

## 1. Diagnostika dětského chování

**1.1 Charakteristika problematického chování a jeho vývoj**  
Pokud poradna řeší problémy s chováním nějakého dítěte, obvykle jde o **nápadnosti a nepřiměřenost jeho chování ve škole**. Škola je pro děti tohoto věku důležitým prostředím, které je rozvíjí, ale zároveň může mít takové požadavky, které dítě nezvládá, ať už proto, že jsou v rozporu s **normami platnými v jeho rodině, nebo proto, že není zvyklé dodržovat jakékoli normy**. Předpokladem přijatelné adaptace na školu jsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti a schopnost je využívat v konkrétním jednání v běžných školních situacích. Sociální dovednosti umožňují splnit požadavky prostředí a dosáhnout žádoucího stupně adaptace a přitom si udržet dobré vztahy s lidmi. Projevují se **prosociálními aktivitami v komunikaci s minimalizací asociálních projevů**.

Adekvátní chování vyžaduje správnou interpretaci dané situace, dobrou úroveň sociální percepce a z ní vyplývající volbu adekvátní reakce. Přiměřenost dětského jednání závisí i na tom, jak se dítě ve škole cítí, jak hodnotí a zvládá různé nároky. Může se stát, že dítě, které se umí za určitých podmínek chovat požadovaným způsobem, to v jiném prostředí a v situacích, které jsou pro něj náročnější, nedokáže (Cavell, Mechan, Fiala, 2003). Nápadnosti v chování některých školáků mohou být velmi rozmanité, v závislosti na tom, zda jde o jejich reakce na vyučování, na skupinu spolužáků či chování v interakci s učitelem. Některé z těchto projevů mohou narušovat školní práci či sociální klima ve třídě.

Při řešení problémů, vyplývajících z nepřiměřeného chování ve škole, je nejprve třeba vymezit, **jaké chování je již možné hodnotit jako nepřiměřené a odlišné od standardů projevů dětí daného věku**, a co je jen situačním výkyvem.

- Veškeré projevy chování je nutné interpretovat v kontextu, tj. s ohledem na situaci, která je vyvolává, popřípadě na podněty, které je mohou nějak ovlivňovat. Rodiče i učitelé obvykle vědí, kdy jde o opakovaný

problém, který je projevem nedostatečných sociálních dovedností, a kdy jde o situační selhání vzniklé např. v důsledku kumulace stresu.

- Dětské chování je třeba posuzovat ve vztahu k věku a vývojové úrovni dítěte. Mnohé z rušivých projevů souvisejí s vývojově podmíněnými proměnami a postupně se samy upraví. Do této kategorie by patřila např. nesoustředěnost malých školáků a jejich neschopnost sebeovládání nebo pubertální negativismus, který se projevuje sklonem všechno zpochybňovat a s každým polemizovat.

Neadekvátní chování může být signálem odlišného průběhu či dokonce **narušení socializačního vývoje**. Může být projevem nízké úrovně sociálních kompetencí, které lze definovat jako schopnost jednat účinně a v souladu s pravidly, platnými v příslušné instituci či skupině. Školák by se měl v dané oblasti orientovat, rozumět projevům jiných lidí, vlastněmu jednání i jeho důsledkům, a vzhledem k tomu jednat tak, aby to odpovídalo stanoveným normám a ovládal reakce, které za vhodné považovány nejsou (Orosová et al., 2004). Odchyly v oblasti chování mohou mít různý charakter i stupeň nepřiměřenosti. Mezi jednoznačně vyjádřenou poruchou chování a normou je celá řada hraničních projevů, které mohou být pro okolí nepřijemné a rušivé, ale nelze je ještě hodnotit jako patologické.

**Poruchy chování** jsou definovány jako jednání, kdy dítě není schopné či ochotné respektovat stanovená pravidla a brát ohledy na ostatní. Při hodnocení nepřiměřenosti jednotlivých projevů chování je třeba vzít v úvahu, zda je dítě schopné pochopit podstatu určité normy chování a zda, s ohledem na dosažený stupeň vývoje, dokáže své jednání dostatečně ovládat. Problémové chování lze vymezit jako rozdíl mezi reálným a žádoucím jednáním. Jde o **míru odlišnosti chování od normy, která je sociokulturně specifická**. To znamená, že nejen samotná pravidla, ale i tolerance k určitým projevům, mohou být v závislosti na společenské příslušnosti rozdílné.

**Poruchové chování dětí a dospívajících** má podle mezinárodních klasifikačních systémů následující znaky (MKN-10, 1992; DSM-IV-TR, 2000):

- Jde o chování, které **nerespektuje sociální normy** platné v dané společnosti či instituci. Děti, které tyto normy...

- Obvyklým projevem narušeného chování je **nepřiměřený vztah k lidem**, resp. celému okolnímu světu, a s tím související neschopnost navázat a udržet přijatelné sociální vztahy.

- **Narušené chování** bývá spojené s **neschopností přiměřené sociální orientace**, takové děti nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí, ani své vlastní chování a jeho důsledky, nemívají adekvátní sebehodnocení. Nebývají dostatečně sebekritické, svoje jednání nepovažují za špatné a za porušení norem nepocítují vinu. Za víníky považují ostatní nebo vidí příčinu v nepříznivé situaci.

- **Nepřiměřené chování** se opakuje a **přetrvává delší dobu** (alespoň 6 měsíců).

- **Poruchy chování** lze většinou diagnostikovat až ve **středním školním věku**. U nepříznivě disponovaných dětí nebo za nepříznivých okolností se lze setkat již v mladším věku s nápadnostmi chování, které signalizují zvýšené riziko vzniku trvalejší tendence k problematickému reagování.

**Charakter převažujících problémů v chování se v průběhu dětství mění.** Děje se tak v závislosti na celkové vývojové úrovni dítěte, jeho schopnosti chápat specifčnosti sociální situace a ovládat své jednání.

- **V raném školním věku** se mohou objevit různé **nápadnosti v chování**, které jsou často jen **vývojově podmíněným výkyvem**. Do této kategorie patří i nepřesnosti v hodnocení reality, vyplývající z postupné proměny dětského uvažování. Podobné projevy mohou někdy působit jako lhavost, ale jde o konfabulaci, smyšlenku, tj. nepřesné odlišení skutečnosti a vzpomínek či fantazijní produkci, kterou dítě považuje za reálnou. Ze stejného důvodu některé děti ještě jednoznačně nerespektují tabu osobního vlastnictví a občas si vezmou věc, která jim nepatří. V tomto věku jsou podobné přestupky spíš projevem nezralosti v oblasti myšlení než vědomým nebo dokonce plánovaným překročením sociálních norem. Nezralost bývá i příčinou obtíží v adaptaci na školu. Ty se obvykle projevují vyrušováním, hraním a mluvením. Nezralé děti nejsou schopné ovládat svoje chování a některé si dokonce ani neuvědomují, že se ve škole takto chovat nemohou. Malí školáci rovněž nebývají vždycky schopni rozlišit, kdy jejich chování překročí hranici únosnosti. Zejména pokud jsou aktivizováni a emotivně nabu-

• Ve středním školním věku vzniká význam vrstevníků jako normativní skupiny. Vrstevnická skupina (např. školní třída) má nyní značnou autoritu a dítě zde potřebuje získat dobrou pozici. Děti si vytvářejí své vlastní normy, radikálně generalizované a platné pro všechny. Jestliže se někdo nechová v souladu s tímto očekáváním, bývá odmítán. Skupina dětí středního školního věku už dovede jednat jako celek, a odlišné či méně kompetentní dítě se snadno stává terčem jejího útočného chování. To je důvodem, proč se v tomto období zvyšuje četnost šikany, případně i dalších skupinových prohrěšků proti sociálním normám. Ve středním školním věku lze identifikovat signály rizika pozdějšího sociálního chování. Mezi tyto rizikové faktory patří např. hyperaktivita, impulzivita a rezistence na různá výchovná opatření, odměny i tresty (Farrington, podle Čírtkové, 2004).

• V období dospívání se zvyšuje kritičnost k dosud respektovaným normám. Odrazí se v pubertálním negativismu, který vyjadřuje potřebu dítěte uplatnit svůj vlastní názor. Dospívající se odpoutává od rodiny, od světa nadřazených dospělých. Už jej nezvládne pouhá formální autorita, kterou přestává uznávat, a skutečnou autoritu pro něj leckdy nikdo společensky přijatelný nemá. V této době se někteří dospívající mohou začít chovat zcela bez zábran. Rodiče je nezvládnou a škola nemá žádný mocenský prostředek, aby mohla jejich chování podstatnějším způsobem ovlivnit. Dospívající mají sklon k akcentovanému chování a k experimentaci překračující běžné sociální normy. Pokud by se někdo řídil především normami, které zdůrazňují dospělí, nebyl by svými vrstevníky akceptován, a to je pro většinu adolescentů nepřijatelné. Potřeba dokazovat si vlastní nezávislost se projevuje nejenom zpochybňováním standardních sociálních norem, ale mnohdy i útokem proti obecně respektovaným hodnotám. V době dospívání má na vznik nežádoucího chování prvořadý vliv vrstevnická skupina. Pravidla proklamovaná, a často realizovaná, partou mají prioritu před normami světa dospělých a na jejich základě se rozvíjejí mnohé problémy v chování. Zde už nejde jen o porušení nějakého zákazu, ale mnohdy o komplexní proměnu systému uznávaných pravidel směrem k nežádoucí variantě.

## 1.2 Obecná pravidla diagnostiky nápadností dětského chování

Psychologické vyšetření je zaměřeno na zjištění specifik dětského chování, posouzení míry jeho odlišnosti od normy a stanovení pravděpodobné příčiny vývoje nežádoucích způsobů jednání, které by mohlo být základem efektivní intervence (Shernoff a Kratochwill, 2004).

Prvním krokem je analýza problému, který byl důvodem k žádosti o vyšetření a nebo s ním nějak souvisí. Při hodnocení jednotlivých nežádoucích projevů chování je třeba vzít v úvahu, že jde vždycky o interakci jedince, který má určité individuálně typické charakteristiky a může aktuální dění chápat jinak, než je běžné, a dalších lidí, dospělých i dětí, jejichž osobnostní rysy i názor na danou situaci jsou další důležitou proměnou. Při posuzování nápadností v chování je třeba vymezit, zda jde o situčně navozenou reakci, to znamená, zda dítě jedná určitým způsobem jen někdy, nebo zda jde o typický projev, který je pro dané dítě natolik běžný a charakteristický, že na situaci příliš záležet nebude. Např. dítě je agresivní bez ohledu na to, kde je (zda je ve třídě či na hřišti) a kdo je jeho partnerem. Pokud by se dětské chování v různých situacích lišilo, je třeba vzít tuto skutečnost v úvahu. Např. dítě je podrážděné a negativistické pouze ve stresu, který u něho navozuje chování jednoho učitele. Dětské chování je nezbytné posuzovat nejenom v kontextu situací, ale i v kontextu času, tj. všimnout si, v jakém směru se rozvíjí, které projevy nabývají na výraznosti a četnosti a které naopak mizí. To znamená, že je třeba zjistit:

- co dítě dělá,
- za jakých okolností to dělá a
- jak často to dělá.

Pro dosažení spolehlivého závěru je třeba využít všech dostupných zdrojů informací, jako jsou rodiče, učitelé, spolužáci i samotné dítě. Diagnosticky důležitá může být i míra shody, event. rozdílu jejich názorů.

## 1.3 Metody diagnostiky chování

K posouzení dětského chování lze použít různých metod, které lze rozdělit na přímé a nepřímé. Přímou metodou je pozorování dítěte, které umožňuje zachycení specifik jeho chování v určité situaci. Nepřímé metody vycházejí ze sdělení jiných lidí, dětí i dospělých, kteří s ním mají nějaké zkušenosti. Oba přístupy mají své výhody i nevýhody.

Nejvýhodnější variantou je kombinace různých metod, protože každá z nich je přínosná jiným způsobem.

- Pozorování dětských projevů v přirozeném prostředí, v tomto případě obvykle ve škole či v dětské skupině.
- Dotazníky a posuzovací škály:
  - Škály dětského chování, které vyplňují rodiče i učitel a leckdy i spolužáci.
  - Sebehodnotící škály chování, které vyplňuje samo dítě.
  - Rozhovor, obvykle semistrukturovaného typu, s rodiči, učitelem i samotným dítětem.

### 1.3.1 Pozorování dětského chování v přirozených podmínkách

Pozorování dítěte ve třídě, při vyučování či o přestávkách, umožňuje přímé hodnocení dětského chování. Pozorování umožňuje zjistit, jak dítě jedná, za jakých okolností se určitým způsobem projevuje, jaké podněty vyvolávají nevhodné reakce, a v čem se liší jeho chování od projevů vrstevníků. Protože pozorované chování je třeba přesně popsat a zhodnotit, je vhodné si vytvořit plán pozorování, který by byl zaměřen na zachycení četnosti a intenzity vymezených projevů, jejich závislosti na určitých podnětech, které takové reakce vyvolávají, popřípadě posilují. Může být užitečné pozorovat, jak se dítě chová v hodinách, kdy vyučují různí pedagogové, protože učitelé mohou u jednotlivých dětí stimulovat rozdílné reakce. To platí i opačně: všechny děti nepůsobí na učitele stejně, a mohou tak i ony samy ovlivňovat jeho chování, leckdy aniž si to obě strany uvědomují. Velmi důležitá je analýza takto získaných dat, jejich interpretace ve vztahu k pravděpodobné příčině a tudíž i ve vztahu k závěrečnému zhodnocení. Pokud je to možné, je vhodné pozorování po určité době zopakovat, aby bylo jasné, zda se chování dítěte nějak mění, zda nežadoucích projevů ubývá, nebo jsou naopak čím dál častější (Skinner, Dittmer a Howell, 2000; Daly a Murdoch, 2000).

Pozorování ve třídě, resp. ve škole, může psychologovi umožnit, aby odpověděl na následující otázky:

• Chová se dítě ve třídě skutečně nápadně a odlišně ve srovnání se spolužáky?

• Jaké projevy v jeho chování převažují?

• Jaké podněty je vyvolávají či posilují?

- Jaké podněty přispívají k jejich eliminaci či oslabení?
- Jakým způsobem se chování dítěte mění v průběhu času, např. v dením či týdenním cyklu?
- Jakým způsobem závisí chování dítěte na učiteli?
- Jakým způsobem ovlivňují jeho chování spolužáci?

V případě starších školáků je někdy možné použít metody sebepozorování, které je zaměřené na konkrétní projev. Dítě má např. za úkol sledovat a zaznamenávat, kdy se určitým způsobem zachová, např. když přestane ovládat své jednání. Výsledek sebepozorování může představovat užitečnou zpětnou vazbu, není přínosný jenom pro diagnostiku, ale i pro posílení sebekontroly.

### 1.3.2. Dotazníky a posuzovací škály

Hodnotící škály slouží k zachycení názoru určité osoby na chování dítěte v určitém prostředí, resp. za určitých okolností. S jejich pomocí lze získat relativně validní informace o převažujících způsobech jednání, o jejich četnosti a intenzitě. Jednotlivé škály jsou zaměřené na hodnocení různých projevů chování, obvykle těch, které jsou nejčastějším předmětem stížností učitelů a zdrojem problémů ve vztahu ke spolužákům. Může jít o:

- Neposlušnost a nerespektování pravidel chování či pokynů učitele.
- Projevy, které ruší průběh vyučování, jako je impulzivita a hyperaktivita.
- Agresivitu a bezohlednost, jež se projevují především ve vztahu ke spolužákům.

### I. Škály hodnocení dětského chování rodiči a učiteli

Pomocí posuzovacích škál lze zjistit, jak dítě obvykle jedná a jak často reaguje nežadoucím způsobem. Škály zachycují názory lidí, kteří dítě dobře znají, jejich odpovědi vycházejí z dlouhodobé zkušenosti s jeho chováním v určitém prostředí (doma nebo ve škole). Získané výsledky lze chápat spíš jako informaci o způsobu percepce dětských projevů, který je typický pro osloveného člověka, rodiče či učitele (čeho si všimají a co upoutává jejich pozornost), než objektivní popis skutečnosti. Posuzovací škály poskytují obecnější, souhrnnější hodnocení specifických dětského chování, které se projevuje v různých situacích v průběhu delší doby. (Pozorování zachycuje jasně vymezenou oblast chování v určitém situačním kontextu a krátkém časovém úseku.)

Kvantifikující způsob hodnocení (tj. vymezení intenzity či četnosti sledovaných projevů) do určité míry eliminuje subjektivitu sdělení, přestože ani v tomto případě nejde jen o zachycení **zobecněné zkušenosti hodnotitelů, ale i o jejich emoční postoj** k chování dítěte. To znamená, obtěžující a nepřijemné. Informace získané posuzovacími škálami jsou tím přesnější, čím konkrétnější je vymezení hodnoceného projevu. Nabídka příliš velkého počtu možností ke zvýšení přesnosti nevede, spíše naopak. Obvykle stačí třístupňové, maximálně pětistupňové hodnocení (např. nikdy, někdy, často, stále). Posuzovací škály umožňují získat reliabilnější poznatky než rozhovor, zejména pokud by byl nestrukturovaný (Merrell, 2000).

