

Z pedagogického pohledu je nezbytné mít na paměti, že porucha emocí a chování ovlivňuje možnosti rozvoje, vzdělávání i pracovního zařazení. Proto je nutné poskytnout těmto jedincům kompetentní podporu s cílem co nejmenšího omezení v jejich perspektivách.

### **Shrnutí**

*Označení pro skupinu dětí a mládeže s nežádoucím chováním se vyvířelo v kontextu vývoje pohledu společnosti na poruchu jako takovou. Nejednotnost v terminologii je způsobena relativitou očekávaného chování, variabilitou jeho příčin a způsobem interpretace. Vývoj české a mezinárodní terminologie postupoval podobným způsobem, i když posuny k „soft“ terminologii byly v českém prostředí dříve z důvodu specifické společenské vývoje opožděné. V současné době odráží česká i mezinárodní terminologie snahu nevyčleňovat dítě s problémy v chování prostřednictvím nálepkování. V souvislosti s nahližením na problematiku poruch chování se liší i klasifikace poruch emocí a chování. Medicínská klasifikace je zaměřena především na poruchu a na její odlišení od poruch jiné, dimenzionální klasifikace sleduje shluky projevů chování a posuzuje je v rámci posuzovacích škál. V české speciální pedagogice se užívá třídění poruch chování podle míry narušenosti sociálních norem, v mezinárodním kontextu se pro diferenciaci poruch emocí a chování používají i klasifikace zohledňující jiná kritéria.*

### **Kontrolní otázky:**

1. Najděte argumenty pro (proti) užívání „soft“ terminologie při označování dětí s problémy v chování?
2. Jaký je vztah mezi normálním chováním a poruchou chování?
3. Jaké označení pro děti s poruchami emocí a chování užívají české školské právní normy?
4. Jaké jsou argumenty pro sjednocení základní terminologie?

### **Úkol pro diskusi v semináři:**

Výberte si jednu z klasifikačních poruch chování a zkuste obhájit opodstatnění jejího užívání v současné terminologii etopedie. Prodiskutujte svůj názor ve skupině. Představte své argumenty.

## **IV. CÍLOVÁ EDUKAČNÍ SKUPINA ETOPEDIE**

### **V průběhu studia následující kapitoly se zamyslete nad otázkami:**

- Kdo tvoří cílovou skupinu edukačních procesů etopedie?
- Jaká rizika na cestě dítěte k dospělosti ohrožují vývoj jeho chování?
- Jaké jsou odlišnosti mezi problémem a poruchou chování?
- Jaké jsou rozdíly mezi vybranými klasifikacemi poruch chování?

### **Klíčová slova**

*Prevence, problémy v chování, rizika spojená s vývojem, rizika poruch emocí a chování, děti v riziku, At-risk Youth, potíže, problémy v chování, poruchy chování.*

### **Průvodce studiem:**

V předchozí kapitole jste se seznámili s mnoha termíny, které se pro označení jedince s problémových chováním užívají. V textu jsme vám stručně vymezili i obsahové významy termínů. V následující kapitole se budeme podrobněji zabývat cílovou skupinou edukačních procesů v etopedii.

## **4.1 Základní vymezení cílové skupiny**

U dětí, které se vyvíjejí normálně, se mohou příležitostně objevit různé druhy problémového chování, jako záchvaty vzteku, hádky a rvačky se sourozenci či vrstevníky, podvody, lhání, surovost ke zvířatům a lidem, odmítání poslušnosti vůči rodičům nebo ničení vlastního a cizího majetku. Pokud tyto děti nevykazují antisociální chování ve většině sociálních prostředí a s takovou frekvencí, aby byly odmítány vrstevníky nebo byly jen těžko zvladatelní pro rodiče a učitele, pak je jejich vývoj obvykle v normě (Kauffman, 2001, s. 338). Přesto nemůže okolo dítěte takové chování přehlížet. Čím dříve se u dítěte projeví, tím je horší prognóza jeho vývoje (srov. Lane, Gresham, o' Shaughnessy, 2002, Kauffman, 2001). K nárůstu problémového až antisociálního chování však dochází u stále mladších dětí. **Raná intervence a předcházení rizikovým vlivům**, které se na této situaci podílí, se proto stává předmětem pozornosti oboru. Problémy v chování, které přerůstají až do antisociálního chování se šíří v sociálních formálních i neformálních skupinách a jsou proto nebezpečné pro školy i pro komunitu.

### Škola jako místo učení

Škola je místem, které vytváří dítěti *příležitosti pro rozvoj* jeho kompetencí v oblasti kognitivní, citové i sociální, které mu poskytuje prostor pro získávání socializačních zkušeností, pro jeho chování (srov. Vojtová, 2004b, Sřelec, 2005). Ve škole se setkávají děti bezproblémové, děti v riziku poruch chování, děti s problémy v chování i děti s poruchami chování (srov. Meijer, 2005, Walker, Severson, 2002). Diferencované sociální prostředí školy a třídy přispívá k rozvoji kompetencí důležitých pro začlenění do běžného života v dospělosti (Daniels, Garner, 2000, s. 15).

Výzkumy, které sledovaly účinnosti intervenčních programů v českých i zahraničních školách, prokazují, že pro snížení problémového chování fungují:

- opatření zaměřená na celou **školu a její atmosféru** – efektivní výuka, podpora vztahů v systému školy, kázeňská pravidla, podpora sociálních kompetencí žáků (Bowen, Jenson, Clark, 2004, Zejdová, Vojtová, 2007);
- opatření zaměřená na **jednotlivé žáky** – projevila se především v přístupu rizikových žáků ke vzdělání; zlepšila se jejich školní docházka a školní výsledky (Cole, Visser, Upton, 1998, Walker, Severson, 2002, Řiháčková, Vojtová, 2007, Běhounková, 2007).

Mezi **efektivními opatřeními** se opakují:

- **prevence rizik vývoje chování všech dětí** v systému školy – s orientací na klíčové rizikové faktory; vytváření pozitivního otevřeného klimatu;
- **časná intervence** s cílem eliminace rozvoje problémového chování;
- **posilování ochranných faktorů** (sociálních kompetencí, podpora vrstevníků a učitelů, pěstování pozitivního vztahu ke vzdělávání, atd.), které mohou ztlumit nebo kompenzovat faktory rizikové.

