentrum, zdravotnické nakladatelství n.p., Praha, stran 160, není ISBN.

MEEUS, W. (1994): Psychosocial Probléme and Social Support in Adolescence. In: F. WESTMAN, K. HURRELMANN (eds.): *Social Network and Social Support in Childhood and Adolescence. Prevention and Iintervention in Childhood an Adolescence*. Berlin: Walter de Gruyter, s. 241-255.

MILLER, P. H. (1989): Theories of Adolescent Development. In: J.Worell, F. Banner (eds.), *The Adolescent as Decision-Maker*. New York: Academic Press, Inc., s. 13-46.

MIOVSKÝ, M. (1997): *Vyhodnocení výzkumu drogové problematiky v Jihlavě*. Boskovice:Nadace a sdružení Podané ruce.

NEŠPOR, K. (2000): *Návykové chování a závislost*. Portál, Praha, str. 152. ISBN 80-7178-432-X.

ONDREJKOVIČ, P. (1997): *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 102 s. ISBN 80-88868-17-3.

PETERSEN, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review Psychology*, 39, s. 583-607.

PETERSEN, A., LEFFERT, N. (1992): *What is Special About Adolescence?* Presentation at a konference „Youth in the Zdar 2000. Psychological Issues and Interventions“. Johann Jacobs Foundation Research Center, Marbach Kastle, Germany, 202 stran.

- PRŮCHA, J., - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. (1995): *Pedagogický slovník*. Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 8071780294.
- PRŮCHA, J., - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. (1998): *Pedagogický slovník*. 2. rozšíř. přeprac. vyd., Praha: Portál. 328 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘÍHODA, V. (1967): *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. Praha: SPN, 231 stran.
- QUAY, H.C. (1987): *Handbook of juvenile delinquency*. New York tec., J.Wiley ISBN 0471817074, 480 stran.
- RABUŠIC, L., KEPÁKOVÁ, K., (1999): *Sexuální chování adolescentů a riziko HIV*. Sociologický časopis, 35, 2, s. 161 – 179.
- RADVAN, E. (2007): *Poznámky k vypracování odborného textu*. IMS Brno.
- ŘEHOŘ, A. (2004): *Metodologie I*. IMS Brno.
- ŘEHULKOVÁ, O. OSECKÁ, L., KLIMUSOVÁ, H., MACEK, P. (1996): *Zdravotní rizika v adolescenci: První empirické výsledky šetření*. Brno, AV ČR, nepublikovaný rukopis.
- ŘÍČAN, P. (1995): *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Vyd. 1. Praha: Portál. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- SAK, P. (1985): *Sociální vývoj mládeže*. Praha: SPN, 110 stran.
- SELTZER, V. C. (1989). *The psychosocial worlds of the adolescent*. New York: John Wiley-Sons, ISBN 0471632589 344 stran.
- ŠAFÁŘOVÁ, M. (2002a): *Rizikové chování v adolescenci*. Nepublikovaná diplomová práce. Brno: FF MU, ISBN není.
- ŠTĚPANÍKOVÁ, I., MACEK, P. (1997): *Osobnostní charakteristiky u pacientek s psychogenními poruchami příjmu potravy ve světle pětifaktorového modelu osobnosti*. *Československá psychologie*, 41, 6 s. 513 – 172.
- Švestka, V. (1996): *Přehled vybraných výsledků o některých negativních jevech ve společnosti: Kriminalita, drogy, rasismus*. *Internetová stránka MŠMT ČR a Institutu dětí a mládeže*. Praha: Centrum ADAM & NICEM.
- TYRLÍK, M., BÉM, P., ZUDA, T., POWER, R. (1996): *Zhodnocení drogové situace v ČR*. Česká verze výzkumu „Rapid Assessment of Drug Use Situation in the Czech Republic“. Praha.

VÁGNEROVÁ, M. (2002): *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál, s r.o., Praha, ISBN 80-7178-678-0, 444 stran.