Znalost názoru rodičů a učitelů je pro komplexní posouzení dětského chování důležitá, protože od dětí všechny potřebné informace získat nelze, a navíc je **způsob dětského chápání vlastních projevů jiný než u dospělých**. Mladší děti nejsou schopné svoje chování posoudit s přijatelnou přesností a dostatečně kriticky. Starší děti mohou klást větší důraz na vstevnická pravidla a navíc nebývají vždycky ochotné odpovědět cizímu dospělému na jeho dotazy, protože je mohou považovat za příliš osobní a mohou mít pocit, že by jim přílišná otevřenost mohla uškodit.

**Názory rodičů a učitelů, zachycené pomocí posuzovacích škál, se nemusí shodovat**, protože rodiče a učitelé hodnotí dítě v různých situacích a mají k němu samozřejmě jiný vztah. Rozdíl v hodnocení mohou vyplývat i ze skutečnosti, že dítě se nechová všude stejně, nebo jde o takové projevy, které nejsou příliš nápadné, a hodnotitel si jich vůbec nemusel všimnout. Tak tomu bývá při posuzování prosociálního jednání, které je snadnější přehlédnutelné než asociální projevy. Často se liší i názory na chování dětí různého pohlaví. Rodiče i učitelé obvykle hodnotí lépe dívky než chlapce, k jejichž projevům jsou kritičtější. Eventuální neshoda názorů rodičů a učitelů hodnotu získaných výsledků nesnižuje, pouze vyjadřuje fakt, že každý z účastníků posuzuje dítě v jiné situaci, z jiného pohledu a na jiné úrovni zkušenosti.

Často užívanou škálou hodnocení dětského chování je „The Behavior Assessment System for Children“ (BASC) C. R. Reynolds a R. W. Kamphause<sup>1</sup> (1992), která obsahuje jak posuzovací, tak sebehodnotící škály

<sup>1</sup>) Reynolds, C. R., Kamphaus, R. W. (1992): Behavior assessment system for children. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

i formulář pro přímé pozorování a rozhovor. Tato škála není k dispozici v české verzi a uvádíme ji spíše pro informaci o různých diagnostických možnostech.

### Škálový dotazník školního chování žáka pro učitele

Škálu pro komplexní hodnocení různých aspektů chování dětí ve škole vytvořil A. Mezera se svými spolupracovnicemi J. Škeříkem a J. Kubíčem a vydal ji v roce 1999. Dotazník obsahuje 46 položek, na něž učitel odpovídá podle míry svého souhlasu s příslušným tvrzením v rámci pětistupňové škály (velmi často, často, někdy, zřídka, nikdy). Pomocí této metody lze hodnotit 9 kategorií školního chování žáků, včetně jejich schopností zvládat požadavky vyuuky (takto je zaměřena 1., 2. a 6. subškála a do určité míry i 3. dílčí škála, hodnotící úroveň pozornosti, resp. spíše nepozornosti). Jde o škálu, která je zaměřena na běžné projevy chování.

### Ukázka ze Škálového dotazníku školního chování žáka pro učitele

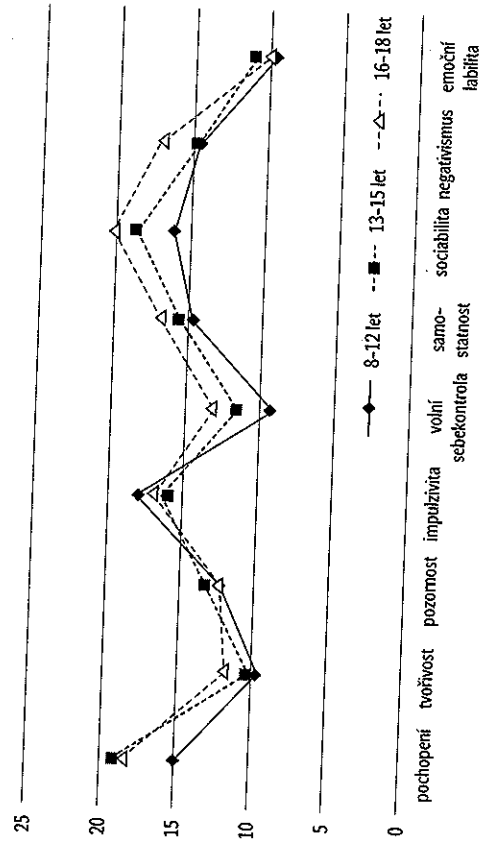
Kategorie	Příklad
1. Schopnost pochopení a vzhledu do situace	Je schopen uplatnit dříve získané vědomosti nebo dovednosti v nové či poněkud odlišné situaci.
2. Tvořivost	Užívá při práci tvořivých řešení problémových situací.
3. Pozornost	Je neschopen udržet pozornost v průběhu své školní práce.
4. Impulzivita	Pracuje tak zbrkle, že dělá zbytečné chyby.
5. Volní sebekontrola	Dokončí zadanou úlohu nebo zahájenou pracovní činnost.
6. Samostatnost/aktivita	Nevyžaduje individuální vedení nebo pomoc a při vyučování pracuje většinou samostatně.
7. Sociabilita	Projevuje přátelské vztahy k učiteli a ke spolužákům.
8. Negativismus	Chová se vzdorovitě.
9. Emoční labilita	Vykazuje projevy trémy, strachu nebo úzkostného chování.

**Administrace.** Škála je určena pro učitele, kteří zde mohou vyjádřit svůj názor na chování žáků ve věku od 8 do 18 let. Administrace testu trvá přibližně 15 minut.

objevit i **selektivní odpor ke škole**, tj. negativismus, který je omezen na výuku či vztah k učitelům. Bývá častým projevem podvýkonných a neúspěšných žáků. S negativismem bývá spojena i emoční labilita, která se ve škole projevuje hlavně výkyvy ve výkonu a v reagování na různé situace. Emoční labilita se často vyskytuje společně s impulzivitou a se sklonem k agresivnímu reagování (Mezera, 1999).

V souhrnu lze říci, že dítě, jehož chování je hodnoceno učitelem jako problematické, bývá impulzivní, nemá nedostatečně rozvinutou volní sebekontrolu, je nepozorné a bez zájmu o školní práci, reaguje negativisticky a nejedná tak, aby bylo pozitivně akceptováno.

Jak je zřejmé z grafu č. 108, učitelé si všímají zlepšení volní sebekontroly, větší samostatnosti a zralejší úrovně sociálních dovedností, ale i nárůstu negativismu, který se může projevovat jako tendence k prosazování vlastní vůle či neochota k podřízení autoritě. Pozornost a impulzivita se podle hodnocení učitelů u sledovaných chlapců v průběhu dospívání zásadně nemění. Takové hodnocení může vyjadřovat především jejich názor na postoj dětí různého věku ke školní práci a k dodržování kázně, který bývá u chlapců vždycky liberálnější než u dívek.



Graf č. 108. Hodnocení školního chování 8-12letých a 13-15letých chlapců, žáků ZŠ a adolescentů ve věku 16-18 let (podle Mezery, 1999). (V grafu jsou uvedeny hodnoty průměrných hrubých skóre.)

### Škála rizikového chování žáků pro učitele

Škálu rizikového chování žáků vytvořil A. Mezera a jeho spolupracovníci J. Škeřík a J. Kubiče v roce 1999. Jak je zřejmé z názvu, tato metoda je určena k **hodnocení problematických projevů** (na rozdíl od předchozí škály). Rizikové chování vymezuje autor jako soubor pozorovatelných a zpravidla měřitelných aktivit a projevů žáka, které vedou k ohrožení jeho integrity nebo sociálních vztahů s lidmi v okolí, nejčastěji obojího. Škálu tvoří 46 položek, zachycujících různé aspekty rizikového chování, které se mohou projevit ve třídě, při vyučování či ve vrstevnické skupině. Chování dítěte je posuzováno s pomocí sedmibodové škály hodnotící intenzitu, resp. četnost příslušného projevu. Škála slouží k posouzení 7 kategorií problematického chování, s nímž se lze setkat v prostředí školy.

#### Ukázka ze Škály rizikového chování žáků

Kategorie	Příklad
1. Asociální chování	Se spolužáky jedná necitlivě, občas i hrubě.
2. Antisociální chování	Trápí spolužáky, slovně nebo fyzicky jim ubližuje.
3. Egocentrismus	Zneužívá svého postavení ve třídě, aby získal určité výhody.
4. Impulzivita	Obrťuje nebo vyrušuje spolužáky při jejich školní práci, při vyučování nebo o přestávkách.
5. Maladaptivní chování	Je necitlivý k osobním problémům spolužáků.
6. Negativismus	Neposlechne učitele a nezmění své chování, i když je upozorněn na jeho nevhodnost.
7. Inklinování k problémové skupině	Podléhá vlivu problémových spolužáků nebo kamarádů.

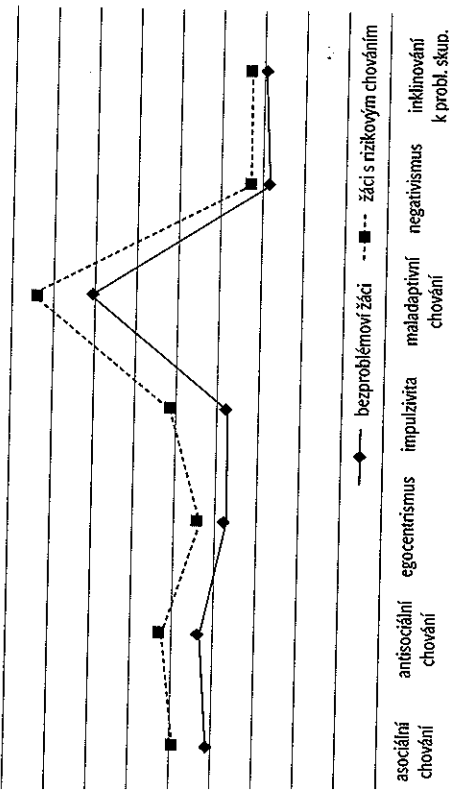
**Administrace.** Škála je určena pro učitele a vychovatele k posouzení eventuaálních nápadností v chování jejich žáků ve věku 8-18 let. Administrace testu trvá přibližně 15 minut.

**Užití testu v poradenské praxi.** Škálu lze použít kdykoliv, když je problematické chování hlavním důvodem žádosti o vyšetření a dítě má problémy s učitelem či se spolužáky. Může sloužit i jako metoda kontroly změn v chování dítěte či dospívajícího. Pro rodiče se tento dotazník příliš nehodí, protože zahrnuje převážně negativní hodnocení a požadavek charakterizovat takto vlastní dítě by pro ně mohl být nepřijatelný.



**Hodnocení a interpretace.** Škála umožňuje získat orientační informace o problematickém chování vyšetřovaného dítěte ve škole. Na základě výsledků hodnocení v jednotlivých kategoriích lze vytvořit profil jeho chování, který je možné podrobněji analyzovat. I v tomto případě lze říci, do jaké míry se shodují názory různých učitelů. Míru shody lze srovnávat jak v celkovém hodnocení, tak v dílčích složkách.

Kategorie asociálního a antisociálního chování zahrnuje takové projevy, které neodpovídají běžným normám nebo jsou proti nim dokonce úmyslně směřeny. Obě kategorie spolu samozřejmě významně korelují, protože jsou si velmi blízké. **Asociální jednání souvisí i s egocentriem, negativním chováním a inklinací k problémové skupině.** Děti, které jsou rizikové, bývají vůči dospělým negativistické, na různé požadavky učitelů (resp. dospělých obecně) reagují vzdorem a odmítáním, jejich plnění za všech okolností usilují především o uspokojení vlastních potřeb a na vlastní nebezpečí. U mladších dětí se může egocentriem projevat tendencí k upoutávání pozornosti, později jde spíše o využívání jiných osob či vymáhání respektu k vlastní osobě. Zvýšený zájem o problematiku vrstevnickou skupinu může signalizovat obecnější socializační problémy vyšetřovaného dítěte a potřebu demonstrovat nepřijetí běžných

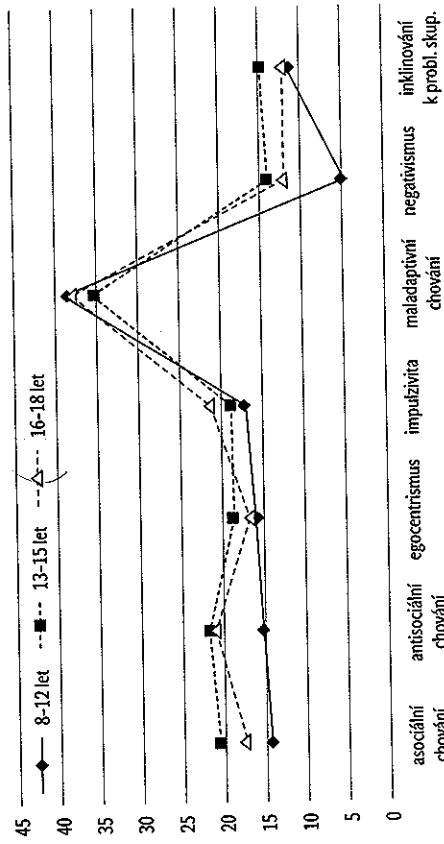


Graf č. 109. Srovnání výsledků hodnocení rizikového chování dětí středního školního věku, bezproblémových žáků a žáků s rizikovým chováním (podle Mezery, 1999). (V grafu jsou uvedeny průměry hrubých skóre.)

sociálních norem. Leckdy může jít o projev potřeby dosáhnout žádoucího sebeuplatnění a sebeprosazení, jejíž uspokojení bývá pro mnohé děti v rámci jiných skupin nedostupné. Tendence k vyhledávání problematické party bývá spojena se sklonem k asociálnímu chování, to znamená, že leckdy jde o přitažlivost sdílení podobného hodnotového systému.

**Impulzivita a neschopnost sebeovládání** bývá vzhledem ke své rušivosti a nepřiměřenosti reagování zdrojem mnoha potíží a konfliktů. Vyskytuje se paralelně s dalšími projevy maladaptivního chování, které je pro účely tohoto dotazníku definováno jako projev nedostatečného rozvoje sociálních dovedností a návyků. Jde o neschopnost reagovat přiměřenějším způsobem v různých situacích, např. zvládat stres účinněji než agresí a na neúspěch nereagovat útekem ze školy či záškoláctvím (Mezera, 1999).

Z grafu č. 110 je zřejmé, že i za normálních okolností se v pubertě objevuje chování, které lze považovat za rizikové, ale v průběhu dalšího vývoje četnost, resp. nápadnost takových projevů klesá a dochází ke stabilizaci. Obvykle jde o občasné asociální či již antisociální aktivity, o akcentaci sebe sama a vlastního uspokojení, ale i o typický pubertální negativismus a okouzlení problematickou skupinou, která jedincům tohoto věku imponuje právě svou nekonformností.



Graf č. 110. Hodnocení rizikového chování 8-12letých a 13-15letých chlapců, žáků ZŠ a adolescentů ve věku 16-18 let (podle Mezery, 1999). (V grafu jsou uvedeny hodnoty průměrů hrubých skóre.)

### Škála hodnocení dětského chování pro rodiče a učitele

Tyto škály jsou další metodou určenou k hodnocení dětského chování. Byly vytvořeny pro potřeby české poradenské praxe (Vágnerová, 2007). Slouží jako nástroj ke komplexnímu posouzení dětského chování rodiči a učiteli. Od předchozích škál se liší jak obsahem, tak svým zaměřením. Pro rodiče a učitele byly vytvořeny samostatné škály, které odpovídají jejich zkušenostem, jaké s dítětem mají. Škála pro učitele obsahuje 42 položek, rozdělených do 7 kategorií. Škála pro rodiče obsahuje 26 položek, rozdělených do 4 kategorií.

**Administrace.** Škála pro učitele je o něco delší, její administrace trvá obvykle 10–15 minut. Škála pro rodiče je o něco kratší a její administrace trvá přibližně 10 minut. K jejímu zadání lze využít dobu, kterou rodiče ráví v čekárně.

**Užití škály v poradenské praxi.** Škálu lze použít pro zachycení nápadostí v chování dítěte v různém prostředí a pro stovnění názoru různých osuzovatelů, což může přispět k lepšímu porozumění dětskému chování. Škálané informace slouží jako podnět k dalšímu vyšetření nebo upřesněnímu rozhovoru. Škálu je vhodné používat jako součást testové baterie.