### Základní cílové skupiny etopedie

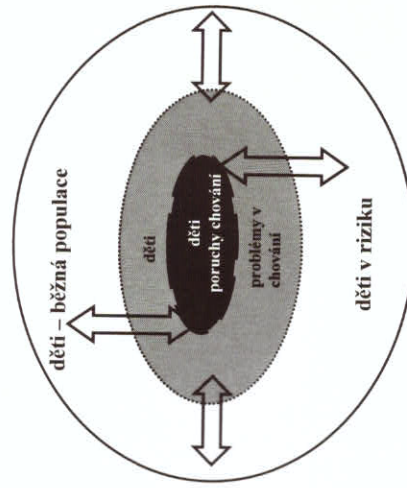
Základní cílovou skupinu etopedie tvoří děti všechny, děti v riziku poruch chování, děti s problémy v chování a děti s poruchami chování.

1. **Děti bez výraznějších problémů v chování** – praxe spočívá především v preventivních aktivitách a opatřeních – např. jsou to preventivní programy sociálně patologických jevů, eliminace ohrožujících podmínek ve školním prostředí (Booth, Ainscow, 2002, Heath, Sheen, 2005) atd.;
2. **děti v riziku** – praxe spočívá v preventivních aktivitách a opatřeních, v diagnostice, v poradenské práci (srov. Walker, Severson, 2002);
3. **děti s problémy chování a s poruchami emocí a chování** – praxe má těžiště v intervenci, diagnostice, v poradenství a provázení (srov. Nolting, 2002, Vojtová, 2004);

4. **děti s poruchami emocí a chování** – praxe má těžiště v intervenci, diagnostice, v poradenství, rehabilitaci a provázení (srov. Walker, Severson, 2002, Störmer, Vojtová, 2006).

Nezbytnou součástí edukačního procesu a práce s těmito dětmi je jejich vzdělávání. V běžných podmínkách školy je to úkol obecné pedagogiky. Ve vztahu k problematice poruch chování se právě v tomto momentu setkávají zájmy, aktivity i směřování pedagogiky a speciální pedagogiky. Společně pracují ve prospěch dítěte a jeho rozvoje (srov. UNESCO, 1994, 2005).

Obr. č. 5 Cílová skupina etopedie



Na obrázku č. 5, který zobrazuje cílové skupiny etopedie, jsme přerušovanou čarou zdůraznili oboustrannou průchodnost mezi těmito skupinami. Cílem edukačního úsilí obecné i speciální pedagogiky je, aby v bílé základní skupině zůstávalo co nejvíce dětí, aby se do ní přesouvaly děti z ostatních skupin. Podrobněji se této otázce budeme věnovat v kapitole páté.

### Průvodce studiem

Etopedie směřuje svým edukačním úsilím ke všem dětem, které lze podle míry rizika popř. narušení chování rozdělit do 4 základních skupin. Při edukaci využívá etopedie u každé z těchto skupin specifické strategie, které však směřují ke stejným cílům – k optimálnímu vývoji chování dítěte.

## 4.2 Dítě v riziku poruchy chování

Dětství je životní etapou významnou pro prožívání kvalitního života v dospělosti (srov. Helus, 2004, Pelikán, 2002). Již od narození směřuje dítě k dospělosti, učí se, získává zkušenosti z interakce s dospělými, se svým vlastním chováním. Prochází procesem socializace, který je přípravou na život (srov. Řičan, 2004). Dítě se mimo jiné učí:

- různým způsobům **chování**;
- řešit rozličné situace **interakce**;
- **poznávat** lidi a **reagovat** na jejich signály;
- **zapojovat** se různými způsoby do sociálních vztahů;
- **vytvářet si sociální síť** atd (srov. Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2001, Kauffman, 2001, Ondráček, 2003).

Dítě získává zkušenost s reakcemi druhých na sebe sama, získává zkušenost s reakcemi sebe sama na jiné lidi. V průběhu svého dětství se setkává s podporou, povzbuzením a s mnohými impulsy, které jej přibližují k optimálnímu zapojení do společnosti a k „úspěšné“ dospělosti spojené s kvalitním životem (srov. Daniels, Garner, 2000, WHO, 2001).

### „At-risk Youth“

Koncept „**At-risk Youth**“ = **Děti v „riziku“** (srov. Barr, Parrett, 2001, Jahmukainen, 2001) vymezuje děti, které mají cestu k dospělosti plnou překážek a úskalí, plnou rizik. V jejich důsledku se **socializace vyvíjí rizikově** nebo je dokonce blokována. Koncept „**At-risk Youth**“ sleduje tato rizika, vymezuje jejich dopady a ukazuje na způsoby minimalizace jejich negativních vlivů.

### Rizika na cestě dítěte k dospělosti

Rizika spojená s vývojem dítěte do dospělosti seskupili Walker, Severson (2002) do čtyř skupin. Na rodinu a sociální síť dítěte nahlíží v přímé vazbě na individuální podmínky života dítěte.

Skupiny rizik ve vývoji dítěte spojují:

- s osobností dítěte;
- s rodinou – jako individuální podmínkou socializačního procesu dítěte;
- se společností (se sociální sítí), ve které se dítě pohybuje – jako individuální podmínkou socializačního procesu dítěte;
- se školou – s podmínkami, které škola pro vzdělávání dítěte vytváří.

Všimněte si, že autoři řadí rodinu a společnost, ve které se dítě pohybuje, k individuálním podmínkám jeho cesty k dospělosti.

### Rizika spojená s osobností dítěte

Rizika spojená s individualitou dítěte se váží na jeho individuální fyzickou, psychickou konstituci a sociální zkušenost (srov. WHO, 2002). Odborníci do této skupiny rizik řadí (srov. Vágnerová, 2001, Kauffman, 2001, Walker, Severson, 2002):

- nedonošenost, nízkou porodní váhu, postižení, nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění;
- nízkou inteligenci, obtížný temperament, hyperaktivitu/narušené chování, impulzivitu;
- slabé vazby, malou schopnost řešit problémy; malé sociální dovednosti; obdiv k násilí, nízkou sebeúctu, nedostatek empatie, egocentrismus;
- absenci klíčové osoby v životě dítěte, život v institucionální péči;
- neschopnost prožívat štěstí, vnímat sympatie a pozitivní signály ze sociálních vztahů (srov. Helus, 2004, Vojtová, Bloemers, Johnstone, 2006).

