

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**BAKALÁRSKA PRÁCA**

**2010**

**Valéria Bajanová**

**UNIVERZITA KONŠTANTÍNA FILOZOFA V NITRE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**DIEŤA S PORUCHAMI SPRÁVANIA V TRIEDE**

**Bakalárska práca**

**Študijný program: XPEPb – Predškolská a elementárna pedagogika**

**Študijný odbor: 1.1.5 – Predškolská a elementárna pedagogika**

**Školiace pracovisko: PF UKF katedra pedagogiky**

**Konzultant: PhDr. Jana Porubská, PhD.**

**Oponenet: PaedDr. Ružena Žarnovičanová, PhD.**

**Nitra 2010**

**Valéria Bajanová**

## ABSTRAKT

BAJANOVÁ, Valéria: *Dieťa s poruchami správania v triede*. [Bakalárska práca] / Valéria Bajanová. – Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. Pedagogická fakulta; Katedra pedagogiky. – Školiteľ: PhDr. Jana Porubská, PhD. Nitra : KP PF, 2010.

Práca je predkladaná ako bakalárska práca. Cieľom práce je utvoriť si všeobecný prehľad problematiky detí s poruchami správania v triede. Práca je okrem úvodu a záveru rozdelená do troch kapitol. V prvých dvoch kapitolách autorka uvádza stručný prehľad teórie, ktorá sa zaoberá problematikou detí s poruchami správania. Obsahujú teoretické vymedzenia základných pojmov, rôzne rozdelenia porúch správania z pohľadu súčasného aj staršieho. Autorka v nich podáva výklad pojmov normalita, porucha správania, uvádza základné rozdelenia porúch správania na podklade psychických chorôb a nervových porúch, ako aj poruchy na podklade výchovného alebo sociálneho narušenia, charakterizuje špecifické prejavy najčastejších porúch správania dieťaťa. Autorka uvádza a interpretuje najčastejšie poruchy správania, ktoré sa vyskytujú v školskom prostredí ako sú klamstvá, krádeže, úteky a túlania ako aj agresívne prejavy správania do ktorých zahrňuje najmä šikanovanie. V poslednej kapitole autorka rozoberá otázky identifikácie porúch správania, diferenciacie v edukácii takýchto žiakov, pričom dôraz kladie na ciele, princípy, diferenciaciu organizačných foriem a vyučovacích metód, využívaných v systéme edukácie žiakov s problémovým správaním. Charakterizuje osobnosť učiteľa, a požiadavky na neho kladené. Zameriava sa i na možnosti pedagóga, či dokázu učiteľia objektívne posúdiť spomínaných žiakov v triede a tým efektívne využívať diagnostickú pomôcku na identifikáciu problémových detí, pri predchádzaní porúch správania kladie dôraz na dôležitosť prevencie. V práci odporúča zmeny v zaužívanom vyučovacom procese pri edukácii, s využívaním rôznych inovovaných foriem a metód, ako aj samotné sebazdokonaľovanie učiteľov.

Kľúčové slová :

Poruchy správania. Klamstvá. Záškoláctvo. Krádeže. Agresívne poruchy správania. ADHD. Príčiny porúch správania. Prevencia porúch správania. Náprava porúch správania detí v škole. Osobnosť pedagóga. Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchami správania.

## **ABSTRACT**

BAJANOVÁ, Valéria: A child with behaviour disorders in class [Bachelor's work] / Valéria Bajanová. - Constantine the Philosopher University in Nitra. Faculty of Education; Department of Pedagogy. – Supervisor: PhDr. Jana Porubská, PhD. Nitra : KP PF, 2010.

The work is presented as a bachelor's work. The target of the work is to create a general overview on the issue of children with behaviour disorders in class. Except for the introduction and conclusion the work is divided into three chapters. In the first two chapters the author gives a brief outline of the theory which deals with the issue of children with behaviour disorders. They contain theoretical specifications of basic terms, different classifications of behaviour disorders from the current and older point of views. The author gives explanation of the terms normality and behaviour disorder, brings basic classification of behaviour disorder on the basis of mental diseases and nerve diseases as well as disorders based on educational or social disturbance and characterizes specific symptoms of the most common child behaviour disorders. The author states and illustrates the most common behaviour disorders which are present in school environment such as lies, thefts, runaways and drifting and also aggressive behaviour demonstrations where she puts first and foremost bullying. In the last chapter the author analyzes the questions of identifying behaviour disorders and differentiation in the education of these pupils while she puts emphasis on the targets, principles and differentiation of organization forms and teaching methods used in the system of education of pupils with troublesome behaviour. She characterizes the personality of teacher and demands made on him or her. In the work she recommends changes in the stereotypical education process, using different innovated forms and methods as well as the self - improvement of teachers.

Keywords:

Behaviour disorders. Lies. Truancy. Thefts. Aggressive behaviour disorders. ADHD. Behaviour disorders causes. Behaviour disorders prevention. Behaviour disorders atonement of children in schools. Personality of teacher. Specifications of educating children with behaviour disorders.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b>	7
<b>1 PORUCHY SPRÁVANIA</b>	9
1.1 Vymedzenie pojmu	9
1.2 Rozdelenie porúch správania	11
1.2.1 Poruchy správania na podklade psychických chorôb a nervových porúch	14
1.2.2 Poruchy správania na podklade výchovného alebo sociálneho narušenia	15
<b>2 NAJČASTEJŠIE PORUCHY SPRÁVANIA V ŠKOLE</b>	19
2.1 Najčastejšie poruchy správania	20
2.1.1 Klamstvá	20
2.1.2 Záškoláctvo, úteky a túlanie	21
2.1.3 Krádeže	23
2.1.4 Agresívne poruchy správania	24
2.1.5 ADHD	26
2.2 Príčiny porúch správania	27
<b>3 MOŽNOSTI PEDAGÓGA PRI NÁPRAVE PORÚCH SPRÁVANIA U DETÍ V ŠKOLE</b>	31
3.1 Možnosti pedagóga	31
3.1.1 Prevencia pri poruchách správania	35
3.2 Osobnosť pedagóga	37
3.3 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchami správania	40
<b>ZÁVER</b>	43



## ÚVOD

Dnešné deti určite neprichádzajú na svet horšie, než ako sme boli my. Ale práve svet, ktorý ich v súčasnej dobe obklopuje, nevhodná výchova, nedostatok podpory a porozumenia, nepodnetné prostredie, uponáhľanosť doby a prevaha techniky z nich robí jedincov, ktorí častokrát nie sú schopní zápasit' s každodennou realitou. Stáva sa, že deti reagujú na tieto podnety formou obrany a prejavom neschopnosti riešiť svoje náročné životné situácie vo forme rôzneho nevhodného správania, agresivity, klamstiev, šikanovania, útekov a túlaní, záškoláctva.

Veľakrát však stačí úplne málo, mať pri sebe rodičov a rodinnú výchovu. Je známe, že čím je dieťa menšie, tým väčšiu výchovnú starostlivosť mu rodičia venujú. Napriek tomu ani u mladších detí rodičia ešte nevyužívajú cieľavedome všetko to, čo pomáha výchove. Sme presvedčení, že byť úspešným rodičom je jedna zo životných rolí, ktorá človeku prináša najväčšie uspokojenie, no zároveň je to tiež jedna z najnáročnejších životných rolí. Jej obtiažnosť spočíva aj v tom, že je potrebné vyznať sa v teóriách o výchove detí – často protikladných – s ktorými sa stretávame v knihách, časopisoch a televízii. Byť rodičom, vytvárať si so svojim dieťaťom zdravý vzťah, je nikdy nekončiaci proces.

Dieťa, ktoré má v prvých rokoch života dobré emocionálne zázemie, získava lepšie predpoklady pre duševný vývin, je samostatnejšie, aktívnejšie, úspešnejšie. Z vývinového hľadiska je teda veľký predpoklad k tomu, že včas podchytené nevhodné správanie u detí možno eliminovať alebo pretransponovať do prijateľnej podoby a predísť vážnejším prejavom neprispôsobivého správania.

Cieľom tejto práce bolo vytvoriť si ucelený obraz problematiky detí s poruchami správania.

Naším zámerom je poskytnúť širší a ucelenejší pohľad na problematiku porúch správania, ktoré sú zapríčinené negatívnym vplyvom výchovného alebo sociálneho prostredia u detí, z hľadiska ich výskytu prejavov, príčin, zisťovania a diagnostiky, ich prevencie a možnosti modifikácie.

Zaujímali sme sa hlavne o poruchy správania, ktoré vznikajú dôsledkom nesprávnych sociálnych a výchovných vplyvov.

V našej práci sa venujeme objasneniu a vysvetleniu jednotlivých odborných termínov, ktoré sa týkajú porúch správania, noriem, vymedzujeme rôzne rozdelenia porúch správania v porovnávaní s rozličnými autormi, ktorí sa danou problematikou zaoberajú. Dozvieme sa čo je porucha, normalita, či samotná porucha správania. Časť textu je venovaná poruchám správania na podklade psychických chorôb a nervových porúch a ďalšia poruchám správania na podklade výchovného alebo sociálneho narušenia.

Ďalšou témou, ktorej sa v našej práci venujeme, sú najčastejšie poruchy správania, ako aj príčiny ich vzniku. K tejto téme podávame podrobnejšie informácie a pohľady na najčastejšie poruchy správania, ktoré vznikli na podklade výchovného alebo sociálneho narušenia. Výber týchto porúch správania bol motiváciou utvoriť si ucelenejší obraz najčastejších porúch správania, s ktorými sa môžeme vo svojej praxi ako pedagógovia stretnúť. Vybrali sme najmä tie, ktoré sú najviac frekventované v školskom prostredí, ako sú klamstvá, záškoláctvo, úteky, krádeže, či agresívne správanie.

Pri rozdeleniach porúch správania sme zistili, že aj napriek tomu, že sa názory autorov pri delení porúch správania v niektorých prípadoch rozchádzajú, určite majú jedno spoločné, a to príčinu vzniku, ktorá sa vo väčšine prípadoch, pokiaľ je biologická a genetická dispozícia dieťaťa v norme, objavuje vplyvom sociálneho prostredia - rodiny a jej výchovným pôsobením.

Neodmysliteľnou súčasťou tejto problematiky je aj poznanie problémov porúch správania v školskom prostredí a v neposlednom rade aj to, aké možnosti majú pedagógovia pri zisťovaní, odstraňovaní, či celkovej prevencii porúch správania. V prakticky zameranej rovine komentujeme stratégie a rôzne intervenčné postupy, ktoré by mohli alebo mali učitelia na školách využívať, aby znížili intenzitu prejavu rizikových foriem správania a napomáhali zvládať aktuálne problémové situácie. Poskytujeme taktiež stručný pohľad na špecifiká vzdelávania takýchto jedincov. Využitie niektorých konkrétnych výchovných postupov a stratégií by mohlo iste posilniť prevenciu nežiaduceho správania žiakov a priniesť nové podnety pre spoluprácu učiteľa, žiakov ako aj rodičov.

Podľa nášho názoru sa tejto problematike venuje dostatočná pozornosť. Napriek tomu riešenie problémového správania u detí nie je jednoduché, ani rýchle a čo je najdôležitejšie dodať, každý prípad je individuálny a tak k nemu treba aj pristupovať.



# 1 PORUCHY SPRÁVANIA

Pojem porucha správania je značne dosť obsiahly a v súčasnosti nie je vymedzená jednotná definícia tohto pojmu. Súvisí to aj s problémom argumentácie, aké sú znaky dobrého mentálneho zdravia, ďalej tu hrá úlohu i rozdielnosť v očakávaní a noriem, ktoré sú v rámci etnických a kultúrnych skupín odlišné. Zahrňuje v sebe najrozličnejšie dificulty, neprimerané návyky, mravne narušené správanie, delikvenciu, atď.

## 1.1 Vymedzenie pojmu

Všeobecne sa za normálne „pokladá to, čo je zvyčajné, časté, optimálne alebo dobre prispôsobené“ (Kondáš, 1980, s. 29).

„V psychologickej literatúre sa uvažuje o normalite aj v pojmoch optimálneho psychického výkonu, duševnej pohody, šťastia alebo v pojmoch subjektívnej spokojnosti spojenej so sebarealizáciou. Grey (In Kondáš, 1980, s. 31) definuje normalitu ako „smerovanie k maximálnemu rozvoju (rastu) a zmene za súčasného znižovania rizika poškodenia alebo uhynutia“. Model normálnej osobnosti potom charakterizuje ako „sebaorganizujúci, sebadiferencujúci, sebakonstruuujúci otvorený systém vysokej komplexity a v stave dynamickej rovnováhy nadaný spontánnou aktivitou“.

Pojem normality, ako vyplýva z uvedeného náčrtu problému, sa spája:

- ❖ „s koncepciou duševného zdravia
- ❖ s modelom normálnej osobnosti“ (Kondáš, 1980, s. 31).

Podľa definície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) je zdravie „stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody“ (Kondáš, 1980, s. 31).

„Hoci porucha je pojem rozšírenejší, ktorý sa všeobecne prijíma a používa, neznižuje to závažnosť problému vzťahov medzi normou a poruchou“ (Kondáš, 1980, s. 33).

K tomu, aby sme sa dopracovali čo je porucha, musíme najprv vedieť niečo o norme, čiže o tom, čo považujeme za normálne spoločensky prijateľné.