**Hodnocení a interpretace.** Škála hodnocení dětského chování pro učitele byla předběžně standardizována, orientační stěnové normy jsou vedeny v příloze. Obecně platí, že čím vyšší je celkový součet bodů, tím více problémů má vyšetřované dítě v dané oblasti. Výsledek je samozřejmě rozně a účelné hodnotit i kvalitativně, analyzovat **profil jeho problémů přednosti.**

#### Škála hodnocení dětského chování pro učitele

I. Chování při vyučování	2	1	0
1. Do školy chodí připraven/a.	málokdy	jen někdy	většinou
2. Při vyučování vyrušuje.	často	občas	výjimečně
3. Při vyučování dělá něco jiného, než má.	často	občas	výjimečně
4. Sleduje výuku.	málokdy	jen někdy	většinou
5. Řídí se pokyny učitele.	málokdy	jen někdy	většinou
6. Snaží se vyučování vyhnout, chodí za školou.	často	občas	nikdy
<b>Vztahy se spolužáky</b>			
7. Je oblíbený/á, spolužáci ho/ji mají rádi.	ne	jen někteří	ano
8. Je konfliktní.	ano	jen někdy	ne

9. Dovede se prosadit, ale čini tak nevhodným způsobem.

10. Dovede s ostatními dětmi spolupracovat.

11. Před spolužáky se rád/a předvádí.

12. Dovede se vcítit do ostatních.

### III. Vztah k učiteli

13. Respektuje autoritu učitele.

14. Požadavky učitele akceptuje a podřídí se jim.

15. K učiteli se chová drze a provokativně.

16. Dožaduje se neustálé pozornosti učitele.

17. Na požadavky učitele reaguje negativisticky.

18. Práce s tímto dítětem klade na učitele mimořádné nároky.

### IV. Emoční reaktivita a z ní vyplývající způsob reagování

19. Je klidný/á a vyrovnaný/á.

20. Je impulzivní a vznětlivý/á.

21. Má problémy se sebeovládáním.

22. Snadno reaguje afektivně, výbuchy zlosti.

23. Bývá podrážděný/á a mrzutý/á.

24. Vyhledává vzrušení a riskantní aktivity.

### V. Sklon k agresivnímu chování

25. Spolužákům nadává.

26. Jedná destruktivně, ničí věci.

27. Při řešení konfliktů se spolužáky užívá násilných způsobů.

28. Spolužáky shazuje a ponižuje.

29. Ke spolužákům se chová surově a bezohledně.

30. Má radost, když může jiné dítě potrápít.

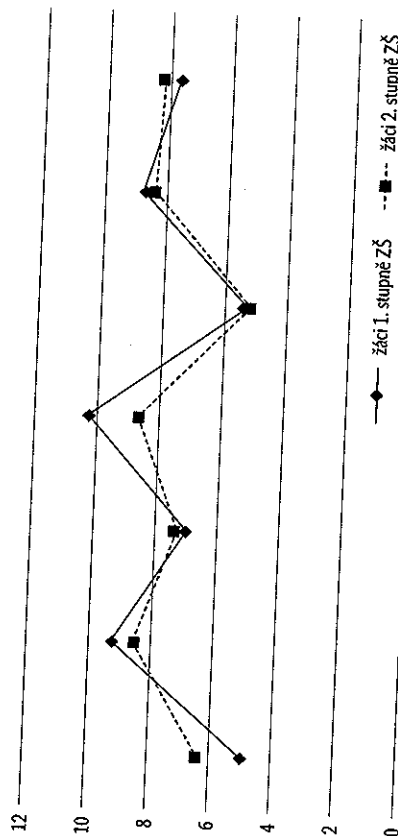
### VI. Tendence ke lhaní a stylizaci

31. Popírá, že by udělal/a něco špatně.

32. Když něco provede, zapírá, že to udělal/a.



33. Vymýšlí si důvody, proč nesplnil/a nějakou povinnost. často jen někdy ne
34. Řekne pravdu, i když něco provede. ne jen někdy ano
35. Když něco provede, svádí to na ostatní děti. často jen někdy ne
36. Vymýšlí si různé věci, aby na sebe upoutal/a pozornost. často jen někdy ne
- VII. Vztah k vlastnímu jednání**
37. Respektuje běžná pravidla chování. většinou ne jen někdy ano
38. Když něco provede, cítí za své jednatí vinu či zahánění. většinou ne někdy ano
39. Dokáže odhadnout, jaké chování by bylo v dané situaci přiměřené. většinou ne jen někdy ano
40. Je přesvědčen/a, že jedná správně, i když to není pravda. často někdy ne
41. Je přesvědčen/a, že mu ostatní lidé křivdí. často někdy ne
42. Ví, jak by se měl/a chovat, ale nedokáže to. ano jen někdy ne



Graf č. 111. Hodnocení školáků s problematickým chováním učitel (skupinu tvořilo 50 žáků prvního stupně ZŠ a 50 žáků druhého stupně ZŠ). (V grafu jsou uvedeny průměry hrubých skóre.)

Problémy v chování mladších a starších žáků se poněkud liší. Mladší děti obtěžují učitele svými projevy nezralosti: impulzivitou, neklidem a zvýšenou dráždivostí. Na základě analýzy jednotlivých položek lze říci, že s věkem klesá ochota řídit se pokyny učitele a narůstá tendence ignorovat přípravu do školy. Ve vztahu ke spolužákům je zřejmý větší sklon k sebeprosazování nevhodným způsobem a předvádění před ostatními. Na druhé straně jsou starší děti klidnější, méně impulzivní, mají menší sklon reagovat afektivně, ale mají větší potřebu vyhledávat vzrušení a riskantní aktivity. Mění se i vztah k vlastnímu chování, dospívající se požadavkům školy přizpůsobují méně ochotně než mladší děti.

#### Škála hodnocení dětského chování pro rodiče

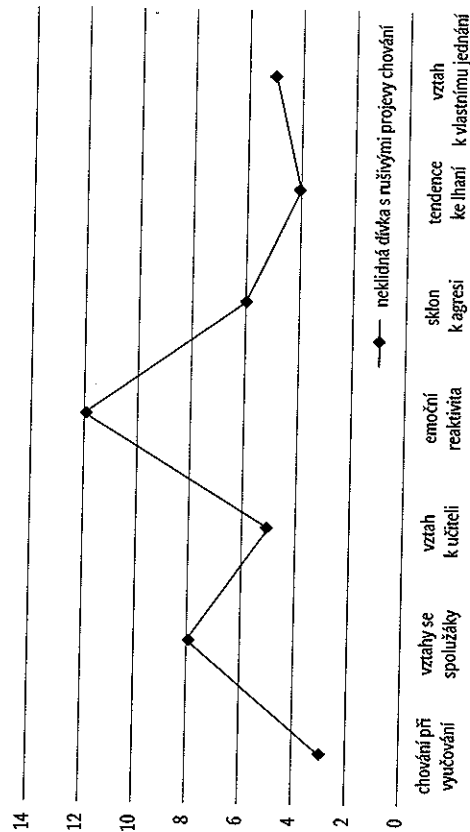
I. Vztahy s dětmi	2	1	0
1. Je mezi dětmi oblíbený/á.	ne	jen u některých dětí	ano
2. S dětmi mívá konflikty.	ano	jen někdy	ne
3. Dovede se mezi dětmi prosadit, ale činí tak nevhodným způsobem.	ano	jen někdy	ne
4. Dovede s ostatními dětmi spolupracovat.	ne	jen někdy	ano
5. Dovede se do ostatních dětí vcítit.	ne	jen někdy	ano
6. Rád/a se před dětmi předvádí.	ano	jen někdy	ne
II. Vztah k učiteli			
7. Učitele má rád/a.	ne	jen některé	ano
8. Respektuje autoritu učitele.	ne	jen někdy	ano
9. Vůči učitelům bývá vzdorovitý/á.	ano	jen vůči některým	ne
10. Záleží mu/jí na tom, jak ho/ji učitelé hodnotí.	ne	jen někdy	ano
11. Udělá to, co mu/jí učitel řekne.	ne	jen někdy	ano
12. Snaží se, aby si ho/ji učitel všiml.	ne	jen někdy	ano
III. Emoční reaktivita a z ní vyplývající způsob reagování			
13. Je impulzivní a vznětlivý/á.	ano	jen někdy	ne
14. Má problémy se sebeovládáním.	ano	jen někdy	ne
15. Snadno reaguje výbuchem zlosti.	ano	jen někdy	ne
16. Bývá podrážděný/á a mrzutý/á.	ano	jen někdy	ne
17. Je klidný/á a vyrovnaný/á.	ne	jen někdy	ano
18. Vyhledává vzrušení a riskantní aktivity.	ano	jen někdy	ne

#### IV. Vztah k vlastnímu chování

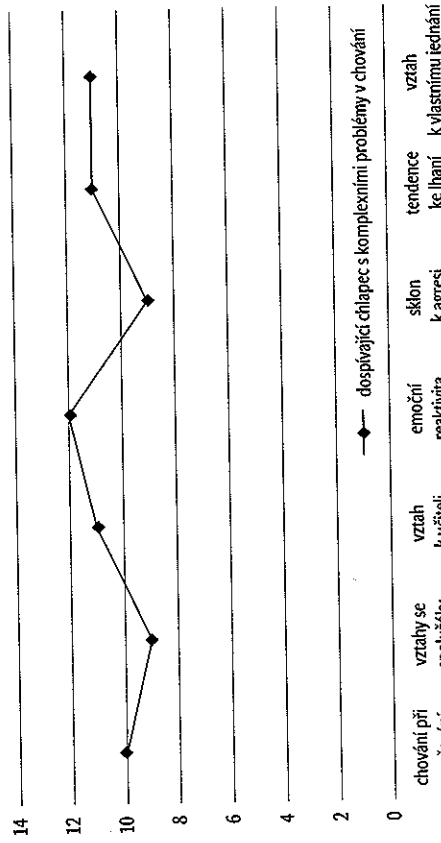
19. Chová se tak, jak má.	ne	jen někdy	většinou ano
20. Když něco provede, popírá, že to udělal/a.	ano	jen někdy	ne
21. Vymýšlí si důvody, proč nespínil/a nějakou povinnost.	ano	jen někdy	ne
22. Když něco provede, cítí za své jednání vinu či zahanbení.	ne	jen někdy	ano
23. Ví, jak by se měl/a chovat, ale nedokáže to.	ano	jen někdy	ne
24. Je přesvědčen/a, že jedná správně, i když to není pravda.	často	jen někdy	ne
25. Je přesvědčen/a, že mu/jí ostatní lidé křivdí.	často	jen někdy	ne

Na základě výsledků hodnocení učitelů a rodičů lze vytvořit **profil problémů v chování** vyšetřovaného dítěte. Typické profily problematického chování mohou být různé, může jít například o:

- Celkově problematické dítě, které je negativně hodnoceno ve všech sledovaných oblastech.



Graf č. 112. Hodnocení chování neklidné dívky s rušivými projevy chování.



Graf č. 113. Hodnocení chování dospívajícího chlapce s komplexními problémy v chování.

- Dítě, které je neklidné a neposlušné (často jde o chlapce s ADHD syndromem) a bude mít problémy jen s emoční reaktivitou a se vztahem k vlastnímu chování, nebude se umět ovládat.
- Dítě, u něhož převažují problémy ve vztazích s vrstevníky, může mít zvýšený sklon k agresivitě, ale může jít jen o projev nezralosti a neschopnosti přizpůsobit se požadavkům skupiny.

Ukázka dvou profilů problematického chování dle hodnocení učitele. (V grafu jsou uvedeny hodnoty hrubých skóre.)

#### II. Škály sebehodnocení vlastního chování

Škály sebehodnocení jsou další metodou nepřímého hodnocení dětského chování. Takto získané informace nemusí být přesným obrazem reality. Jsou vyjádřením subjektivního názoru dítěte na své jednání, který může být ovlivněn neschopností adekvátního hodnocení či nepochopením jeho důsledků, ale i potřebou prezentovat se v lepším světle. Jde zde primárně o **hodnocení způsobu percepce a chápání vlastního jednání** vyšetřovaného dítěte. To vše je třeba vzít při interpretaci výsledků v úvahu. Obvykle platí, že děti mají tendenci podhodnocovat četnost či intenzitu nevhodného chování a přeceňovat se v oblasti pozitivně hodnocených projevů.

Děti některé projevy chování do svého hodnocení nezahrnují, protože je nepovažují za problematické a nebo si vůbec neuvědomí, že takto jednají. Tak tomu bývá zejména u mladších školáků. Informace získané s pomocí škál sebehodnocení jsou užitečné, i když nejsou zcela objektivní, protože názor dítěte má svůj význam při hledání vhodných způsobů nápravy. Škály sebehodnocení je možné zadávat i ústně, u mladších dětí to ani jinak není možné, ukázalo se, že výsledek není závislý na způsobu administrace (Walters a Merrell, 1995; Eckert et al., 2000).

Důležitým zdrojem informací je srovnání výsledků sebehodnocení vlastního chování vyšetřovaného dítěte s názory jiných lidí, především dospělých, rodičů a učitelů. Znalost míry shody v oblasti sociální percepce, tj. v hodnocení určitých projevů dětími, rodiči i učiteli, je důležitým předpokladem adekvátního posouzení různých situací a s nimi souvisejících reakcí. Příkladem potíží tohoto druhu může být častý problém agresivních dětí, které špatně interpretují různé projevy chování svých vrstevníků a mají generalizovaný sklon je chápat jako výraz hostility, jímž nejsou. Podobné problémy mohou mít i hyperaktivní děti, které mají spíš problémy se sebehodnocením a přeceňováním vlastního sociálního statusu. Omezená míra shody mezi různými hodnotiteli neznamená, že některé z porovnávaných měření není dostatečně validní, spíš jde o rozdíl pohledu na situaci, který může mimo jiné vyplývat z odlišnosti poznatků a zkušeností, hodnotového systému apod. Hodnocení dospělých se od sebehodnocení vyšetřovaného dítěte, resp. i od názoru jiných vrstevníků, vždycky v něčem liší. Ukázalo se, že shoda mezi takto získanými výsledky je relativně nízká, dosahuje v průměru jen hodnoty 0,2-0,3 (Merrell, 2000; Junttila, Voeten, Kaukiainen a Vauras, 2006).<sup>2</sup>

### Škála sebehodnocení chování pro děti

Škála sebehodnocení chování pro děti byla vytvořena jako jedna z metod komplexního hodnocení dětského chování (Vágnerová, 2007). Škála slouží ke zjištění názoru dítěte na vlastní chování. Má 26 položek, rozdělených do čtyř kategorií. Jednotlivé položky jsou formulovány tak, aby jim děti dostatečně dobře rozuměly a zároveň aby zachycovaly podobné projevy

2) Míra shody mezi různými posuzovateli může být velmi variabilní, může oscilovat v rozmezí hodnot  $r = 0,25-0,75$ . Je ovlivnitelná jak situačními faktory, tak osobními přístupy hodnotitelů (Elliot a Busse, 1993).

chování jako škály pro rodiče a učitele, a tudíž mohly být výsledky vzájemně srovnatelné.

**Administrace.** Škála je určena pro děti od 10 do 15 let. Lze ji použít i u mladších dětí, ale v tomto případě je lepší klást otázky ústně. Její administrace trvá přibližně 15 minut.

**Užití škály v poradenské praxi.** Metodu lze využít při vyšetření dětí, které mají ve škole nějaké problémy. Je vhodné ji používat jako součást testové baterie, protože přináší jen dříčí informace, jejíž hodnota spočívá především ve srovnání s názory rodičů a učitelů či s dalšími poznatky.

**Hodnocení a interpretace.** Škála sebehodnocení dětského chování není standardizována, proto lze výsledky hodnotit jen kvalitativně. Je možné porovnat výsledky v jednotlivých subškálách a zjistit tak, ve které oblasti se dítě hodnotí hůře, kde vidí svoje problémy. Výsledek je vhodné porovnat s názory rodičů a učitelů, kteří dítě hodnotí ve stejných kategoriích. Důležitou informací může přinést i srovnání s výsledky pozorování psychologa v průběhu vyšetření či ve škole.

### Škála sebehodnocení chování dítěte

I. Vztahy se spolužáky	2	1	0
1. Se spolužáky vycházím dobře.	ne	jen s některými	ano
2. Se spolužáky se často hádám.	ano	jen s některými	ne
3. Ve třídě mám dobrou pozici.	ne	tak napůl	ano
4. Spolužákům pomůžu, když to potřebují.	ne	jen někomu	ano
5. Chtěl/a bych, aby si mě spolužáci víc všimli.	ano	jen někteří	ne
6. Těší mě, když má někdo jiný průšvih.	ano	jen u něoho	ne
II. Vztahy k učitelům			
7. Učitele mám celkem rád/a.	ne	jen některé	ano
8. Učitelé mě štvou.	ano	jen někteří	ne
9. Učitele vždycky poslechnu.	ne	jen někdy	ano
10. Záleží mi na tom, jak mě učitelé hodnotí.	ne	někdy	ano
11. Chtěl/a bych, aby si mě učitelé víc všimli.	ne	jen někteří	ano
12. Myslím si, že mě učitelé hodnotí docela dobře.	ne	jen někteří	ano
13. Učitelé mě často z něčeho obviňují, i když za to nemůžu.	ano	někdy	ne

### III. Emocní reaktivita a způsob jednání

14. Snadno se naštvu.	ano	jen někdy	ne
15. Jsem klidný/á, většinou se nerozčílím.	ne	jen někdy	ano
16. Mám často špatnou náladu.	ano	jen někdy	ne
17. Často se s někým poperu.	ano	jen občas	ne
18. Když se naštvu, tak něco rozbiju.	často	jen někdy	ne
19. Když mi někdo něco udělá, tak si to s ním vyřídím.	často	jen někdy	ne
<b>IV. Hodnocení vlastního chování</b>			
20. Když něco provedu, tak se přiznám.	ne	někdy	často
21. Když něco provedu, svedu to na někoho jiného.	často	někdy	ne
22. Lžu, abych neměl/a průšvih.	často	někdy	ne
23. Když zapomenu úkol, tak si něco vymyslím.	často	někdy	ne
24. Moje chování je docela dobré.	ne	tak napůl	ano
25. Docela rád/a dělám něco, co se nesmí.	ano	někdy	ne
26. Stane se mi, že udělám něco, co jsem udělat nechtěl/a, a pak mě to mrzí.	ano	někdy	ne

### Škála vícezdrojového hodnocení sociálních dovedností dětí

Škála vícezdrojového hodnocení sociálních dovedností dětí finských autorů (Junttila, Voeten, Kaukiainen a Vauras) „Multisource Assessment of Children's Social Competence“ (MACSC) z roku 2006 je metodou, která srovnává informace získané od různých hodnotitelů: samotného dítěte, rodičů, učitelů a vrstevníků, obvykle spolužáků. Škála má dvě dimenze, jedna je zaměřena na **hodnocení prosociálního chování** a druhá na **zachycení nežádoucích projevů**. Měří empatii a schopnost spolupracovat, což jsou sociálně žádoucí kompetence, i impulzivitu a míru rušivého a konfliktního chování, které sociálně žádoucí není. Empatie se od schopnosti kooperovat liší v tom, že zde nejde v takové míře o naučenou sociální dovednost, ale spíše o schopnost vcítit se a projevit pozitivní emoce v sociálním kontaktu. Určitý rozdíl je i mezi impulzivitou a nepřijemným chováním. Impulzivita je temperamentová vlastnost, zatímco rušivé chování je autory definováno jako vědomé jednání, které je zaměřené na ostatní a často zahrnuje přímo úmysl někoho potrápiti. Dítě, které je dostatečně sociálně zdatné, bude vysoce hodnoceno v oblasti prosociálních projevů a naopak, nebude se projevovat příliš impulzivně či rušivě.