VÁGNEROVÁ, M. (2008): *Psychopatologie pro pomáhající profese*, Portál, s.r.o., Praha. 870 stran, ISBN 978-80-7367-414-4

VÍZDAL, F. (2005): *Techniky poznávání osobnosti*. IMS Brno.

VOJTOVÁ, V. (2004): *Kapitoly z etopedie. I., Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti Věra Vojtová*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 8021035323, 94 stran.

WEIS, P., ZVĚŘINA, J. (2001): *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. Praha, Portál, ISBN 80-7178-558-X, 159 stran.

WEISS, P., URBÁNEK, V., PROCHÁZKA, I., (1996): *Koiální debut*. *Československá psychologie*, 40, 2 s. 138 – 145.

ZÁŠKODNÁ, H. (1998): *Sociální deviace dětí a mládeže*. Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, stran 95, ISBN 80-7042-519-9.

ŽELÁSKO, P. (1996): *Kriminalita a mládež*. Internetová stránka MŠMT ČR a Institutu dětí a mládeže. Praha: Centrum ADAM & NICEM.

Přílohy

Seznam příloh

Tabulka č. 1 – četnost poruch chování studentů dle středoškolských profesorů

Graf č. 1 – četnost poruch chování v procentech,

Graf č. 2 – četnost poruch chování podle počtu případů,

Kasuistika 1

Kasuistika 2

Kasuistika 3

Kasuistika 4

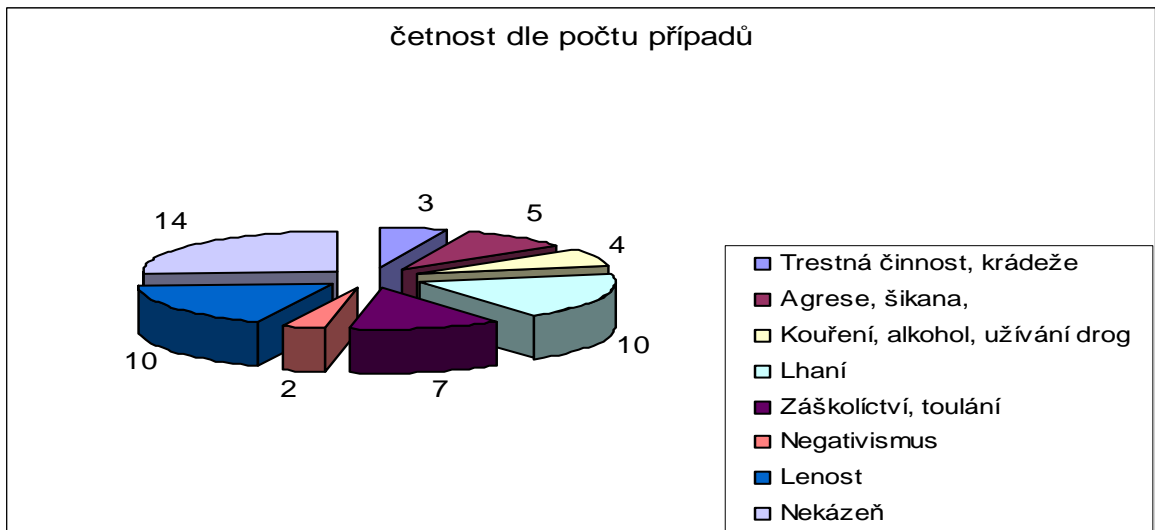
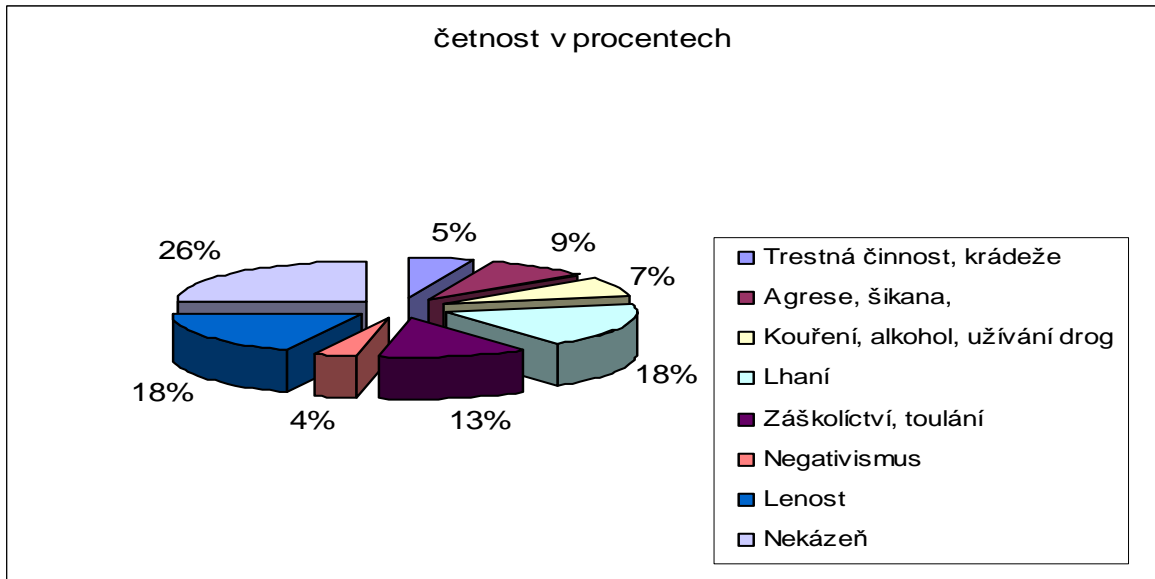
Ukázka přepsaného rozhovoru s respondentem.