Norma v sociálnej psychológii je definovaná Strmeňom a Raiskupom (1998, s. 178) ako „*pravidlo, zásada, predpis vytvorený spoločnosťou, ktorý vymedzuje správanie členov spoločnosti v určitých situáciách, pričom normu sociálnu definuje ako spoločensky*

*prijateľný, záväzný, a tým očakávaný štandardizovaný spôsob správania príslušníkov určitej skupiny, kultúry“.*

Poruchu definuje Strmeň a Raiskup (1998, s. 198) ako „relatívne trvalé porušenie funkcie, procesu, výrazne odlišné od normy“.

Porucha správania, ako uvádza Strmeň a Raiskup (1998, s. 198) vo výkladovom slovníku odborných výrazov, vyjadruje „narušené sociálne vzťahy k druhým ľuďom, tiež vzťahy k sebe, čo je zdrojom konfliktov a sťaženia spoločenského spolužitia“.

V pedagogike sa podľa Kočša, Marka a Požára (1975, s. 199) o „poruchách správania hovorí vtedy, keď dieťa nápadnejšie prestupuje a narúša školskú disciplínu“.

Podľa Průchu (1995, s. 160) sú „poruchy správania také prejavy detí a mládeže, ktoré nerešpektujú ustálené spoločenské normy“.

Poruchy správania definuje Krejčířová (1995, s. 169) ako „opakované porušovanie morálnych noriem a veku primeraných sociálnych očakávaní. Ako poruchu správania nemôžeme hodnotiť jednorazové priestupky“.

Martínek (2009, s. 85) v súvislosti s poruchou správania u detí, hovorí „*o rade výchovne nežiaducich prejavov, ktoré sú často dôsledkom narušenia ich sociálnej prispôsobivosti. Väčšina týchto porúch nemá jednotnú príčinu, veľa z nich vzniká na podklade nevhodného výchovného pôsobenia, tzn. že sa nejedná o prejav duševnej choroby*“.

Edelsberger, Kábele a kol. (1988) chápu pod poruchami správania „také prejavy jedinca, ktorými sa vymyká z priemerného správania danej vekovej a sociokultúrnej kategórie“.

*„Poruchy správania môžeme charakterizovať ako odchýlku v oblasti socializácie, kedy jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania na úrovni zodpovedajúcej jeho veku, evnt. na úrovni svojich rozumových schopností“* (Vágnerová, 2004, s. 779).

Všetci spomenutí autori sa však zhodujú, že prevažnú príčinu porúch správania detí môžeme nájsť v oblasti socializácie, s čím ako pedagóg môžem iba súhlasiť.

Medzinárodná klasifikácia chorôb, charakterizuje poruchu správania ako opakované a pretrvávajúce, asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie. Také správanie môže vážne narušiť veku primerané sociálne požiadavky. Ide teda o horšie počínanie, ako je obyčajné detské huncútstvo alebo pubertálna rebélia a má ráz trvalého správania (aspoň šesť mesiacov) (Vágnerová, 2004, s. 779).

Príklady správania, ktoré sú podkladom pre diagnózu, zahŕňajú nadmerné bitkárstvo a terorizovanie, krutosť voči iným ľuďom a zvieratám, ťažké poškodzovanie

majetku, podpaľáčstvo, krádeže, opakované luhanie, záškoláctvo a utekanie z domu, nezvyčajne časté a veľké výbuchy zlosti a neposlušnosť (Vágnerová, 2004, s. 779).

## 1.2. Rozdelenie porúch správania

Medzinárodná klasifikácia chorôb MKCH -10 zahrňuje poruchy správania do svojej piatej kapitoly pod názvom: „Duševné poruchy a poruchy správania (F00 –F99)“ [cit. 2010.03.11.] (<http://www.uzis.sk/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>).

Poruchy správania tak rozdeľuje na základe rôznych faktorov:

- ❖ „Organické duševné poruchy vrátane symptomatických.
- ❖ Poruchy psychiky správania zapríčinené užitím (užívaním) psychoaktívnych látok.
- ❖ Schizofrénia, schizotypové poruchy a poruchy s bludmi.
- ❖ Afektívne poruchy.
- ❖ Neurotické, stresom podmienené a somatoformné poruchy.
- ❖ Poruchy správania spojené s fyziologickými poruchami a somatickými faktormi.
- ❖ Poruchy osobnosti a správania dospelých.
- ❖ Duševná zaostalosť - mentálna retardácia.
- ❖ Poruchy psychického vývinu.
- ❖ Poruchy správania a emočné poruchy vznikajúce zväčša v detstve a počas dospievania“.

Medzi poruchy správania, ktoré charakterizuje MKCH -10 ako „opakované a pretrvávajúce, asociálne, agresívne alebo vyzývavé konanie, zaraďuje nasledovné:

- ❖ poruchy správania obmedzené na rodinný kruh;
- ❖ porucha socializácie;
- ❖ socializovaná porucha správania;
- ❖ opozičná vzdorovitá porucha;
- ❖ iné poruchy správania;
- ❖ nešpecifikované poruchy správania“ [cit. 2010.03.11.]

(<http://www.uzis.sk/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf> .

Ďalej uvádza, že „také správanie môže vážne narušiť veku primerané sociálne požiadavky. Ide teda o horšie počínanie, ako je obyčajné detské huncútstvo alebo pubertálna rebélia a má ráz trvalého správania (aspoň šesť mesiacov). Poruchy správania môžu byť príznačné aj pre iné psychické choroby. V takých prípadoch treba uprednostniť základnú diagnózu.

Príklady správania, ktoré je podkladom pre diagnózu, zahŕňajú nadmerné bitkárstvo a terorizovanie, krutosť voči iným ľuďom a zvieratám, ťažké poškodzovanie majetku, podpaľačstvo, krádeže, opakované luhanie, záškoláctvo a utekanie z domu, nezvyčajne časté a veľké výbuchy zlosti a neposlušnosti. [cit. 2010.03.11.]

(<http://www.uzis.sk/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf>).

Poruchy správania môžeme rozlišovať aj podľa toho, či sa prejavujú všade, alebo len vo väzbe na určité prostredie. Z tohto hľadiska vymedzuje Vágnerová (2004, s. 792) podľa klasifikačného systému MKN – 10:

- ❖ „poruchy správania vo vzťahu k rodine;
- ❖ poruchy správania viazané na skupinové aktivity v partii“.

Krejčířová (1995, s. 167) rozdeľuje poruchy správania na základe MNK -10 na:

- ❖ „socializované – kedy dieťa má primerané väzby v rodine aj mimo nej;
- ❖ nesocializované – kedy v podstate akékoľvek hlbšie vzťahy a hlavne vzťahy k vrstovníkom chýbajú“.

Niekedy býva ešte pripojené kritérium agresivity (delené na agresívne a neagresívne) a ďalej aj väzba na prostredie, pretože u niektorých detí dochádza k prekračovaniu sociálnych noriem napr. výlučne iba v rodine“.

Medzi najčastejšie poruchy správania detí a mládeže spojené s agresivitou sú podľa Martineka (2009, s. 85) nasledovné: „ADHD; opozičná porucha; klamstvá; krádeže; záškoláctvo; úteky a túlania; porucha správania s protispoločenskými rysmi“.

Vágnerová (2004, s. 792) v závislosti na charaktere porúch formálne diferencuje:

- ❖ „neagresívne porušovanie sociálnych noriem (klamstvá, záškoláctvo, úteky a túlanie);
- ❖ agresívne poruchy správania (šikanovanie, vandalizmus, bitky a iné násilnosti)“.

Agresívne správanie vo väčšej miere porušuje a obmedzuje práva iných ľudí a preto ich považuje Vágnerová za závažnejšie.

Medzi obidvomi typmi nie je presná hranica, môžu sa rôznym spôsobom kombinovať.

Na základe zhodnotenia rôznych delení a teórií, ako aj požiadaviek školskej praxe, problémy žiakov v správaní Hvozdič (1986, s. 224) rozdeľuje na:

- ❖ „zdravotné problémy – ZPS, ľavorukosť, hypochondria, senzorické ťažkosti, bolesti hlavy a pod.;
- ❖ osobnostné problémy – neurotické (tiky, zajakávanie, pomočovanie, obhrýzanie nechtov a pod.);  
– pasivita, nesamostatnosť, uzatvorenosť, denné snenie

- nedostatok záujmov, nesmelosť;
  - precitlivosť, plačlivosť, rozmazanosť;
  - tréma, strach, úzkosť, červenanie;
  - hyperaktivita, veľmi živý, táravý, nadmerná fantázia;
  - svetonázorové problémy, preferencia hodnôt, zmysel života, rezignácia;
  - nepozornosť, nevytrvalosť, nesústredenosť, slabá vôľa, problémy sebaregulácie;
- ❖ socializačné problémy – afekty, výbuchy zlosti, impulzivnosť, neovládanie svojho správania „šaškovanie“;
- agresívne správanie, drzosť, nedisciplinovanosť, bitky, neplnenie príkazov, škriepky, ničenie vecí, výsmech iným;
  - sexuálne problémy, promiskuita, oplzlé reči, príživníctvo;
  - klamanie, falšovanie podpisov, neplnenie sľubov, nezodpovednosť;
  - fajčenie, alkohol, toxikománia
  - krádeže
  - záškoláctvo, úteky, túlanie sa“.

Klíma (1988, s. 39) rozlišuje poruchy správania podľa rôznych aspektov:

- „Podľa spôsobu vzniku rozlišujú niektorí autori - poškodenia správania a poruchy správania. U poškodení správania zdôrazňujú hereditárny pôvod a ich vznik v ranom vývojovom štádiu a u porúch správania potom ich vznik kladú do neskorších vekových období, kedy sa viac uplatňujú sociálne faktory. V skutočnosti sa však uplatňujú v oboch prípadoch ako faktory biologické tak aj sociálnej povahy.
- Podľa rozsahu a intenzity poruchy správania rozlišujeme širokú škálu nežiaducich prejavov: od menej významných, časovo sa neopakujúcich, často krát aj náhodne a ojedinele sa objavujúcich, až po najzávažnejšie formy, ktoré sú už v spoločnosti kvalifikované ako trestné činy.
- Podľa frekvencie výskytu sa poruchy správania vyskytujú v nespočetnom množstve a v rôznych kombináciách. Niektoré formy porúch správania sa prejavujú nápadnejšie, niektoré sú viac skryté. Nedá sa však z toho usúdiť, ktoré z nich sú v danej populácii rozšírenejšie.
- Podľa veku nositeľa. Pri triedení porúch podľa veku nositeľa, môžeme konštatovať, že niektoré poruchy sú viazané na určitú vekovú kategóriu. Niektoré formy sú vlastné iba

pre detský vek, iné sa vyskytujú kedykoľvek, bez ohľadu na vek. (Např. záškoláctvo sa môže prejaviť od šiesteho až siedmeho veku vyššie.)

- Podľa špeciálnych pedagogických hľadísk sa v špeciálnej pedagogike – etopédii – triedia poruchy správania z hľadiska ich spoločenskej závažnosti a nebezpečnosti (disociálne, asociálne, antisociálne). Toto triedenie je významné pre voľbu možností a spôsobov nápravy“.

Rozdelenie porúch správania podľa vzniku (Klíma, 1988, s. 40):

- ❖ „poruchy ako následok rôznych chorôb, alebo defektu rôzneho druhu ,ako sprievodný znak psychického narušenia;
- ❖ poruchy sociálnych vzťahov“.

### 1.2.1 Poruchy správania na podklade psychických chorôb a nervových porúch

#### ❖ Poruchy nervovej činnosti:

Medzi poruchy vyššej nervovej činnosti, pri ktorej je narušená schopnosť adaptovať sa na spoločenské prostredie zaraďuje Klíma (1988, s. 41) neurózy. Hovorí, že „u detí môžu vzniknúť medzi štvrtým a šiestym rokom, potom sa buď spontánne upravia alebo pretrvávajú až do školského veku. Neurotické deti sa prejavujú zvýšenou nesústredenosťou, nepokojom a neustále vyrušujú“.

Medzi výrazný neurotický prejav v detskom veku patrí podľa Klímu (1988, s. 41) tik. „Ide o jemné trhnutia drobného svalstva, najčastejšie tvárového, mrkanie, krútenie ústami, rukami, trhnutie ramien, pohadzovanie hlavou a pod“ (Klíma, 1988, s. 41). V školskom veku môžu byť tieto prejavy hodnotené učiteľmi ako zámerné prejavy žiaka, ktorými dáva najavo svoj výsmech, pohrdanie a sú trestané.

#### ❖ Poruchy správania pri psychických chorobách:

Poruchami správania pri psychických chorobách označuje Klíma (1988, s. 42) nasledovné: „Infantilizmus - zastavenie vývoja na určitom stupni.

Neurasténia - zvýšená únava organizmu, bez akéhokoľvek dôvodu.

Hystéria - porucha motorických, zmyslových a pohlavných funkcií, záchvaty

Psychogénne zvracanie - reakcia dieťaťa na traumatizujúcu situáciu, ktorú nezvláda a reaguje neprimerane. Môže byť vyvolané napríklad strachom zo školy, osobou učiteľa, neprimeranými výučbovými požiadavkami, konfliktnými situáciami v rodine.

Psychopatia - najzávažnejšia porucha osobnosti, ktorá zasahuje celú oblasť psychiky. U detí však treba zdôrazniť, že hovoríme skôr o psychopatických rysoch ako už o poruche.

Psychóza - je závažná psychická choroba, ktorá vedie k úplnému narušeniu vzťahu jedinca k sebe samému aj k okolitému svetu.

Periománia - chorobná túlavosť na podklade psychického narušenia. Vyskytuje sa už od detského veku a je potrebné ju odlišovať od útekov a túlania sa ako prejav asociálneho správania.