### Škála hodnocení sociálních dovedností dětí pro rodiče, učitele a spolužáky

	nikdy	zřídka	často	velmi často
	(1)	(2)	(3)	(4)
<b>I. Schopnost spolupracovat</b>				
1. Pomáhá spolužákům.				
2. Podílí se na skupinových aktivitách.				
3. Vybízí spolužáky, aby se společných aktivit také zúčastnili.				
4. Umí zavést hovor s různými spolužáky.				
5. Spolupracuje se spolužáky.				
<b>II. Empatie</b>				
6. Umí se chovat kamarádsky.				
7. Je vnímavý k pocitům ostatních.				
8. Umí dát ostatním dětem najevo, že je akceptuje.				
<b>III. Impulzivita</b>				
9. Snadno se naštvu a vybuchne.				
10. Mívá záchvaty vzteku.				
11. Snadno reaguje podrážděně.				
<b>IV. Rušivé chování</b>				
12. Otréžuje ostatní děti svými žerty.				
13. Se spolužáky se hádá.				
14. Ostatní děti různým způsobem otravuje.				
15. Jedná bez přemýšlení.				

Pozn. Varianta určená pro sebehodnocení dětí je převedena do první osoby jednotného čísla.

**Administrace.** Škála je určena pro sebehodnocení školáků od 10 do 15 let a jejich hodnocení rodiči, učiteli a spolužáky. Administrace obvykle trvá jen několik minut.

**Užití škály v poradenské praxi.** Škálu je možné použít především jako screeningovou metodu k orientačnímu zachycení rizikových dětí nebo jako doplňující metodu, využívající možnost srovnání názoru různých lidí na chování určitého dítěte. Je velmi krátká, a proto není možné akceptovat případné extrémní výsledky jako validní informaci o chování dítěte, ale spíše jako signál nezbytnosti dalšího podrobnějšího vyšetření.

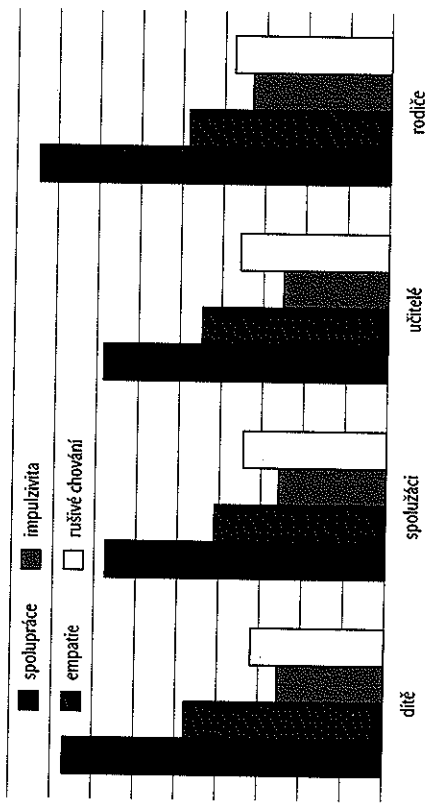
**Hodnocení a interpretace.** Škála hodnocení sociálních dovedností není standardizována na českou populaci, získané výsledky je možné hodno-

it jen kvalitativně. Při hodnocení je vhodné postupovat s ohledem na následující fakta:

Je užitečné porovnat sebehodnocení dítěte s hodnocením ostatních lidí, které bývá vždycky více či méně odlišné. Sebehodnocení dítěte koreluje s názory ostatních hodnotitelů relativně málo, míra shody s hodnocením rodičů a učitelů dosahuje v průměru hodnoty  $r = 0,2$ , shoda s názory vrstevníků byla o něco větší, v průměru byla na úrovni  $r = 0,3$ . Ukázalo se, že dětem, ať už hodnotí sebe sama nebo spolužáka, pozitivní vlastnosti splyvají, děti příliš nerozlišují, zda jde o schopnost kooperovat nebo o empatii.

**Shoda hodnocení rodičů a učitelů** se v průměru pohybuje okolo hodnoty  $r = 0,3$ . Dospělí, rodiče i učitelé, považují empatii za velmi významnou složku žádoucího chování, která s nežádoucími projevy koreluje vysoce negativně (v průměru  $r = -0,5$  až  $-0,6$ ). Schopnost spolupracovat s ostatními dětmi není podle jejich názoru v takovém protikladu k odmítanému chování jako empatičnost.

**Shoda hodnocení učitelů a spolužáků** je relativně velmi vysoká, pohybuje se v rozmezí hodnoty  $r = 0,4 - 0,6$ . To odpovídá skutečnosti, že obě skupiny hodnotí chování dítěte ve stejné situaci, tj. ve škole. Děti a učitelé se shodují především v názoru na negativní projevy: impulzivitu



af č. 114. Hodnocení sociálního chování finských školáků průměrného věku 10,2 (N = 6,4 měsíce) různými posuzovateli (Junttila, Voeten, Kaukiainen a Vauras, 2006). grafu jsou uvedeny hodnoty průměru hrubých skóre.)

a obtěžující chování. Učitelům a spolužákům obě varianty nežádoucího chování splyvají, hodnotí je téměř stejně. Přestože se jejich hodnocení dost shoduje, je třeba vzít v úvahu, že děti mohou svého spolužáka vidět v jiných situacích než učitel, jehož zaujme především chování, které je něčím nápadné a rušivé (což může být docela dobře něco jiného, než co bude vadit vrstevníkům).

- Různí hodnotitelé se **více shodují v názoru na negativní projevy chování**, nejspíš proto, že jsou nápadnější než prosociální aktivity, a pro přímé účastníky natolik nepřijemné, že si jich spolehlivě všimnou.
- Všichni hodnotitelé se liší v názoru na **chování chlapců a dívek**, což může odpovídat realitě, ale zároveň se zde může projevit i apriorní tendence posuzovat dívky jako přízřebnější, kooperativnější, empatictější, méně impulzivní a s méně obtěžujícími projevy chování.

Jak je zřejmé z grafu č. 114, děti mají skutečně tendenci hodnotit se spíše pozitivně a přehlížet svoje impulzivní projevy, jichž si všímají především dospělí, rodiče i učitelé. Rodiče hodnotí chování svých potomků jinak než učitelé či vrstevníci, avšak důvodem nemusí být jenom jejich sklon vidět své dítě pozitivněji než ostatní lidé, ale i fakt, že dítě se doma chová jinak než ve škole. To je zřejmě především z názoru rodičů na projevy impulzivity, která je pravděpodobně obtěžuje ještě víc než učitele. Avšak ani jejich hodnocení rušivého a obtěžujícího chování nesvědčí pro to, že by rodiče svého potomka hodnotili lépe než jiní lidé. (Je třeba vzít v úvahu, že hodnocení dětských projevů může být sociokulturně ovlivněno a že názory českých dětí a dospělých mohou být trochu jiné, než jaké jsou ve finském vzorku.)

### 1.3.3 Rozhovor

Pro přesnější posouzení problémů v chování a vymezení typických projevů či specifické podmíněnosti nežádoucího reagování určitou situací, resp. osobou, je nejhodnější **semistrukturovaný rozhovor**. Takový rozhovor má vymezeny určité tématické okruhy, ale přitom ponechává dotazované osobě dostatek volnosti, aby mohla do své odpovědi zahrnout i fakta, která považuje za důležitá, a na něž se vyšetřující psycholog přímo neptal (Rybski-Beaver a Busse, 2000). V takovém rozhovoru je možné pružně reagovat na aktuální odpovědi, které se vyšetřujícímu psychologovi zdají být zajímavé a pro objasnění daného problému zásadní. Obecně platí, že

je nejprve vhodné zjistit, o jaké problémy chování jde, za jakých okolností či jak často se objevují a pak se teprve zabývat podrobnostmi. Rozhovor lze chápat jako **zjištění osobního názoru vypovídající osoby** na chování dítěte, který může být samozřejmě ovlivněn různými faktory. Ani v tomto případě nejde o objektivní měření dětského chování.

**Rozhovor s dítětem.** Dítěte se můžeme zeptat, co si myslí o svém chování, co kdy dělá a proč to dělá, na jeho interpretaci příčin a důsledků problematického chování, i názor na možnost zlepšení. Rozhovor může navazovat na výsledky získané pomocí sebeposuzovací škály či sdělení rodičů a učitelů, může se zaměřit na upřesnění některých odpovědí či na podrobnější rozvedení některých problémů (McConaughy, 2000).

**Shoda informací získaných rozhovorem s rodiči a s dítětem** bývá rovněž jen částečná, ale ani v tomto případě to nemusí znamenat, že někdo z oslovených něco zapírá nebo nemluví pravdu. Spíš jde o rozdíly v přístupu a hodnocení určitého projevu. Rodiče dovedou dobře posoudit projevy chování, které jsou viditelné, zejména pokud jsou pro ně rušivé a vyžadují výchovný zásah nebo jsou příčinou stížností učitele. Dítě dokáže, pokud chce, poskytnout přesnější informace o svých pocitech a spouštěcích mechanismech, které ho k určitému jednání obvykle vedou.

#### 1.4 Diferenciální diagnostika problémů v chování, které se projevují ve škole

**I. Problematické chování bývá velmi často spojeno s potížemi výukového charakteru,** ať už je jejich vztah jakýkoli. Problémy v chování mohou být primární i sekundární, mohou vznikat jako důsledek neúspěchu a vědomí selhávání, s nímž si dítě neví rady a neumí se s ním vyrovnat účelnějším způsobem, nebo mohou být spojené s negativním postojem ke škole, se všemi důsledky, které z toho vyplývají. Takové dítě se nesnaží dobře pracovat, ani dobře chovat. Pokud bychom analyzovali písemná sdělení učitelů o jejich žácích, kteří mají špatný prospěch a ve výuce selhávají, objevily by se zde i různé nápadnosti v chování, jak k učitelům a spolužákům, tak ve vztahu ke školní činnosti, tj. k vyučování. Tyto výhrady lze shrnout do několika bodů:

- Dítě ztrácí zájem o to, čemu nerozumí a na co nestačí.
  - Když nerozumí látce, neví, jak má řešit zadaný úkol atd., přestává dávat pozor.
  - Ve škole je to ne baví, nevěnuje se výuce, nedělá, co by mělo.

- Při vyučování různým způsobem vyrušuje (shazuje věci, vyndává si jiné pomůcky apod.).

- Dítě se snaží prosadit jiným způsobem.

- Různým způsobem na sebe upozorňuje, chce být středem pozornosti.

- Vykřikuje odpověď, i když je nesprávná.

- Komentuje svou činnost či dění ve třídě.

- Dítě se snaží uniknout dalším neúspěchům.

- Lže, aby se vyhnulo zkoušení.

- Chodí za školu, když má být zkoušené nebo se má psát písemná práce.

- Dítě závidí spolužákům jejich úspěch a trestá je za to.

- Útočí na úspěšnější spolužáky a ubližuje jim.

- Schovává úspěšnějším spolužákům sešity s úkoly nebo ničí jejich práci.

- Shazuje úspěšnější spolužáky a snižuje hodnotu výsledků jejich práce.

- Snaží se úspěšnější spolužáky ovládat silou.

- Dítě přestává respektovat učitele, od nichž získává jen negativní zpětnou vazbu.

- Nereaguje na pokyny učitele, dělá něco jiného než by mělo nebo nedělá nic.

- Nemá úkoly a nenosí pomůcky.

- Odmlouvá učitelé a je na něj drzý.

- Dává najevo, že škola pro ně není důležitá.

#### Příklad pro ilustraci

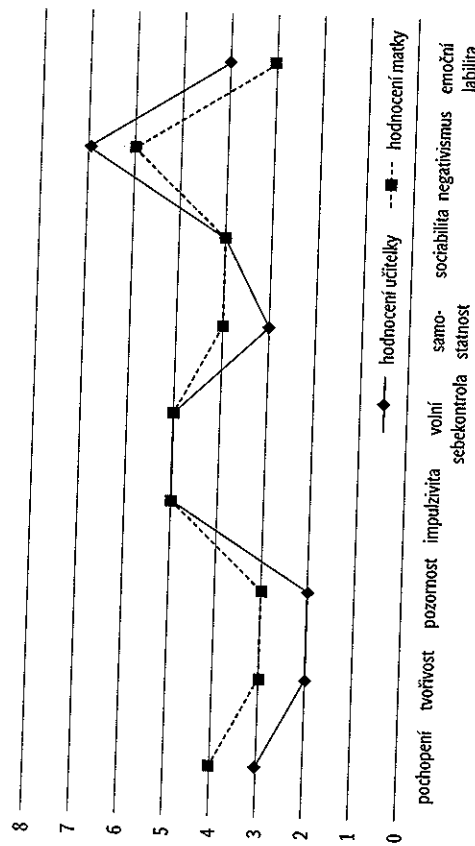
Třináctiletý chlapec s **problémy ve výuce i v chování**, které v průběhu školní docházky postupně narůstaly. Nejprve měl potíže jenom s jazykovými předměty, ale postupně selhával i v dalších, postupně se zhoršilo i jeho chování. O vyšetření v poradně požádala jeho matka, která si s ním neví rady. Na jeho chování si nyní stěžují i učitelé, hlavně na nezájem a neochotu k učení, podle jejich názoru je líný, o nic se nesnaží a čím dál častěji bývá i **negativistický a vzdorovitý**. Dává jasně najevo, že se učit nechce.

Z anamnézy vyplývá, že v raném věku mohlo dojít k drobnějšímu difúznímu poškození mozku, šlo o protrahovaný porod a dítě se narodilo předčasně. Jako kojeneček huře prospíval, byl velmi často nemocný,



nezvládal ani banální infekce. Již v předškolním věku byl labilní a zvýšeně citlivý, s nízkou tolerancí k nejrůznějším zátěžím. Rodiče jsou rozvedeni, starší nevlastní bratr je rovněž problematický, byl dokonce ve výkonu trestu. S rodinou nyní nežije, ale chlapec o jeho problémech dobře ví. Otec výchovně nezasahuje, ale jak se zdá, nepůsobí ani negativně. Vztah mezi ním a synem je dobrý.

**Výsledek psychologického vyšetření.** (V poradně byl vyšetřen již dříve, poprvé v deseti letech, tehdy byl důvodem žádosti o vyšetření pouze špatný prospěch.) Jeho inteligence je v pásmu průměru, výukové potíže rozhodně nejsou zapříčiněny nedostatečnými předpoklady. Podle WTSC testu jsou jeho schopnosti nerovnoměrně rozloženy, jednotlivé indexové skóre jsou dost rozdílné. Index slovního porozumění dosahuje velmi dobré hodnoty 115, index percepčního zpracování je téměř stejně dobrý, dosahuje hodnoty 113, ale index koncentrování je o 20 bodů nižší, jeho hodnota činí 93, podobně index rychlosti zpracování, jehož hodnota je 97. Nejlepších výsledků dosahuje v subtestu *Podobnosti* (15) a *Kostky* (17). Je zřejmé, že jeho výukové potíže nesouvisí s nedostatečnou úrovní uvažování, ale spíše s obtížemi v koncentraci pozornosti, s pomalostí a nedostatečnou vytrvalostí, pokud zde intelektové schopnosti vůbec hrají podstatnou roli. Kontrolní vyšetření po roce potvrdilo stejné rozložení výsledků, ale



Graf č. 115. Srovnání hodnocení chování vyšetřovaného chlapce matkou a učitelkou (podle Mezery, 1999). (V grafu jsou uvedeny hodnoty stenů, které byly odvozeny z norem pro daný věk.)

výsledky jeho školní práce jsou čím dál horší. Školu nemá rád, nejvíce se těší, až do ní nebude muset chodit.