Příloha č. 1. - Tabulka č. 1

Četnost poruch chování studentů dle středoškolských učitelů

poruchy chování	počet případů
Trestná činnost, krádeže	3
Agrese, šikana,	5
Kouření, alkohol, užívání drog	4
Lhaní	10
Záškoláctví, toulání	7
Negativismus	2
Lenost	10
Nekázeň	14

Příloha č. 2. – 3. -Graf č. 1 a 2



Příloha č. 4.

Kazuistika č. 1

Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje

pracoviště Kladno

Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno, tel. 312 661 044, 312 660 436, fax 312 680 222

Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

(dle Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání /školský zákon/ a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

Jméno a příjmení:

narození:

Bydliště

Škola, třída: ZŠ Kladno, 5

rok školní docházky: 5.

Odborný posudek byl zpracován na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření :

- v PPP Středočeského kraje, pracoviště Kladno
- a vydáván je jako příloha ke zprávě ze dne 10. 5. 2005

Diagnostický závěr: Přetrvávající specifická vývojová porucha učení - dysortografie, dysgrafické rysy v písmu, horší čtenářské dovednosti; susp. sy poruchy pozornosti, percepční obtíže při aktuálně průměrném intelektovém výkonu.

Rozsah a závažnost postižení žáka opravňuje:

- k zařazení do režimů speciálního vzdělávání – formou skupinové integrace
- k čerpání navýšených finančních prostředků

Platnost odborného posudku do: konce školního roku 2006/2007

Pracovník PPP, se kterým může třídní učitel (výchovný poradce atd.) spolupracovat a konzultovat individuální vzdělávací program:

PaedDr. Ivana Poláková, Mgr. Lucie Hromadová

Návrh rozsahu a způsobu poskytování speciálně pedagogické / psychologické péče

- v rámci kmenové třídy formou individuální i skupinové péče

Příloha č. 5

Kazuistika č. 2



PEDAGOGICKO - PSYCHOLOGICKÁ PORADNA STŘEDOČESKÉHO KRAJE

pracoviště Kladno

Cyrila Boudy 2953, 27201 Kladno, tel: 312661044, 312660436, fax: 312680222

Rodičům

Vaše značka/ze dne

Naše značka

č. ev.

