
Základy etopedie

(kážeň a kážeňské prostředky, poruchy chování a specifické poruchy chování, projevy rizikového a problémového chování ve školní praxi)

Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Cíle

Cílem této kapitoly je vymezit pojetí kázně a kážeňských prostředků, charakterizovat poruchy chování a specifické poruchy chování, zaměřit se na nejčastější projevy rizikového a problémového chování u žáků a specifikovat možnosti intervence pedagoga v prostředí základní a střední školy.

Po prostudování této kapitoly byste měli být schopni:

- vymezit fenomén kázně ve škole;
- diferencovat projevy nekázně a problémového chování u žáků;
- charakterizovat poruchy chování a specifické poruchy chování;
- specifikovat projevy rizikového a problémového chování a možnosti intervence pedagoga.

Průvodce studiem

Udržení kázně je základní podmínkou možnosti naučit děti novým poznatkům. Problematika kázně se váže k základním filosofickým otázkám výchovy, tedy v jaké míře máme vůbec právo formovat dítě či žáka dle svých představ, kde je hranice manipulovatelnosti, jaká je odpovědnost učitelů a jaká je odpovědnost rodičů. Je přitom důležité rozlišovat projevy nekázně od projevů problémového chování, poruch chování a specifických poruch chování u žáků.

1 Kážeň

V tomto termínu se skrývají poměrně negativně vnímané konotace. Pro to, co termín kážeň vyjadřuje, se můžeme pokusit najít jiný výraz (disciplína, poslušnost, pořádek, dril aj.), ale nakonec bychom měli tento termín „vzít na milost“, protože nejlépe vystihuje obsahovou podstatu problému.

Kážeň úzce souvisí s výchovou k hodnotám i postojům a plní dva cíle:

- zajišťuje žákům a učitelům bezpečí;
- vytváří prostředí podporující učení.

Kážeň můžeme chápat jako jednu z položek třídního klimatu, jako všeobecné pojmenování jedné z kvalit vzdělávacího procesu. Ať už je kážeň čímkoliv, ovlivňuje ji jednání jednotlivých žáků, které je v některých případech nezpochybnitelně nevhodné. Je tedy v učitelově zájmu a jeho úkolem takové chování žáka regulovat. (Čapek, 2010)

Kážeň ve třídě a třídní klima

Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí. (Čapek, 2010)

Aspekty utvářející klima třídy (Čapek, 2010):

- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikace ve třídě,
- kážeňské vedení třídy,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participace žáků,
- prostředí třídy.

Mezi spolutvůrce třídního klimatu patří vedle žáků a učitelů také rodiče. Jak je lze získat ke spolupráci?

- **profesionalitou učitele,**
- **vhodnou komunikací s rodičem,**
- **optimismem a pozitivním postojem,**
- **vstřícností.**

Autorita učitele

Autorita se vyžaduje od učitele jako nezbytný, základní předpoklad úspěchu jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, není schopen žáky učit. Je to v podstatě forma uskutečňování moci, která je založena na více nebo méně obecném uznání oprávněnosti vlivu určité osobnosti, instituce nebo skupiny. Učitel má v tradiční škole nad žáky značnou moc, respektive převahu. Je to právě on, kdo organizuje učební aktivity, řídí hodinu, sděluje pokyny, předkládá úkoly. Na něm záleží, jaký bude průběh hodiny, jaké zvolí téma, kdo bude vyzkoušený, jakým způsobem, jak dlouho bude zkoušení trvat. Žáci jsou v podstatě nedobrovolnými „klienty“ – do školy chodit musí. Učitelé si mnohdy ani neuvědomují, jakou širokou škálu prostředků, metod a forem práce se žáky mají k dispozici. (Bendl, 2004)

Pro zájemce

Kolektiv dětí ve třídě prochází vývojem. Nejdéle jsou spolu žáci na základní škole a také na víceletých gymnáziích. Na základní škole se vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciací odehrává ve třech cyklech:

- **prekohezní stadium** (1.–3. třída),
- **stadium prvotní koheze** (4. –6. třída),
- **kohezní stadium** (7. –9. třída).

2 Kázeňské prostředky

Mezi tradiční kázeňské prostředky řadíme **příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu** (Bendl, 2004). Tyto prostředky se vyskytují v tradičních pedagogických pojednáních, např. Lindnera z roku 1902 nebo Švadlenky z roku 1929. Uvedených šest prostředků tvoří pomyslné jádro prostředků kázně a stále na ně lze redukovat většinu stávajících metod ukázněného žáků.

Příklad Tradičně je **příklad** považován za jednu z nejúčinnějších, ne-li vůbec nejúčinnější výchovnou metodu. Je založen především na napodobování.

Slovo Používá se v různých formách a odstínech – rozkaz, zákaz, napomenutí, výstraha, vysvětlení, přesvědčování, rada, poučení, prosba aj. Běžná školní praxe se bez **slova** neobejde. Jeho využití je však nutno pečlivě zvážit, neboť slovem můžeme nejen povzbudit, ocenit, ale také ublížit, ponížit či nemotivovat.

Zaměstnání Využívání **zaměstnání**, tedy např. hry s pravidly, pojetí vyučování jako dětského zaměstnání, ale i zajímavá výuka, se zaměřuje na pěstování sociálních dovedností za účelem zlepšení vztahů mezi žáky navzájem a mezi učiteli a žáky.

Dozor V současném běžném slovníku je toto slovo nahrazeno pojmem **kontrola**. Můžeme ji vymezit v pedagogickém kontextu jako pozorování a sledování někoho nebo něčeho, co je svěřeno do naší péče, ochrany a odpovědnosti. V souvislosti se školním životem se jedná především o přestávky, dobu před zahájením vyučování, doprovod žáků do jídelny a doprovod spojený s dohledem na různých školních akcích.

Účelem **trestu** ve škole je jednat v zájmu spravedlnosti a sjednat nápravu spolu se zdůrazněním Trest toho, že třídní a školní komunita neschvaluje a odmítá daný čin. Stejně sem patří prevence nekázně spojená se změnou v projevech chování u daného jedince.