Školská fóbia - nutkavý a nevysvetliteľný strach, obava zo školy. Rozvíja sa na podklade psychického narušenia, má rôzne prejavy a formy – od nutkania k zvracaniu až po úteky zo školy, prípadne mutizmus. Tento stav je potrebný dôkladne diferencovať od záškoláctva“.

#### ❖ **Psychologicky podmienené poruchy správania:**

Pri tejto skupine porúch uvádza Krejčířová (1995, s. 168), že porucha správania „je prejavom hľadania náhradného uspokojenia pri strate alebo citovej deprivácii alebo ide o vyjadrenie potrieb, ktoré dieťa iným spôsobom vo svojom prostredí vyjadriť nemôže, veľmi často predovšetkým o potrebu pozornosti a uznania“.

Ďalšiu kategóriu psychologicky podmienených poruchách správania nazýva Krejčířová (1995, s. 168) „volanie o pomoc, kedy dieťa jedná akoby v panike a dôvod činu samé nepozná a nevie vysvetliť“. K takýmto náhlým poruchám správania dochádza v akútnych situáciách, dieťa býva väčšinou silne úzkostné či depresívne.

Poruchy správania sa prejavujú podľa Krejčířovej (1995, s. 168) aj v dôsledku dlhodobej citovej deprivácii dieťaťa v rodine, kedy správanie dieťaťa nemá priamy vzťah k špecifickým traumatickým udalostiam ani k emočným poruchám – emočná deprivácia.

Disharmonický vývin osobnosti je pravdepodobne veľa krát podmienený „ťažkou citovou depriváciou detí v útlom veku“ (Krejčířová, 1995, s. 168). Týmto deťom úplne chýba schopnosť nadviazať vzťahy s druhými ľuďmi, neprežívajú lásku ani pocity viny. Bývajú aj často krát impulzívne, agresívne a ich konanie je predovšetkým zamerané na okamžité vlastné upokojenie (Krejčířová, 1995, s. 168).

### **1.2.2 Poruchy správania na podklade výchovného alebo sociálneho narušenia.**

Poruchy správania na podklade výchovného pôsobenia rozdeľuje Krejčířová (1995, s. 169) na tie, ktoré vzniknú „z nedostatočne osvojených morálnych noriem, kedy sú rodičia svojim nevhodným správaním pre deti modelom a skryte stimulujú dieťa k prekračovaniu sociálnych noriem, niekedy ich aj sami povzbudzujú k priestupkom“. Výchova v takýchto

rodinách býva celkovo nedôsledná a dieťa často nie je trestané za priestupok ako taký, ale iba za niektoré okolnosti s ním spojené (Krejčířová, 1995, s. 169).

Do ďalšej kategórie zaraďuje Krejčířová (1995, s. 169) „*deti s poruchami správania ako obetný baránok v rodine. Porucha správania u jedného z detí pomáha v udržovaní rodinnej rovnováhy, môžeme pri nej vysvetliť všetky problémy v rodine bez nutnosti riešiť chronické skryté konflikty a bez ohrozenia sebaobrazu všetkých ostatných členov rodiny*“.

Poruchy správania z hľadiska spoločenskej závažnosti rozdeľuje Klíma (1988, s. 44) na „disociálne, asociálne, antisociálne“.

**Disociálne poruchy správania** podľa Labátha (2001, s. 41) predstavujú „široké spektrum konania od drobných priestupkov, napr. od porušovania školského poriadku, neprimeranej vzdorovitosti, nadmernej konfliktnosti, až po závažné porušovanie spoločenských, etických a právnych noriem, v extrémnych prípadoch trestnú činnosť“.

Podľa Klímu (1988, s. 44) majú disociálne poruchy správania „rovnaký charakter ako asociálne, sú však menej intenzívne, viacmenej krátkodobé výstrelky v správaní jedincov, typické často pre určité vekové kategórie. Tieto sa pohybujú na hranici normy. Spravidla ich môžeme zvládnuť bežnými pedagogickými prostriedkami“.

Klíma sem zaraďuje:

- ❖ „Neposlušnosť“ - ide o neplnenie pokynov vychovávajúcich, nerešpektovanie aj opakujúcich výziev, presadzovanie si vlastných zámerov, ktoré sú výchovne nežiaduce. Neposlušnosť sa môže vyvinúť do negativizmu alebo vzdorovitosti.
- ❖ Detský vzdor - forma vystupňovanej neposlušnosti, kedy jedinec aktívne odopiera podriaďiť sa výchovným požiadavkám. Môže sa prejaviť v aktívnej forme ako agresivita, alebo pasívnej forme, ako negativizmus.
- ❖ Nesprávne návyky, zlovyky - sa vytvárajú vplyvom patologickej výchovy ako aj následkom rôznych chorôb.
- ❖ Klamstvo - je zámerné a vedomé skreslenie skutočnosti za účelom ochrániť sa, vyhnúť sa nepríjemnej situácii, povinnostiam, alebo so zámerom ublížiť týmto spôsobom niekomu druhému. V určitej situácii môže prerásť až do antisociálneho stupňa porúch správania a ako taká môže byť aj trestne stíhateľná (podvod, ohováranie)
- ❖ Detská úzkosť - je známkou maladaptácie (t.j. nedostatočné alebo chybné prispôsobenie sa), neschopnosťou jedinca úspešne zvládnuť danú situáciu. Je nepríjemným prežívaním jedinca, charakterizovaný úzkosťou a napätím pri neurčitosti podnetu, ktorý tento stav spôsobuje



- ❖ Strach - vychádza s konkrétnej situácie, ktorá je pre jedinca nebezpečná, až život ohrozujúca. Je taktiež negatívnym zážitkom tiesne, neistoty a nepríjemného očakávania. Môže viesť ako k utlmeniu reakcií, tak aj ku zvýšenej pohotovosti a aktivity následných reakcií“.

Asociálne správanie je v ponímaní Klímu (1988, s. 46) „o niečo závažnejšie ako disociálne, pri ktorom sa jedinec svojim správaním vylučuje zo svojho spoločenského prostredia a tým škodí hlavne sám sebe. Psychickými mechanizmami väčšiny týchto porúch je únik, alebo snaha o únik“.

Zaraďuje sem :

- ❖ „Detské úteky, túlanie - sú výrazným znakom nerešpektovania autority, ale môžu nastať aj prípady, kedy sú spôsobené pre dieťa neúnosnou situáciou, či prostredím. Trvajú rôzne dlho, od jedného dňa, noci, až po niekoľko týždňov, či mesiacov. Môže ísť o samostatné, ale aj skupinové úteky.
- ❖ Záškoláctvo - je útek zo školského vyučovania alebo nedostavenie sa do školy bez patričného ospravedlnenia. Záškoláctvo je nutné chápať ako spúšťací mechanizmus ďalších porúch. Poukazuje na to, že jedinec nerešpektuje pedagogické autority ani normy školského poriadku. Častokrát býva motívom strach, zo skúšky, učiteľa, spolužiakov, niekedy nuda pri vyučovaní.
- ❖ Negativizmus - je psychickou formou úniku jedinca z náročnej situácie. Takýto jedinec zostáva voči všetkým podnetom nedotknutý, uzatvára sa do seba, vyhľadáva samotu, prestáva s ostatnými aj verbálne komunikovať.
- ❖ Toxikomániu - závislosť jedinca na používaní drog. U nás je najrozšírenejší nikotinizmus, alkoholizmus, fetovanie.
- ❖ Sebapoškodzovanie - je klasickou formou asociálnej poruchy správania. Zahrňuje v sebe, tetovanie, seba zraňovanie, pojedanie cudzích predmetov, až po samovražedné pokusy. Takýmto spôsobom sa jedinec snaží buď na seba upozorniť, alebo uniknúť z nepríjemnej situácie, ktorú nevie riešiť inak“.

Antisociálne správanie označuje Klíma (1988, s. 48) „za najzávažnejšie, vyznačujúc sa najvyšším stupňom nebezpečenstva a najvyšším stupňom narušenia, pri ktorom jedinec svojim správaním poškodzuje spoločnosť, pričom túto činnosť prežíva pozitívne a má z nej prospech“. Niekedy je označované aj ako delikvencia alebo kriminalita mládeže. Všetky tieto poruchy sú trestne stíhateľné ako priestupky, prečiny a trestné činy.

Medzi hlavné činitele determinujúce dieťa k delikvencii zaraďuje Faltin (1972, s. 31):

- ❖ „neúplnú rodinu (chýba otec, alebo matka, horšie ak chýba matka);
- ❖ rodinu síce práve intaktnú, ale vnútorne dezintegrovanú (pre alkoholizmus, veľké osobné rozpory medzi rodičmi, nevernosť, rodičia nemilujúci svoje deti, nevyhovujúce bytové podmienky);
- ❖ nedostatočnú výchovu, slabá súdržnosť medzi členmi rodiny“.

Deti a mladiství, ktorí pochádzajú z takýchto rodinných pomerov a prostredia nemajú podľa Faltina (1972, s. 32) „žiadne zábrany vo svojej počiatocnej delikventnej činnosti. Doma sa stretávajú s nezáujmom a v spoločnosti skazených rovesníkov s uznaním“.

Medzi takéto správanie Klíma (1988, s. 48) zaraďuje:

- ❖ „Ťažké ublíženie na zdraví - v školskom veku vzniká pri bitkách alebo pri zámernom ubližovaní, týraní slabších spolužiakov silnejšími. Prejavuje sa pri ňom brutálnosť a bezcitnosť páchatel'ov.
- ❖ Zneužitie a znásilnenie - v školskom veku sa vyskytujú iba sporadicky. Ide o súlož s osobou mladšou ako 15 rokov a proti jej vôli.
- ❖ Krádeže a lúpež - antisociálne činy proti majetku. Pri krádeži sa páchatel' zmocňuje bez dovolenia cudzej veci, pri lúpeži sa navyše používa aj násilie.
- ❖ Výtržníctvo - sa považujú činy, ktorými chcú niektorí jedinci na seba upútať pozornosť spoločensky neprijateľnou formou.
- ❖ Vandalizmus - je ničenie hodnôt v osobnom aj spoločenskom vlastníctve. (Ničenie telefónnych automatov, parkov, poškodzovanie motorových vozidiel...) Väčšinou sú tieto činy vykonávané v skupine.
- ❖ Zabitie, vražda - najťažšia forma antisociálneho správania, pri ktorom sa siaha na život druhej osoby“.

## 2 NAJČASTEJŠIE PORUCHY SPRÁVANIA V ŠKOLE

Dieťa s poruchou správania sa v školskej praxi často označuje ako „žiak neposlušný, nezvládnuteľný, žiak so zníženou známkou v správaní. V odbornej literatúre sa používajú názvy dieťa ťažko vychovávané, sociálne či mravne narušené, disociálne, problémové“ (Klíma, 1988, s. 36).

Správanie takéhoto jedinca vychádza od menších, častejších prejavov neposlušnosti, klamstiev, rušení pri vyučovaní, v nedbalosti pri plnení školských povinností, cez závažnejšie priestupky proti školskému poriadku, iniciatívu pri konfliktoch, až po najzávažnejšie prejavy ako sú záškoláctvo, krádeže, toxikomániu, agresívne prejavy a pod.

*„Na to, aby sme mohli dieťa spoľahlivo označiť ako dieťa s problémovým správaním, je nutné poznať predovšetkým jeho aktuálnu úroveň rozvoja, rodinné zázemie a motívy konkrétneho konania a správania sa“ (Baďuríková, 2004/05, s. 2).*

Mareš (2007, s. 527) uvádza, že nástupom dieťaťa do školy sa spektrum záťažových situácií rozširuje, pribúdajú aj ich zdroje: učitelia, spolužiaci, rodičia, požadované činnosti, tempo činností, ich kvalita atď. Nie vždy je dieťa v roli žiaka schopné dostať sa ku školským požiadavkám. Pravdepodobnosť komplikácií vzrastá, pokiaľ dieťa pochádza z menej podnetného prostredia, pokiaľ je zdravotne či mentálne znevýhodnené, či odlišnej etnickej skupiny. Všetky tieto znevýhodnenia môžu vyústiť do poruchy učenia a správania. V týchto a ďalších prípadoch sa žiak stretáva taktiež z neúspechom, zlyhaním, zo strany dospelých pokarhaním, trestom, úvahami o preradení do špeciálnych tried, či dokonca iného typu školy.

Ako záťaž vystupujú aj ďalšie školské situácie. Nie vždy žiak rozumie preberanému učivu, alebo sa v ňom stretávajú detské naivné teórie, ktoré si vysvetlí po svojom chápaní (Mareš, 2007, s. 527).

*„Žiaci mávajú tiež problémy so zvládaním svojej existencie medzi spolužiakmi, ako obstať v triede, ako uspieť pri styku so staršími a silnejšími žiakmi, ako vyjsť s rôznorodými učiteľskými osobnosťami ich rozdielnymi požiadavkami a svojráznymi spôsobmi motivovania a hodnotenia žiaka“ (Mareš, 2007, s. 527).*

## 2.1 Najčastejšie poruchy správania

Podľa doterajších pozorovaní sa venuje malá pozornosť tomu, ako žiaci sami vnímajú záťažové a stresové situácie do ktorých sa v priebehu školskej dochádzky dostávajú, ako ich prežívajú, čo oni sami skúšajú robiť, aby sa so školskou záťažou vyrovnali. Síce závažnosť záťažovej situácie môžu hodnotiť učitelia, kamaráti, rodičia, psychológovia, dôležité však je, ako konkrétnu záťažovú situáciu hodnotí sám žiak. Jeho hodnotenie sa môže totiž líšiť od hodnotenia ostatných ľudí (Mareš, 2007).