Kladno dne

VĚC

203-1-1896/2008 - Pol

19714

5. 1. 2009

- kontrolní vyšetření - vyjádření pro potřeby střední školy -

Jmenovaný u nás v evidenci od 1/2001, kdy byla diagnostikována specifická vývoj. porucha učení – dyslexie, dysortografie a dysgrafické elementy v písmu při intelektovém výkonu při dolní hranici průměru. Doporučena a následně realizována skupinová integrace ve třídě pro děti s SPU, speciálně pedagogická péče a zohlednění v klasifikaci dle MP MŠMT ČR pro práci s dětmi s SPU (podpůrný výukový program a zohlednění v klasifikaci). Při kontrolních vyšetřeních 3/20025/2005 a 5/2007 diagnóza potvrzena. Aktuálně žákem 9. roč. ZŠ, skupinová integrace dosud. V klasifikaci 8. roč. 4 x dostatečná a 2 z chování.

Při posledním komplexním vyšetření zaměřeném na volbu povolání ze dne 4. a 17. 12. 2008:

Aktuální intelektový výkon (ISTR) celkově v širší normě. Pracovní tempo přiměřené; pozornost mělká a krátkodobá. Osobnostně (Baum test) sklony k impulsivitě, chaotičnost v prožívání, nestrukturovaný kontakt se sociálním prostředím. Přetrvává hraniční problematika SPU, v písemném projevu stále vyšší gramatická i specifická chybovost; ústně gramatická pravidla ovládá trochu lépe; tempo psaní v normě; písmo s dysgrafic. rysy. V mluvnickém učivu ČJ dle osnov ZŠ se orientuje částečně, aplikace pravopisných jevů do písemného projevu stále činí výrazné obtíže. Handicap ve čtení již jen lehce patrný – specifická chybovost. Porozumění čtenému textu (i při tichém čtení) v normě, následná reprodukce s pomocí otázek. Přetrvávají percepční obtíže v oblasti zrakové i sluchové, dále obtíže v grafické oblasti (Reyova figura) a menší řečová pohotovost. V didaktickém testu z matematiky podal slabý výkon. Dle zájmového dotazníku (Hrabal) zcela nevyhraněné zaměření.

Má zájem o SOŠ a SOU Kladno, Dubská, učeb. obor automechanik nebo SOU Nové Strašecí, UO automechanik nebo opravář zemědělských strojů. Z našeho pohledu vhodnější volba SOU Nové Strašecí (opravář zeměděl. strojů).

Závěr: Přetrvávající hraniční problematika specifické vývojové poruchy učení – dysortografické a dysgrafické obtíže; obtíže v koncentraci pozornosti a výchovné obtíže ve škole.

Doporučujeme:

1. Na SŠ, SOU uplatňovat podpůrná opatření a zohlednění v klasifikaci.
2. Během studia i při závěreč. zkouškách nadále tolerovat specifickou chybovost, sníženou schopnost aplikace gramatic. pravidel, pomalejší tempo a kvalitu čtení, psaní i horší kvalitu písma; ponechat dostatek času na přečtení zadání, vypracování i kontrolu prací; upřednostňovat ústní zkoušení před písemným, atd.
3. S rodinou problematika obtíží a volba učeb. oboru prohodovány.
5. Při výrazném nárůstu obtíží kontrolní vyš. možné.
6. Toto vyjádření se vydává na žádost rodiny pro potřeby školy a platí po celou dobu studia na SŠ, SOU.

Vyšetřila: PaedDr. Ivana Poláková
Mgr. Martina Kadlecová

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kladno
Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno-Slana
tel.: 312 661 044

PhDr. Taťána Vodičková
vedoucí pracoviště

M. Poláková

Doporučená vzdělávací opatření:

1. Předměty a oblasti, do kterých se porucha aktuálně nejvíce promítá:

Český jazyk – specifická chybovost, snížená schopnost aplikace gram. pravidel, pomalé tempo psaní a kvalita písma, kvalita čtení: ve všech předmětech pomalé pracovní tempo a horší koncentrace pozornosti

2. Doporučené formy přístupu a hodnocení:

- tolerantní klasifikace
- jiné formy hodnocení (diktáty - bodové hodnocení, hodnocení s uvedením počtu chyb apod.)