Účinky trestů na žáky lze obtížně předvídat, stejný trest vede u jednoho žáka k pozitivní změně v chování, u druhého k vnější, formální kázní, u třetího k odporu a vzdoru, u dalšího sníží jeho sebehodnocení atd. Účinky trestu závisí na osobnosti žáka, jeho předchozích zkušenostech, stylu výchovy v rodině, vztahu mezi ním a učitelem, na klimatu třídy a školy, autoritě učitele a kontextu, ve kterém se odehrává.

Druhy trestů:

- administrativní opatření k posílení kázně,
- tresty založené na zesměšňování a ironii,
- omezení volného času žáků,
- pracovní trest,
- vtipný trest,
- hromadný trest,
- odebrání věci,
- peněžitý trest,
- vyloučení z kolektivu,
- přirozený trest (náhrada škody, náprava škody, vystavení opačné situaci apod.),
- alternativní tresty.

Fyzické tresty

Neexistuje snad další kázeňský prostředek, na který by panovaly tak diametrálně odlišné názory. Přitom by veškeré debaty na toto téma měly být dávnou minulostí, protože tělesné tresty na našich obecných školách byly zrušeny v roce 1870, na středních již v roce 1781 (Bendl, 2004).

Fyzické, ale i psychické ubližování dítěti je trestným činem. Maximálně lze použít fyzické omezení dítěte ze strany pedagoga v případě rvačky dětí, bezprostředně hrozící fyzické újmy dítěte nebo pedagogovy sebeobrany v případě jeho fyzického napadení. Fyzickým trestům lze předcházet a především k nim vždy existují alternativy.

Odměna je takové působení spojené s chováním a jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní Odměna hodnocení a přináší vychovávanému radost a možnost uspokojení jeho potřeb. (Čapek, 2010)

Z historického hlediska je nepochybně zajímavé, že odměna spolu s trestem patří mezi nejpoužívanější a nejznámější kázeňské prostředky. Přesto je jí ve starší literatuře věnována o mnoho menší pozornost (např. Uher, 1924), a dokonce se uvádí, že odměna nemá zdaleka takovou výchovnou cenu jako tresty.

Odměnu můžeme chápat jako způsob ocenění, respektive hodnocení chování nebo činnosti žáka, je to tedy pozitivní reakce. Běžně se uvádí, že udělení odměny má následovat hned po splnění úkolu.

Bendl rozlišuje odměny **přirozené** a **umělé**. Přirozené odměny přicházejí bez přičinění druhých lidí – např. přirozenou odměnou přičinlivosti je zisk, pravdomluvnosti důvěra atd. Umělými odměnami jsou například pochvala nebo vyznamenání. Někteří učitelé odměňují své žáky tak, že je pozvou k sobě domů na návštěvu. Můžeme mluvit i o sporných odměnách, a to tehdy, pokud učitel žáky za odměnu pustí dříve domů z poslední vyučovací hodiny, jindy zase nemusí odměňovaný žák dostat domácí úkol nebo je mu odpuštěna písemná práce apod.

3 Poruchy chování a specifické poruchy chování

Pokud navážeme na předchozí text věnovaný kázni a kázeňským prostředkům, pak je třeba zmínit, že projevy dítěte s poruchou chování či specifickou poruchou chování nesporně ovlivňují klima ve třídě a mají významný vliv na udržení kázně žáků ve vyučování. Zatímco využívání kázeňských prostředků je plně v kompetenci pedagoga, u projevů poruch chování a specifických poruch chování žáků, které běžnými pedagogickými prostředky již nelze zvládnout, by měl pedagog mít možnost obrátit se na jiné odborníky.

V souvislosti s projevy problémového chování si pedagogové často kladou otázky:

Co jsou to problémy v chování?

Kdy a kde problémy v chování u dítěte vznikají a jak se projevují?

Jsou problémy v projevech chování u dítěte přechodného, nebo trvalého rázu?

Co víme jako pedagogové o sociálním prostředí a rodině dítěte?

Kdy se už jedná o poruchu chování a jaký je rozdíl mezi poruchou chování a specifickou poruchou chování?

Terminologické vymezení poruchy chování

Pro termín **porucha chování** musí být jednoznačně stanovena kritéria vymezení, jinak by vznikl **sběrný koš**, který by mohl zahrnovat nejrůznější jevy, někdy ještě jako vývojovou normu, jindy jako projevy přechodné sociální nepřizpůsobivosti, a nakonec také jako jasné antisociální chování. (Hort a kol. 2000, Stárková a kol., 2001) Rozlišovacím kritériem je tedy vlastní obsah problematického chování.

Definice poruch chování

V klasifikačním systému dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN), jsou **poruchy chování** definovány jako:

Opakující se a trvalý (v délce trvání nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte.

Tato porucha je vymezována popisně, bez přihlédnutí k etiologii obtíží. Posouzení naplnění diagnostických kritérií je mnohdy velmi obtížné a komplikované.

Definice z MKN není samozřejmě jediná. Jiná definice vymezuje poruchy chování jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, popřípadě na úrovni jeho rozumových schopností (Vágnerová, 2000).

Jak jsme uvedli výše, poruchy chování představují opakující se a stabilní vzorec chování, ve kterém jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých.

Během uplynulého roku musí být přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půlroce.

Diagnostická kritéria dle MKN

Mezi příznaky se zahrnuje následující chování dítěte:

AGRESE K LIDEM A ZVÍŘATŮM

- často šikanuje nebo zastrašuje druhé a vyhrožuje jim;
- často začíná pranice, bitky;
- jako zbraň používá předměty, které mohou těžce zranit druhé (cihly, nože, lahve, sklo apod.);
- projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem;
- projevuje fyzickou agresi a hrubost ke zvířatům;
- krade způsobem, při kterém dochází ke střetu s obětí (loupežné přepadení, vydírání aj.);
- vynucuje si na druhém sexuální aktivitu;

DESTRUKCE MAJETKU A VLASTNICTVÍ

- zakládá ohně se záměrem vážného poškození;
- ničí majetek druhých;

NEPOCTIVOST NEBO KRÁDEŽE

- vloupání do domů, budov a aut;
- časté lhaní – získání prospěchu, výhody, vyhnutí se povinností, závazkům;
- krádeže bez konfrontace s obětí (obchody, padělání listin, peněz apod.);

NÁSILNÉ PORUŠOVÁNÍ PRAVIDEL

- před 13. rokem věku opakovaně zůstává přes zákazy rodičů celé noci venku;
- utíká z domova, ačkoliv bydlí v domě rodičů nebo svých zákonných zástupců (nejméně dvakrát) nebo se nevrací po dlouhou dobu;
- časté záškoláctví před 13. rokem věku.