### Rizika spojená s rodinou dítěte

Mezi rizika spojená s rodinou dítěte řadí odborníci následující aspekty (srov. Řičan, 2004, Kauffman, 2001, Walker, Severson, 2002):

- systém rodiny – rizika spojená se strukturou a hierarchií rodiny; např. neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů;
- fungování systému rodiny – charakter interakce v rodině, vyváženost vztahů mezi jejími členy, manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (zvláště deprese);
- chování rodičů – rodičovský vzor, jako např. kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek;
- výchovný styl – nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, tvrdé nebo proměnlivé vyžadování kázně, odmítání dítěte, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání (Vojtová, 2008).

Základní rizika rodinného prostředí spočívají v nedostatku „vřelosti – lidského tepla“. V rodinách, kde nedokáží dítěti zprostředkovat (ukázat, vyzkoušet si) vřelý vztah, vystavují dítě riziku, že nebude chápat a akceptovat očekávání rodičů. „Vřelost je účinným faktorem sblížování rodičů a dětí nejen v raném věku, ale i v období dospívání“ (Helus, 2004, s. 98).

### Rizika spojená se společností

Mezi **rizika spojená se společností**, jako místem sociálního potkávání – komunit, jako místem kulturních zážitků a vzorů, řadí odborníci následující aspekty (srov. Kauffman, 2001, Walker, Severson, 2002, Vojtová, 2001):

- socioekonomické znevýhodnění, hustotu zalidnění a životní podmínky, městskou část;
- násilí a kriminální činnost v okolí, přijímání násilí jako akceptovatelnou formu reakce na frustraci;
- kulturní normy, znázornění násilí v médiích;
- nedostatek podpůrných služeb;
- obchodování s dětmi;
- válečné konflikty;
- sociální nebo kulturní diskriminaci (Vojtová, 2008).

#### *Rizika spojená s komunitou – příklad*

*V období dospívání se zvyšuje význam vrstevnické skupiny v socializačním procesu dítěte, v souvislosti s vytvářením vlastní identity se vrstevnická skupina stává nejvýznamnější referenční skupinou, která svým vlivem zastíni ostatní (Matoušek, 2003, s. 81–84). Konformita v těchto vrstevnických skupinách bývá zpravidla větší, než v jiných skupinách, vztahuje se ke způsobu vyjadřování, k úpravě zevnějšku, ke druhu hudby, k postojům ke škole, k sexualitě, ke kouření, drogám, alkoholu apod. Skupiny si také mohou vytvářet svoje vlastní nezávislé ideologie. Nemusí se jednat o skupiny s podobnými zájmy, ale o partu s nějakou negativní orientací (alkohol, agresivita, drogy, kriminalita aj.). Obvykle vzniká kolem jednoho nebo více dominantních vůdců, kteří vyžadují poslušnost, určují hodnoty a normy (Čačka, 2000, s. 317). Vstupem do takové party bývá jakýsi „vstupní rituál“, kdy adept dostává úkol, kterým může být i závažný trestný čin (Matoušek, Kroftová, 2003, s. 81).*

Pokud se s podobným rizikem setká na své cestě k dospělosti dítě, které není odolné vůči negativním vlivům ze sociálního prostředí, pak se riziko podobného vstupního rituálu do závadové party stává vstupní branou k rozvoji problémů v chování.

#### **Rizika spojená se školou**

Mezi **rizika spojená se školou**, jako místem pro vzdělávání dítěte, řadí odborníci následující aspekty (srov. Kauffman, 2001, Walker, Severson, 2002, Vojtová, 2001, Pokorná, 1997):

- školní neúspěch, nepřiměřené nároky, pozice „outsidera“, nedostatek příležitosti;
- slabou vazbu na školu;
- nevhodné kázeňské prostředky, zaměření na chybu a nevyhovující kázeň;
- škodlivou vrstevnickou skupinu, přijetí agrese jako normy;
- šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolaci (Vojtová, 2008).

Výzkumy dokládají, že žáci s problémovým chováním neví, jak ve škole pracovat, nemají dostatečně rozvinuté sociální dovednosti, které jsou pro fungování ve třídě důležité (srov. Kauffman, 2001, Walker, Severson, 2002, Vojtová, 2003). Přitom každý zážitek selhání zvyšuje pravděpodobnost budoucí protispoločenské odezvy vůči problémům (Kauffman, 2001). „Častým zdrojem blokovaní potenciálit bývá navozování strachu ze selhání...“ (Helus, 2004, s. 95).

Rizika na cestě k dospělosti se mohou stát zdrojem problémů v chování dítěte a ohrožovat jeho vztah ke vzdělávání. Ohrožují jeho budoucí kvalitu života. Z těchto důvodů je potřeba je eliminovat a zabránit jejich působení na život dítěte (srov. Řičan, 2004, Helus, 2004).

#### **Průvodce studiem**

Do rizikových faktorů nemůžeme řadit změny a výkyvy v chování dítěte, které jsou spojené s jeho psychickým a fyzickým vývojem. Především vývojová období spojená s formováním identity osobní a sociální jsou pro okoli dítěte obtížné. Dítě si vymezuje osobní prostor ve svých sociálních sítích, dostává se do konfliktů s autoritou (doma i ve škole). Tyto periody jsou však přechodné a v normě (srov. (Kauffman, 2001, Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002), nemohou být považované za poruchy v chování (Vojtová, 2008).

Děti, které jsou na své cestě k dospělosti ovlivňované některými z uvedených rizikových faktorů, mohou jejich působení odolávat nebo podléhat. Závisejí to na jejich individuální vnímavosti a otevřenosti těmto vlivům. Rizikové faktory se také mohou promítat do různých aspektů jejich osobnosti a života. Velmi často se promítají do chování dítěte v jeho nezávadové formě.

#### **Přístupy k eliminaci rizikových faktorů**

Walker, Severson (2002) analyzovali průřezové a longitudinální studie, které se zabývaly rizikovými faktory, souvisejícími s antisociálním chováním, delikvencí a kriminalitou dospělých v posledních třiceti letech. Formulovali společně závěry výzkumů jako **východiska koncepčních přístupů pro eliminaci rizikových faktorů poruch chování**:

1. Rizikové faktory se na sebe nabalují a jejich negativní působení se umocňuje s jejich počtem.
2. Určité negativní, destruktivní projevy v chování jsou výsledkem rozdílných i propojených skupin rizikových faktorů.
3. Rizikové faktory se mohou kombinovat a vzájemně se ovlivňovat, a tím velmi negativně působit na vývoj dětí a mládeže.