Na stres môže dieťa podľa Mareša (2007, s. 532) zareagovať „bud' obrannou reakciou alebo zvládajúcou reakciou. Zvládanie záťažovej situácie však neznamená, že žiak sa so situáciou pozitívne vyrovná, úspešne ju rieši a vyrieši. Do tejto kategórie patrí aj neúspešné zvládnutie záťaže“.

To, aký spôsob riešenia situácie si žiak vyberie, sa neskôr odzrkadľuje na prejavocho jeho správania.

### 2.1.1 Klamstvá

Podľa Klímu a Klímu (1978, In Majzlanová, 1998, s. 28) o klamstve hovoríme vtedy, ak dieťa je už schopné rozlišovať medzi pravdou a nepravdou a uvedomuje si výhody pri praktizovaní nepravdy.

Do prvej kategórie klamstiev zaraďuje Martínek (2009, s. 93) tzv. „konfabuláciu (vymýšľanie si), ktoré sa často objavuje u detí predškolského veku a nepovažuje sa za niečo patologické či zvláštne. V tomto prípade si dieťa neuvedomuje nepravdivosť svojho tvrdenia. Svoje predstavy zamieňa za skutočné udalosti, často si s nimi pletie aj obsah svojich snov. Často sú spôsobené detsky odlišným spôsobom vnímania, napr. skresleným vnímaním dĺžky času, vzdialenosti, veľkosti a pod“.

V školskom veku však vymýšľanie si už môžeme považovať za chorobné – vyskytujú sa u detí s emocionálnou labilitou, so zníženou úrovňou rozumových schopností, u detí viditeľne infantilných (Martínek, 2009, s. 93).

Vágnerová klamstvo deklaruje ako „jeden zo spôsobov úniku z osobnej nepríjemnej situácie, ktorú dieťa nedokáže vyriešiť inak“ (Vágnerová, 2004, s. 793).

Pravé klamstvo charakterizuje Vágnerová (2004, s. 793) „úmyslom a vedomie, že dieťa nehovorí pravdu“. Podľa nej ide o obranný mechanizmus, ktorý má jasný cieľ: dieťa

sa potrebuje vyhnúť ťažkostiam alebo získať nejakú výhodu, obvykle nezaslúženú. V školskom veku sú deti už schopné rozlíšiť, čo je pravda, a zároveň vedia, že klamať sa nemá. Ak dieťa klame aj za týchto okolností, ide mu buď o dosiahnutie niečoho, na čo nemá právo, alebo nemôže ovládnuť potrebu hovoriť niečo iné ako pravdu, aj napriek tomu, že s toho nič nemá. Martínek (2009, s. 94) zastáva názor, že častým motívom pravého klamstva býva „túžba po uplatnení sa v kolektíve, pretože takéto deti väčšinou trpia nedokonalosťou a menejcennosťou“.

„Bájne klamstvo uspokojuje dieťa aspoň na symbolickej úrovni tie potreby, ktoré aktuálne nevie iným spôsobom saturovať“ (Vágnerová, 2004, s. 793).

Podľa Martíneka (2009, s. 94) sa takéto klamstvo prejavuje „rozprávaním a vymýšľaním dlhých, neskutočných príbehov, ktoré dieťa rozpráva väčšinu preto, že chce na seba upútať pozornosť“. Vágnerová (2004, s. 793) pri tomto type klamstva zastáva názor, že v takýchto prípadoch nejde o poruchu správania.

Zvláštnu kategóriu klamstiev predstavujú klamstvá zamerané na poškodzovanie inej osoby alebo na dosiahnutie osobného prospechu, ktoré ostatné deti znevýhodňujú. Nedajú sa považovať za obranu v núdzi a bývajú spojené s ďalšími negatívnymi prejavmi a s osobnostnými vlastnosťami, ako je egoizmus, necitlivosť a bezohľadnosť pri presadzovaní vlastných cieľov (Vágnerová, 2004, s. 793).

Sklony ku klamstvám môžu byť trvalejším rysom, patologické klamstvo je jedným zo symptómov disocálnej poruchy osobnosti. Pre týchto jedincov je tendencia riešenia svojich problémov klamstvom a podvádzaním typická (Vágnerová, 2004, s. 793).

Pri hodnotení detských klamstiev podľa Vágnerovej (2004, s. 793) je významným kritériom:

- ❖ „frekvencia, tj. ako často dieťa klame;
- ❖ výber osôb, ktorým klame;
- ❖ špecifickosť situácie, v ktorých obvykle klame;
- ❖ účel, ktorý dieťa vedie ku klamstvu“.

### **2.1.2 Záškoláctvo, úteky a túlanie**

*„Všeobecným znakom záškoláctva, útekov a túlaní je tendencia odniekadiaľ utekať, pričom útek je možné interpretovať ako jednu z variant obranného, únikového jednania. Dieťa rieši svoj problém útekom z prostredia, ktoré ho ohrozuje alebo je pre neho nejakým spôsobom neprijateľné“ (Vágnerová, 2004, s. 793).*

Kondáš (1977, s. 252) charakterizuje záškoláctvo (blicovanie), chodenie poza školu, ako „jemnejšiu formu maladjustácie na školu typu vyhýbajúcej sa reakcie, ktorého cieľom je vyhnúť sa nepríjemným školským povinnostiam“. Uvádza, že môže prameniť z odporu dieťaťa ku škole, ktorý sa najčastejšie viaže na nedostatočnú adjustáciu na školu, počnúc už vstupom do nej.

Záškoláctvo je podľa Martíneka (2009, s.97) v súčasnej dobe, jeden z najzávažnejších problémov základných aj stredných školách. Vymedzuje ich ako „úmyselné vymeškávanie školského vyučovania, kedy žiak na základe vlastnej vôle, vo väčšine prípadov bez vedomia rodičov, nechodí do školy a neplní školskú dochádzku“. Býva spojené s negatívnym postojom ku škole, s nepríjemnými normami pozitívneho hodnotenia vzdelania, ale môže byť aj reakciou na prospechové zlyhanie.

Kyriacou (2005, s. 45) uvádza päť hlavných kategórií, ktoré považuje za záškoláctvo:

- ❖ „Pravé záškoláctvo – žiak sa jednoducho v škole neukáže, ale rodič si myslí, že do školy chodí.
- ❖ Záškoláctvo s vedomím rodičov – žiak síce do školy nechodí, ale rodičia sú o tom informovaní a tiež vedia, že k tomu nemá žiadny oprávnený dôvod. (Žiak trávil deň tým, že pomáhal rodičom, alebo sa staral o niekoho chorého.)
- ❖ Záškoláctvo s klamaním rodičov – žiak dokáže presvedčiť svojich rodičov, že mu je tak špatne, že nemôže ísť do školy, aj keď sa v skutočnosti cíti dobre.
- ❖ Úteky zo školy – sem patria prípady, keď žiak do školy chodí, nechá si zapísať svoju prítomnosť, behom dňa však ale na hodinu alebo dve odíde.
- ❖ Odmietanie školy – táto kategória zahŕňa žiakov, ktorým predstava školskej dochádzky spôsobuje psychické ťažkosti“.

Pri hodnotení záškoláctva je potrebné zistiť príčiny, čo dieťa k úteku zo školy viedlo, a aký je jeho postoj ku škole. Opakované a plánované záškoláctvo býva signálom odlišnosti socializačného vývoja, určitého postoja k autorite a norme povinností, ktoré dieťa nie je ochotné či schopné akceptovať. Dost často ide o deti, u ktorých je v dôsledku disfunkčnej rodinnej výchovy k bežným hodnotám a normám celkovo zmenená (Vágnerová, 2004, s. 793).

Tuláctvo a úteky z domu zaraďuje Kondáš (1977, s. 252) medzi ďalšie maladaptívne javy u mládeže, ktoré spôsobuje „najmä ich nedostatočné citové pripútania k rodine, rodičom alebo iným dospelým ľuďom, prípadne strach pred trestom, romantické túžby alebo túžby po dobrodružstve ale i nadmerná frustrácia a iné činitele“.

Pokiaľ dieťa uteká z domova, je signálom, že rodina nefunguje ako zdroj istoty a bezpečia, a vo svojej funkcii nejakým spôsobom zlyháva. Dieťa uteká, pretože nie je schopné zvládnuť situáciu vhodnejším, adaptačne zrelším spôsobom. Dost' často preto, že k tomu nemá potrebné kompetencie, problém je príliš veľký na to, aby ho dieťa mohlo zvládnuť (Vágnerová, 2004, s. 794).

Impulzívne úteky bývajú prevažne skratovou reakciou na nezvládnutú situáciu, či už doma alebo v škole. Ich zmyslom je potreba úniku pred trestom, ktorý dieťa prežíva ako neznesiteľný, alebo od človeka, s ktorým dieťa nechce žiť. Útek je signálom zúfalstva alebo varovanie. Dieťa sa však spravidla chce vrátiť domov. Takto motivovaný útek môže byť ojedinelý a po vyriešení problému sa už neopakuje (Vágnerová, 2004, s. 794).

Chronické úteky bývajú opakované, často plánované a pripravované, vyplývajú obvykle z dlhodobých problémov. Niekedy majú presný cieľ, napr. osobu, ku ktorej dieťa uteká. Dieťa sa spravidla nechce vrátiť. S takýmito útekmi sa spravidla stretávame u detí z narušených a nefunkčných rodín, v ktorých dieťa nemá žiadne zázemie, nie je citovo akceptované a niekedy je aj zneužívané a týrané (Vágnerová, 2004, s. 794).

Túlanie je charakteristické dlhotrvajúcim opustením domova, ktoré väčšinou nadväzuje na úteky. Je výrazom nedostatočnej citovej väzby k ľuďom a k zázemiu, ktoré býva natoľko dysfunkčné, že dieťaťu na ňom nezáleží, alebo ich dokonca odmieta. Pravdepodobnosť voľby tohto spôsobu riešenia životných situácií sa zvyšuje s vekom, pretože mladšie deti by sa o seba nedokázali postarať. Túlaví jedinci často kradnú a prostituuju alebo bývajú pre tieto účely zneužívané (Vágnerová, 2004, s. 794).

### **2.1.3 Krádeže**

„Krádež môžeme chápať ako porušenie normy rešpektu k vlastníctvu inej osoby, obmedzenie jedného z práv druhého človeka alebo spoločnosti“ (Vágnerová, 2004, s. 795). Je pri nej charakteristická zámernosť tohto jednania. *„O krádeži v detskom veku však môžeme hovoriť až vtedy, keď je dieťa na takom stupni rozumovej vyspelosti, kedy je schopné chápať pojem vlastníctvo a akceptovať normu správania, ktorá vymedzuje odlišný vzťah k vlastným a cudzím veciam“* (Vágnerová, 2004, s. 795).

Pri posudzovaní významu krádeže ako signálu narušenia osobnosti dieťaťa je podstatný spôsob prevedenia. Menší význam majú neplánované, príležitostné krádeže, hlavne u mladších detí. V tomto prípade ide o impulzívne reakcie, nezvládnutie aktuálnej potreby vlastníť nejakú vec, ktorá sa im páči, bez toho aby o tom vôbec dopredu uvažovali.

Závažnejším prejavom poruchy socializácie sú plánované a dopredu premyslené krádeže, ktoré sa vyskytujú až v staršom školskom veku. Najzávažnejšie sú opakované krádeže v partii. Zlodej má podporu ostatných členov skupiny a krádež ani nepovažuje za významnejšie porušenie noriem (Vágnerová, 2004, s. 795).

Cieľom a motiváciou krádeže, ktorá ho vedie k takémuto jednaniu, môže byť podľa Vágnerovej (2004, s. 794) veľmi variabilné problémy, ktoré dieťa má.

- ❖ „Dieťa kradne pre seba. Tu je základom nežiaducej aktivity potreba získať niečo, čo nevie dosiahnuť iným, sociálne prijateľným spôsobom, niekedy dieťa kradne preto, že inému spôsobu uspokojenia svojich potrieb nenaučilo. Vo vzácnejších prípadoch – ak rodina zásadným spôsobom zlyháva, môže ísť o núdzové uspokojenie základných potrieb, ako je jedlo, pitie, oblečenie a pod. Dieťa kradne z pudu sebazáchovy.
- ❖ Dieťa kradne pre druhých. Príčinou týchto krádeží býva neuspokojená potreba byť akceptovaný a dosiahnuť medzi vrstovníkmi vyššiu prestíž. Týmto spôsobom získava kamarátov dieťa, ktoré je pre ostatných neatraktívne, neosvojilo si potrebné sociálne vedomosti a prijateľnejší spôsob udržania vzťahov nezvláda. Dieťa môže byť ku krádežiam pre druhých aj donútené, napr. šikanovaním. Kradne preto, lebo by mu inak hrozil trest, ktorého sa bojí.
- ❖ Dieťa kradne, aby demonštrovalo svoje kompetencie, nejde mu o materiálny zisk, ale o prejav konformity k vrstovníckym normám a potrebu dosiahnuť v tejto skupine prijateľnú sociálnu prestíž. Dieťa kradne, aby sa vyrovnalo ostatným a potvrdilo si, že „to dokáže tiež“.
- ❖ Dieťa kradne s partiou alebo pre partiu . V tomto prípade sú krádeže dané normami party, ktoré ich hodnotia ako žiaduce, alebo dokonca povinnou aktivitou. Odmietnutie účasti na krádeži by bolo hodnotené ako priestupok a potrestané. Jedinec kradne, pretože si chce udržať svoju pozíciu v skupine a vie, že jednanie bude ocenené. Tu nejde len o občasné porušenie bežných noriem, ale o ich úplné odmietnutie a nahradenie inými, všeobecne neprijateľnými“.