**Hodnocení emočního ladění, motivace k učení a chování.** Při vyšetřování je v tenzi, je nejistý, má nízkou sebedůvěru, obavy ze selhání řeší rezignací na dobrý výkon. Výsledky v CMAS dotazníku potvrzují zvýšenou úzkostnost (7. sten). Pokud jde o problémy v chování, je přesvědčen, že jsou k němu učitelé nespravedliví, že upřednostňují jeho spolužáky a že tudíž ani nemá smysl se snažit o lepší výsledky. Jeho vztah k učitelům je spíš ambivalentní, nemá je moc rád a zároveň by chtěl, aby si ho všímali a aby ho dobře hodnotili.

**Názor rodičů:** Matka je na něj rozložená, že se neučí a ještě je k učitelům drzý. Hodně jí vadí, že neví, proč se syn takovým způsobem chová, protože má pocit, že udělala všechno, co mohla, ale zároveň si tím není úplně jistá. Byla by ochotna spolupracovat se školou, kdyby věděla, jakým způsobem má postupovat. Zhoršení jeho chování přičítá pubertě, ale i nevhodnému vlivu spolužáků. Hodnocení synova chování ve „Škálovém dotazníku školního chování žáka“ se v podstatě shoduje s hodnocením třídní učitelky.

**Názor učitelky:** Učitelka je s jeho chováním i výkony nespokojena, je přesvědčena, že by mohl pracovat mnohem lépe, kdyby chtěl. Nejvíce jí vadí, že na školu rezignoval, když má dobré předpoklady, aby měl přinejmenším průměrný prospěch a ne čtyřky téměř ze všech předmětů. I ona si všimla, že se jeho chování v poslední době výrazně zhoršilo, což se projevuje ve vztahu k učitelům i spolužákům. Dětem dává najevo, že ho škola absolutně nezajímá, přestal úplně pracovat a na výtky učitelů reaguje negativisticky. Přátelí se s chlapci, kteří patří mezi nejhorší ve třídě a podléhá jejich vlivu, jak je v takových případech obvyklé. Učitelka hodnotí jeho chování ve „Škálovém dotazníku školního chování žáka“ kriticky, i když dost podobně jako jeho matka.

Z výsledků je zřejmé, že matka přece jenom nehodnotí syna tak přísně jako učitelka, ale zároveň si více uvědomuje, že má chlapec i emoční problémy, že je úzkostný a snadno zranitelný, čehož si učitelka všimá mnohem méně. Přesto je hodnocení dost podobné, podle názoru obou žen, které ho dobře znají, jde o chlapce, jehož chování není zásadním způsobem narušené, ale který není schopen se s problémem školního selhávání vyrovnat jinak, než odmítnutím hodnoty vzdělání, negativismem vůči učitelům a hledáním ocenění u spolužáků, kteří jsou na tom z tohoto hlediska stejné.

**Závěr.** Chlapec je typickým podvýkonným žákem, jehož školní problémy postupně narůstaly až do současné podoby kombinace výukového selhání a narušeného chování. **Problémy v chování jsou pravděpodobně sekundární**, jsou důsledkem školního neúspěchu chlapce, který je zřejmě už úzkostný a nejistý, a díky své nedostatečné sebedůvěře nedokáže a už ani nechce hledat jiný způsob řešení. Pro zlepšení situace je nezbytná spolupráce učitelů s matkou. S chlapcem jsme uzavřeli dohodu o plnění základních povinností a o zaznamenávání úspěchů i neúspěchů v této oblasti. Pro dosažení alespoň malého zlepšení je třeba mu vytvořit podmínky, v nichž by zažil alespoň nějaký úspěch. Potřebuje emoční podporu, možná až příliš velkou, vzhledem k jeho věku. Avšak je dobře možné, že se jeho motivace ke škole už zásadním způsobem zlepšit nepodaří, pak by bylo účelnější zaměřit se alespoň na udržení stávajícího úspěchu (aby nepropadl) a perspektivní volbu praktického povolání, protože je manuálně zručný a taková činnost ho baví.

**II. Problematické chování vyplývá z jiné poruchy či onemocnění.** Různé nápadnosti v chování se objevují u dětí s narušením mozkových funkcí, ať už jde o závažnější potíže, jako je epilepsie nebo stav po úrazu hlavy, nebo jen o ADHD syndrom. Pro tyto děti jsou typické následující projevy:

- **Neklid, hyperaktivita a impulzivita**, které mohou působit velmi rušivě. Takové děti často reagují zbrkle, vykřikují při vyučování, nedokončí zadaný úkol, ruší průběh hry apod.
- **Nedostatek sebeovládání**, které neodpovídá dosažené vývojové úrovni ani inteligenci dítěte, rodiče i učitelé jsou proto často přesvědčeni, že by se dítě ovládat dokázalo, kdyby jen trochu chtělo.
- **Nedostatečná úroveň sociální percepce**, tyto děti nedovedou odhadnout podstatu chování jiného vrstevníka, neumí odlišit úmysl od náhod. Nevědí, jak navázat kontakt, a tudíž často reagují méně přiměřeným způsobem (předvádění, šaškování).
- **Porucha pozornosti**, která se jeví jako nechuť ke školní práci a projev nezájmu a která může rovněž přispívat ke zvýšení rušivosti dětského chování. (Takovým způsobem se může projevovat např. i skrytá sluchová vada. Dítě nevnímá, co učitel říká, a reaguje jinak, než má.)
- **Výkyvy ve výkonu**, které se mohou jevit jako projev kolísání zájmu a nedostatečné ochoty pracovat.
- **Výkyvy nálad**, zvýšená emoční dráždivost a labilita, a s tím související

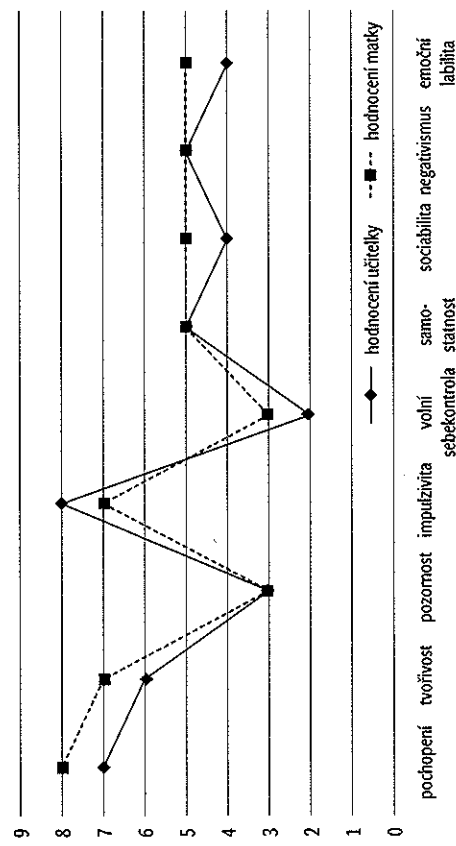
menší tolerance k zátěži. Takové dítě vyvolává častěji konflikty a může působit nepřijemně.

- **Neschopnost zvládat konflikty** zralejším způsobem, sklon ke zkratkovým, leckdy i agresivním reakcím.

### Příklad pro ilustraci

Devítiletý chlapec s ADHD syndromem má problémy s chováním, zejména s neklidem, impulzivitou a obtížným ovládním svých reakcí. O vyšetření požádala matka na základě stížností učitelů, kteří od ní opakovaně požadovali řešení situace.

Z anamnézy vyplývá, že jde o dítě, které bylo vždycky hodně neklidné a obtížně zvladatelné. Počáteční vývoj nebyl jinak nápadný, lišilo se pouze jeho chování. Od tří let chodil do mateřské školy, kde měl výchovné problémy, rodiče dokonce museli změnit školkou, protože byl velice neukázněný, učitelky v ničem neposlouchal, a ony ho proto odmítly. Matka mluví o „obtížnosti nastavení nějakých mantinelů“. Měl odklad školní docházky, který matce doporučily z důvodů „osobnostní nezralosti“ učitelky mateřské školy. Jeho nástup do první třídy nebyl nejšťastnější, protože rodiče si vybrali náročnější školu s rozšířeným vyučováním jazyků. Ve



Graf č. 116. Hodnocení chování vyšetřovaného chlapce podle „Škátového dotazníku školního chování žáka“ matkou a učitelkou (podle Mezery, 1999). (V grafu jsou uvedeny hodnoty stenů, které byly odvozeny z norem pro daný věk.)

trochu zlepšilo jeho chování, byla by spokojena. Je přesvědčena, že by to nemělo být obtížné.

Z výsledků je zřejmé, že jde o nadaného chlapce, který nemá výukové problémy, ale jeho chování neodpovídá požadavkům školy, především z důvodů značné impulzivní a neschopnosti sebekontroly. Křivka hodnocení jeho chování matkou a učitelkou má podobný tvar, i když matka jej zcela pochopitelně hodnotí o něco lépe.

**Závěr:** Neklid, impulzivita a obtíže v sebeovládání, které jsou základem jeho problémů ve škole, jsou pravděpodobně **projevem ADHD syndromu**. Pro chlapce by bylo vhodné relaxační cvičení a nějaká sportovní aktivita, při níž by se rovněž mohl uvolnit. Běžné nároky na chování jsou pro něho aktuálně nesplnitelné, a proto je třeba najít hranici, kterou by byl schopen dodržet a drobnější výkyvy tolerovat. Tyto požadavky je třeba přesně vymezit a prezentovat je jako předmět dohody mezi ním a dospělými. Samozřejmě musí být v této oblasti dosaženo shody i mezi rodiči a učiteli.

**III. Problematické chování může být primární, ať už je důsledkem vrozených dispozic nebo nedostatečného výchovného vedení.** Takové dítě není zvyklé respektovat pravidla chování a přijmout omezení, která z nich vyplývají, vzhledem k tomu se obvykle také dobře neučí, neplní své povinnosti a lecky do školy ani nechodí. Jde o děti, které mají od počátku školní docházky konflikty s učiteli i vrstevníky, nedokáží s nimi navázat kontakt, bývají **sociálně necitlivé, bezohledné a agresivní**. Jejich chování je nepřijatelné vždycky a všude, bez ohledu na kontext. Rodina zpravidla nespolupracuje a nebo na dítě nestačí. V době dospívání se obvykle jejich problémy v chování vytykují a dosažení uspokojivého řešení není v silách školy či poradny.

### 1.5 Hodnocení chování sociokulturně odlišných dětí

Děti, které jsou příslušníky různých minorit, se mohou chovat odlišně, aniž by šlo o **jednání**, které je z pohledu jejich kultury nežádoucí či poruchové, avšak **pro majoritní společnost přijatelné není**. Podle standardní definice takové projevy do kategorie poruch chování nepatří, pokud děti respektují nějaká pravidla, i když jsou odlišná od norem většinové společnosti. Je samozřejmě nezbytné, aby se i ony dokázaly ve škole chovat požadovaným způsobem, ale náprava problému musí v takových případech probíhat trochu jinak.

e vůbec nevydržel v klidu sedět, válel se po lavici, reagoval na každý nářek a nedokázal pracovat. Výuce však i za těchto okolností stačil. Ve třídě ho po dohodě s učitelkou rodiče přeřadili do běžné sídlištní třídy, kde jeho chování pedagogové většinou zvládají. Důvodem jejich přeřazení jsou jeho dobré znalosti a dobrý prospěch, který je zhoršen občas, obvykle v důsledku zbrklého řešení či opomenutí určité látky. Učitelka je funkční, chlapec má malou sestru, kterou má velmi rád, jeho matka je velmi spokojená, chlapec má malou sestru, kterou má velmi rád, jeho vztahy s rodiči jsou také bezproblémové.

**Výsledek psychologického vyšetření:** Jeho inteligence je nadprůměrná, což je zřejmé i ze způsobu zvládání výukových požadavků. Podle výsledků testů je VIQ = 126, PIQ = 116. Na testové úkoly reaguje se zájmem, pracuje s výkyvy. Reaguje impulzivně, nevydrží v klidu sedět, všimne si něčeho možného a komentuje průběh vyšetření. Kontakt navázal rychlého vyšetření mu nevádí, i když ambiciózní není a o výsledek nemá větší zájem. Ví, že má ve škole problémy, ale příliš mu to nevádí. K učitelům ani k spolužákům nemá negativní vztah, zřejmě si ani příliš neuvědomuje, že má problémy. Má rád, když se něco děje, baví ho učitelka a iniciovat nějaké vzrušující aktivity. Říká, že „ho baví dělat věci, které jsou v pohodě, úzkostný rozhodně není, jen méně empatický, hůře se ovládá a má viditelně sníženou sociální citlivost, nedokáže se odolat, jak jeho chování na ostatní lidi působí. Jeho velkým problémem jsou **obtíže v sebeovládání a dodržování stanovených pravidel**.

Jeho problémy v chování jsou zřejmě primární, ať už je důsledkem vrozených dispozic nebo nedostatečného výchovného vedení. Takové dítě není zvyklé respektovat pravidla chování a přijmout omezení, která z nich vyplývají, vzhledem k tomu se obvykle také dobře neučí, neplní své povinnosti a lecky do školy ani nechodí. Jde o děti, které mají od počátku školní docházky konflikty s učiteli i vrstevníky, nedokáží s nimi navázat kontakt, bývají sociálně necitlivé, bezohledné a agresivní. Jejich chování je nepřijatelné vždycky a všude, bez ohledu na kontext. Rodina zpravidla nespolupracuje a nebo na dítě nestačí. V době dospívání se obvykle jejich problémy v chování vytykují a dosažení uspokojivého řešení není v silách školy či poradny.

**Názor učitelky:** Učitelka k němu má celkem dobrý vztah, i když ji stále některými obtížemi a permanentně ruší vyučování. Je přesvědčena, že její dítě je funkční, chlapec má malou sestru, kterou má velmi rád, jeho vztahy s rodiči jsou také bezproblémové. Učitelka je funkční, chlapec má malou sestru, kterou má velmi rád, jeho vztahy s rodiči jsou také bezproblémové. Učitelka je funkční, chlapec má malou sestru, kterou má velmi rád, jeho vztahy s rodiči jsou také bezproblémové.

Pro adekvátní posouzení eventuální poruchy chování sociokulturně odlišného dítěte je nezbytná **znalost zvyklostí a norem**, které v tomto společnosti platí a z toho vyplývající schopnost odlišit kulturní rozdíly od skutečně problematického chování (jako jsou např. krádeže nebo bezohlednost a úmyslné ubližování jiným) (Quintana, Castillo a Zamarripa, 2001). Jako příklad lze uvést specifickou postoj ke škole, k učitelům a ke vzdělání, a s ním souvisejícího chování, které je typické pro dvě odlišné minority, které jsou v ČR dost četné.

- Pro příslušníky asijské kultury, např. pro rodiny z Číny a z Vietnamu, je typický důraz na respektování autority učitele, na nutnost vyhovět učitelům za všech okolností, na pracovitost a plnění všech povinností, za něž je dítě pozitivně hodnoceno. Avšak akcentace individuality a osobního vyniknutí není v této kultuře žádoucí.
- Pro romské společenství je typický menší důraz na respektování požadavků školy a menší hodnota školní úspěšnosti a vzdělání. Tyto rodiny nepovažují za nutné, aby se děti do školy systematicky připravovaly a plnily všechny povinnosti, i když v přímém kontaktu s učitelem mu cokoliv z toho slíbí. Takový přístup rodičů může vést k narůstání problémů, protože kromě špatného prospěchu toleruje rodina leckdy i chování, které je ve škole považováno za nežádoucí či dokonce poru- chové.

#### **Přehled projevů, které jsou typické pro romské děti a nemusí být symptomem poruchy chování**

##### **Odlišnost temperamentových dispozic**

1. Romské děti bývají velmi živé a impulzivní, což je projevem jejich temperamentu.
2. Romské děti prožívají své emoce intenzivněji a bezprostředněji.
3. Romské děti nedovedou své emoce a z nich vyplývající reakce příliš dobře ovládat, projevují se v jejich mimice, pantomimice i v chování.

##### **Odlišnost výchovného vedení**

4. Romské děti nejsou vychovávány k dosažení co nejlepšího individuálního výkonu.
5. Romské děti jsou vedeny k očekávání, že jim vždycky někdo pomůže, že se nemusejí spoléhat jen samy na sebe. Proto dost často reagují na výukové požadavky pasivně.

6. Romské děti nejsou vychovávány ke striktnímu dodržování různých omezení, jejich výchova bývá volná a nedirektivní, jejich denní režim je hodně volný.

7. Romské děti nemají všechny návyky, které jsou ve škole potřebné, protože pro život v jejich rodinném společenství nejsou příliš užitečné.

8. Romští rodiče nevyžadují systematické plnění školních povinností.

9. Romští rodiče nebývají důslední.

10. Romští rodiče akceptují preferenční volbu zábavy před povinností.

11. Pokud by mělo být romské dítě nějak motivováno, bude ochotné se něco naučit nanejvýš kvůli učitelce, kterou má rádo.

**Každá kultura** má své normy chování a na jejich základě rozlišuje, jaké projevy jsou zde žádoucí a vysoce ceněné a které jsou odmítané. **Určuje tedy i obsah kategorie poruchového chování**, které nemusí být vymezené stejně, jako v majoritní společnosti. To se týká např. asertivity, vztahu k autoritě, pracovitosti apod. Problémy v chování některých žáků, na něž si učitelé stěžují, mohou vyplývat z rozporu mezi kulturou majority a minority, do níž toto dítě patří. Obecně platí, že jakkoliv odlišné dítě bývá častěji hůře hodnoceno a více kritizováno, a mnohem méně se od něho také očekává.