Tato poměrně podrobná diagnostika nám dává obraz o poruchách chování, ovšem její problém můžeme spatřit v čistě popisném charakteru projevů chování.

Dělení poruch chování podle školské legislativy

Poruchy chování v širším slova smyslu lze dělit na **specifické** a **nespecifické**.

Specifické
a nespecifické
poruchy
chování

Pod pojmem specifické poruchy chování jsou chápány poruchy chování vzniklé vlivem působení různých vnějších a vnitřních faktorů na podkladě existujícího prokázaného oslabení nebo změn v centrální nervové soustavě. Pojmem nespecifické rozumíme veškeré poruchy chování vzniklé z jiných příčin než poruchy chování charakteru specifického.

V tomto dělení se odráží i subjektivní hodnocení odborníka, který jedince diagnostikuje. Co je v určité situaci určitého věku jedince tzv. normální chování, to se u jiného jedince v jiném nastavení vnějších a vnitřních podmínek mění v poruchu chování. Pokud budeme o dítěti tvrdit, že má poruchu chování, měli bychom vždy předpokládat takový stupeň jeho intelektu, kdy je schopno si uvědomit, jaké chování se očekává – zdůrazňujeme poruchu chování sociálního.

Ve **školských legislativních normách** vztahujících se k problematice poruch chování není specifikován žák s poruchou chování ani emocí, ale žák s vývojovou (specifickou) poruchou chování. Tento termín odpovídá v klasifikačním systému dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí termínu **hyperkinetická porucha** a v klasifikačním systému Americké psychiatrické asociace DSM-IV termínu „attention deficit hyperactivity disorder“ neboli **ADHD**, tj. hyperaktivita s poruchou pozornosti.

Žák se specifickou poruchou chování je zařazen dle intenzity poruchy buď do kategorie žáků se zdravotním postižením, nebo žáků se zdravotním znevýhodněním.

Podle druhého odstavce paragrafu 16 zákona č. 561/2004 Sb. jsou do kategorie žáků se **zdravotním postižením** řazeni také žáci s (vývojovými) specifickými poruchami učení a chování. Podle závažnosti obtíží je jim ve shodě s legislativou poskytována potřebná péče. U žáka musí být toto postižení potvrzeno na základě odborného psychologického a speciálněpedagogického vyšetření, popřípadě na základě neurologického vyšetření. Poté mu může být doporučeno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu a dalších nezbytných podmínek pro vzdělávání.

Zdravotní
postižení

Podle prvního odstavce paragrafu 16 zákona č. 561/2004 Sb. je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami také osoba se **zdravotním znevýhodněním**. Dle tohoto zákona je zdravotním znevýhod-

Zdravotní zne-
výhodnění

něním zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění ve vzdělávání.

Formy speciálního vzdělávání je možno realizovat prostřednictvím:

- **individuální integrace;**
- **skupinové integrace;**
- **ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.**

Možnosti intervence u dítěte s poruchou chování

Dítě s poruchou chování, která je dlouhodobá a závažná, představuje pro pedagoga již neřešitelný problém. Běžnými pedagogickými prostředky tohoto žáka lze zvládnout velmi obtížně a možnosti práce s ním přesahují kompetence základní školy. Zde se už škola musí obrátit na odborná pracoviště (zdravotnická, orgán sociálně-právní ochrany, školská poradenská pracoviště apod.). Ale i možnosti intervence, ať už psychoterapeutických, socioterapeutických přístupů nebo farmakoterapie, jsou svým způsobem poměrně omezené. Nedokážeme totiž zasáhnout do genetických vzorců, předejít drobným neurobiologickým poškozením, stále to budou děti, které jsou společensky problematické. (Stárková, 2001)

Poruchy chování už představují natolik závažný problém, že je obvykle nezbytné řešit je spolu s dalšími institucemi – zdravotnickými a s orgány sociálně-právní ochrany. Tam, kde rodina v žádném případě nemůže zajistit kvalitní výchovu dítěte, přebírá roli vychovatele stát. Je to sice naprosto nepřirozený zásah do života samotného dítěte, často všemi zainteresovanými odborníky oddalované řešení, ale v některých případech je ho nutné přijmout jako poslední naději na změnu chování ke společensky akceptovatelnému.

Programy prevence

Nadějnější možnosti intervence spočívají v programech prevence poruch chování, které se zaměřují na **včasně podchycení** a především **včasnou intervenci** v raném stadiu vzniku problému. Zde je klíčová úloha pedagogů v podmínkách základních škol. (Stárková a kol., 2001)

4 Specifické poruchy chování – ADHD – hyperkinetické poruchy

Tyto děti lze jednoduše charakterizovat slovy „**jako by seděly na ježkovi**“. Děti s projevy neklidu, nepozornosti, tzv. děti zlobivé. Často narušují vyučování vykřikováním, neustálým vrtěním, tím, že nevědí, jak a kde mají pracovat, nedávají pozor, nestíhají to, co ostatní, nenosí úkoly a školní výkony mají výrazně kolísavé. (Pešová, Šamalík, 2006)

Je důležité si uvědomit, že termíny porucha chování a specifická porucha chování jsou dvě rozdílné kategorie, odlišují se příčinami, projevy, diagnostickými kritérii, možnostmi intervence i prevence.