3. Doporučené pomůcky:

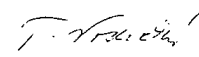
- bzučák
- počítačové programy výukové, reedukační
- alternativní texty, učebnice
- pomůcky na rozvoj zrakového postřehování
- tabulky, přehledy, pravidla
- slovníky
- pracovní listy
- sešity s uvolňovacími cviky
- relaxační pomůcky
- speciální učebnice: O. Zelinková: Cvičení pro dyslektiky: I, II, III; Psaní mě baví; Koncentrace pozornosti; M. Jirušková: Dysortografické tabulky a pracovní listy

4. Jiná opatření včetně speciálních vyšetření:

Neurologické vyšetření včetně EEG.

V Kladně dne 10. 5. 2005

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kladno
Cyrila Boudy 29503, 272 01 Kladno-Sitná
Tel.: 312 661 044


PhDr. Taťána Vodičková
vedoucí pracoviště

Příloha č. 6

Kazuistika č. 3

Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje

Pracoviště Kladno

Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno, tel. 312 661 044, 312 660 436, fax 312 680 222

Na vědomí: ředitelství ZŠ Kladno

(k rukám pí zástupkyně

Rodičům i

Vaše značka/ze dne

Naše značka
221/05 - 19714

Vyřizuje
LH

Kladno dne
10. 5. 2005

VĚC:

-kontrolní vyšetření SPU-

Dne 15. 4. 2005 a dnes byl kontrolně vyšetřen výše jmenovaný na žádost rodičů a školy, v naší evidenci od 11/01, kdy byla diagnostikována specifická vývojová porucha učení – dyslexie a vývoj dysortografie, dysgrafické elementy v písmu při průměrném intelektovém výkonu. Doporučena a až doposud realizována skupinová integrace v dyslektické mikrotřídě na ZŠ Kladno, Školská 322. Při kontrol. vyšetření 3/02 diagnóza potvrzena, dále diagnost. projevy susp. ADD sy a výukové mezery. Aktuálně v 5. třídě, na posledním vysvědčení 3 z ČJ, MA, Př. Dle údajů školy: potíže s chápáním nového učiva, ale celkově se výukově zlepšil, obtíže se soustředěním (divoký). **Psychologické vyšetření:** Aktuální intelektový výkon (PDW) na spodu průměru, profil schopností nevyrovnaný v rámci jednotlivých subtestů, problémy s představivostí i krátkodobou sluchovou pamětí. Spolupracuje dobře, osobní tempo spíše pomalejší, pozornost mělká – přetrvávají projevy susp. sy poruchy pozornosti.

Speciálně pedagogické vyšetření: M: Při didaktickém testu samostatný, soustředěný, ale pomalejší, obtíže v písemném násobení vícemístným číslem.

Čj: Píše pravou rukou, správný úchop, pomalé tempo psaní; písmo s dysgrafickými rysy. V doplňovacím cvičení vysoká gramatická a ojedinělá specifická chybovost (diakritika), v diktátu chyby gramatické i specifické (přesmyky, připsování i záměny písmen; diakritika). Z dalšího mluv. učiva – potíže s určováním pádů a vzorů podstat. jmen, ústně gram. pravidla ovládá lépe. **Čtení:** Plynulé, v dobrém tempu, ale se specif. chybami (méně častými); porozumění a reprodukce v normě.

Specif. zkoušky: Od minulého vyšetření došlo k výraznému zlepšení ve zrakové i sluchové percepci – aktuálně obtíže v akustickém značení slov a sluchové diferenciaci, menší ve sluchové analýze a syntéze, stále artikulační neobratnost.

Závěr: Přetrvávající specifická vývojová porucha učení- dysortografie, dysgrafické rysy v písmu, horší čtenářské dovednosti; susp. sy poruchy pozornosti, percepční obtíže při aktuálně průměrném intelektovém výkonu.

Doporučujeme:

- Nadále pokračovat ve skupinové integraci žáka v dyslektické mikrotřídě na ZŠ Kladno, Školská 322 dle Zákona č. 561/2004 Sb. a dle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. – dále viz připojené Doporučení k integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a Podklady pro individuální vzdělávací plán.