**Sociokulturní kontext je nutné respektovat i při volbě diagnostických technik**, protože i ony bývají, alespoň do určité míry, sociokulturně ovlivněné. Dále je třeba vzít v úvahu, že i na vyšetřujícího psychologa působí očekávání, které souvisí s původem dítěte a modifikuje způsob interpretace jeho reakcí a projevů. Některé nežádoucí projevy jsou tzv. **sekundární kulturní charakteristikou**, která se vytvořila na základě zkušenosti s životem v odlišném společenství, a je dost často projevem obrany proti podceňování a odmítání, i když zpravidla kontraproduktivní. Je třeba vzít v úvahu, že se v chování dítěte mohou projevit různé naučené obranné strategie, které vznikly jako reakce na postoj příslušníků majority (např. strategie naučené bezmocnosti u Romů) a které mohou být rovněž chápány jako nežádoucí (Quintana, Castillo a Zamarripa, 2001).

Pokud dítě pochází ze sociokulturně odlišného prostředí, je třeba **zhodnotit dosaženou úroveň akulturace**, a doplnit ji individuálně specifickou analýzou jeho typických projevů chování. Je třeba se pokusit rozlišit, které postoje a projevy chování vznikly pod vlivem jeho původní kultury, resp. jsou reakcí na rozdíly mezi požadavky obou společenství

(majoritního i minoritního), a co má jinou příčinu. Užitečnou informací může přinést rozhovor s dítětem i s jeho rodiči o hodnotách a normách, které platí u nich doma, a podle nichž se rodina řídí.

Důležitým zdrojem informací jsou i v tomto případě rodiče a učitel, přestože jejich názory mohou být ještě rozdílnější, než je běžné. Při zadávání a hodnocení různých škál či rozhovoru je třeba vzít v úvahu, že pro mnohé rodiče může být důležitější potřeba vyhovět očekávání odborníka, než snaha o přesnou charakteristiku typických projevů jejich dítěte. Leckdy může být důležitý i fakt, že tyto lidé nejsou zvyklí věnovat chování dětí větší pozornost, a tudíž ani nedokáží na některé otázky odpovědět. Popřípadě odpovídají tak, jak se v souladu s jejich kulturními normami sluší. Zkreslující může být i odlišný přístup k hodnocení různých projevů, protože taková rodiče mohou mít jiné priority a mohou tudíž považovat za důležité něco jiného atd. Jak již bylo řečeno, existují kulturně podmíněné rozdíly v názoru na přijatelnost určitého chování, a proto mohou být dospělí příslušníci minorit k některým dětským projevům mnohem benevolentnější než lidé z majoritní společnosti. Kromě toho mohou být některé sociokulturně odlišné rodiny rezistentní k asimilačnímu tlaku, mnohdy jen proto, že je to tak pohodlnější, ale i z důvodů neporozumění či odmítání majoritní kultury, která se jim prezentuje jako nadřazená nad jejich.

## 2. Diagnostika vztahů ve třídě

### 2.1 Charakteristika vztahů ve třídě a jejich vývoj

**Školní třída je specifickou vrstevnickou skupinou, kde dítě získává roli spolužáka, jejímiž typickými znaky je souřadnost a nevyběrnost.** Spolužáci jsou považováni za rovnocenné, dítě s nimi sdílí mnoho důležitých zkušeností. Nemůže si je vybrat, získá je v souvislosti se zařazením do určité třídy. Úspěšné prosazení ve třídě je pro rozvoj sebehodnocení stejně důležité jako dobrý školní prospěch. Dítě chce být svými spolužáky akceptováno a přijatelně hodnoceno, potřebuje se do této skupiny začlenit, ale vždycky se mu to nepodaří, a pak pro ně může být mnohem obtížnější pracovat na požadované úrovni. Každá třída je jiná, má svou specifickou atmosféru, která může ovlivňovat pocit pohody a s tím související výkony a chování svých členů.

**Dětská skupina má tendenci ke značkování, labelingu svých spolužáků.** Vrstevnické hodnocení nemusí být zcela objektivní, může akcentovat některé vlastnosti určitého jedince a nebo mu je, bez ohledu na realitu, přisoudí. Skupina může dítěti vnutit určitou roli, přestože toto dítě takové, resp. jenom takové, není. Značkování slouží snadnější orientaci, rozvíjí se v rámci diferenciací postoje skupiny k jejím jednotlivým členům. Leckdy se může takové hodnocení zafixovat, a pak je velmi těžké je měnit. Děje se tak zejména tehdy, jestliže je dítě něčím nápadné nebo ostatním nepřijemné. V posledních letech došlo ve vztazích mezi spolužáky k určitému posunu, třída se za určitých okolností může specifickým způsobem restrukturovat. Může např. diferenciovat pozice šikanujícího jedince, jeho asistentů, oběti či jeho obránců (Miller, 2003).

Sebeprosazení ve třídě a získání přijatelné sociální pozice vyžaduje jiné kompetence než dosažení dobrého prospěchu. **Postavení dítěte ve třídě** ovlivňuje míra sympatie a obliby, která závisí na úrovni sociálních dovedností, a míra vlivu, kterou mohou posílit různé osobnostní vlastnosti a schopnosti, někdy i z pohledu dospělých méně žádoucí (Hrabal, 1989).

Podle míry obliby a prestiže, kterou ve skupině mají, získávají jednotliví žáci určité postavení. **V hierarchii třídy lze rozlišit různé pozice:**

- **Postavení neformálního vůdce**, který má značnou prestiž a velký vliv. Vůdce třídy nemusí mít jen pozitivní vlastnosti, může se prezentovat

i negativními vlastnostmi a kompetencemi, které mohou ostatní děti obdivovat, např. nadměrným sebevědomím, odmítáním autorit nebo fyzickou silou.

- **Pozici hvězdy získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje.** Jeho vliv ve třídě vyplývá z jeho oblíbenosti, je to jedinec, s nímž by chtěli ostatní kamarádit a jemuž by se chtěli podobat.
- **Pozice přijatelného spolužáka** je typická průměrným vlivem i oblíbeností. Takové děti ničím zvlášť nevynikají, ale nejsou ani problémové a nesympatické, a proto jsou pro většinu spolužáků přijatelné.
- **Pozice neoblíbeného, odmítaného a přehlíženého** získávají děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence, jejichž chování, zevnějšek či sociální postavení jsou něčím odlišné, popřípadě působí nepřijemně a s ostatními si nerozumí. Odmítané či přehlížené děti mívají nižší sociální inteligenci, nedovedou se v běžných situacích správně orientovat a nedovedou využít informací, která vyplývá ze zpětné vazby, např. z reakce spolužáků či učitele. Často ani nechápou důvody své neoblíbenosti. Nemají potřebné sociální dovednosti, mívají problémy s navazováním kontaktu, s udržováním dobrých vztahů s ostatními i s přiměřeností reagování v různých situacích. Nedovedou řešit běžné konflikty a užívají v takových situacích méně účelné strategie. Nedostatek v oblasti sociálních dovedností nebvývají jen příčinou obtíží v sociálním začlenění, ale mnohdy také horších výsledků ve výuce, **odmítané děti mívají často horší prospěch či problémy v chování.** Ukázalo se, že neschopnost vytvořit a udržet dobré vztahy s vrstevníky je **relativně stabilní sociálně osobnostní charakteristika**, tyto děti nebvývají oblíbené v žádné skupině, po celý školní věk (a nejspíš ani potom).
- **Odmítané děti** bvývají především neoblíbené. Mohou to být agresivní jedinci, kteří se chovají k ostatním bezohledně, ale i impulzivní, výbušné a hyperaktivní děti, které působí na ostatní rušivě, nebo nápadně odtažitě, nesmělé a bázlivé děti, které své vrstevníky dráždí zase jinak (Hintze, Stoner a Bull, 2000).

• **Přehlížené děti** jsou především jedinci bez vlivu. Nejsou pro své spolužáky ničím zajímavé, nevyvolávají u nich žádné pocity, nejsou jim sympatické a jimi ceněné, ale ani odmítané, nedovedou je ničím zaujmout. Bvývají to děti málo aktivní, nespolečenské, s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi, ale jejichž chování není pro ostatní rušivé. Jejich typickým rysem bývá sociální pasivita (Siegler

et al., 2003). Do této pozice se dost často dostávají nemocné a zdravotně postižené děti.

**Vztahy ve třídě se mění v závislosti na věku, na vývojově podmíněné proměně dětských kompetencí:**

- **Na počátku školní docházky** je třída vnitřně nediferencovaná skupinou. Z pohledu malého školáka je příliš velká, a proto svoje spolužáky zpočátku ani příliš nerozlišuje. Postupně dochází k vnitřní diferenciaci třídy, vytvoření vztahů a rozdělení rolí. V této době je nejdůležitější osobou učitel, který může názor dětí a jejich vztah k různým spolužákům ve značné míře ovlivňovat a regulovat.
- **Ve středním školním věku** je již třída vnitřně strukturovaná, jednotlivé děti zde zaujímají určité postavení, které se v následujících letech příliš nemění. Pro třídu jako věkově vyrovanou vrstevnickou skupinu je typické, že se zde od všech dětí očekávají stejné schopnosti a dovednosti i podobné projevy chování, a stupňuje se tendence odmiat cokoli, co tomuto standardu neodpovídá. Podobnost přináší výhodu jednoznačnosti a srozumitelnosti, a tím i potvrzení jistoty. Ve středním školním věku začínou být pro děti významné normy, které si vytvořila vrstevnická skupina. Třída vyžaduje od svých členů konformitu a za to jim poskytuje pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže. V tomto období se, v souvislosti s uvolňováním závislosti na dospělých a s rozvojem konkrétně logického uvažování, **mění způsob hodnocení spolužáků.** Děti jsou ve svém úsudku samostatnější, názor učitele pro ně není tak závazný, jako byl dřív, sociální hodnocení se ve větší míře řídí pravidly skupiny. Avšak ani v této době nebývá jejich názor příliš diferencovaný, děti ještě nerozlišují jednotlivé dimenze, např. sympatii od ocenění výkonu. Názor na spolužáka má obvykle charakter generalizujícího pozitivního či negativního hodnocení.
- **V dospívání** je pozice ve třídě stále důležitá, ale **postavení jednotlivců se už obvykle zásadněji nemění.** Pozice ve třídě představuje určitý signál obecnější sociální úspěšnosti. Narůstá význam vrstevnických norem, dospívající se s nimi více identifikují, kladou důraz na jejich dodržování, cení si vrstevnické opory. V době dospívání se v souvislosti s celkovou proměnou myšlení mění i sociální hodnocení. Dospívající jsou schopni své vrstevníky posuzovat podle podstatnějších vlastností, už nejsou v takové míře ovlivněni aktuálními projevy nebo nějakou osobností



nápadností. Postupně ubývá i zkratkové generalizace v názoru, která je typická pro střední školní věk a počátek puberty. Sociální hodnocení se stává diferencovanější, a tudíž i přesnější.

## 2.2 Metody posuzování vztahů ve třídě

K posouzení vztahů dětí ve třídě lze použít přímých i nepřímých metod, které je pro dosažení co nejpřesnějšího hodnocení třeba vhodně zkombinovat. Nejčastějším důvodem k vyšetření vztahů ve skupině je předpokládaný negativní vliv nepřijatelné atmosféry ve třídě či nepřiměřeného chování některých žáků na ostatní členy skupiny, ať už jde o obranné reakce či zneužívání vlastní moci a postavení. S ohledem na specifčnost konkrétního problému lze použít různé kombinace následujících metod:

- **Pozorování třídy**, zejména v průběhu přestávky či jiného, mimovýukového dění. Občas může přinést zajímavou informaci i pozorování třídy při vyučování, především stovnáni dění v hodinách různých učitelů.
- **Dotazníky a posuzovací škály**, které jsou zaměřeny na zjištění vztahu jedince k různým spolužákům, jeho hodnocení ostatními či na pochopení vnitřní struktury a atmosféry třídy i jejího osobního významu pro vyšetřované dítě.
- **Rozhovor** s dětmi či učiteli o životě ve třídě, o její atmosféře a specifických rysech, který má spíše doplňující a upřesňující charakter.

### 2.2.1 Pozorování třídy

Pozorování bývá zaměřeno na zjištění vzájemných vztahů, které se projevují v chování jednotlivých dětí a ve vytváření různých podskupin. Pozorování v **přírozených i experimentálně navozených situacích** může přinést informace o chování jednotlivců ve skupině, které Elliot a Gresham (1991) rozdělili do několika kategorií:

1. Ochota a schopnost spolupracovat s různými dětmi, v různých situacích, např. při řešení úkolů či ve hře.
2. Úroveň asertivity v různých situacích, např. při společném řešení úkolů či ve skupinové hře apod.
3. Schopnost odmítnout nefer požadavek a jednat podle pravidel, i když by takové jednání mohlo dítěti přinést určité výhody, nebo naopak, jeho odmítnutí by bylo spojeno s rizikem potrestání či ztráty přízné ostatních.
4. Schopnost naslouchat a vcítit se, odhadnout z neverbálních projevů svých vrstevníků, jak se momentálně cítí, a podle toho reagovat (pře-

devším v situacích, které jsou pro určité dítě něčím obtížné a problematické).

5. Schopnost sebekontroly a ovládnání vlastních reakcí např. v situaci konfliktu či naštvání.

Různé projevy chování jsou v tomto případě posuzovány především z hlediska vzájemných vztahů jednotlivých dětí, resp. vztahu jednotlivce ke skupině. Pozorování usnadní a jeho efektivitu zvýší předem vytvořené **pozorovací schéma**.

### 2.2.2 Dotazníky a posuzovací škály

Dotazníky a posuzovací škály slouží k **zachycení názoru dítěte na klima třídy či vlastní postavení v této skupině**. S jejich pomocí lze získat informace o vnitřní struktuře třídy, vzájemných vztazích a pravidlech, která zde platí, i když se názory jednotlivých spolužáků mohou leckdy dost podstatně lišit. Pro psychologa je důležité vědět:

- Jaká je atmosféra v této třídě, zda je alespoň přijatelná, anebo je třeba ji změnit.
- Jak je třída vnitřně strukturovaná, které děti zde mají větší vliv a mohou tak ovlivnit její vnitřní pohodu v obou směrech.
- Které děti jsou v pozici outsiderů, a mohou se tudíž stát obětí šikany nebo být alespoň izolovány a přehlíženy.

### Dotazníky sociální akceptace ve třídě a hodnocení třídy

Škála sociální akceptace slovenského psychologa J. Juháse slouží k sebehodnocení aktuální pozice určitého dítěte ve třídě (1990). Je zaměřena na hodnocení celkového postoje vyšetřovaného jedince ke třídě a míry ztotožnění s touto skupinou. Vychází z předpokladu, že dítě, které se ve třídě cítí dobře a je ostatními přijímáno, ji bude posuzovat pozitivně a naopak. Škála obsahuje 32 položek, které jsou rozděleny do čtyř subškál, zachycujících specifické aspekty vztahu ke třídě:

- Vztahy ke spolužákům a jejich hodnocení, např.: „*Mám jiné zájmy než mají spolužáci.*“ Nebo: „*Mezi spolužáky jsem oblíbený/á.*“
- Názor vyšetřovaného dítěte na třídu. Např.: „*V jiné třídě bych se cítil/a lépe.*“
- Emoční prožitky, které souvisí se životem ve třídě. Např.: „*Mrzí mě, když se ve třídě nedokážeme sjednotit.*“
- Přesah života ve třídě do rodiny. Např.: „*Doma vyprávím o životě ve třídě.*“

**Administrace.** Škála je určena pro dospívající od 12 do 16 let. Test lze zadávat individuálně i skupinově, jeho vyplnění trvá přibližně 10 minut.

**Užití testu v poradenské praxi.** Škála může být užitečná, když je třeba zjistit názor vyšetřovaného dítěte, resp. celé skupiny, na život ve třídě, což může přispět k porozumění různým problémům: v oblasti chování, vztahů mezi dětmi či špatné školní práce. Pokud je metoda administrována ve skupině, může přispět k odhalení závažnějších problémů, jako je izolace určitého dítěte či vytvoření podmínek pro vznik šikany.

**Hodnocení a interpretace.** Celkový skóre představuje informaci o názoru jedince na třídu. Pokud je tato hodnota vysoká, dítě se ve třídě cítí dobře, nebo si to alespoň namlouvá. Velmi vysoká hodnota nemusí odpovídat realitě, často může signalizovat spíš touhu určitého školáka, aby ho třída akceptovala, i když ve skutečnosti tomu tak není. Nizký skóre zpravidla znamená, že dítě není ve třídě spokojené nebo má potíže se začleněním do této skupiny. Dílčí skóre v jednotlivých subskálách přináší informaci o případných problémech v různých oblastech, užitečný může být i **profil hodnocení vztahu ke třídě**, který zahrnuje všechny posuzované aspekty. Odpovědi na jednotlivé otázky lze posuzovat i kvalitativně. Subškála zaměřená na vztah rodiny a školy není příliš informačně přínosná, a proto lze její dílčí hodnocení vynechat.