Vymezení a diagnostická kritéria ADHD

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou používají čeští psychiatři a neurologové, se hyperkinetické poruchy dělí na dva typy:

- **porucha aktivity a pozornosti,**
- **hyperkinetická porucha chování.**

K základním příznakům hyperkinetických poruch patří hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita.

Klasifikace ADHD podle Americké psychiatrické asociace (DSM-IV)

Některé z příznaků hyperaktivity, impulzivity a nepozornosti se vyskytují už před 7. rokem věku. Některé z příznaků se objevují na dvou a více místech (doma, ve škole apod.). Dochází ke zhoršení v oblasti společenské, edukační, popř. v zaměstnání. Příznaky není možné vysvětlit jinou psychickou poruchou. Diagnostická kritéria dle DSM

Kritéria A I (šest nebo více příznaků přetrvávajících minimálně 6 měsíců v míře, která zhoršuje přízpůsobivost a výkon dítěte):

Porucha pozornosti

- nepozornost při školních úkolech, pomíjení detailů, chyby z nepozornosti;
- neudrží pozornost při hře;
- jeví se, že neposlouchá během rozhovoru;
- neposlouchá instrukce a nedokončuje úkoly;
- má organizační problémy;
- nemá rádo úkoly vyžadující mentální úsilí a vyhýbá se jim;
- ztrácí věci (hračky, školní potřeby apod.);
- vnější stimuly snadno přeruší jeho soustředění;
- zapomnětlivý v denních aktivitách.

Kritéria A II (šest nebo více příznaků hyperaktivity či impulzivity trvajících minimálně 6 měsíců a nepřiměřených vývojovému stupni dítěte):

Hyperaktivita

- často neúčelně pohybuje rukama nebo se vrtí na židli;
- často opouští lavici ve třídě;
- často pobíhá nebo přelézá v nepřiměřených situacích;
- při hrách obtížně zachovává klid a ticho;
- stále v pohybu („jako by měl v sobě motor“);
- nadměrně mnohomluvný.

Impulzivita

- často vyhrkne odpověď před dokončením otázky;
- dělá mu potíže čekat v pořadí;
- často přerušuje ostatní (při hrách, v hovoru apod.).

Možnosti intervence

U některých dětí dochází pomocí výchovných a psychologických prostředků k pozitivní změně v projevech chování, vždy je však nutná vhodná úprava režimu a prostředí. Tento přístup je chápán jako první možnost terapie a má naději na úspěch v těch případech, kdy projevy poruchy jsou mírnější a dítě má podporu v domácím i školním prostředí.

Aby pomoc dítěti byla účinná, potřebuje přijetí od svých nejbližších, posilování sebedůvěry a vhodných vzorců chování, někdy je vhodné sjednotit výchovné postoje rodičů. (Drlíková, 2007)

Pedagogické a terapeutické intervence mají větší naději na úspěch v ovlivňování některých projevů chování, jako jsou lhaní, krádeže, záškoláctví, toulání (podrobněji se o nich dočtete v následující kapitole). Pedagogická intervence

kapitole). Méně nadějně jsou tyto přístupy v léčbě hyperaktivity, impulzivity a poruch pozornosti. Zde se nabízí otázka vhodnosti farmakoterapeutické léčby. Každé dítě by mělo být posuzováno individuálně a je třeba hledat u něj nejvhodnější postup. Psychiatrii uvádějí, že byla prokázána účinnost psychostimulancií a některých dalších látek ovlivňujících dopaminový a noradrenalinový systém. (Drlíková, 2007)

Mezi zásady pedagogické intervence řadíme:

- pravidelný režim;
- stanovení hranic;
- klidné, ale důsledné výchovné vedení;
- stejné nároky všech lidí zúčastněných na výchově dítěte;
- dítě by se mělo naučit hospodařit s časem, pravidelné povinnosti je vhodné mu znázorňovat pomocí obrázků (obrázkové hodiny – odebrat, co je hotovo);
- při učení ve škole i doma je vhodné, aby dítě mělo kolem sebe co nejméně podnětů;
- velikost a uspořádání třídy – ve velké třídě se ještě zhoršuje možnost porozumění tomu, co říká učitel; dítěti vybereme souseda, který nereaguje negativně; měli bychom přesadit minimálně 3 děti, aby se pozornost třídy nesoustředila jen na ono dítě; není vůbec od věci, pokud máme ve třídě místo, kde se dítě může uklidnit, schovat (domek z krabic, stan apod.);
- v rámci vyučovací hodiny je vhodné dítěti umožnit pohybové uvolnění běžnými prostředky – rozdávání sešitů, mazání tabule, cílené zařazení pohybu do vyučování;
- při poruše exekutivních funkcí učíme dítě jednoduchému plánování a řešení situací pomocí představivosti, vysvětlováním výhod a nevýhod různých způsobů řešení (vhodné jsou i společenské hry – Dáma či Člověče, nezlob se apod.);
- u emočních problémů je podle charakteru obtíží (úzkostnost, depresivita, impulzivita, labilita) vhodné s dítětem přehodnotit situaci, aby se zkusilo zastavit, rozmyslet a říci, jak by reagovalo (vyprávění pohádek, příběhů, filmů, loutky apod.);
- vytrvalost procvičujeme např. postupným pověřováním dítěte drobnými úkoly, které bude mít pravidelně na starost a bude za ně nést odpovědnost;
- při obtížích ve vztazích zkusíme pro dítě najít vhodnou zájmovou skupinu, vhodnější než terapie se jeví přirozená, ale nikoliv terapeutická skupina;
- při obtížích s motorikou je vhodné najít takové pohybové aktivity, které by nebyly zaměřeny na výkon; u jemné motoriky jsou vhodná klasická uvolňovací cvičení, práce s hlinou i některé další arteterapeutické techniky (Pešová, Šamalík, 2006);
- zvýraznění všech metod vedoucích ke zpevnění žádoucích prvků chování u žáka;
- zvýšená míra tolerance vůči vnějším projevům chování zapříčiněným poruchou;
- rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností ve vztahu k dospělým i dětem;
- volnočasové aktivity jako prevence rizikového chování (Michalová, 2007).