#### **2.1.4 Agresívne poruchy správania**

Agresivita je podľa Martíneka (2009, s. 9) definovaná ako „útočnosť, postoj alebo vnútorná pohotovosť k agresii. V širšom slova zmysle takto označuje schopnosť organizmu



*mobilizovať silu k zápasu o dosiahnutie nejakého cieľa a schopnosť vzdorovať ťažkostiam. Do istej miery je to charakteristický znak osobnosti jedinca“.*

Popri agresivite autor ďalej používa aj pojem agresia, ktorý charakterizuje ako „*výpad, útok – jednanie, ktorým sa prejavuje násilie voči niektorému objektu, alebo nepriateľstvo a útočnosť s výrazným zámerom ublížiť. Na otázku, čo je to agresia, by sa podľa neho dalo pomerne jednoznačne odpovedať – je to prejav agresivity v správaní jedinca“* (Martínek, 2009, s. 9)

Vágnerová (2004, s. 757) pod pojmom agresia označuje „*reálny prejav takého správania, ktoré má charakter násilia“* a termín agresivita, označuje ako „*tendenciu, pohotovosť k násilnému spôsobu reagovania“*.

Říčan (1995, s. 23) zastáva názor, že „*agresívne sklony sa u dieťaťa vytvárajú na základe inštinktívnej výbavy – v prvých rokoch života“*.

Druhým názorom je, že agresia je rovnako ako väčšina ostatného ľudského správania naučená, to znamená, že si ju osvojíme na základe skúseností a preto sa z dieťaťa stáva vysoko agresívny človek postupne, a to tak, že „*si pamätá tie agresívne spôsoby vlastného správania, ktoré ho viedli k úspechu. Keď dopustíme, aby malo dieťa úspech s takýmto správaním, vytvoríme u neho veľa agresívnych situácií, ktoré bude chcieť riešiť rovnako“*(Říčan, 1995, s. 23).

Agresívne správanie Vágnerová (2004, s. 797) interpretuje ako „*neprimeraný prostriedok k uspokojovaniu nejakej potreby. Môže ísť o nevhodný spôsob k dosiahnutiu všeobecne prijateľného cieľa. Násilné správanie môže byť zamerané na ľudí, zvieratá alebo veci“*. Môžeme ho chápať ako reakciu, ktorá rieši problém útokom na prekážku, resp. zdroj ohrozenia, prípadne na cieľ.

Špecifickou variantov násilného konania hlavne v školskom veku je podľa Vágnerovej (2004, s. 797) šikanovanie. „*Ide o závažnú agresívnu poruchu správania. Na rozdiel od často impulzívnych bitiek býva plánovaná a spojená s uspokojením z vlastnej nadradenosti a moci nad slabším jedincom“*.

Kyriacou (2005, s. 26) definuje šikanovanie ako „*trvalé agresívne konanie jedného žiaka voči druhému s úmyslom spôsobiť obeti utrpenie, pričom útoky môžu byť fyzické (bitie, pošťuchovanie), slovné (nadávky, zosmiešňovanie) alebo nepriame (vylúčenie zo spoločnosti, hanlivé posunky)“*.

Vágnerová a kol. (2009, s. 11) vidia definíciu šikanovania ako „*úmyselné a opakované fyzické aj psychické ubližovanie slabšiemu jedincovi (skupine) silnejším jedincom (skupinou)“*.

„Šikanovanie môžeme definovať ako násilne ponižujúce správanie jednotlivca alebo skupiny voči slabšiemu jedincovi, ktorý nemôže zo situácie uniknúť a nie je schopný sa účinne brániť“ (Vágnerová, 2004, s. 798).

Šikanovanie je prejavom zneužitia postavenia moci, ktorú jedinec nejakým spôsobom v skupine získal. (Môže ísť o zneužitie postavenia, fyzickej sily, intelektuálnych zdatností a pod.) (Vágnerová, 2004, s. 798).

Šikanovanie môže mať podľa Vágnerovej (2004, s. 801) nasledujúce podoby:

- ❖ „fyzické násilie a ponižovanie (strkanie, bitie, zatváranie do kontajnera);
- ❖ psychické ponižovanie a vydieranie (nútenie k vyzliekaniu, nadávanie);
- ❖ deštruktívne aktivity zamerané na majetok obete (branie a ničenie vecí, trhanie zošitov, obliekanie šiat apod.)“.

Říčan (1995, s. 32) uvádza že „typický agresor si šikanovaním „kompenzuje mindrák“, že je navonok tvrdý práve preto, že trpí pocitmi menejcennosti, závidí svojim druhom úspechy v škole a cíti sa nešťastný. Môžeme mu pomôcť, ak porozumieme práve tejto alebo niektorej inej jeho skrytej bolesti“.

### 2.1.5 ADHD

„ADHD je termín, ktorý sa používa k označeniu takého žiaka, u ktorého sa okrem mnohých charakteristických prejavov správania objavujú aj do značnej miery rysy spojené s hyperaktivitou“ (Riefová, 2007, s. 17).

Prejavy správania takýchto jedincov sú podľa Reifovej (2007, s. 18) nasledovné:

- ❖ „vysoká miera aktivity (vyzerá, že je v neustálom pohybe, stále narába s rukami, nohami, prechádza sa po triede);
- ❖ impulzivita a malé sebaovládanie (často niečo vyhrkne, skáče do reči, nadmerne hovorí, nemôže sa dočkať až na neho príde rad, najprv reaguje, potom premýšľa);
- ❖ ťažkosti pri prechode na inú činnosť;
- ❖ agresívne správanie, neprimerane silná reakcia aj na drobné podnety;
- ❖ sociálna nezrelosť;
- ❖ malá sebaúcta a značná frustrovanosť“.

Mundenová (2002, s. 29) rozdeľuje symptómy ADHD na:

- ❖ „hyperaktivitu;
- ❖ impulzivitu;

- ❖ problémy so sústredením a udržaním pozornosti;

a následne na pridružené problémy ako sú:

- ❖ problémy pri nadväzovaní priateľstiev;
- ❖ problémy s učením;
- ❖ problémy doma;

ako aj na iné poruchy súvisiace s ADHD napríklad: poruchy autistického spektra, obsedantne – kompulzívnu poruchu, Tourettov syndróm, poruchu opozičného vzdoru, poruchu správania, depresie, úzkosť, zneužívanie návykových látok“.

Podľa Martíneka (2009, s. 86) ide o poruchu, o ktorej sa v súčasnosti veľmi diskutuje medzi odbornou verejnosťou, je vydaných množstvo odborných publikácií, ktoré sa veľmi úzko zaoberajú touto problematikou. Podľa neho sa ADHD prejavuje tromi základnými znakmi: hyperaktivita, či hypoaktivita, neprimeraný stupeň pozornosti, impulzivita“.

Reifová (2007, s. 19) zdôrazňuje to, aké dôležité je si uvedomiť, že *„v detstve je akékoľvek z vyššie uvedených prejavov správania v danej vývinovej fáze do istej miery normálne. Pokiaľ však u dieťaťa pozorujeme takéto správanie veľmi často v období, kedy je (v porovnaní so správaním ostatných, rovnako starých detí) z vývinového hľadiska neprimerané, potom sa pravdepodobne jedná o problémové dieťa, pre ktoré bude potrebné zaistiť pomoc a vhodné opatrenia“*.

„Významný americký špecialista v obore ADHD profesor Barkley sa domnieva, že hlavným problémom, ktorým trpia ľudia s ADHD, spočíva v tom, že títo ľudia nedokážu ovládať svoje reakcie na signály, podnety alebo udalosti nesúvisiace nijak s tým, čo práve robia“ (Mundenová, 2002, s. 22).

## **2.2 Príčiny porúch správania**

Porucha sa obvykle prejaví neadekvátnym správaním k ľuďom a s tým súvisiacou neschopnosť nadviazať a udržať prijateľné sociálne vzťahy.

„Poruchy správania v detskom veku môžu mať aj prechodný charakter, ale taktiež môžu byť veľa krát signálom rozvíjajúcej sa poruchy osobnosti, ktorá predstavuje zvýšené riziko trvalejšej tendencie k problematickým prejavom. Asociálne správanie len veľmi vzácne začína až v dospelosti“ (Vágnerová, 2004, s. 780).

Príčiny nevhodného správania dieťaťa podľa Baďuríkovej (2004/05, s.4) možno hľadať v niekoľkých základných oblastiach:

- ❖ „osobnosť dieťaťa;
- ❖ mikro a makro prostredie;
- ❖ výchovné praktiky rodičov;
- ❖ osobnosť učiteľky a jej pedagogické pôsobenie“.

Essaová (1990, In Baďuríková, 2004/05, s.4) za hlavné príčiny problémového správania okrem osobnosti dieťaťa a porúch v jeho vývine považuje predovšetkým:

- ❖ „neprimerané očakávania dospelých vo vzťahu k vývinovej úrovni;
- ❖ zdravotné problémy;
- ❖ nedostatočnú výživu;
- ❖ zmyslové poruchy;
- ❖ precitlivosť na podnety;
- ❖ stres v rodine;
- ❖ materiálne prostredie;
- ❖ nejednotnosť a nekonzistentnosť požiadaviek a pôsobenia na dieťa;
- ❖ nedostatok jasných pravidiel;
- ❖ pozornosť“.

Príčiny vzniku porúch správania podľa Vágnerovej (2004, s. 781) majú na svedomí biologické a sociálne faktory, ktoré pôsobia vo vzájomnej interakcii. Uvádza, že genetická dispozícia disharmonického vývoja a nevhodných reakcií sa môže v detstve prejaviť na úrovni temperamentu. Rizikovým faktorom je podľa Vágnerovej (2004, s. 781) aj „dráždivosť, impulzivita, potreba vyhľadávať vzrušenie, znížený sklon k úzkostnému prežívaniu a menšia citlivosť k spätnej väzbe, nezávislosť na pozitívnom sociálnom hodnotení, ľahostajnosť k odozve“. Podotýka, že v týchto prípadoch sa rôzne poruchy prejavujú už v rannom veku a bývajú málo ovplyvniteľné výchovou. Typický je pre ne odmietavý postoj k bežným sociálnym normám a uprednostňovanie vlastných pravidiel správania, ktoré je zamerané spravidla na uspokojovanie vlastných potrieb (Vágnerová, 2004, s.781).

Ďalšou dispozíciou, ktorej Vágnerová (2004, s. 781) venuje pozornosť pri príčinách vzniku porúch správania je biologická dispozícia: „môže vzniknúť na úrovni narušenia štruktúry, či funkcie CNS. Môže to byť napr. dôsledkom narušenia pri pôrode, úrazu hlavy, zápalového ochorenia mozgu apod. Závaž organického postihnutia CNS sa prejavuje predovšetkým emočnou labilitou, impulzivitou a nižšou schopnosťou sebaovládania“.

Zastáva názor, že u takýchto jedincov sa môže prejaviť výbuch agresivity už aj pri menšom impulze a dochádza k nim skôr dôsledkom narušenia sebaovládania než neschopnosťou rozoznať nevhodnosť svojho správania, či odmietanie bežných noriem správania (Vágnerová, 2004, s. 781).

Úroveň inteligencie síce Vágnerová (2004, s. 782) nepovažuje za faktor, ktorý by výraznejšie ovplyvňoval mieru pravdepodobnosti vzniku poruchy správania, ale zastáva názor, že „jedinci s takýmito odchýlkami mávajú v priemere o niečo nižšiu inteligenciu, ako priemer populácie ,ale tiež existujú výnimky jedinci s nadpriemernými schopnosťami“.

Vágnerová (2004, s. 782) kladie dôraz pri príčinách vzniku porúch správania hlavne na „vplyv sociálneho prostredia, ktorý je veľmi dôležitý, pretože nás vedie k tomu, aby sme pochopili súvislosti, ktoré viedli k vzniku poruchy správania. Život v nevhodnom alebo nepodnetnom prostredí predstavuje pre dieťa riziko v zmysle rozvoja nežiaduceho spôsobu správania. Najdôležitejším sociálnym prostredím je **rodina**, pretože poskytuje dieťaťu základnú sociálnu skúsenosť. Význam rodiny je pre rozvoj detskej osobnosti a jeho správania veľmi veľký a podstatný pri tvorení základov“.

Riziká pôsobenia rodinného prostredia rozdeľuje Vágnerová (2004, s. 782) do nasledujúcich kategórií:

- ❖ „Rodičia ako anomálne osobnosti. Keď sú rodičia anomálne osobnosti, nie sú schopní uspokojivo plniť rodičovskú rolu a deti bývajú často nielen citovo, ale aj komplexne deprimované, zanedbávané a niekedy aj týrané. Negatívne dôsledky takejto výchovy vedú k poruchám správania.
- ❖ Neúplná rodina, ktorá nie je schopná dieťa podporovať a poskytovať mu správne vzorce správania aké by potrebovalo, môže mať za následok že u dieťaťa sa vyskytnú rôzne poruchy v správaní. Nepriaznivý môže byť nedostatok otcovskej autority a mužského vzoru správania, nedôslednosť, ľahostajnosť, odmietanie a zanedbávanie dieťaťa, na druhej strane aj tvrdá disciplína, telesné tresty a týranie.
- ❖ Rodina neplní všetky svoje funkcie. Aj v prípade, keď je rodina úplná a rodičia nie sú jednoznačne anomálne osobnosti, no neplní si všetky svoje funkcie a neposkytuje dieťaťu všetky potrebné podnety môže ísť o subdeprivačné pôsobenie rodiny. Takáto rodina funguje len formálne, nedokáže dať dieťaťu pocit istoty, že je pre rodiča dôležitý a nevie mu vymedziť žiaduce hodnoty a normy správania. Dieťa potrebuje byť citovo akceptované a potrebuje sa orientovať v pravidlách, ktoré v jeho svete platia. Ďalšou možnou príčinou vzniku poruchy

v správaní detí z úplných a zdanlivo funkčných rodín je nuda, nedostatok životného zmyslu a adekvátnych cieľov.