- Zaměřit se na zvládnání základního učiva, maximálně používat multisenzoriální metody a pomůcky, pravidelně opakovat již probrané učivo, kontrolovat pochopení úkolu, dopomoc prvního kroku, v rámci možností ponechat dostatek času na vypracování úkolů, převahu kladné motivace, povzbuzení.
- S matkou prohovořena metodika domácí přípravy, doporučeno vyšetření na neurologii EEG.
- Kontrolní vyšetření objedná škola ve spolupráci s rodinou dle stavu obtíží, nejpozději 5/07.

Vyšetřil: PaedDr. Ivana Poláková
Mgr. Lucie Hromadová

PhDr. Taťána Vodičková
vedoucí pracoviště

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kladno
Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno-Sítina
Tel.: 312 661 044

- 1 -

Příloha č. 7

Kazuistika č. 4

Pedagogicko - psychologická poradna Středočeského kraje

pracoviště Kladno

Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno, tel. 312 661 044, 312 660 436, fax 312 680 222

Podklady pro individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení: _____

narození: 2 _____

Bydliště: _____

rok školní docházky: 4 _____

Škola, třída: _____

Doporučujeme nápravu SPU v těchto oblastech:

- sluchové rozlišování (měkkosti, tvrdosti, sykavkové asimilace, přesmyčky)
- sluchová analýza a syntéza (hranice vět, slov, slabik, hlásek)
- sluchová paměť
- rytmická reprodukce – délky
- grafomotorika
- uvolňování ruky
- koncentrace pozornosti
- jazykové dovednosti

Doporučujeme tyto obecné metody a přístupy práce k žákovi se SPU:

- prodloužený výklad
- prodloužené procvičování
- ústní procvičování
- preferování ústního zkoušení
- omezit časově limitované úkoly (například „pětiminutovky“)
- prodloužení času na kontrolu a dokončení práce
- preferování testové formy práce s možností výběru
- nácvik práce s učebnicí
- kontrola pochopení zadání úkolu, instrukce
- respektování individuálního tempa
- oceňovat snahu a zájem dítěte
- časté poskytování pozitivní zpětné vazby
- multisenzoriální přístup

Doporučujeme tyto obecné metody a přístupy práce k žákovi se susp. sy poruchy pozornosti:

- využívat metodická doporučení pro práci se žáky s SPCH
- umožnit pohybové uvolnění, relaxaci
- často střídát činnosti
- udržovat s dítětem častý oční kontakt
- zadávat krátké a krátkodobé úkoly
- dodržovat zásadu „málo a často“
- poskytovat okamžitou zpětnou vazbu
- využívat pozitivní motivace
- chválit i za projevenou snahu
- posilovat žádoucí způsoby chování (bezprostřední odměna, bodovací systém)
- stanovit jasná pravidla a hranice, režim a řád
- kompenzovat zkrácení doby pozornosti a tolerovat odklony pozornosti
- zatěžovat na začátku vyučovací hodiny

Doporučujeme tyto specifické metody práce s žákem v českém jazyce:

- čtení po významových celcích
- respektovat aktuální úroveň čtenářských dovedností
- postřehování
- orientace v textu
- uvolňovací cviky
- jiná forma diktátů (diktát s přehnanou výslovností, zkrácené formy, korekce chyb...)
- psaní diakritických znamének současně s písmenem
- doplňování gramatických jevů v cvičeních
- využívat tabulky, přehledy, pravidla
- sloh (preferovat obsah)

Doporučujeme pro rozvoj matematických představ a dovedností:

- trénovat logický úsudek
- upozornění na změnu algoritmu
- cvičit slovní úlohy
- umožňování, respektování pomocných kroků do stádia automatizace (prodloužit, zachovat pomocné výpočty)
- využívání názoru
- kontrola pochopení zadání, instrukce
- oblast geometrie – tolerovat horší představivost

Doporučujeme pro výuku cizích jazyků:

- preferovat ústní projev zkoušení
- preferovat ústní formu ověřování znalostí
- rozfázovat osvojování nového učiva po menších úsecích
- upřednostňovat praktické používání jazyka (např. slovní spojení, běžné fráze)
- při procvičování i ověřování znalostí používat testy s volbou správné odpovědi
- osvojování slovní zásoby pomocí kartičkového systému
- upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině, tištěným slovníčkem včetně výslovnostní normy
- průběžné opakování základního učiva z předchozích ročníků
- tolerovat specifické chyby v písemném projevu
- do hodnocení zahrnout i jiné znalosti než ryzí jazykové (realie)

Doporučujeme pro výuku naukových předmětů:

- častější využití názoru (náčrty, časové osy, grafy, schémata, přehledy, obrázky apod.)
- omezit mechanické učení faktů bez širších souvislostí (letopočty, jména, výčty, definice apod.)
- průběžně ověřovat správné pochopení zadání, dopomoc prvního kroku
- hodnotit pouze obsahovou stránku (nehodnotit stylistické, gramatické a specifické chyby)
- hodnotit i dílčí kroky postupů, ne pouze výsledek, ocenit i část dobře provedeného úkolu

Doporučujeme pro předměty s převahou výchovného charakteru:


- především rozvíjet, s tolerancí hodnotit, dopřát pozitivní prožitek
- orientovat se na oblasti, ve kterých je dítě úspěšné (kreativita, fantazie, snaha, originalita)

Doporučujeme zároveň zohlednit:

- sníženou kvalitu grafického projevu, úpravy sešitů
- individuální tempo
- poruchu pozornosti
- poruchu paměti

V Kladně dne 10. 5. 2005

Pedagogicko-psychologická poradna
Středočeského kraje
Pracoviště Kladno
Cyrila Boudy 2953, 272 01 Kladno-Sítná
Tel.: 312 661 044
-1-


PhDr. Taťána Vodičková
vedoucí pracoviště

Příloha č. 8

Řízený rozhovor se středoškolským učitelem

Téma: „Poruchy chování u středoškolské mládeže“ a Vaše zkušenost s nimi. Jako poruchy chování se myslí zejména – negativismus, nekázeň, lenost, lhaní, náznaky násilí a šikany, různé druhy kriminality, problémy s alkoholem a drogami, náznaky sexuálních poruch, apod.

Žena, věk 50 let, 26 let praxe, vyučování ekonomiky a účetnictví

- Které poruchy chování studentů Vám při školní výuce nejvíce vadí, které jí podle Vás nejvíce ohrožuje?

Nesoustředěnost, roztěkanost, nepozornost, laxní přístup ke studijním povinnostem, nezodpovědnost, lenost.

- Jaký je průběh problémového chování?

Zmíněné chování vede ke špatným studijním výsledkům, mnohdy k nedokončenému středoškolskému vzdělání. Z těchto skutečností plyne velmi špatné uplatnění těchto mladých lidí na trhu práce.

- Jedná se o zanedbatelné procento mládeže nebo o rozšířený jev?

V současné době velmi rozšířený jev.

- Jak tyto problémy během vyučování Vy osobně řešíte?

Neustálým tlakem na plnění školních povinností, zadávání a kontrola domácích úkolů, důsledným sledováním absence studentů a kontrola jejich důvodů neúčasti na vyučování.

- Která spolupráce při řešení problémovém chování je podle Vás nejvíce účinná (s rodinou, zájmové skupiny, probační nebo sociální pracovník, apod.)

Pokud je rodinné zázemí v pořádku, tak s rodinou, jiné zkušenosti nemám.

- Co je podle Vás příčinou poruch chování středoškolské mládeže?

Snadná dostupnost středních škol, velký počet středních škol v regionu, nedostatečný výběr uchazečů o přijetí na střední školy.

- Jaká je spolupráce s ředitelem školy (nesnaží se věc ututlat)?

Spolupráce s ředitelem je stoprocentní.

- Jaký způsob řešení těchto problémů se Vám jeví jako nejúčinnější?

Nejúčinnější řešení poruchového chování studentů vidí v osobním pohovoru se studenty a jejich rodiči.