Nejčastější projevy rizikového a problémového chování

V následujícím textu se budeme zabývat vymezením rizikového a problémového chování a především jejich konkrétními projevy, pokusíme se též nastínit možnosti intervence ze strany pedagoga.

Terminologické vymezení problémového a rizikového chování

Problémové a rizikové chování Předpokládáme, že termín **rizikové chování** je širším pojmem, jenž byl zaveden v resortu školství v roce 2010, a Širůčková (in Miovský, 2010) uvádí, že je vlastně sociálním konstruktem stejně jako problémové chování. Poukazuje na takové vzorce chování u jedince, které nemusejí být jednoznačně vymezeny a jejichž důsledkem může docházet k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, psychických, edukačních a dalších **ohrožení** pro jedince a společnost.

Problémové chování neboli syndrom problémového chování – jedinec, který se chová rizikově, má tendence chovat se rizikově i v dalších oblastech, jedná se o propojenost jednotlivých projevů rizikového chování, což tvoří problémové chování. (Širůčková in Miovský, 2010)

Vymezení termínů **porucha chování** a **specifická porucha chování** jsme se podrobně věnovali v předchozí kapitole, ale z uvedeného vyplývá, že pro pedagoga je **podstatné** analyzovat jednotlivé projevy konkrétního chování u žáka, aby rozlišil projevy nekázně, které je schopen zvládnout běžnými pedagogickými prostředky, a projevy rizikového, problémového chování, které vedou ke vzniku poruchy chování.

Konkrétní projevy problémového a rizikového chování

Primárně si vymezíme projevy rizikového chování, jak jej specifikují školské legislativní normy vztahující se k oblasti primární prevence. Jsou zaměřeny na nejpočetnější cílové skupiny z pohledu primární prevence. Tento výčet doplníme také typy problémového chování, jejichž okruh je širší a na které nahlížíme z pohledu speciální pedagogiky osob s psychosociálním ohrožením, popřípadě psychosociálním narušením. Rizikové chování

Typy rizikového chování:

- záškoláctví,
- šikana a projevy agrese,
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- rasismus a xenofobie,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování,
- prevence v adiktologii.

Dále se sem řadí ještě další dva okruhy, které však nelze vymezit jako rizikové chování; pevně definovaný rámec mají ve zdravotnictví:

- poruchy příjmu potravy,
- okruh problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte.

V následujícím textu se budeme věnovat podrobněji záškoláctví a šikaně.

Záškoláctví je často spojeno s dalšími typy rizikového chování. Dítě tímto chováním často řeší konfliktní situace v rodině, ve škole či výchovných institucích. K záškoláctví mají primárně sklon především děti, které se subjektivně cítí neúspěšné, nezařazené ve skupině anebo prožívají úzkost a strach v prostředí, ve kterém se pohybují. Záškoláctví

Prvním krokem v nápravě je problém u dítěte včas rozpoznat a porozumět individualitě dítěte. Nezbytnou podmínkou pro hledání řešení vzniklých obtíží je spolupráce rodičů, pedagogů i poradenských pracovníků.

Kategorie záškoláctví (Kyriacou, 2004):

- **pravé záškoláctví** – žák se ve škole nevyskytuje, ale rodiče jsou přesvědčeni, že do školy chodí;
- **záškoláctví s vědomím rodičů** – rodiče s odmítavým postojem ke škole a společensky uznávaným hodnotám dítě podporují v zanedbávání školních povinností, v tomto případě se pedagog **musí** vždy **obrátit** na orgán sociálně-právní ochrany dětí, nebo se může projevovat přílišná slabost rodiče ve vztahu k dítěti či závislost na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti, v tomto případě pedagog může rodiče upozornit na to, že „něco neklape“;
- **záškoláctví s klamáním rodičů** – děti přesvědčí rodiče o svých obtížích, např. zdravotních, rodiče jim absenci omluví, tento typ je obtížně rozlišitelný od záškoláctví s vědomím rodičů;

- **útěky ze školy** – žák do školy přijde, během vyučování na několik hodin školu nebo vyučování opustí;
- **odmítání školy** – některým dětem činí představa školní docházky psychické a jiné obtíže.

V zájmu zjišťování příčiny záškoláctví žáka a jejího odstranění může ředitel školy požádat o spolupráci odborníky z oblasti pedagogicko-psychologického poradenství, popř. orgány sociálně-právní ochrany dětí.

Možnosti intervence:

- **okamžitá opatření** – pozitivní motivace, průvodce, který dítě do školy doprovází, „co se stalo, stalo se“ – **začínáme znovu**;
- **perspektivní opatření** – svou roli hraje motivace k záškoláctví, soustavné posilování dítěte vůči frustraci metodou postupných zátěží, posilování kladného vztahu ke škole, vzdělání, spolužákům i k pedagogům, pozitivní vzorce chování, zdravé klima školy a zajímavá mimoškolní činnost, preventivní programy pro rizikové žáky (Matějček, 1991).

Metodický pokyn MŠMT Ve školním řádu jsou uvedena konkrétní pravidla týkající se postupu školy v případě záškoláctví. Vycházejí z metodického pokynu MŠMT, č. j. 10 194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví ze dne 2. března 2002.

O neomluvené i zvýšeně omluvené nepřítomnosti žáků informuje třídní učitel výchovného poradce, který údaje eviduje. Neomluvenou absenci do 10 hodin řeší formou pohovoru třídní učitel se zákonným zástupcem žáka, který je pozván doporučeným dopisem.

Pokud má žák více než 10 neomluvených hodin, svolává ředitel školy školní výchovnou komisi, které se zúčastní ředitel, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence, popř. další odborníci. V případě, že neomluvená nepřítomnost žáka přesáhne 25 hodin, zasílá škola oznámení o zanedbání školní docházky s náležitou dokumentací pověřenému obecnímu úřadu k projednání přestupku. V případě opakovaného záškoláctví v průběhu školního roku, a pokud neomluvená absence je vysoká, následuje hlášení o zanedbání školní docházky Policii České republiky.