4. Pro *prevenci delikvence* v pozdějších letech je vysoce účinná *raná intervence*, zaměřená na rizikové faktory.
5. Ekonomicko-analytické studie *dlohodobých účinků rané intervence* vykazují vynikající preventivní účinnost v mnoha oblastech, včetně delikvence a násilí.
6. Neefektivnější účinnost a ekonomický přínos má *raná intervence, zaměřená na znevýhodněné děti v předškolním věku*, která trvá první dva školní roky. (Úspory získané komplexní intervencí, mohou dosahovat až \$11,000 na jeden případ dítěte s poruchou chování v závislosti na počet diagnostických procedur a délce následného pozorování.)

#### Průvodce studiem

Působnost rizikových faktorů se zvyšuje u dětí, na něž působí rizikové faktory již v raném věku a neobdrží potřebnou pomoc a u dětí, na něž rizikové faktory působí dlouhodobě. Obě skupiny mají celkově špatnou prognózu. Dlouhodobé výzkumy prokázaly, že tendence k antisociálnímu chování vykazují v průběhu celého svého života (stov. Barr a Parret 2001, Kauffman, 2001, Wicks-Nelson, Israel, 2006).

### 4.3 Dítě s problémem v chování

Porucha emocí nebo chování se během života dítěte nejčastěji vyvíjí přes působení rizikových faktorů k problémovému chování a k závažným poruchám chování. Většina dětí s poruchou emocí nebo chování získá tuto poruchu během života a často se na jejím rozvoji podílí i blízké sociální okolí, ve kterém vyrůstají (stov. Daniles, Garner, 2000, Vojtová, 2004). Porucha chování se ve většině případů vyvíjí od menších problémů v chování až k problémům s nejvyšším stupněm intenzity.

#### Východisko pro odlišení problémového chování

Pedagogové (učitelé a vychovatelé) se setkávají ve školách a školských zařízeních s žáky, kteří je svým chováním provokují, kteří neustále vyrušují, kteří porušují veškerá pravidla a dohody. Ztěžují jim práci a narušují celkové klima ve třídě (skupině). Pedagogové zaujmají k této skutečnosti postoje a rozhodují se o dalších postupech. Nejjednodušší řešení, jak se s těmito žáky vypořádat, je označit je za „žáky s poruchami chování“ a pod záminkou, „že do školy nepatří, protože narušují výuku“, je vyloučit (stov. Hayden, 2001, s. 124). Jiným řešením (a ve školách také často uplatňovaným) je napnout všechny síly a pedagogický um. Hledat opatření uvnitř školy, nastolit podmínky a vytvořit postupy změny chování takových žáků! Pedagog by si měl umět odpovědět na dvě základní otázky: *Jsou tyto cesty efektivní?*

*Kdy se má pedagog přiklonit k prvním a kdy ke druhému výše uvedenému řešení?*

Proč o těchto otázkách hovoříme? Jsou to otázky důležité z hlediska dalšího vývoje chování žáka. Jeho vyloučení ze sociálního prostředí může problémy zvyšovat a naopak změna prostředí může přispět ke zlepšení interakce se sociálním prostředím žáka. Ve školách zažíváme jistě i tak komplikované situace, že bez odborné pomoci (lčení, terapie) není možné změnu chování navodit.

Hledání odpovědi pedagogovi usnadní jeho vlastní kompetence. K důležitým patří dovednost rozlišit charakter problémového chování žáka. Následující text pomůže pedagogům orientovat se v kritériích, která pro základní diferenciaci nežádoucího chování potřebuje. **Rozlišení problémového chování**, jeho správné zařazení je významné především z následujících důvodů:

- **Předchází zbytečnému „nálepkování“ žáků**, jejichž problémy nejsou tak závažné, aby je škola nemohla řešit sama.

1 Obsahově jsme se v této části textu přesunuli do prostředí školy a třídy, užíváme proto místo dítě termín žák. Je však zřejmé, že jsme stále orientováni na stejné téma dítěte v riziku poruch chování, s problémem chování, popř. s poruchou chování.

➤ Vede školu k včasnému kontaktu s odborníky zvějšku, kteří mohou předejít celkovému zhoršení situace žáka a negativnímu ovlivnění vzdělávacího prostředí pro jeho spolužáky.

➤ Předchází zbytečnému vylučování žáků z jejich přirozeného sociálního prostředí, ze školní třídy, s nímž se cítí přirozeně spojeni a která je pro jejich socializaci významným sociálním prostředím (stov. Rustemier, 2002, s. 10).

Především poslední z důvodů považujeme za závažný ve vztahu k životním perspektivám dítěte. Vylučování a zkušenosť s tím, že je dítě „vykázáno“ z důvodu vlastního selhání má celoživotní důsledky (Helus, 2004, s. 95). Vytváří rizika pro oslabení jeho konceptu sebepečetí v dospělosti (stov. Jahnukainen, 2001, Hayden, 2001).

Jaké jsou tedy rozdíly mezi závažnou poruchou chování a kázeňským problémem? Z tohoto pohledu rozdělujeme žáky kázeňsky problémové na dvě základní skupiny (Vojtová, 2003):

a) **žáky s problémy v chování**

b) **žáky s poruchami chování**

Rozdíly mezi problémovým chováním a poruchou chování jsou ve třech základních aspektech:

- v motivaci nežádoucího chování,
- v časovém období a v intenzitě nežádoucího projevu chování,
- ve způsobech podpory a intervence dítěte (Vojtová, 2001).

### **Motivace chování**

a) **Žák s problémy v chování**

Žák s problémy v chování o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit. Normy nenarušuje úmyslně, ale jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, dispozicemi. Není schopný v momentě, kdy se má rozhodnout, vybrat si pro své chování takový motiv, který je slučitelný s vnějšími požadavky. Nálepku problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitky. Je však bezradný, jak své chování napravit, většinou pro jeho nápravu volí další neadekvátní rozhodnutí.

### **Příklad z praxe**

Pavel je žákem 5. třídy základní školy. Jeho školní prospěch byl do konce 3. ročníku ve srovnání s žáky třídy průměrný. Míval jedničky, dvojky a trojky. Ve čtvrté třídě došlo ke změně vyučujícího. Pavel se ve škole zhoršil. Často se stávalo, že ve škole vůbec nepracoval. Především při písemné samostatné práci míval zpracovávat jen některá cvičení, někdy vše opsal od spolusedičícího. Na negativní reakce učitele reagoval pouze mlčením. Ten toto chování považoval za aroganci.

malou vůli pro práci a nezájem o výuku. Rodiče se do školy i přes opakované výzvy učitele nedostavovali. Navíc Pavel přestal nosit úkoly a při otázkách učitele jenom krčil rameny. Opakovaly se jednodenní absence, které však Pavel míval rodiči omluvené. Diskuse ve shorovně, kdy vyučující, který byl Pavlovým třídním v nižších ročnících, vyjádřil údiv nad Pavlovými reakcemi, vedla současněho učitele k telefonickému kontaktu s rodiči. Při následném pohovoru s nimi a s Pavlem vyšlo najevo, že Pavel si žákovskou knížku se sděleními učitele a s omluvenkami podepisuje sám. Chodí za školu, aby se vyhnul písemným pracem a zkouškami.