V průběhu dospívání nedochází k zásadní změně názoru na třídu i na vztahy se spolužáky, i když se zdá, že emoční hodnocení vztahů ve třídě a její atmosféry postupně poněkud ztrácí na významu. Adolescenti dění ve třídě zřejmě čím dál méně prožívají, ať už je důvodem jejich větší zralost či menší význam této skupiny.

### Sociometrické metody

Sociometrie slouží k diagnostice mezilidských vztahů a z nich vyplývající atmosféry v malé sociální skupině. Hodí se i k hodnocení míry akceptace a sociálního statusu jednotlivce, který v příslušné skupině získal. Tuto metodu vytvořil v 50. letech minulého století J. L. Moreno. Sociometrické měření vychází z názoru všech členů skupiny. Každý jedinec, dospělý či dítě, hodnotí ostatní na základě určitých charakteristik, v dětské skupině např. podle toho, kdo je z jeho hlediska nejlepší kamarád, s kým je nejlepší zábava apod. Hodnotící výrok může být formulován i negativně, dítě např. odpovídá na otázku, koho by nechtěl za kamaráda nebo s kým by nechtěl trávit volný čas.

Jednoduchou variantou sociometrické techniky je metoda J. D. Coie a jeho spolupracovníků (1982 in Hintze, Stoner a Bull, 2000). Každé dítě ve třídě má vybrat tři spolužáky, kteří jsou mu nejsympatičtější, a tři, které má ze všech nejmín v oblibě. Na základě takového hodnocení získává každé dítě určitý sociometrický status: může být populární, přehlížen, zavrhovaný, kontroverzní či akceptované jako přijatelný kamarád, který má průměrný sociální status. Ze součtu pozitivních a negativních nominací a jejich kombinace lze pro každého jedince spočítat jeho **index sociální preference** (součet pozitivních preferencí minus součet negativních voleb) a **index sociálního vlivu** (který je součtem všech nominací, ať už jsou pozitivní či negativní). K odhadu klimatu třídy je třeba spočítat průměr obou individuálních skóre a jejich standardní odchylku, v tomto případě je důležitě hodnocení všech dětí ve třídě.

1. **Populární děti** mají vysoký index sociální preference, převažuje u nich pozitivní hodnocení a nemají žádné či téměř žádné negativní hlasy.
2. **Průměrně hodnocené děti** mají průměrný index sociální preference i sociálního vlivu.
3. **Kontroverzní děti** mívají vysoký index sociálního vlivu, ale nebyvají příliš oblíbené, pozitivní i negativní hlasy jsou vcelku vyrovnané.
4. **Přehlížené děti** mívají nízký index sociálního vlivu, mají málo jak pozitivních, tak negativních hlasů.
5. **Zavrhované a odmítané děti** mají negativní index sociální preference, v jejich případě převažuje negativní hodnocení nad pozitivním.

Jinou zajímavou aplikací sociometrické techniky je Merellova metoda **přisuzování různých osobnostních charakteristik** jednotlivým dětem označovaná „**Hádej kdo**“ (Merrell, 1999). Každé dítě má za úkol napsat k různým charakteristikám jméno spolužáka, na něhož se nejvíce hodí. Např. dítě má napsat „*Koho má učitelka nejradši*“, „*Kdo má nejmáň chyb v písemkách*“ nebo „*S kým je největší zábava*“ apod. Jiným způsobem je hodnocení spolužáků podle pětibodové škály, kdy mají děti posoudit míru určité charakteristiky, např. podle toho, jak rádi by s tímto spolužákem seděli v lavici nebo šli na výlet apod.

Sociometrickou metodu lze využít i pro **zjištění názoru učitele** na míru oblíbenosti či vlivnosti jednotlivých dětí. Učitel posuzuje např. které dítě nejvíce ruší, které je nejoblíbenější, nejchytřejší, nejprotivnější apod.

Je vhodné používat stejné charakteristiky u učitelů i u dětí, protože pak je možné výsledky porovnat. Názory učitelů a spolužáků se samozřejmě mohou lišit a podrobnější analýza rozdílů v hodnocení může přispět k lepšímu pochopení situace.

### Sociometrický ratingový dotazník (SORAD)

Sociometrický ratingový dotazník vytvořil v roce 1979 český psycholog V. Hrabal. Definiuje jej jako **metodu specifického hodnocení osobnosti z hlediska jejího začlenění do skupiny**, v tom se liší od tradičních sociometrických technik. Je zaměřen především na ty osobnostní vlastnosti, které se projevují ve vztazích mezi lidmi, hodnotí sociabilitu jednotlivých dětí. Jedinec je hodnocen skupinou, jejíž je součástí, a toto hodnocení je zaměřeno na posouzení **komplexních sociálních charakteristik**, jako je oblíbenost nebo vliv. Výsledek lze chápat jako zachycení aktuální situace, resp. stavu, který je ovlivněn stabilnějšími charakteristikami jednotlivců i celé skupiny. Dítě má posoudit míru vlivu a sympatičnosti každého spolužáka a ohodnotit ji známkou od 1 do 5, a nakonec má vysvětlit vlastními slovy, proč je mu určitý spolužák sympatický či nesympatický.

**Administrace.** SORAD je určen pro děti a adolescenty od 11 do 19 let, tj. pro žáky druhého stupně ZŠ a studující středních škol. Je zadáván skupinově, jeho administrace je dost časově náročná, obvykle trvá 45 minut.

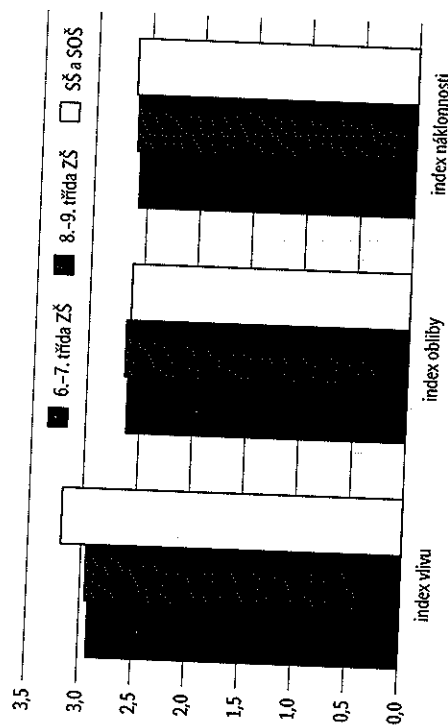
**Užití testu v poradenské praxi.** Metodu lze použít k hodnocení třídy, ale i k získání informací o postavení určitého jedince ve skupině. Může být užitečnou součástí testové baterie při vyšetření dětí s adaptačními potížemi, s poruchami chování, resp. dalšími školními problémy, lze jej využít i při podezření na šikanu. Hodí se také pro hodnocení účinku výchovných a terapeutických opatření, které se projevují změnami v akceptaci jedince skupinou, proměnou jeho hodnocení, resp. změnami v kohezi třídy a její emoční atmosféry. Určitým problémem je fakt, že standardizace testu byla provedena téměř před třiceti lety a je možné, že normy již nejsou tak přesné.

**Hodnocení a interpretace.** Získané výsledky slouží jako základ pro výpočet souhrnných **individuálních charakteristik**: indexu vlivu, indexu oblíbenosti a indexu náklonnosti, které jsou průměrem hodnocení a mohou se tudíž pohybovat v rozmezí hodnot 0-5. Je důležité vědět, jaké děti jsou nejoblíbenější a nejvlivnější, a co z toho vyplývá pro atmosféru třídy. Stejně významné je zjistit, které děti jsou odmítány a proč tomu tak je.

- **Index vlivu** je charakteristikou sociální zdatnosti daného dítěte, ukazuje, jaký má dle názoru skupiny vliv na dění ve třídě či na různé vztahy jednotlivců i menších skupin. Vliv bývá spojen s určitými osobnostními charakteristikami. Vlivnější žáci bývají realističtější, mívají dobrou sociální percepci a zároveň dobré sebehodnocení. Bývají aktivní, extravertovaní a dominantní.

- **Index oblíbenosti.** Obliba závisí na úrovni sociability daného jedince, jeho schopnosti plnit očekávání ostatních členů skupiny, ukazuje míru jeho akceptace spolužáky. Po osobnostní stránce bývají oblíbené spíše extravertované a pozitivně emočně laděné děti, které jsou schopné se do ostatních vcítit a jsou ochotny je vyslechnout, dát najevo pochopení či nabídnout pomoc. Tito jedinci se obvykle cítí ve třídě dobře a mají zde hodně přátel. Ukázalo se, že oblíbení žáci nemají žádné osobnostní vlastnosti extrémně vyjádřené, nejspíš proto, že jakékoliv extrémní nebývají sociálně žádoucí.

- **Index náklonnosti** představuje souhrn voleb určitého jedince, které jsou hodnocením ostatních, jsou vyjádřením jeho vztahů ke spolužákům. Avšak zároveň poskytují informaci o osobnosti hodnotícího, o jeho sociální percepci a emocích; hodnocení ostatních může být chápáno i jako jeden z aspektů sebehodnocení. Ve skupině oblíbení jedinci mají obvykle průměrný nebo mírně nadprůměrný index náklonnosti,

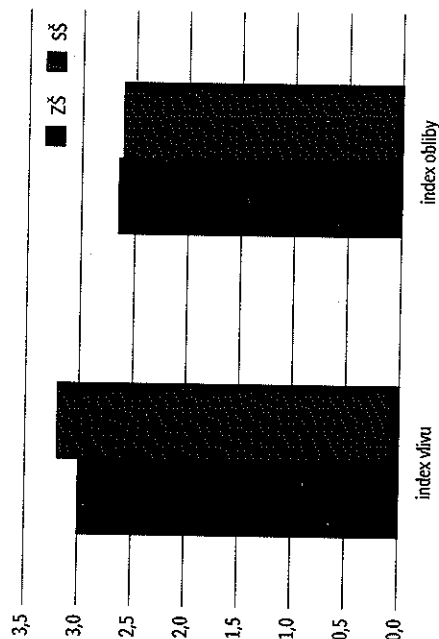


Graf č. 117. Průměry individuálních indexů u dětí a dospívajících různého věku (podle Hrabala, 1979).

extrémní hodnoty se častěji vyskytují u sociálně problematických jednotlivců. Index náklonnosti bývá např. velmi nízký u dětí, které nemají na třídu žádný vliv a zároveň nejsou ani příliš oblíbené.

Srovnáním individuálních indexů lze získat **sociálně psychologickou charakteristiku osobnosti** vyšetřovaného dítěte, která zahrnuje její vliv, oblíbenost a sympatie, jež dovede u ostatních vyvolat. S věkem obecně narůstá nezávislost obou indexů, jejich korelace je vyšší na počátku školní docházky, což lze chápat jako projev tendence mladších školáků ke generalizaci pozitivního či negativního hodnocení. Kombinací jednotlivých indexů vzniknou různé profily, pro něž je důležitý především poměr oblíbenosti a vlivu. (Např. kombinace vysokého vlivu a vysoké oblíbenosti je charakteristická pro neformálního vůdce skupiny, zatímco kombinace vysokého vlivu a nízké oblíbenosti signalizuje, že jde o dítě v něčem nepřijatelné, např. agresivní, méně citlivé, bezohledné apod., které sice má určité kompetence, ale dost často je využívá k tomu, aby třídu tyranizovalo.)

Z grafu č. 117 je zřejmé, že v průběhu dospívání dochází k nárůstu schopnosti ovlivňovat dění ve třídě a v závislosti na tom roste také schopnost tuto změnu vnímat a hodnotit. Míra oblíbenosti, jak projevené, tak akceptované, se v průběhu této vývojové fáze významně nemění.



Graf č. 118. Průměrné skupinové indexy ve třídách 2. stupně ZŠ a SŠ (podle Hrabala, 1979).

SORAD umožňuje posoudit i atmosféru ve třídě a zde převažující typ vztahů. **Skupinový index vlivu** ukazuje na míru koheze a strukturovanosti skupiny. **Skupinový index oblíbenosti** vyjadřuje názor všech členů na emocionální pohodu ve třídě. Skupinové indexy jsou průměrem individuálních indexů všech jednotlivců. Pro diagnostiku třídy jsou důležité také charakteristiky nejvlivnějších a neoblíbenějších žáků, protože ti nejvíce spoluroční hodnoty a normy, s nimiž se daná skupina identifikuje a podle nichž jedná.

V průběhu dospívání dochází ke změně názoru na kohezi a strukturovanost skupiny, která může být docela dobře odrazem reality, tj. skutečné změny ve struktuře třídy; emoční klima ve třídě je hodnoceno přibližně stejně.

Zjištěná fakta mohou sloužit jako základ kvalitativní analýzy, k podrobnějšímu rozhovoru o některých zajímavých skutečnostech, zejména pokud by se nějak vztahovaly k problémům, jež dítě má. Významným zdrojem informací mohou být **volné charakteristiky**, které umožňují pochopit, jak toto dítě hodnotí spolužáky a jaké vlastnosti mu přisuzují. Individuální slovní charakteristiky jsou přínosné nejenom pro hodnocení určitého dítěte a jeho vztahu s těmi, kteří ho posuzují, ale projevují se v nich i dosažená sociálně-kognitivní úroveň vyšetřovaných, míra ovlivnění jejich názoru skupinovými normami apod. Mohou přinést přesnější vzhled do situace a názorů jednotlivých dětí. Např. oblíbenost či neoblíbenost určitého spolužáka může mít různé příčiny a její zdůvodnění leckdy charakterizuje víc hodnotitele než objekt hodnocení. Je užitečné srovnat názory určitého dítěte na různé spolužáky, protože se zde může projevit tendence k nediferencovanosti a radikalismu, jež svědčí pro vývojově nižší úroveň socializace, takovým způsobem např. hodnotí ostatní děti jedinci, kteří jsou neoblíbení a odmítáni. Diagnosticky cenné bývají rovněž silně emočně zabarvené charakteristiky, které jsou častěji negativní, např. nesnesitelná, blbá kráva, hajzl apod. Takové charakteristiky je třeba interpretovat ve vztahu k oběma dětem, hodnocenému i hodnotiteli. Názory spolužáků závisí samozřejmě i na přejatých úsudcích ostatních, v tomto věku zpravidla vrstevníků. Proto může být přínosné zjistit, do jaké míry se třída v názoru na určité dítě shoduje a pokud ne, kdo a proč je hodnotí jinak než ostatní. Důležitá je i obsahová analýza použitých charakteristik, protože v průběhu vývoje narůstá tendence oceňovat jiné projevy, např. nezávislost a schopnost sebeorganizace, a klesá sklon přejí-

mat beze změny hodnocení dospělých (např. je ukázněný, hodný, dobře se učí) (Hrabal, 1989).

Pro získání dalších informací je možné použít tzv. **zpětné sociometrie**, kdy se má každý jedinec pokusit odhadnout, jak byl ostatními členy skupiny hodnocen. Z výsledků je zřejmé, zda dítě dokáže vnímat určité signály v chování vrstevníků, ale i to, do jaké míry si umí připustit případnou nepřijemnou skutečnost, že není ostatními příliš pozitivně akceptováno.

#### **Dotazníky vztahů ve třídě: B - 3 a B - 4**

Oba dotazníky jsou určeny k hodnocení vztahů ke spolužákům a atmosféry ve třídě. Vytvořil je pražský školní psycholog R. Braun (1998 a 2000). Autor vycházel z australského dotazníku Fräsera a Fischera, který nebyl z důvodů sociokulturní odlišnosti plně vyhovující. Jde o jednoduchou metodu, jejímž cílem je poznání třídy na základě názorů žáků základní školy, event. i nižších ročníků středních škol.

**Dotazník B - 3** je určen pro děti a dospívající od středního školního věku, od 5. třídy ZŠ až do adolescence. Má pět částí:

- 1) Sociometrie. První a druhá otázka je sociometrická, dítě má určit, kteří spolužáci jsou mu nejsympatičtější a kteří naopak nejméně sympatičtí.
- 2) Sebehodnocení vlastní pozice ve třídě podle 5 různých charakteristik.
- 3) Hodnocení třídy pomocí pěti otázek, na něž dítě odpovídá ano nebo ne, např.: „Společné problémy řešíme většinou v klidu.“
- 4) Prožívání atmosféry ve třídě: pocitu bezpečí, přátelství, míry důvěry, spolupráce a tolerance, které je hodnoceno pomocí sedmibodové škály.
- 5) Přirazování pozitivních a negativních vlastností spolužákům, na něž se nejvíce hodí, např. kdo je zábavný, spravedlivý nebo naopak protivný a nespolehlivý.

**Dotazník B - 4** je určen pro mladší školáky na prvním stupni ZŠ. Má tři části:

- 1) Sociometrie. Dítě má odpovědět na otázku, kteří tři spolužáci patří mezi jeho přátele a které tři děti ze třídy by si za kamarády nevybralo.
- 2) Přirazování pozitivních a negativních vlastností spolužákům, na něž se nejvíce hodí, např. kdo je se všemi kamarád, kdo je spolehlivý, či naopak nespolehlivý, protivný atd.