Škola může v odůvodněných případech požadovat doložení nepřítomnosti žáka z důvodu nemoci ošetřujícím lékařem jako součást omluvenky vystavené zákonným zástupcem žáka i v případě kratších absencí. Lékař nemá zákonnou povinnost vystavovat taková potvrzení, ovšem požádá-li jej orgán sociálně-právní ochrany dětí (který musí být požádán školou), je lékař povinen sdělit tomuto orgánu potřebné údaje.

Šikana Termín šikana lze vymezit jako násilné a ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit. (Vágnerová, 2001)

Šikanování se v jakékoli podobě, zejména v počátečním stadiu, může vyskytovat na každé škole. (Kolář, 2005)

Český právní řád pojem šikana nezná a nepoužívá. Bývá chápán jako synonymum pro úmyslné jednání, které je namířeno proti jinému subjektu a které útočí na jeho důstojnost. Z hlediska výkladu pojmu šikanování není důležité, zda k němu dochází verbálními útoky, nebo hrozbou násilí či fyzickými útoky. Rozhodující je, že se tak děje úmyslně. Z hlediska trestního zákoníku může šikana naplňovat skutkovou podstatu trestných činů vydírání, omezování osobní svobody, ublížení na zdraví apod. (Kolář, 2005)

Formy šikanování:

- **poškození psychické** – slovní urážky, hanlivé přezdívky, výsměch, ústřky, nápisy na tabuli, nemístné žerty, ponižování apod.;
- **nepřímá šikana** – vyloučení ze společných her, nezáměr, pomlouvání, intriky apod.;
- **poškození předmětů ve vlastnictví oběti** – zničení výsledků školní práce, poškození oblečení, knih a jiných předmětů, nástrojů apod.;
- **poškození fyzické** – „šfouchání“, bití, kopání, postrkování, údery pěstí apod.

Šikanování má různé varianty:

- zjevné,
- skryté.

Za šikanu považujeme chování, které má opakovaný, dlouhodobý charakter, ne jednorázovou rvačku, konflikt či hádku anebo vyloučení dítěte ze třídního kolektivu, pokud není motivováno snahou ublížit mu či pobavit se na jeho úkor.

Není důležité, jak se závažnost situace jeví dospělému; děti mají svůj svět, **rozhodující pro posouzení, zda se jedná o šikanu, je vždy subjektivní vnímání agresora a oběti.**

Stadia vývoje šikany:

- **Zrod ostrakismu** – projevy mírných, převážně psychických forem násilí, okrajový člen je neoblíbený, ostatní se s ním nebaví, odmítají jej, pomlouvají.
- **Fyzická agrese a přitvrzování manipulace** – ostrakizovaní jedinci začínají při napětí v kolektivu sloužit „jako ventil“, anebo v situacích, kdy jsou žáci po delší období spolu, mohou v rámci zvládnutí vlastních nejistot či zahnání nudy přitvrzovat zábavu na úkor nejzranitelnějšího žáka ve třídě. Pro uspokojování svých potřeb používají násilí, další vývoj situace závisí na kolektivu – pokud je pozitivně zaměřený a má vybudovaný odmítavý postoj k takovým projevům chování, existuje-li soudržnost, nemusejí pokusy o šikanování uspět.
- **Vytvoření jádra** – klíčový moment, utvoří se skupina agresorů, systematicky začnou spolupracovat, a pokud se nevytvoří pozitivní, silná a jim rovnocenná protiskupina, šikanování může pokračovat.
- **Většina přijímá normy agresorů** – stávají se nepsaným zákonem, i nezainteresovaní spolužáci přebírají normy chování agresorů, při ubližování zažívají uspokojení.
- **Totalita neboli dokonalá šikana** – normy chování agresorů přebírají všichni, nastupuje tzv. stadium vykořisťování oběti, která není schopna se bránit a je v neúnosné situaci. (Kolář, 2005)

Účastníci šikany:

- agresoři,
- oběti,
- spolužáci ze třídy,
- učitelé,
- rodina oběti a agresora.

Kolář (2005) uvádí dva typy strategie vyšetřování šikany:

- **strategie první pomoci** – je časově méně náročná a použitelná v rámci pedagogické práce, je to strategie lokální a vnější;
- **vnitřní a globální strategie** – je používána pro vyšetřování pokročilých stadií vývoje šikany a vyžaduje odborné přístupy, které přesahují kompetence pedagoga – ten by se měl obrátit na odborníka v pedagogicko-psychologické poradně nebo středisku výchovné péče.

Vlastní **strategie první pomoci** zahrnuje pět kroků:

- rozhovor s informátory a oběťmi – nejdříve informátor, potom oběť;
- nalezení vhodných svědků, tedy těch členů třídy či skupiny, kteří jsou ochotni vypovídat;

- individuální nebo konfrontační rozhovory se svědky, nikdy ne konfrontace obětí a agresorů;
- zajištění ochrany obětem, bezpečný odchod domů, oběť se nikdy nesmí „ponechat jejímu osudu“;
- rozhovor s agresory, je možná i konfrontace mezi nimi, je to vždy poslední krok vyšetřování. (Kolář, 2005)

Metodický pokyn MŠMT Každá škola by měla mít strategii prevence a řešení šikanování, která vychází z metodického pokynu MŠMT, č. j. 24 246/2008-6, k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.

Prevence šikany:

- vytvořit v každé škole a školském zařízení plán, jak v případě výskytu šikany postupovat, a konkretizovat spolupracující instituce;
- prioritou by mělo být zdravé a přátelské klima školy;
- je potřeba věnovat pozornost nově zařazeným žákům do třídy, protože „přízpůsobovací“ konflikty jsou poměrně časté;
- zdůraznění vzájemné úcty, důvěry a respektu mezi žáky a mezi žáky a učiteli;
- omezit „nudu“ ve škole, tvořivé využití přestávek;
- pedagog by měl mít přehled o vzájemných vztazích mezi dětmi ve třídě.