Pavlovo štěstí bylo, že učitel i rodiče nehledali okamžité řešení, ale spíše důvody, proč se Pavel k tomuto chování uchýlil. Ve spolupráci se speciálním pedagogem školy přišli na velkou triviální řešení. Pavel „nestíhal“ zmobilizovat svou pozornost při zadávání samostatné práce. Nerozuměl instrukcím učitele a nepamatoval si je. I jeho tempo práce bylo výrazně pomalé. Jeho nepřiměřené obavy z autority učitele jej vedly k nesprávnému řešení dané situace. Situaci však neměl řešit jinak. Jeho prvním záměrem nebylo narušovat pravidla daná školou a rodiči, jeho záměrem bylo zakrýt své selhání ve škole. Řešení pro Pavla bylo ve strategických učitelé.

b) **Žák s poruchami chování**

Žák s poruchami chování není s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je popř. je ignoruje. Takový žák zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání (Vágnerová, 2001).

### **Příklad z praxe**

Petr začal chodit za školu v šesté třídě. Škola ho ne bavila a ani v ni neviděl žádný smysl. Rodiče se ho na školu ani neptali, byli rádi, že je Petr svými problémy neobtěžuje. Zpočátku se své občasně záškoláctví snažil krýt omluvenkami od rodičů. Místo školy chodil do kina nebo se jen tak toulal. Asi po půl roce narazil v parku na partu kluků, se kterými si začal báječně rozumět. Do školy přestal chodit úplně. Po 3 týdnech se vše prozradilo a rodiče Petra začali do školy vozit. Petr otevřeně ukazoval učitelům i ostatním žákům svůj nezájem, svou nudu a touhu být někde úplně jinde než ve škole. Pod jakoukoli záminkou ze školy utíkal. Nevadily mu tresty, které následovaly. Ve škole vyhledával situace, jak učitelům ukázat svou nadřazenost a jejich malý vliv.

### **Časové období a intenzita nežádoucího způsobu chování**

a) **Žák s problémy v chování**

U žáka s problémy v chování jsou jeho problémy spíše krátkodobé. Popřípadě se projevují nahodile nebo v určitých obdobích. Často mají vývojové souvislosti a bývají důsledkem nevyvážených konfliktů se sociálním okolím.

### **Příklad z praxe:**

Záškolení může být spojené s manifestováním nesouhlasu se situací v blízkém okolí žáka, který chce tímto svým chováním ukázat, že nemusí respektovat pravidla, která mu dávají ti, jejichž autoritu nepovažuje momentálně za důležitou. Martina v 8. třídě začala „fňukat“ školu. Nejdříve pouze neplnila úkoly domácí přípravy. Ve druhém pololetí však začala chodit za školu a to poměrně pravidelně. Martina byla přitom dobrá žákyň, která měla studijní předpoklady. Škola se spolu s matkou obrátila na středisko výchovné péče. Při práci s rodinou přišli odborníci střediska na to, že v rodině byla narušena stabilita sociálních vztahů. Otec si našel novou partnerku a od rodiny chce odejít. Rodiče se snažili problém před Martinou skrývat. Martina je však vyslechla na společné dovolené, když spolu rodiče svůj vzájemný konflikt probírali. V době, kdy Martina začala chodit za školu, otec přestal trávit víkendy s rodinou a domů docházel nepravidelně, dvakrát až třikrát v týdnu.

### **b) Žák s poruchami chování**

Žák s poruchami chování porušuje normy dlouhodobě a vývojová specifika morálního vývoje způsobuje jeho nežádoucí chování prohlubují.

### **Příklad z praxe**

S dlouhodobým záškoláctvím se často pojí trestná činnost ve skupině. Právě v období středního a staršího školního věku nabývají normy uznávané vrstevníky na významu a překrývají normy společnosti. Příležitost uplatnit se ve skupině a získat její uznání je velkým motivem pro chování jedince.

Petr i po zásahu rodičů ze školy utíkal a se svou partou se věnoval „zábavnějším činnostem“ než poskytovala škola. „Zkusil“ vykrást auto, kde ukradl fotoaparát, při jeho prodeji jej zadržela policie. Odvezla jej rodičům. Zjistili, že problém Petra je hlubší, než si mysleli, že se nevztahuje jen ke škole, jak si dříve mysleli.

### **Podpora a intervence**

#### **a) Žák s problémy v chování**

U žáka s problémy v chování vedou k nápravě cílená pedagogická opatření v rámci systému a prostředí školy, v systému a prostředí třídy, v plánování výuky, ve využívání rozličných pedagogických metod přímo ve výuce. Speciálně pedagogickými metodami pomáhá pedagog kompenzovat (překonávat nedostatek) nežádoucí chování žáka. Hledá a nabízí žákovi jiné způsoby chování, které by mu současně umožňovaly přiměřeně naplnovat jeho potřeby.

### **Příklad z praxe**

Pavel měl štěstí. Učitel i rodiče hledali, kde začal jeho problém. Zasadili však O předchozím pochybení učitele se zmiňovat nebudeme. O tom bude přemýšlet čtenář. Učitel změnil postupy při zadávání úkolů, přesvědčil se, zda Pavel rozumí tomu, co se po něm chce. Dával Pavlovi více času na práci. S rodiči si dohodli postupy kontroly domácích úkolů a Pavlovy docházky. S Pavlem uzavřeli rodiče a učitel písemnou dohodu o tom, jak budou nadále postupovat při omlouvání absencí a kontrole známek, jaké má Pavel možnosti napravit své předchozí chyby v chování.

### **b) Žák s poruchami chování**

Žák s poruchami chování musí podstoupit speciální intervenci. V jejím průběhu speciální pedagogové a psychologové cílenými speciálně pedagogickými a psychologickými metodami ovlivňují chování žáka tak, aby je směřovali k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné.