- 3) Hodnocení třídy pomocí čtyř otázek, na které dítě odpovídá ano nebo ne, např.: „Do školy se obvykle těším.“

**Administrace.** Oba dotazníky lze zadávat individuálně i skupinově. Jejich administrace není příliš časově náročná, vyplnění dotazníku B - 3 trvá v průměru nanejvýš 25 minut, zpracování dotazníku B - 4 jen 15 minut. U dětí mladšího školního věku je třeba věnovat dost času předtestové přípravě, aby bylo jisté, že vědí, co se od nich požaduje, a rozumějí všem otázkám.

**Užití testu v poradenské praxi.** Metodu lze použít k diagnostice třídy i k posouzení pozice jednotlivce ve třídě, resp. jeho vztahu k této skupině. S její pomocí je možné identifikovat děti, které se z nejrůznějších důvodů necítí ve škole dobře, obvykle proto, že nejsou třídou dostatečně akceptovány, nebo jsou dokonce odmítány, a mohou se stát i potenciálními oběťmi šikany.

**Hodnocení a interpretace.** Získané výsledky lze zpracovávat kvantitativním i kvalitativním způsobem.

- Pro hodnocení jednotlivce je důležité, kolik pozitivních i negativních hlasů získá, lze vypočítat i **index vzájemné volby**. Rozdíl součtu pozitivních voleb a přisouzených kladných vlastností a sumy negativních voleb a přisouzených nežádoucích vlastností představuje **index pozice** daného dítěte v hierarchii třídy. Na základě indexů jednotlivých dětí lze sestavit hierarchii skupiny.
- Atmosféru ve třídě lze hodnotit z pozice jednotlivých dětí, je zajímavé vědět, které děti se zde cítí dobře a které špatně. Důležitý je i **průměrný názor na třídu**, který lze chápat jako celkové hodnocení atmosféry a spokojenosti dětí ve třídě (může ji ovlivnit jak složení třídy, tak učitelé, především třídní).

#### **Příklad pro ilustraci**

Dvanáctiletá tělesně postižená dívka, která byla do běžné školy zařazena až v 6. třídě (do té doby byla vyučována doma), má problémy s adaptací na nové prostředí, především na skupinu spolužáků. Přesněji řečeno, jako problém chápe tuto situaci především její matka, děvče reaguje spíše pasivně, ale je jisté, že si se svou novou pozicí neví rady. Prospěchové problémy nemá, zdá se, že hlavně proto, že školní úspěšnost je pro matku aktuálně jedním z nejvýznamnějších životních cílů. O vyšetření v porad-

ně požádala matka, která má pocit, že její dcera **není svými spolužáky akceptována**, že si jí nevíšimají, a že se tudíž ani nemůže cítit ve škole příliš dobře. Matka žádá o radu a pomoc, chce, aby se k ní děti i učitelé začali chovat přátelštěji a pomohli jí zvládnout přechod z domácího vyučování do instituce.

Podle anamnestických údajů jde o dítě, které mělo od počátku života značné zdravotní problémy (DMO, kvadruparetická forma), a proto nikdy nenavštěvovalo žádné kolektivní zařízení. Vzhledem k tomu, že jde o jedináčka, dívka neměla žádnou možnost naučit se potřebným sociálním dovednostem, které jsou nezbytné pro vytvoření uspokojivých vztahů s vrstevníky. Matka je v domácnosti a veškerý svůj čas i energii věnuje dceři. Zaujímá k ní postoj, který lze charakterizovat jako kombinaci hyperprotektivity a značné náročnosti na výkon, především školní.

**Výsledek psychologického vyšetření:** Její inteligence je v pásmu průměru s mírně nevyrovnanými výsledky v jednotlivých subtestech, které odpovídají jejímu postižení. Podle WISC-III testu je její verbální inteligence v pásmu dobré normy, VIQ = 109, neverbální inteligenci nelze měřit zcela standardně, protože má omezenou hybnost rukou a nemůže tak plnit časové limity, přesto je výsledek relativně dobrý, PIQ = 97. Nejlepších výkonů dosahuje ve verbálních subtestech, které jsou založeny na učení, tj. v subtestu *Informace* a *Počty*, v subtestu *Porozumění* je její výkon o něco horší, protože nemá všechny potřebné zkušenosti, výsledky v subtestu *Podobnosti* svědčí pro skutečnost, že její uvažování odpovídá dosaženému věku. Je sice zvýšeně unavitelná, ale po určité době se dokáže na práci soustředit (výkon v *Opakování čísel* je v pásmu průměru). Její školní prospěch je dobrý, obvykle je hodnocena výborně či chvalitebně. Příprava do školy je hlavní náplní jejího volného času. Děvče tento fakt akceptuje jako samozřejmost, je zvyklá, že tomu tak je.

**Hodnocení emočního ladění a vztahu ke třídě:** Při vyšetření je klidná, snaží se vyhovět, je zřejmé, že je připravena splnit požadavky a podat dobrý výkon. Pokud se rozhovor týká třídy, tak dost často neví, jak by měla odpovědět. Výsledky ve CMAS dotazníku nesvědčí pro zvýšenou úzkostnost (6. sten). V dotazníku B - 3, který byl zadán celé třídě, vychází jako **přehlížený člen skupiny**, nedostala ani jednu kladnou či zápornou volbu, a nikdo jí nepřisoudil žádnou z uvedených vlastností. (Když byli spolužáci v její nepřítomnosti dotazováni, jakou vlastnost by použili k její charakteristice, odpovídali váhavě, že *„je hodná“*.) Sama neví, koho by chtě-

la či nechtěla za kamaráda. Nakonec dá pozitivní volbu dívce, s níž sedí v lavici. Když má přisoudit určité vlastnosti někomu ze třídy, je zřejmé, že je pro ni takový úkol těžký, odpovídá, „že neví“ a nakonec opět přisoudí některé z pozitivních vlastností své sousedce. Spolužáky ve třídě příliš dobře nezná a o přestávce se s nimi nebaví. Stejně tak není schopna charakterizovat atmosféru ve třídě. Její sociálně-adaptační problémy jsou spíše dány **nedostatkem zkušeností**. Je zvyklá víc na dospělé než na vrstevníky a sama připouští, že neví, jak by měla např. začít rozhovor a o čem by se s nimi měla bavit. Připouští, že by ráda měla nějakou kamarádku, ale neví, jak by si představovala společné aktivity a co by od ní očekávala.

**Názor rodičů:** Matka je přesvědčena, že učitelka dceru neuvedla do třídy dostatečně citlivě a že nevede ostatní žáky k tomu, aby ji přijali. Není schopna akceptovat, že se situace takto vyhroutila i proto, že děvče nemá dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, je přesvědčena, že jde o něco nepodstatného, co vzniká zcela samozřejmě.

**Názor učitelky:** Učitelka má k této dívce také spíše ochranný vztah, před jejím nástupem se třídou mluvila, vysvětlila jim, jaké má zdravotní problémy, a požádala je, aby jí pomáhali a byli na ni hodní. Je ochotna situaci řešit, ale je toho názoru, že kamarádský vztah na rozdíl od slušného jednání vynutit nelze. Uvědomuje si, že děvče je infantilní, velice závislé na matce a pro ostatní děti jako partner jen málo přitažlivé.

**Názor spolužáků:** Podle názoru spolužáků je hlavní problém v tom, že děvče nereaguje na občasný pokus nějakého dítěte (obvykle dívky) o navázání kontaktu, neumí se s nimi bavit a má jiné zájmy, resp. takové, které jí vymezí její matka. Spolužáci namítali, že to „párkrát zkusili, ale ona o ně nestála“.

**Závěr:** Jde o vcelku častý **problém integrace postiženého dítěte**, které nemá dostatečně rozvinuté sociální kompetence a neumí s vrstevníky odpovídajícím způsobem jednat. Je důležité pracovat s rodinou: usměrnit matku a její představy, a umožnit dívce, aby se naučila adekvátně reagovat. K tomuto účelu může být vhodná skupinová terapie. Je nutné pracovat i se třídou a s učitelkou, ale je třeba, aby nedošlo k nátlaku na spolužáky a k vymáhání kontaktu, protože efekt takového opatření by byl spíš kontraproduktivní.



Z předchozích kapitol vyplývá: Při hodnocení dětského chování je třeba vzít v úvahu všechny okolnosti, které je mohly ovlivnit, a snažit se pochopit jeho význam, jaký pro dítě má, co je k určitým projevům vede. Užitečnou informací může přínést srovnání názoru všech zúčastněných: rodičů, učitelů a samotného dítěte. Příčiny problémů v chování mohou být různé a z toho vyplývá i volba adekvátního způsobu jejich hodnocení. V případě problematických školáků jde velmi často o kombinaci špatného prospěchu a nepřijatelného chování. Takovým dětem často chybí motivace jednat jinak. Pokud hodnotíme nápadnosti v chování u dětí, které jsou příslušníky nějaké minority, je třeba vzít v úvahu, jaké normy v jejich společnosti platí, i míru tolerance, s níž dospělí dětské projevy přijímají. Při řešení výchovných problémů bývá důležitá znalost atmosféry ve třídě, do níž vyšetřované dítě chodí, a jeho postavení ve skupině spolužáků. Pozice outsidersera dítě v mnoha směrech znevýhodňuje.

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1 Dotazník sebehodnocení školního výkonu a vztahu ke škole

1. Sebehodnocení školní práce a míry jejího zvládnutí (položky č. 2, 3, 6, 7, 12).
2. Sebehodnocení relativní úspěšnosti ve třídě (položky 1, 8, 9, 10, 13)
3. Strach ze školy (položky 4, 5, 11, 14, 15)

#### Stenové normy

##### Celkové hodnocení

sten	dívky		chlapci		dívky		chlapci	
	10-11,11 let	10-11,11 let	10-11,11 let	10-11,11 let	12-14 let	12-14 let	12-14 let	12-14 let
1	hrubý skór 1-5	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2	1-2
2	6-7	3-5	3-5	3-4	3-4	3-6	3-6	3-6
3	8-11	6-9	6-9	5-8	5-8	7-9	7-9	7-9
4	12-13	10-12	10-12	9-11	9-11	10-12	10-12	10-12
5	14-17	13-15	13-15	12-15	12-15	13-15	13-15	13-15
6	18-21	16-19	16-19	16-19	16-19	16-18	16-18	16-18
7	22-23	20-22	20-22	20-22	20-22	19-21	19-21	19-21
8	24-25	23-27	23-27	23-25	23-25	22-24	22-24	22-24
9	26-27	28-29	28-29	26-27	26-27	25-27	25-27	25-27
10	28-30	30	30	28-30	28-30	28-30	28-30	28-30

#### Sebehodnocení školní práce a míry jejího zvládnutí

sten	dívky		chlapci		dívky		chlapci	
	10-11,11 let	10-11,11 let	10-11,11 let	10-11,11 let	12-14 let	12-14 let	12-14 let	12-14 let
1	hrubý skór 0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2-3	2-3	2-3	2	2	2	2	2
4	4-5	4	4	3	3	3-4	3-4	3-4
5	6	5	5	4	4	5	5	5
6	7	6-7	6-7	5-6	5-6	6	6	6
7	8	8	8	7	7	7	7	7
8	9	9	9	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9	9	9	9
10	10	10	10	10	10	10	10	10

**Sebehodnocení relativní úspěšnosti ve třídě**

sten	dívky		chlapci	
	10-11,11 let	12-14 let	10-11,11 let	12-14 let
1	0	0	0	0
2	1	1	0	1
3	2	2	1	2
4	3	3	2	3
5	4	4	3	4
6	5	5	4-5	5
7	6-7	6	6-7	6
8	8	7	8	7
9	9	8-9	9	8
10	10	10	10	9-10

**Strach ze školy**

sten	dívky		chlapci	
	10-11,11 let	12-14 let	10-11,11 let	12-14 let
1	0	0	0	0
2	1	0	1	1
3	2-3	1	2	2
4	4	2-3	3	3
5	5	4-5	4-5	4
6	6	6	6	5
7	7	7	7	6-7
8	8	8	8	8
9	9	9	9	9
10	10	10	10	10

**Příloha č. 2 Dotazník hodnocení školní práce dítěte a jeho vztahu ke škole pro rodiče a učitele**

- Hodnocení školní práce dítěte (položky 1, 2, 5, 7, 10, 12, 13)
- Hodnocení předpokladů dítěte pro školní práci (položky 3, 4, 6, 11, 14, 15, 17)
- Hodnocení strachu dítěte ze školy (položky 8, 9, 16, 18, 19)

**Stenové normy**

**Celkové hodnocení**

sten	hodnocení		hodnocení	
	dívky rodiči	chlapců rodiči	dívky učitelé	chlapců učitelé
1	hrubý skór 1-8	1-3	1-6	1
2	9-11	4-5	7-12	2-3
3	12-14	6-8	13-15	4-8
4	15-18	9-11	16-19	9-12
5	19-23	12-17	20-25	13-20
6	24-27	18-22	26-31	21-27
7	28-31	23-25	32-34	28-32
8	32-33	26-28	35-36	33
9	34	29-30	37	34
10	35 a víc	31 a víc	38	35 a víc

**Hodnocení školní práce dítěte**

sten	hodnocení		hodnocení	
	dívky rodiči	chlapců rodiči	dívky učitelé	chlapců učitelé
1	hrubý skór 0	0	0	0
2	1-2	1	1	0
3	3	2	2	1
4	4-5	3	3-5	2
5	6-7	4-5	6-8	3-5
6	8-9	6-7	9-11	6-8
7	10-11	8-9	12	9-11
8	12	10-11	13	12
9	13	12	14	13
10	14	13-14	14	14

## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADD syndrom – syndrom narušení pozornosti  
 ADHD syndrom – syndrom narušení pozornosti s hyperaktivitou  
 CDI – sebesozovací škála depresivity pro děti  
 CIQ – celkový inteligenční kvocient  
 CMMAS – škála zjevné úzkosti pro děti  
 HSET – Heidelbergský test jazykového vývoje  
 IST 2000R – Amthauerův test struktury inteligence, novější verze  
 K-ABC – Kaufmanova hodnotící baterie pro děti  
 KAIT – Kaufmanův test inteligence pro dospívající a dospělé  
 K-TEA – Kaufmanův test výukových dovedností  
 MEN – test memorování numerické řady  
 MRT – modifikovaný reverzní test  
 OTŠZ – orientační test školní zralosti  
 PAQ – dotazník sebehodnocení osobnosti dítěte  
 PDW – Pražský dětský Wechsler, starší verze Wechslerova testu inteligence pro děti  
 PIQ – performační, tj. neverbální inteligenční kvocient  
 RRS – screeningová metoda určená k diferenciaci kulturního a sociálního znevýhodnění  
 SAS-M – zkouška sluchové analýzy a syntézy  
 S-B test – Stanford-Binetův test inteligence  
 SORAD – sociometrický ratingový dotazník  
 SPAS – dotazník sebeпоjetí školní úspěšnosti dětí  
 ŠAD – škála k měření úzkosti a úzkostnosti u dětí  
 TIP – test intelektového potenciálu  
 TMT – test cesty, určený k hodnocení pozornosti  
 TSI – Amthauerův test struktury inteligence, starší verze  
 VABS – Vinelandská škála adaptivního chování  
 VIQ – verbální inteligenční kvocient  
 WAIS – Wechslerův test inteligence pro dospělé  
 WIAT – Wechslerův výkonový test  
 WISC – Wechslerův test inteligence pro děti  
 WM – zkouška sluchové diferenciaci  
 WPPSI – Wechslerův test inteligence pro předškolní děti a nejmladší školáky

Hodnocení předpokladů dítěte pro školní práci					
sten	hodnocení		hodnocení		hodnocení
	dívek rodičů	chlapců rodičů	dívek učitelů	chlapců učitelů	
1	hrubý skór 1	1	0	0	0
2	2	2	1-2	1	1
3	3-4	3	3-4	2-3	2-3
4	5-6	4	5-6	4-5	4-5
5	7-8	5	7-8	6-7	6-7
6	9	6-7	9-10	8-9	8-9
7	10	8	11	10-11	10-11
8	11	9	12	12	12
9	12	10	13	13	13
10	13-14	11-14	14	14	14

Hodnocení strachu dítěte ze školy					
sten	hodnocení		hodnocení		hodnocení
	dívek rodičů	chlapců rodičů	dívek učitelů	chlapců učitelů	
1	hrubý skór 1	1	1	0	0
2	2-3	2-3	2-3	1-2	1-2
3	4	4	4-5	3-4	3-4
4	5-6	5	6-7	5-6	5-6
5	7	6	8	7	7
6	8	7	9	8	8
7	9	8	9	9	9
8	10	8	10	9	9
9	10	9	10	10	10
10	10	10	10	10	10

### Příloha č. 3 Škála hodnocení dětského chování pro učitele

sten	hrubý skór –		hrubý skór –	
	celkový součet bodů	sten	celkový součet bodů	sten
1	33 a méně	6	54-59	6
2	34-37	7	60-64	7
3	38-42	8	65-69	8
4	43-47	9	70-73	9
5	48-53	10	74 a víc	10

2

1215.368

**Marie Vágnerová Jarmila Klégrová**  
**Poradenská psychologická**  
**diagnostika dětí**  
**a dospívajících**