- ❖ K rozvoju nežiaduceho správania môže viesť nielen určitý životný štýl, určité životné prostredie, ale aj určité subkultúry a sociálne skupiny, ktoré takéto jednanie tolerujú, event. dokonca považujú za vhodné a nutné. Dieťa je v tomto prostredí vychovávané odlišne, ako žiaduce sú mu prezentované iné hodnoty a normy“.

Ako motiváciu nežiaduceho správania uvádza Vágnerová (2004, s. 786) „každú reakciu človeka, ktorá slúži k uspokojeniu nejakej potreby“.

- ❖ „Potreba stimulácie, potrebného vzrušenia môže byť uspokojovaná správaním, ktoré sa vymyká štandardu. Deje sa tak hlavne u detí, ktoré nepoznajú iné prijateľné spôsoby, ako sa baviť. Dôvodom nežiaduceho správania môže byť aj nuda. Môže ísť aj o prejav anomálneho rozvoja osobnosti, kedy je potreba vzrušenia nápadne zvýšená, tak tomu je napr. u disocálnej poruchy správania.
- ❖ Potreba citovej istoty a bezpečia môže byť uspokojované náhradným spôsobom. Prostredníctvom svojich činov chce dieťa upútať pozornosť, väzba na nevhodnú autoritu, resp. príslušnosť k asociálnej partii mu slúži ako náhrada citového ukotvenia v rodine. Partia sa tak stáva jeho zázemím, ktoré inde nemá. Z toho dôvodu preberá aj ich hodnoty a normy, aj napriek tomu že nie vždy sú v zhode s všeobecne platnými pravidlami, a správa sa podľa nich.
- ❖ Potreba seberealizácie. Veľa konaní má svoj motív v potrebe byť pozitívne ohodnotený skupinou, získať si potrebnú prestíž a potvrdiť si vlastnú hodnotu. Takéto deti majú ťažkosti pri dosiahnutí ocenenia a uznania sociálne prijateľným spôsobom a preto svoju seberealizáciu smerujú nežiaducim smerom.
- ❖ Potreba úniku z aktuálne zaťažujúcej, ohrozujúcej situácie môže byť tiež motívom pre nežiaduce správanie.
- ❖ Motívom hlavne majetkovej trestnej činnosti je potreba vlastniť to, čo by určitým spôsobom potvrdzovalo sociálnu prestíž jedinca (napr. značkové oblečenie, športové potreby, elektronika) alebo mu umožňovalo žiť požadovaným životným štýlom ( tráviť čas v herniach, diskotékach, reštauráciách...). Dôvodom k takémuto jednaniu je jednoznačne potreba materiálneho zisku“ (Vágnerová, 2004, s. 786).

Tieto jednotlivé motívy sa môžu aj prekrývať a dôvodov k určitému jednaniu môže byť viac. Napríklad dieťa kradne, aby získalo potrebnú prestíž v parte a zároveň takto získané prostriedky potrebuje na nákup žiaducich vecí (Vágnerová, 2004, s. 786).

### 3 MOŽNOSTI PEDAGÓGA PRI NÁPRAVE PORÚCH SPRÁVANIA U DETÍ V ŠKOLE

Všetko, čo pôsobí na žiaka, jeho úspešnosť a neúspešnosť, jeho vhodné či nevhodné správanie voči spolužiakom aj učiteľom, sú premenné, ktoré ovplyvňujú žiaka ako jednotlivca, ale taktiež aj školské sociálne prostredie.

Mareš (2007, s. 565) zastáva názor, že pokiaľ má učiteľ úspešne pracovať, musí zvládnuť najmenej tri relatívne samostatné činnosti:

- ❖ „získať dostatočné teoretické znalosti o sociálnopsychologických javoch, ktoré sa v triede odohrávajú;
- ❖ vedieť aspoň orientačne diagnostikovať klímu školskej triedy;
- ❖ vedieť navrhnúť a previesť vhodnú intervenciu“.

Problémové správanie je podľa Mareša (2007, s. 361) znakom toho, že sa „dieťa dostalo do záťažových situácií, ktoré sa mu nedaria adekvátnym spôsobom zvládať“. Je mu ťažko, potrebuje pomoc. Problémové dieťa potrebuje vo zvýšenej miere to, čo potrebujú všetky deti – ozajstný ľudský vzťah s porozumením (empatiou), bezpodmienečným akceptovaním a kongruenciou.

#### 3.1 Možnosti pedagóga

*„Aby bol učiteľ schopný porozumieť deťom, aby mohol stimulovať ich pozitívny vývoj, musí sa najprv zorientovať sám v sebe. Ide o hodnotenie vlastného správania, svojho podielu na vývoji žiakov, hodnotenie vlastného pedagogického pôsobenia“* (Majzlanová, 1998, s. 77).

Za problémové správanie má učiteľ tendenciu označovať také správanie, ktoré hrubo narušuje interpersonálne vzťahy v triede a ohrozuje alebo znemožňuje realizáciu výchovných a vzdelávacích cieľov (Majzlanová, 1998, s. 77).

Ako uvádza Mareš (2007, s. 565) „správanie žiaka nie je len individuálnou záležitosťou, ale je ovplyvňované mikrosociálnym prostredím, v ktorom sa žiak pohybuje“. Podľa autora to platí hlavne o prostredí konkrétnej školskej triedy a konkrétnej skupine vrstovníkov, s ktorými sa žiak alebo žiačka kamaráti, a na ktorých mienke mu záleží. Takáto skupina máva omnoho väčší vplyv ako učiteľa alebo rodiča.

Žiaci majú radi, keď sa v triede „niečo deje“, a preto si sami vytvárajú svoje udalosti, aby si povyrazili. Ide o školské situácie, kedy sú žiaci súčasne aj aktérmi aj divákmi: hry v triede alebo na chodbe cez prestávky, hecovanie, provokovanie, ale taktiež vyhrážky ktoré môžu vyústiť niekedy až do bitky. Spomínané dianie sa môže rozšíriť aj do vyučovacej hodiny. „*Vzniká tak situácia plná napätia, neistoty, záťaže pre obidve strany. Žiaci skúšajú, čo urobí učiteľ, učiteľ skúša, ako zareagujú žiaci. Je to sociálna hra, ale riziková pre obidve strany*“ (Mareš, 2007, s. 542).

Pozitívne vzťahy medzi učiteľom a žiakom sa podľa Hvozdíka (1986, s. 152) premietajú do celého pedagogického procesu.

Pozorný pedagóg vie napraviť a zlepšiť niektoré prejavy nevhodného správania aj vzťahmi medzi žiakmi v triede, snaží sa, aby súdržnosť triedy vzrastala a celkovo prevažovala v nej pozitívna orientácia triedy, organizuje aj akcie mimo triedu a mimo školu, aby sa žiaci a učители spoznali aj v iných situáciách, ako len v tých školských. Vede žiakov, aby vedeli vhodným spôsobom riešiť medziľudské konflikty, cielene eliminuje zo života triedy prejavy agresie, šikanovanie a pod.

Kounin (1970, In Cangelosi, 1994, s. 33) študoval, ako ovplyvňuje žiakov aj učiteľov prístup k nevhodnému správaniu ostatných žiakov. Zistil pri tom, že keď učiteľ reaguje na nevhodné správanie jedného žiaka tak, že ostatní jasne a presne pochopia, prečo je dané správanie neprijateľné, zníži sa tým pravdepodobnosť, že sa toto správanie v budúcnosti prejaví u niektorého s ostatných žiakov.

Mareš (2007, s. 578) zastáva názor, že aj učiteľ môže pre žiakov vyučovanie urobiť zaujímavejším, keď zadáva žiakom témy, ktoré prekračujú školský kontext, vedie ich k nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi (špecialistami v určitom obore, rodičmi spolužiakov, sociálnymi pracovníkmi...), navodzuje potrebu sebaurčenia, sebauplatnenia. Na hodinách postupne odstraňuje cielené rušenie vyučovania, má v triede kľud a poriadok.

Kyriacou (2005, s. 10) zastáva názor, že „obvykle by mal učiteľ žiakovi vyjadriť svoje pochopenie a podporiť ho vo chvíli, kedy sa musí vysporiadať s okolnosťami, s ktorými je konfrontovaný. Učiteľ si však musí jasne uvedomovať svoje medze a dať pozor, aby nezašiel za hranice svojej zodpovednosti“.

Môžeme od neho očakávať:

- ❖ „schopnosť identifikovať problém;
- ❖ schopnosť poskytnúť žiakom účinnú radu a pomoc pri riešení ťažkej situácie;



- ❖ schopnosť predať v prípade potreby informáciu o probléme kolegovi, ktorý je v tomto smere vyškolený a môže zväziť, ako v tejto veci nadviazať spoluprácu s rodičmi a organizáciami mimo školu“ (Kyriacou, 2005, s. 10).

V prvom rade by mal učiteľ „*identifikovať problémové správanie, potom by mal niekoľko dní dieťa pozorovať a preniknúť do jeho konania, správania sa. Zároveň pri tom hľadať odpovede na otázky, ako napr. ako dieťa vyrušuje (komentuje, šepká si s iným dieťaťom, strká do rovesníka, vstane a odíde a pod.), s kým vyrušuje (koná samo, vždy s tým istým rovesníkom a i.), pri ktorej činnosti, čo sa deje bezprostredne pred tým, ako sa objaví rušivé správanie žiaka (žiak nepočúva, iné dieťa ho odpútal od počúvania a pod.), čo sa deje po takomto rušivom konaní (spolužiáci sa smejú, nevšímajú si ho, pridajú sa)*“ (Baďuriková, 2004/05, s. 8).

Podľa Klímu sa celá starostlivosť o žiakov s poruchami správania uskutočňuje v niekoľkých etapách: depistáž, diagnostika, liečebné opatrenia, prevýchovné opatrenia a prevencia recidivity (In Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 49).

Podobne ako Klíma (1988) aj Hvozdič (1986, s. 223) rozdeľuje metódy na rýchle vyhľadávanie žiakov s problémami v správaní na: „screeningové, depistážne a na metódy odborno – psychologické“.

„Postup pri sceningových metódach vypracoval Skřivánek (1973, In Hvozdič, 1986, s. 223) a zahrňuje v sebe tri relatívne samostatné metódy, ktoré skúmajú:

- ❖ „sociálne zázemie rodiny;
- ❖ sociálnu prispôsobivosť žiakov;
- ❖ sociálne izolovaných a odmietaných žiakov“.

Depistážou sa podľa Klímu (In Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 49) v etopédii rozumie „vyhľadávanie jedincov s poruchami správania“. Je to jedna z významných úloh učiteľa na základnej škole. „Účinná depistáž plní zároveň aj preventívnu funkciu, pretože včasné odhalenie začínajúcich sa porúch správania môže zabrániť ich rozvinutiu“ (Klíma, 1988). Na základe zistenia poruchy správania, ešte nie je možné hneď realizovať nápravu. Skutočne kvalifikovaná a účinná náprava môže začať až po stanovení diagnózy.

Diagnostika má za úlohu „*určiť a vysvetliť poruchu správania z hľadiska príčin, intenzity a stupňa poruchy. Pri menších poruchách, kde je príčina jasná, robí diagnostiku spravidla učiteľ v škole*“ (Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 50).

Označenie dieťaťa ako problémového však môže mať aj pozitívne dôsledky, a to vtedy, ak motivuje rodičov a učiteľov hľadať reálne dôvody odlišnosti dieťaťa a jeho správania, k vyšetreniu dieťaťa u odborníka. Ak sa ťažkosti s dieťaťom diagnostikovali

a pomenujú, môžeme dieťa zbaviť označenia vinníka (ktorý by sa mohol prejavovať lepšie, ale nesnaží sa, nechce sa mu...). Diagnostikovanie určitej odchýlky, napr. ľahkej mozgovej disfunkcie alebo slabozrakosti, zmení aspoň čiastočne rolu problémového dieťaťa na rolu dieťaťa s postihnutím a pod ( Vágnerová, 1997).

„Takéto zistenie väčšinou uľahčuje život dieťaťa, pretože ovplyvnia postoje učiteľov aj rodičov, ktorí inakšie budú interpretovať a tolerovať určité konanie dieťaťa. Dieťa tak prestane byť vnímané ako neposlušné, vyrušujúce, zlomyseľné, ale učitelia a rodičia ho budú vnímať ako dieťa, ktoré potrebuje špeciálnu pomoc a podporu“ (Baďuríková, 2004/05, s. 3).

Mareš (2007, s. 543) pri diagnostike spomína spravidla tri skupiny metód, ktoré sa používajú v bežnej praxi: „pozorovanie, rozhovor, dotazníky“. Všetky spomenuté metódy robí spravidla učiteľ, prípadne iná osoba, ktorá je v dlhodobom kontakte so žiakom.