### **Příklad z praxe**

Žák, který dlouhodobě chodí za školu a jeho záškoláctví je spojeno s trestnou činností, není ovlivnitelný běžnými přístupy. Změna v jeho chování může nastat pouze cíleným speciálně pedagogickým působením. Řešením může být vytvoření prostoru a podmínek pro zážitek úspěchu a uspokojení ze společných aktivit v terapeutické skupině, postupně pak pro zážitek z vlastní činnosti (výtvárné, sportovní, hudební, rukodělné atd.). Prostřednictvím těchto zážitků dochází k sebepoznání, žák se začíná orientovat ve vlastních motivech jednání a tak může nastat změna cíle i způsobu jeho chování.

Tak se řešil i případ Petra. Byl rodiči odvezen do střediska výchovné péče, které jim již dříve doporučovala škola. Tam se pedagogové spolu s rodiči rozhodli pro internátní pobyt. Petr, který byl po zásahu policie přece jen trochu znejistěn, souhlasil.

Stručný přehled kritérií pro rozlišení problémů a poruch chování uvádí následující tabulka.

Tab. č. 6 Rozdíly mezi žáky s problémem v chování a s poruchou chování (in: Vojtová, 2003)

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
<b>Žáci s problémem v chování</b>	<b>Žáci s poruchou v chování</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit</li> <li>normy nenarušuje úmyslně</li> <li>jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka</li> <li>nálepku problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>není s danými normami v konfliktu</li> <li>nepřijímá je, popř. je ignoruje</li> <li>zpravidla nepocítuje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání</li> </ul>
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
<b>Žáci s problémem v chování</b>	<b>Žáci s poruchou v chování</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>problémy bývají krátkodobé</li> <li>popřipadě se projevují v určitých periodách</li> <li>mívají vývojové souvislosti</li> <li>bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>porušuje normy dlouhodobě</li> <li>vývojová specifika morálního chování způsobí nezádočného chování prohlubují</li> </ul>
NÁPRAVA, KOMPENZAČE, REEDUKACE	
<b>Žáci s problémem v chování</b>	<b>Žáci s poruchou v chování</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>k nápravě vedou cílená pedagogická opatření</li> <li>speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplnění jeho potřeb</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>náprava vyžaduje speciální péči</li> <li>směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné</li> </ul>

#### Průvodce studiem

V životě dítěte se objevuje mnoho faktorů, které jsou z pohledu rozvoje poruchy emocí a chování rizikové. Proto je důležité, aby pedagog rozlišoval důvody problémového chování a viděl jeho souvislosti. Znalost dítěte i jeho životního kontextu mu pomůže správně interpretovat příčiny problémů v chování.

## 4.4 Dítě s poruchou chování

Bower v roce 1981 (in: Kauffman, 2001) definoval charakteristiky dítěte s poruchami emocí a chování. Platnost jeho konceptu poruchy emocí a chování potvrzují i současné výzkumy (stov. Lane, Gresham, Shaugnessy, 2002, Barr, Parret, 2001).

### 5 charakteristik dítěte s poruchou emocí a chování podle Bowera

- Neschopnost se učit – pokud ji nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy...
- Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli...
- Nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách...
- Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese...
- Tendence vyvolávat somatické symptomy jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy...

Charakteristiky poruchového chování podle Bowera sloužily v osmdesátých letech v Americe a v některých státech Evropy jako definice poruchy chování. Byly východiskem pro popisy poruch emocí a chování a pro jejich diagnostiku, užívaly se oficiálně jako podklad pro právní normy ve školství, pro diagnostiku apod. O poruše chování lze uvažovat, pokud jedinec vykazuje ve svém chování jednu nebo více z těchto pěti charakteristik a to po určitou dobu.

Porucha chování se pod různými vnějšími i vnitřními vlivy vyvíjí. Bez intervenčního zásahu a podpory se problémové chování může rozvinout do poruchy chování nebo může samo vyhasnout. Je ovšem velké riziko vyčkávat, jak situace pro dítě dopadne. Bower ukazuje na vývoj problémů v chování dítěte v souvislostech impulzů a signálů z vnějšího okolí, intenzity problému a odolnosti vůči intervenci.

### Vývoj poruchy emocí nebo chování podle Bowera (viz tab. č. 7)

Vývoj poruchy emocí a chování charakterizoval Bower v pěti stupních podle intenzity problémovosti (stov. Kauffman, 2001, Vojtová, 2004):

- Dítě svým chováním **reaguje na problémy denního života**, vyvoje a získávání životních zkušeností. Nad tento rámec se nevymyká. Reaguje vcelku přiměřeně a očekávanými způsoby. Jeho problémy v chování odpovídají věkovým zvláštnostem a normám prostředí, ve kterém se pohybuje. Umí se přiměřeně ovládat a své reakce korigovat.



Tab. č. 7 Vývoj poruchy emocí nebo chování podle Bowera

Stupeň vývoje PCH	Chování – typické projevy	Životní prostor
1.	Chování jedince reaguje na problémy denního života, vývoje a získávání životních zkušeností.	Dítě reaguje vcelku přiměřeně a očekávanými způsoby. Jeho problémy v chování odpovídají věkovým zvláštěm a normám prostředí, ve kterém se pohybuje. Umí se přiměřeně ovládat a své reakce korigovat.
2.	Chování, jímž jedinec reaguje na krizové životní situace.	Chování je však po vyhodnocení jeho momentální životní situace vysvětlitelné: a) změnou jeho postavení v systému rodiny (popř. jiného velmi blízkého sociálního okolí), b) šokem, způsobeným náhlou ztrátou někoho z blízkého sociálního okolí, c) dlouhodobou zátěží spojenou s těžkou nemocí někoho z blízkého sociálního okolí a s tím spojenou změnou rodinného klima.
3.	Chování, kterým se jedinec vymyká očekávání. Problematicky se přizpůsobuje změnám podmínek.	Jeho problémy bývají posilovány např. změnou školy, stěhováním, častým střídáním učitele.
4.	Zafixované a opakované nevhodné chování.	Takové dítě si už zvyklo na negativní sebeobraz, který vnímá jako nezměnitelnou věc. Chování se dá při dobré školní docházce upravit a jedinci se ještě dá pomoci navázat pozitivní sociální vztah.
5.	Zafixované a opakované nevhodné chování s tak výraznými symptomy, které vyžaduje segregaci a intenzivní intervenci a rehabilitaci.	Jedinec se nedá ovlivňovat a vzdělávat v běžném prostředí školy, ale pouze v internátní škole (instituci) nebo doma. Jde o takové chování, kdy je potřeba pro jeho změnu působit na dítě celistvě a vyjmout je z původního sociálního prostředí.