V posledních letech je výrazný nárůst výskytu **kyberšikany**, jejímž cílem je ublížit někomu nebo jej zesměšnit za použití elektronických prostředků. Je to úmyslné, nepřátelské chování, které se obvykle opakuje, a oběť se nemůže účinně bránit.

Podrobně zpracované příčiny šikanování, projevy a typologii obětí i agresorů najdete v publikacích významného českého etopeda a psychoterapeuta Michala Koláře, který se touto problematikou dlouhodobě a systematicky zabývá.

Typy problémového chování:

- lhaní,
- krádeže,
- útoky,
- toulání,
- projevy fyzické a verbální agrese.

Lhaní Lhaní představuje způsob úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedokáže vyřešit jinak. Většina dětských lží má charakter **zapírání** a **omlouvání** např. špatných školních výsledků. Lži hodnotíme ve vztahu k vývojové úrovni dítěte. Při posuzování lhaní je proto nutné mít na zřeteli vývojové hledisko – např. předškolním dětem splývá svět reálný a fantazijní.

O lhaní jako poruše chování můžeme mluvit v případě, pokud je patrný záměr získat vlastní výhody anebo poškodit druhého člověka. (Matějček, 1991) Pravá lež má hlavní motiv, a tím je úmyslné oklamání a vědomí nepravdy.

Možnosti intervence:

- U zapírání vycházíme z hodnocení intelektové vyspělosti dítěte ve vztahu k nárokům školy a rodiny, z hodnocení jeho povahových rysů a celkové odolnosti ve vztahu k ambicím a očekávání dospělých; základní otázkou se stává, „proč dítě potřebuje lhát“, otázku „jak trestat“ necháváme stranou, jde o to, jak učinit lhaní pro dítě zbytečným – ne jak jej odsunout do pozadí.
- U lží, jejichž obětí je někdo druhý, k základní otázce „proč“ přistupuje otázka, „jaké je to dítě“; je nutné posuzovat účel, který dítě vedl ke lhaní, jaké má toto dítě zázemí, systém hodnot; doporučení mohou být dvojí linie – první směřují k utlumení tohoto jednání a druhá mají povzbudit a posílit nové, sociálně žádoucí postoje. (Matějček, 1991)

jsou charakteristické záměrností jednání. O krádeži můžeme mluvit pouze tehdy, pokud dítě pochopilo pojem vlastnictví a je schopno akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem. Může se také projevat vliv odlišného hodnotového systému určitých sociálních skupin a menšin. Krádež může být spojena i s projevy násilí – např. loupež, přepadení. Krádeže, podobně jako lhaní, se posuzují z hlediska obecné společenské morálky. (Matějček, 1991)

Cíle krádeže a motivace u dětí:

- dítě krade pro sebe, za účelem uspokojování nižších potřeb plynoucích z nedostatků v citových vztazích v rodinném prostředí;
- dítě krade pro druhé, za účelem získání určitého sociálního statusu mezi vrstevníky;
- dítě krade pro partu, za účelem získání uznání party;
- krádeže jako zážitek, kdy nedostatek podnětů a pocit nudy vedou k touze po nebezpečí a dobrodružství;
- krádeže za účelem pomsty člověku, který se dítěti zdá nespravedlivý, motivací není zisk, ale poškození druhého, projevem mohou být urážky a provokace. (Vágnerová, 2001)

Možnosti intervence:

- Nevystavovat dítě lákadlům a nenabízet k přestupkům příležitost, nenechávat peníze a cenné věci bez kontroly, vědět, kolik mám v peněžence.
- Vysvětlovat dětem přiměřeně jejich věku hodnotu peněz, vést je k hospodaření s penězi a k plánování, co si lze koupit.
- Pokud dítě jiné děti uplácí nebo si je kupuje, je vhodné je seznamovat s formami a strategiemi sociální komunikace, pracovat s dítětem na znalostech a dovednostech, jimiž ostatním dětem může imponovat. (Matějček, 1991)
- Ve školním řádu by měla být uvedena opatření, která mají pedagogové možnost využít v případě, pokud se některý žák dopustí na půdě školy krádeže.
- U každého podezření na výskyt krádeže musí být informován ředitel školy a každou nahlášenou krádeží je třeba se zabývat a prošetřit ji.
- O krádeži a jejím šetření by se měl vyhotovit zápis, ve kterém budou uvedeny všechny podstatné skutečnosti.
- U náhrady škody by měla být preferována náprava vztahu mezi poškozeným a tím, který se krádeže dopustil (např. omluva, náhrada škody, vrácení předmětu apod.), krádež je nutné oznámit rodičům poškozeného ihned, rodičům zloděje po předchozím zjištění příčin a okolností činu.
- Pokud se žák ve škole dopouští krádeží opakovaně a škola již vyčerpala všechna kázeňská opatření, měla by se obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí a ten se bude případem dále zabývat a hledat další výchovná opatření, která jsou v jeho kompetenci.
- Pokud se jedná o krádež z uzamčeného prostoru, je nutné informovat Policii ČR, stejně tak pokud krádež vykazuje znaky násilí a vydírání. U těchto skutků nehraje roli hodnota odcizené věci a jsou vždy trestným jednáním, i když je dítě mladší 15 let. U běžné krádeže je do 5 000 Kč věc řešena jako přestupek.

V rámci **prevence** krádeží ve školním prostředí je důležité vést děti k tomu, že normální je nekrást, a ne si všechno hlídat a zamykat.

Možnosti intervence:

- komplikované, vhodné jsou jak praktiky k zastavení tohoto chování (tresty, omezení příležitosti, zvýšená kontrola), tak pozitivní ovlivňování emocionální a sociální oblasti. (Matějček, 1991)

Útěk lze interpretovat jako určitou variantu únikového jednání. Dítě řeší svůj problém útekem z prostředí, které se mu zdá ohrožující nebo jinak nepřijatelné. Pokud dítě utíká z domova, může to být signál, že rodina nefunguje, nenaplnuje základní psychické potřeby a ve své funkci nějakým způsobem selhává. Je podstatné si uvědomit, že za útěk coby poruchu chování můžeme považovat až útěk opakovaný. (Matějček, 1991)

Formy útěků (s odlišnými projevy a motivací):

- reaktivní, impulzivní útky – nepromyšlené, jednorázové, je to okamžitá reakce na určitý podnět (např. nespravedlivý trest, ponížení aj.), dítě se převážně chce vrátit;
- plánované – důvodem jsou dlouhodobější problémy, např. z nedostatku citového zázemí, nepochopení okolím apod.;
- chronické útky – dítě se většinou nechce vrátit;
- útky z ústavních zařízení.