Pri odstraňovaní porúch správania musíme mať na zreteli, že nejde iba o odstránenie samotnej poruchy, ale je potrebné pôsobiť na celú osobnosť žiaka, posudzovať ho komplexne aj s jeho sociálnym prostredím, predovšetkým rodinným.

Ako uvádza Hvozdič (1986, s. 250) „*človek sa rozvíja dialektikou protirečení. Napríklad dysfunkcia je protirečením, pomocou ktorej možno dosiahnuť kvalitatívne vyššiu úroveň rozvoja osobnosti a s toho potom následne vyplýva, že sa upriamime na osobnosť, ktorá svojou vlastnou kapacitou vie progresívne riešiť problémy, pomocou nich dosahovať vyššiu kvalitu, ich negáciou utvárať predpoklady na vznik nových, kvalitatívne vyšších problémov*“.

Na základnej škole môžeme účinne pôsobiť na poruchy správania požívaním vhodných výchovných prostriedkov. „*Je to predovšetkým objektívne posúdenie, prístup k žiakovi bez emocionálneho zaujatia, pozitívna stimulácia žiaka, dôslednosť a zásadovosť v jednaní s ním, dostatočné zabezpečenie základných psychických potrieb žiaka, hlavne pocit bezpečia a istoty, citovej väzby a sebarealizácie*“ (Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 51).

Posilnením pozitívneho správania dieťaťa je podľa Baďuríkovej (2004/05, s. 3) všeobecne uznávané ako veľmi účinný spôsob pri odstraňovaní problémového správania. Pri snahe zmeniť nevhodné správanie je oveľa dôležitejšie práve prostredníctvom posilnenia dať dieťaťu najavo, ktoré správanie a konanie je vhodné a primerané. „*Pozitívne hodnotenie uspokojuje potrebu dieťaťa byť akceptované, podporuje rozvoj jeho sebaúcty a posilňuje u dieťaťa tendenciu opakovať konanie, za ktoré bolo pozitívne hodnotené. Osobitne dôležité je používať posilnenie pozitívneho správania vtedy, keď sa dieťa snaží*

*zmeniť svoje negatívne správanie“.* Ďalší postup nazýva autorka „som tu pre teba“. Niektoré deti sa správajú nevhodne len preto, lebo chcú upútať pozornosť dospelých.

*„Prevenčia v etopédii znamená predchádzanie, zabránenie vzniku alebo ochránenie pred vznikom porúch správania. Rozhodujúcu a prevažujúcu úlohou pri prevencii porúch správania má oblasť, v ktorej tieto poruchy vznikajú, t.j. rodina a škola“* (Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 54).

### **3.1.1 Prevencia pri poruchách správania**

Zo všetkých spomínaných etáp, ktorými prechádzame pri poruchách správania je veľmi dôležitou súčasťou, až nie najdôležitejšou práve prevencia.

Prevenciu chápe Vágnerová (2004, s. 802) ako „včasné podchytenie a nápravu v raných fázach jeho rozvoja, pri ktorom ide hlavne o psychologické, pedagogické a sociálne pôsobenie“.

Ako už bolo spomenuté práve rodina a škola sú najrizikovejšie faktory, ktoré môžu byť spúšťačom poruchového správania u detí. Rodina je najdôležitejším faktorom pôsobiacim na dieťa od najútlejšieho veku. Má výrazný podiel na formovaní jeho osobnosti, v podstate väčšina vlastností, názorov a konečne aj životný štýl, sú ovplyvnené rodinnou výchovou.

Martínek (2009, s. 46) zastáva názor, že na to, aby vývin dieťaťa prebiehal bez výraznejších ťažkostí a smeroval k harmónii, je potrebné uspokojovať adekvátne jeho päť základných vývinových potrieb:

- ❖ Potrebu miesta - pokiaľ je táto potreba dostatočne uspokojovaná, je dieťa lepšie schopné adaptovať sa v predškolskom zariadení, v škole, lepšie si hľadá miesto medzi kamarátmi a v dospelujúcom veku aj v partnerskom vzťahu.
- ❖ Potrebu podpory - pokiaľ je táto potreba dobre sytená, naučí sa jedinec podporovať v tom, čo je pre neho dobré. Má schopnosť lepšie a pokojnejšie zvládať krízové situácie, naučí sa podporovať sám seba, ale i ostatných ľudí v okolí.
- ❖ Potrebu bezpečia - Najdôležitejšou úlohou tejto potreby, je naučiť dieťa rozoznávať, čo je nebezpečné, čomu sa treba vyhnúť, čo a ako robiť bezpečnejším spôsobom.
- ❖ Potrebu starostlivosti - Príjemný pocit vnútorného naplnenia dieťa získa spoločnou hrou s rodičmi, spoločnými záujmami a zážitkami z niečoho pekného a príjemného. Dieťa „krmíme“ nielen jedlom ale podnetmi, pozornosťou a záujmom oň.

- ❖ Potrebu hraníc - dieťa má dostávať od rodičov jasné signály, že veci na svete majú určitý poriadok a mieru. Dieťa by malo pochopiť, čo je v jeho správaní ešte prijateľné a čo už presahuje určené hranice. V tomto zmysle nejde o to, aby ho rodič neustále trestal, ale aby dal najavo, že v medziľudských vzťahoch sú určité pravidlá, normy a hranice a ich porušenie nesie so sebou prirodzený následok“.

Podobný názor na uspokojovanie základných potrieb ako sú: „potreba miesta ( kde sme doma), potreba podnetov, starostlivosti a výživy, potreba ochrany, podpory a hraníc, ktoré sú dôležité pre zdravý rozvoj dieťaťa“ zastáva aj Vágnerová a kol. (2009, s. 49) a dopĺňa, že neuspokojením potreby miesta sa neskôr môže u dieťaťa prejaviť:

- ❖ „zníženým sebavedomím;
- ❖ nedôverou v ostatných ľudí;
- ❖ tendenciou strániť sa spoločnosti;
- ❖ neadekvátnymi reakciami;
- ❖ agresívnym správaním;
- ❖ potrebou „uchmatnúť“ si svoje miesto za každú cenu“.

*„Škola sama má pri prevencii veľmi málo možností, ako problematickú rodinu zásadným spôsobom ovplyvniť, pretože jej právomoc je obmedzená na poradenskú činnosť a prezentáciu požiadaviek, k ich vynúteniu (pokiaľ by neboli akceptované dobrovoľne) nemá potrebné prostriedky“ (Vágnerová, 2004, s. 803).*

Za riešiacie prístupy, označuje Majzlanová (1998, s. 77) prístupy, „ktoré sa usilujú o perspektívnu zmenu správania žiaka a vychádzajú pritom z podpory jeho potrieb rozvoja a sebarozvoja a zároveň sa orientujú na prevenciu správania žiaka“. V tejto súvislosti hovorí Spivack (1976, In Majzlanová, 1998, s. 77) o sociálnej kompetencii:

- ❖ „uvedomovanie si existencie interpersonálnych problémov a citlivosť k nim;
- ❖ schopnosť vytvárať veľké množstvo alternatívnych riešení interpersonálnych problémov;
- ❖ schopnosť vytvoriť plán cesty, dosiahnutie cieľa;
- ❖ pred vlastným riešením interpersonálnych problémov uvedomiť si problémy vzhľadom k sebe i vzhľadom k druhým;
- ❖ uvedomiť si vlastnú motiváciu sociálneho správania i motiváciu druhých“.

Medzi ďalšie prístupy pri prevencii na školách patrí aj mravná výchova, kde sa deťom vštepujú základné hodnoty (úcta ku každej ľudskej bytosti, solidarita, súcit, obetavosť, česť atd.), ako aj výchova k demokracii. Kládne sa veľký dôraz na vzťah učiteľa

k žiakom. Učiteľ svojim správaním a jednaním so žiakmi aj s rodičmi, je pre deti predovšetkým vzorom( Říčan, 1995, s. 78).

Pri prevencii porúch správania autor kladie dôraz na to, že učiteľ by mal byť všímavý, sledovať dianie v triede, vzťahy medzi deťmi, spôsob spolupráce medzi nimi, ale aj prípadnú rivalitu. Ako náhle odhalí náznaky problémového správania, musí zaujať jasné stanovisko a prejaviť nesúhlas s takýmto jednaním pred celou triedou. Nekompromisný postoj je dôležitý ako pre obeť, ktorej sa tým poskytuje podpora a ochrana, tak aj pre ostatných spolužiakov, ktorí poznávajú, že v normálnej spoločnosti sa takéto správanie netoleruje (Říčan, 1995, s. 73).

Učiteľ by mal využívať každú príležitosť k tomu, aby deti povzbudzoval, dodával im odvalu, posilňoval ich sebavedomie, uisťoval ich, že všetci sú si rovní, poskytovať príležitosť v niečom vyniknúť, zapájať ich do spoločných činností, aby sa utužoval kolektív.

Dobrou prevenciou pri odstraňovaní porúch správania je aj čo najširšie uplatňovanie kooperácie medzi deťmi pri všetkých školských činnostiach, ktoré to umožňujú. Jednou zo stratégií je kooperatívne učenie. *„Prostredníctvom tejto techniky je princíp kooperácie uplatnený priamo vo výučbe. Žiakom sa ukladajú úlohy, ktoré majú splniť spoločne, pričom úspech je závislý na všetkých členoch spolupracujúceho tímu. Tímy však nevznikajú náhodne, ich zostavovanie je jednou z najdôležitejších úloh učiteľa“* (Říčan, 1995, s. 82).

Atmosféru triedy a vzťahy medzi deťmi môžeme pozitívne ovplyvniť aj spoločnou účasťou na rôznych športových, rekreačných alebo spoločenských akciách, pri ktorých môže zohrať veľkú úlohu aj účasť rodičov.

### **3.2 Osobnosť pedagóga**

*„Deti a mladiství potrebujú učiteľa ako celého človeka, osobnosť s ľudským vzťahom, s porozumením pre triedu aj pre osobné problémy jednotlivých žiakov. Deti vítajú, keď učiteľ pomôže s ťažkosťami v učení a v prípade potreby aj s inými starosťami, v niektorých prípadoch učiteľ, či učiteľka nahradia aj chýbajúci model, napríklad otca alebo láskavú matku“* (Čáp, 2007, s. 265).

Učitelia patria k významným osobám v živote a vývine detí. Učiteľ môže pôsobiť silne, priaznivo alebo naopak nepriaznivo, svojim zámerným výchovným pôsobením, ale predovšetkým celou komunikáciou a interakciou, vzťahom k žiakom, svojou osobnosťou.

*„Aby bol učiteľ schopný porozumieť deťom, aby mohol stimulovať ich pozitívny vývoj, musí sa najprv zorientovať sám v sebe. Ide o hodnotenie vlastného správania, svojho podielu na napredovaní žiakov, hodnotenie vlastného pedagogického pôsobenia“* (Majzlanová, 1998, s. 77).

Učiteľská profesia kladie náročné a psychologicky rozmanité požiadavky.

Od učiteľa sa očakáva, že bude žiakov:

- **„vzdelávať**, sprostredkovať im vedomosti, zručnosti, spôsoby myslenia a činnosti určitého vedeckého, technického, poprípade umeleckého smeru;
- **vychovať**, rozvíjať ich záujmy a postoje, schopnosti, charakter, a to na podklade sústavného poznávania, žiakov ich typologických aj individuálnych rozdielov“.

Nebýva ľahké vyvážené spojiť obidva momenty (Čáp, 2007, s. 264).

Dôležitým momentom vzťahu učiteľa k žiakovi je aj motivácia. Zahrňuje v sebe potrebu porozumenia, pomoci druhým, uspokojenia z dosiahnutého cieľa, ktorou je pomoc žiakom v dosahovaní vzdelania.

V nemalej miere je dôležitý „aj postoj učiteľa k žiakovi a k učiteľskému povolaniu, či a do akej miery si uvedomuje svoju subjektívnu zodpovednosť za úspešnosť či neúspešnosť žiakov“ (Čáp, 2007, s. 266).

Zvláštnu pozornosť podľa Čápa (2007, s. 267) zasluhuje aj *„odolnosť učiteľa k záťaži, náročným životným situáciám“*. Je daná „nadbytkom interpersonálnych podnetov“.

Popri vlastnostiach osobnosti učiteľa zohráva významnú úlohu aj komunikácia, tzv. pedagogická komunikácia. Ide o špecifický prípad sociálnej komunikácie. *„Pri takejto komunikácii sa vymieňajú informácie a vzájomne na seba pôsobia : učiteľ – žiak – skupina žiakov – školská trieda. Napríklad učiteľ niečo hovorí jednému žiakovi: kladne hodnotí jeho výkon – to však sledujú ostatní žiaci, súhlasia s tým, alebo to prežívajú ako nespravodlivé ohodnotenie, ako nadŕžanie. Učiteľ napomenie jedného žiaka, kričí na neho – tým sú ovplyvnení aj spolužiaci, prežívajú frustráciu, strach, odpor k takej forme správania“* (Čáp, 2007, s. 268).

Deti spravidla veľmi dobre spoznajú a ohodnotia, ako s nimi učiteľ komunikuje a čo vyjadruje svojím spôsobom komunikácie, ku komu má kladný postoj a ku komu naopak záporný, či sa snaží žiakovi pomôcť, alebo je ľahostajný, ako hodnotí schopnosti určitého žiaka, či ho považuje za svedomitého, alebo nesvedomitého, nehodného jeho dôvery.

Práve v komunikácii učiteľa so žiakom pôsobia jeho kľúčové vlastnosti osobnosti, ktoré tu už boli bývali spomenuté – „*humánny vzťah k deťom, empatia, porozumenie, snahu pomôcť, kladný emočný vzťah...*“ (Čáp, 2007).