#### Dopad problémů v chování do života dítěte

Dlouhodobé problémy s chováním ovlivňují dítě především ve třech oblastech:

- *v individuální* – vývoj charakteru určuje vedle věkových zvláštností i průběh socializace a edukace dítěte, charakter se vytváří během života zmiřněním hodnot, norem a požadavků sociálního okolí (srov. Helus, 2004, Mussen, 1990, Řičan, 2004;

2. Chování, jímž dítě *reaguje na krizové životní situace*. (např. rozvod rodičů, smrt v jeho blízkém sociálním okolí, narození sourozence, těžká nemoc v rodině atd.) Dítě změní své chování a ve svých reakcích se projevuje odlišně než jindy. Jeho chování se po vyhodnocení momentální životní situace dá vysvětlit: a) změnou jeho postavení v systému rodiny (popř. jiného velmi blízkého sociálního okolí), b) šokem, způsobeným náhlou ztrátou někoho z blízkého sociálního okolí, c) dlouhodobou zátěží, spojenou s těžkou nemocí někoho z blízkého sociálního okolí a s tím spojenou změnou rodinného klima.

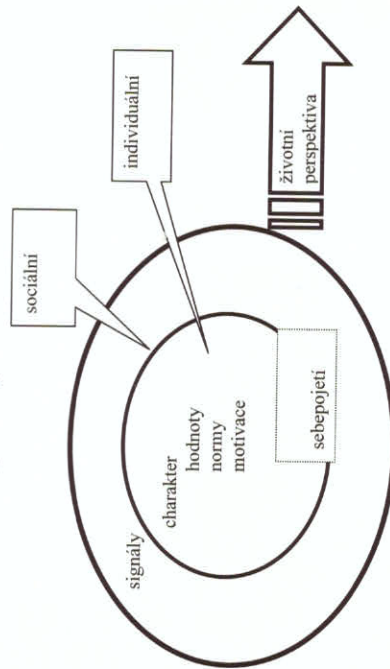
3. Chování, kterým se dítě *vymyká očekávání*. Je způsoben jeho nedostatečnou schopností přizpůsobovat se podmínkám. Ve škole je však po určité době schopné ovládat se a podřídit se. Takové dítě se s potížemi vyrovnává se změnou v jeho blízkém sociálním okolí. Prohloubit jeho problémy může např. změna školy, stěhování, časté střídání učitele, celkové chování se zhoršuje.

4. *Zafixované a opakované nevhodné chování*, které se *dá* při dobré školní docházce *ovlivnit a upravit*. Takové dítě si už zvyklo na negativní sebeobraz, vnímá jej jako nezměnitelnou věc. Cílená intervence v jeho přírodním sociálním prostředí mu pomáhá orientovat se nejen ve vlastním chování, ale i ve způsobech jeho změny. Důležitým prostředkem pro motivaci ke změně je pozitivní sociální vztah např. s doprovázející osobou (srov. Vodáčková, 2002).

5. *Zafixované a opakované nevhodné chování* s tak výraznými symptomy, že se jedinec nedá ovlivňovat a vzdělávat v běžném prostředí školy, ale pouze v *segregovaném školském prostředí* (instituci) nebo doma. Jde o takové chování, kdy je potřeba pro jeho změnu působit na dítě celistvě a vyjmout je z jeho aktuálního sociálního prostředí.

- v *sociální* – prostřednictvím sociální interakce zprostředkovávají dítěti druží lidé jeho obraz, ukazují mu, jak se má vnímat, jaký je, co dokáže; dítě si interpretuje tyto signály a buduje si na jejich základě své sebehodnocení, svůj seobeobraz a podle něj vstupuje do interakce se svým okolím (srov. Oaklander, 2003, s. 223); nedokáže navazovat uspokojivé sociální vztahy;
- v *životní perspektivě* – problémy s chováním ovlivňují školní úspěšnost a stávají se bariérou v dosahování takové úrovně vzdělání, která odpovídá potencialitě dítěte; to je často vylučováno ze vzdělávání, opakuje ročník, stěhuje se ze školy do školy (srov. Lane, Gresham, Shaugnessy, 2002, Vojtová, 2004, WHO, 2001).

**Obr. č. 6 Oblastí dopadu poruchy emocí a chování**



Roviny života dítěte, které porucha chování ovlivňuje nejvíce ilustruje obrázek č. 6.

**Klíčem** pro rozpoznání poruchy chování je:

- dlouhodobé trvání (zpravidla 12 měsíců);
- odlišnost od vývojové normy;
- dopad do perspektivy dítěte.

#### **Průvodce studiem**

Rizikové faktory v životě dítěte se odráží v jeho dalším vývoji v menší nebo větší míře. Ovlivňují životní roviny jeho bytí a vývoje, blokují jeho potenciality. Promítají se do projevů jeho chování a navozují strach ze selhání (srov. Helus, 2004, s. 95).

## 4.5 Definice poruchy chování

Definice poruchy chování je nezbytná pro správné **pochopení** problematiky dítěte s poruchou chování a její **uchopení** v celém životním kontextu dítěte. Široká škála definic poruch emocí a chování je obrazem různých konceptů problematiky, která je s tímto fenoménem lidského bytí spojena.

Od 60.–70. let 20. století vzniklo mnoho definic, které více nebo méně odpovídaly potřebám a zájmům jejich autorů ve smyslu profesním. Kauffman (2001, s. 32) odhaduje jejich počet na více než třicet. Atkinsonová (2003, s. 525–559) – užívá termín **abnormální chování** – rozřídila definice **abnormálního chování** do 4 skupin. Zdůrazňuje však prolínání a překrývání symptomů, kterými se určité chování vykazuje. Pro odpovídající popis poruchy chování se musí zvažovat všechna 4 kritéria, podle kterých skupiny definic tvořila.

### **Kritéria třídění definic podle Atkinsonové**

- statistická četnost;
- sociální odchylka;
- maladaptivita chování;
- osobní potíže.

### **Odchylka od statistické normy**

Jsou to definice založené na statistické četnosti, kdy je jako **abnormální chování** definováno takové chování, které je statisticky vzácné.

### **Odchylka od sociální normy**

Definice vychází z existence společenských norem. Jejich kritickým místem je však skutečnost, že společenské normy jsou méně v kontextu času, sociálních skupin, společenských minorit.