Možnosti intervence:

Vycházejí z motivace k tomuto jednání, příčin bývá zpravidla více, ze strany dítěte i dospělých, ať již rodičů, nebo vychovatelů v ústavním zařízení; neexistují specifické rady a pokyny pro prevenci útěků dítěte z domova. (Vágnerová, 2001)

Toulání Toulání je charakterizováno dlouhodobým opuštěním domova, většinou navazuje na útky. Může být výrazem nedostatečné citové vazby k lidem a k zázemí, které je dysfunkční, dítěti na něm nezáleží nebo je odmítá. Může se toulat samo nebo v partě, toulání bývá často propojeno s dalšími odchylkami v chování, sloužícími jako prostředek k zajištění obživy – krádeže, loupeže, prostituce apod.

U starších dětí jsou útky a toulání ve spojení s disharmonickým vývojem osobnosti mnohdy poruchami chování s nepříliš nadějnými prognózami. Toulání spolu s citovou nepřipoutaností či nezakotveností zapadá také do symptomatologie psychické deprivace. (Matějček, 1991)

Projevy agrese Agrese patří do přirozeného repertoáru chování, agresivní chování se může objevit i u dětí, u kterých se nejedná o projevy poruchy chování. Termín **agresivita** vyjadřuje vnitřní dispozici nebo osobní vlastnost, je zpravidla chápán jako relativně trvalá a hůře měnitelná charakteristika osobnosti. **Agrese** označuje vlastní pozorovatelné jednání, neexistuje jedna její teorie, ani univerzální postupy vedoucí k překonávání tohoto způsobu chování. Vždy musíme sledovat situaci, která předcházela projevům agrese a mohla být spouštěcím mechanismem. (Martínek, 2009)

Dělení projevů agrese:

- agresivita pramenící z nevyjasněných hranic, mantinelů, dítě nemá jasně stanovená pravidla z rodiny;
- agresivita jako reakce dítěte na přísnou a tvrdou výchovu;
- vrozená agresivita jako hnací síla a energie;
- agresivita jako projev frustrace;
- agresivita jako forma naučeného chování, může být i nezáměrnou nápodobou. (Vágnerová, 2001)

Jiné možnosti dělení agresivity a agrese:

- verbální a fyzická,
- přímá a nepřímá,
- přiměřená a nepřiměřená.

Možnosti intervence:

Projevy verbální agrese:

- zklidnění situace a snaha pedagoga je převést do neutrální roviny a nestupňovat napětí;
- po opakovaném útoku vhodně komentovat situaci i pro ostatní žáky ve třídě.

Projevy fyzické agrese:

- ochránit sebe, tedy pedagoga;
- ochránit ostatní žáky ve třídě před útokem agresora.

Další možnosti:

- nabídnout dítěti různé formy uvolnění neboli „vybití“ energie, vhodné jsou individuální i kolektivní sporty, např. aikido;
- pokusit se odstranit podněty, které frustraci způsobují;
- nácvik vhodných a společensky přijatelných vzorců chování, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností ve vztahu k dospělým i dětem. (Martínek, 2009)

Shrnutí

Zabývali jsme se problematikou kázně a kázeňských prostředků ve školním prostředí, vymezením termínu porucha chování a specifická porucha chování i konkrétními projevy rizikového a problémového chování dětí v podmínkách školy. Problematika je hodně široká a sahá od lhaní, krádeží, útěků, toulání, záškoláctví přes rizikové chování v dopravě, rizikové sporty, sexuálně rizikové chování, projevy rasismu a xenofobie až po šikánování, projevy agrese a prevenci v adiktologii. Charakterizovali jsme jejich příčiny, projevy a pokusili jsme se specifikovat možnosti intervence pedagoga v podmínkách školy.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jaký je vztah mezi kázní a klimatem třídy?
2. Vymenujte kázeňské prostředky a hledejte argumenty pro a proti v možnostech jejich využití.
3. Charakterizujte termíny porucha chování a specifická porucha chování.
4. Zdůvodněte zásady pedagogické práce se žáky či studenty se specifickou poruchou chování v podmínkách 2. stupně základní školy a na střední škole.
5. Vymenujte kategorie záškoláctví a možnosti jeho řešení v podmínkách základní a střední školy.
6. Popište strategii první pomoci při řešení šikany v podmínkách třídy.

Literatura

Seznam použité literatury:

1. BENDL, S. 2004. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. 1. vyd. Praha: ISV. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
2. ČAPEK, R. 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. KOLÁŘ, M. 2005. *Bolest šikánování*. 2. vyd. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7367-014-3.
4. KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2.
5. MATĚJČEK, Z. 1991. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN. 335 s. ISBN 80-04-24526-9.
6. MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
7. MICHALOVÁ, Z. 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod. 207 s. ISBN 7311-075-X.
8. MIOVSKÝ, M. (ed.) 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN; Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika; 1. LF v Praze; VFN v Praze. 253 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
9. PACLT, I. a kol. 2007. *Hyperkinetická porucha a porucha chování*. 1. vyd. Praha: Grada. 234 s. ISBN 978-80-247-1426-4.
10. ŠPECIÁNOVÁ, Š. 2007. *Ochrana týraného a zneužívaného dítěte*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství Linde, s. r. o. 156 s. ISBN 80-86131-44-0.
11. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany – praktické rady pro rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál. 147 s. ISBN 978-80-7367912-5.
12. VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

13. Metodický pokyn MŠMT, č. j. 24 246/2008-6, k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních.
14. Metodický pokyn MŠMT, č. j. 10 194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.