### **Maladaptivnost chování**

Definice je zaměřena na míru negativního vlivu chování na jedince nebo společnost. Abnormální chování má podle nich nežádoucí dopad na blaho jedince, sociální skupiny nebo společnosti.

### **Osobní potíže**

Definice v této skupině jsou zaměřeny spíše na pocit osobního strádání postiženého jedince, než-li na projevy jeho chování. Vychází ze subjektivního prožitku.

### Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání

Současné přístupy k problematice poruch emocí a chování odráží **Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání**. Sdružení má sídlo v USA a slučuje více než 30 profesních skupin a skupin obhajujících zájmy jedinců s poruchami emocí nebo chování (rodiny dětí a mladistvých s poruchami emocí nebo chování). Definice, kterou v roce 1992 formulovalo, vystihuje speciálně pedagogický přístup s ohledem na dopad tohoto postižení do života jedince a je akceptována napříč Evropou i USA akademickou i politickou odbornou veřejností (srov. Kauffman, 2001, Cullinan, 2004).

Definice reflektuje (viz tab. č. 8):

1. koncept poruchy emocí a chování, vycházející z bio-psycho-sociálního modelu postižení, definovaným WHO v roce 2001 v ICF (Mezinárodní klasifikace funkčnosti, WHO, 2001);
2. inkluzivní koncept vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, který respektuje právo každého dítěte na naplnění jeho vzdělávacích potřeb a na předcházení bariér v jeho vzdělávání (srov. Helus, 2004, Sítělec, 2005, Vojtová, Bloemers, Johnstone, 2006);
3. rizika poruch emocí a chování ve vztahu k perspektivnímu sociálnímu začlenění dítěte do společnosti a do profesního života (srov. Walker, Severson, 2002, Vojtová, 2004).

### Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání

#### Definice

1. Pojem porucha emocí nebo chování je **výrazem pro postižení**, kdy se **chování a emocionální reakce žáka liší** od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají **nepříznivý vliv na školní výkon**, včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností. Současně je toto postižení:
  - a) něco víc, než přechodná víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí;
  - b) vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou;
  - c) přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu (pokud se tým odborníků ve svém posudku neshodne na základě historie daného jedince, že intervence bude neúčinná).

Poruchy emocí nebo chování mohou koexistovat i s jiným postižením.

II. Tato kategorie může zahrnovat děti a mladistvé se schizofrenií, emocionálními poruchami, úzkostnými poruchami nebo jinými trvalými poruchami chování a jeho ovládnutí, jestliže mají celkový nebo částečný nepříznivý vliv na školní výkon (Forness, Knitzer, 1992, in: Kauffman, 2001, s. 32, Cullinan, 2004, s. 45).

Tab. č. 8 Porucha emocí a chování

Odlišnosti v chování	Odlišnosti v kompetencích	Podmínky
reakce v interakci reakce v emocích	akademických sociálních předprofesních	Nejde o reakce na stresující události z prostředí; vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou; přetrvává i přes individuální intervenci
<i>nejdou způsobeny věkovými, kulturními nebo etnickými normami</i>	<i>školní výkon neodpovídá nadání</i>	<i>dlouhodobé trvání</i>

#### Průvodce studiem

Seznámili jste se s charakteristikou dítěte s poruchou emocí a chování. V paměti si však udržujte povědomí o tom, že žádné dítě se ve svém chování neprojevuje identicky s dítětem jiným. Uvedené charakteristiky jsou pro vás vodítkem při úvahách o dětech s poruchami emocí a chování, pomohou vám orientovat se v jejich reakcích a budou vám vodítkem pro hledání cest a způsobů, jak tyto děti vzdělávat a jak s nimi pedagogicky pracovat. Koncepty a řešení však budou modelované vámi samotnými a životní situací dítěte, které bude vaši podporu přijímat.

## Shrnutí

Porucha emocí a chování se obvykle vyvíjí v průběhu života dítěte na základě mnoha vlivů. Některé děti jsou negativním vlivům vnějšího prostředí zvyšně vnímavé. Vývoj modelu chování je pak závislý na přítomnosti rizikových faktorů v jejich okolí, na intervenci, pokud se již dostaly do problémů se svým chováním a na intervenci a rehabilitaci, pokud je jejich chování již významně narušené na úrovni čtvrtého až pátého stupně Bowerovy stupnice vývoje poruchy chování. Všechny tyto děti patří do cílové skupiny etopedie. Současněmu inkluzivnímu a perspektivně zaměřenému konceptu etopedie odpovídá definice poruchy emocí a chování amerického Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání. Vyhovuje potřebám speciální pedagogiky i v našich podmínkách.

## Kontrolní otázky:

1. Na které cílové skupiny se orientuje etopedie?
2. Jaký je vztah mezi normálním chováním a poruchou chování?
3. Jak koresponduje definice poruch emocí a chování Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání s principem perspektivní orientace v etopedii?
4. Které roviny života dítěte ovlivňuje poruchy chování a jak?
5. V čem vidíte přínos a rizika sociální sítě dítěte ve vztahu k riziku rozvoje poruchy chování?

## Zadání srovnávacího úkolu:

Přiraďte charakteristiky z Bowerovy škály poruchy emocí a chování k odlišnostem dětí s poruchami chování v tabulce dle **Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání**.

**Odlíšnosti v chování u dětí s poruchami emocí a chování dle Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání**

Odlíšnosti v chování	Charakteristiky	Odlíšnosti v kompetencích	Charakteristiky
reakce v interakci		akademických sociálních předprofesních	
reakce v emocích		školní výkon neodpovídá nadání	
nejdou způsobeny věkovými, kulturními nebo etnickými normami			

## Charakteristiky poruch chování podle Bowera

1. Neschopnost se učit – pokud ji nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy...
2. Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli...
3. Nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných, podmínkách...
4. Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese
5. Tendence vyvolávat somatické symptomy jako je bolest, strach a to ve spojení se školními problémy

## Zadání pro seminární práci:

1. Napište esej na téma „Vliv poruchy emocí a chování v dětství na kvalitu života v dospělosti“.
- Podmínky:
- rozsah minimálně 4 normostrany – maximální 10 normostran, citace dle normy
  - termín: dle zadání vyučujícího

## Doporučená literatura k rozšiřujícímu studiu:

- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- OAKLANDER, V. *Trinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
- ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konečně zlobit, nebo...* Praha, ISV nakladatelství, 2003. 170 s., ISBN 80-86642-18-6.