Pri vymedzovaní vlastností a schopností učiteľa by nemal chýbať ani pedagogický takt. Čáp (2007, s. 269) píše, „*že učiteľ má pedagogický takt vtedy, keď dokáže správne a včas rozoznať reakciu žiaka na situáciu, zvlášť na svoje pôsobenie, keď správne a rýchlo rozpozná zmenu v psychickom stave a postojí žiaka a dokáže podľa toho prispôbiť svoje ďalšie správanie a jednanie. Učiteľ s pedagogickým taktom spozná, že žiaci prestali chápať výklad alebo že klesla ich pozornosť, že sú unavení, podľa toho im podá doplnkový výklad alebo zaradí prestávku či iný druh činnosti*“.

Okrem toho, že učiteľ vystupuje ako poradca detí, podnecovateľ – stimulátor, diagnostik, kontrolór, arbiter – rozhodca v sporoch detí, ako aj citový uspokojovateľ, ktorý by mal súbežne podporovať sebastačnosť a nezávislosť detí vyplývajú pre neho podľa Zelinu (1994, In Majzlanová, 1998, s. 78) aj nasledovné úlohy:

- ❖ „*deti sústavne podporovať k samostatnosti, k možnosti voľby medzi riešeniami;*
- ❖ *vytvárať v skupine pozitívnu klímu;*
- ❖ *prijímať úlohu facilitátora, povzbudzovateľa, pomocníka, asistenta;*
- ❖ *jednať s deťmi priamo, otvorene hovoriť o svojich pocitoch;*
- ❖ *podporovať pozitívne city, pocity detí;*
- ❖ *využívať rôzne rolové a simulačné hry;*
- ❖ *používať objavujúce spôsoby učenie, nechať deti objavovať problémy z ich života a okolia;*
- ❖ *nezabúdať, že dieťa je najvyššou autentickou hodnotou a k profesionalite učiteľa patrí mať rád každé dieťa, veriť mu, umožniť sa mu rozvíjať do jedinečnej bytosti v súlade s požiadavkami súčasnej školy s humanistickým prístupom k výchove a vzdelávaniu*“.

Učiteľ by mal mať hlavne správne odhodlanie zdokonaľovať sa, pracovať na sebe, mať záujem o to, aby prispel k zlepšeniu správania sa žiakov a to aj tým, že on sám sa bude podieľať na rôznych komunikačných, psychosociálnych tréningoch, že absolvovaním niektorých programov, môže prispieť k zlepšeniu svojho sebapoznávania, motivácie, sebakritiky alebo aspoň k prehodnoteniu svojich doterajších výchovných postupov.

„Práca učiteľa na sebe je jeden z nevyhnutných predpokladov k hľadaniu ciest a možných prístupov k deťom s poruchami správania“ (Majzlanová, 1998, s. 79).

### 3.3 Špecifiká výchovy a vzdelávania žiakov s poruchami správania

„Vzdelávanie žiaka s poruchou správania si vyžaduje koordinovaný tímový prístup učiteľa, psychológa, špeciálneho pedagóga, liečebného pedagóga, lekára a ďalších odborníkov podľa potreby. Špecifiká vzdelávania je potrebné uplatňovať v individuálnom rozsahu a podľa individuálnych potrieb žiakov vo všetkých formách vzdelávania nasledovne:

- ❖ - všeobecné ciele vzdelávania v jednotlivých vzdelávacích oblastiach a kompetencie sa prispôsobujú individuálnym osobitostiam žiakov s poruchami správania;
- ❖ - žiak s poruchami správania, ktorý nemôže plniť požiadavky príslušných vzdelávacích oblastí a štandardov, sa vzdeláva podľa individuálneho vzdelávacieho programu;
- ❖ - voliteľné hodiny je možné využiť aj na intenzívne vzdelávanie v určitej vzdelávacej oblasti v rámci individuálneho vzdelávacieho programu žiaka;
- ❖ - v prípade individuálnej integrácie v bežnej triede základnej, resp. strednej školy môže školský špeciálny pedagóg alebo liečebný pedagóg na vyučovacích hodinách podľa potreby pracovať so žiakom / žiakmi s poruchami správania individuálne alebo v skupinkách podľa individuálneho vzdelávacieho programu žiaka/žiacov. Obsah, formy a postup vyučovania konzultuje s príslušným učiteľom;
- ❖ - školský špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský psychológ môže v rámci vyučovania pracovať individuálne so žiakom, resp. so skupinkou vybraných žiakov s cieľom systematickej, intenzívnej korekcie, terapie alebo reedukácie;
- ❖ v prípade potreby si môžu školy, alebo diagnostické triedy, v ktorých sa vzdelávajú žiaci s poruchami správania vo svojich školských vzdelávacích programoch zvýšiť počet voliteľných hodín o 1 až 3 hodiny týždenne;
- ❖ - vo vyučovaní žiakov s poruchami správania si učiteľ môže stanoviť dĺžku a štruktúru vyučovacej hodiny flexibilne, zohľadňujúc psychický stav, správanie a potreby žiakov, ktoré sú dôsledkom stanovenej diagnózy;
- ❖ - vo vyučovaní žiakov s poruchami správania, u ktorých sa predpokladá, že po ukončení vzdelávania na základnej škole budú pokračovať vo vzdelávaní na stredných odborných školách, sa na 2.stupni základnej školy odporúča vo všetkých ročníkoch vyučovať predmety zo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce.



Ak sa poruchy správania premietajú do vzdelávacieho procesu tak, že žiakovi je potrebné vytvoriť špeciálne podmienky na vzdelávanie, takýto žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby a musí byť na škole evidovaný ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Status žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami môže byť aktuálny najmä v prípade, kedy žiak s poruchami správania výrazne zaostáva vo vzdelávaní, poruchy správania sú kombinované s poruchou aktivity a pozornosti, resp. sú poruchy správania dôsledkom aj narušeného duševného zdravia, alebo telesných chronických ochorení.

Podmienkou evidencie žiaka ako žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je súhlas jeho zákonného zástupcu. Potvrdenie o tom, že žiak má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby vydáva podľa kompetencií, na základe odborného vyšetrenia školské zariadenie výchovného poradenstva a prevencie.

Žiak, ktorý má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, musí mať vypracovaný individuálny vzdelávací program. Individuálny vzdelávací program vypracováva triedny učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom, liečebným pedagógom, prípadne ďalšími zainteresovanými odbornými zamestnancami podľa potreby a so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie.

Ak je žiakovi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami potrebné prispôbiť obsah a formy vzdelávania v jednom alebo viacerých vyučovacích predmetoch, vypracuje vyučujúci daného predmetu v spolupráci so špeciálnym pedagógom ako súčasť individuálneho vzdelávacieho programu *Úpravu učebných osnov konkrétneho predmetu*. Jedná sa o úpravu obsahu vzdelávania žiaka, t. j. vychádza sa z učebných osnov predmetu. Vyučujúci učiteľ v spolupráci so špeciálnym pedagógom vypracuje postupnosť krokov pri preberaní učiva príslušného predmetu. Úprava učebných osnov predmetu, ktorá je súčasťou individuálneho vzdelávacieho programu, sa vypracováva len pre tie vyučovacie predmety, v ktorých žiak nemôže postupovať podľa učebných osnov daného ročníka. Primeraná úprava učebného obsahu je možná len na základnej škole.

Žiak môže mať špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby počas celého vzdelávacieho cyklu alebo len počas limitovaného obdobia, čo sa posudzuje na základe výsledkov odborného vyšetrenia školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie.

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý sa vzdeláva v bežnej triede základnej, prípadne strednej školy, musí mať zabezpečené odborné personálne,

materiálne, priestorové a organizačné podmienky v rozsahu a kvalite zodpovedajúcej jeho individuálnym potrebám.

Riaditeľ školy je povinný pri výchove a vzdelávaní takéhoto žiaka zabezpečiť systematickú spoluprácu školy so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie. Podľa potreby škola môže spolupracovať aj s niektorým diagnostickým centrom alebo reedukačným centrom.

V zmysle §94 ods.2 písm. l) zákona č.245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (ďalej len zákon č.245/2008 Z.z.) sa pri výchove o vzdelávaní žiakov s poruchami správania postupuje podľa vzdelávacieho programu pre žiakov s poruchami správania. Vzdelávacie program pre žiakov s poruchami správania je súčasťou všeobecne platných štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé stupne vzdelávania.

Špecifiká vzdelávania rozpracovávajú školy vo svojich školských vzdelávacích programoch, pričom zohľadňujú špecifiká práce v špeciálnych výchovných zariadeniach, ktorými sú najmä

- ❖ diagnostika a reedukácia narušeného sociálneho, mravného a emocionálneho vývinu ako hlavný cieľ práce špeciálnych výchovných zariadení
- ❖ časovo limitovaný pobyt dieťaťa (klienta)

Ciele výchovy a vzdelávania sú v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. stupeň základnej školy ISCED 1, Štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy ISCED 2 a štátnych vzdelávacích programov pre jednotlivé učebné odbory ISCED 2C a 3C, prípadne študijné odbory ISCED 3A.4.

Špecifickými cieľmi sú

- ❖ špeciálnopedagogická diagnostika stavu vzdelanosti, vedomostí, zručností, návykov a vývinu vlastností osobnosti;
- ❖ reedukácia narušeného vývinu vlastností osobnosti vo vzťahu k učeniu, správaniu, práci a narušeného psychosociálneho a emocionálneho vývinu“. [cit. 2010.03.25]

([http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2009/SVP/20090526\\_VZDELAVACIE\\_PROGRAMY\\_pre\\_SVVP.zip](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2009/SVP/20090526_VZDELAVACIE_PROGRAMY_pre_SVVP.zip) .

## ZÁVER

Počas našej praxe sme prišli do kontaktu s rôznymi deťmi, ktoré mali výraznejšie alebo menej výrazné problémy v správaní. Najčastejšie išlo o následky nevhodného výchovného pôsobenia v rodine, o následky psychickej deprivácie, citovej frustrácie, pretrvávania adaptačných problémov a niekedy aj o kombináciu viacerých spomenutých príčin. Sme presvedčení, že existuje viacero spôsobov a ciest, ktorými je možné pomôcť týmto deťom. Máme na mysli predovšetkým prevenciu a včasnú intervenciu.

Ľudia sa prejavujú rôznymi spôsobmi, je možné pozorovať ich správanie a vyvodzovať z nich, ako danú situáciu prežívajú, ako ju hodnotia a ako o nej uvažujú. Odlišnosť v reakciách sa môže prejaviť len v niektorých záťažových a menej obvyklých situáciách. Každý človek prichádza na svet s inou genetickou výbavou, s určitými povahovými vlastnosťami, temperamentom. Niektoré dieťa je odolnejšie voči stresom a záťaži, iné vie vyvieť z miery akákoľvek maličkosť. Niekedy i dobre mienené pripomienky a hodnotenia môžu pôsobiť zraňujúco a vyvolať v ňom pocit nespokojnosti až krivdy.

Pri dlhšom skúmaní problematiky porúch správania sme prišli k názoru, že k pochopeniu vzniku rôznych porúch správania je potrebné vedieť, aká je príčina ich vzniku, ktoré faktory ich rozvoju prispievajú a čo ich naopak môže ovplyvniť žiaducim spôsobom. Podľa našej mienky jedným z kľúčov správnej výchovy je vedieť odhadnúť, čo ktoré dieťa potrebuje pre svoj úspešný rozvoj, čo potrebuje k tomu, aby bolo spokojné a vyrovnané.

Z literatúry i na základe vlastných skúseností sme dospeli k poznaniu, že čím väčšiu dôveru deťom poskytneme, tým budú schopnejšie samostatne uvažovať a kontrolovať svoje správanie. Deti potrebujú úprimný záujem dospelých, potrebujú hovoriť s niekým o svojich zážitkoch, problémoch a potrebujú mať pocit, že sú akceptované, že niekomu na nich záleží.

Je veľmi dôležité rozpoznať, ktoré dieťa potrebuje viac povzbudenia, ktoré menej. Je vhodné viesť deti od útleho veku k tomu, aby si samé vytvárali vlastný názor, slobodne vyjadrovali svoje pocity a tak môžeme predísť rôznym poruchám správania.

Naša práca je zameraná na problém porúch správania detí, konkrétne v školskom prostredí. Snažili sme sa vyhnúť opakovaniu všeobecne známych faktov o tomto probléme a preto sme pri výbere kapitol išli priamo k jadrú problému. Pozornosť sme venovali teórii

porúch správania, prinášame pohľady na problematiku viacerých autorov. Venovali sme sa najmä poruchám správania, ktoré sa najčastejšie vyskytujú v školskom prostredí, opísali sme ich symptomatiku a príčiny vzniku.

V prvej kapitole sme uviedli teoretické vymedzenia základných pojmov a stručný prehľad teórie problematiky poruchového správania. V druhej sme interpretovali najčastejšie poruchy správania, ktoré sa vyskytujú v školskom prostredí. V poslednej, tretej kapitole sme sa zamerali hlavne na možnosti pedagógov pri identifikácii problémového správania, predkladáme prijateľné riešenia pri nápravách porúch správania, a zdôrazňujeme dôležitosť prevencie žiakov s poruchami správania.

Podľa nášho názoru najväčší vplyv na vznik porúch správania u detí má rodina, vzťahy v nej a rodinná výchova. V mnohých rodinách rodičia reagujú na deti až vtedy, keď sa ich správanie odlišuje od normy. Obyčajne však rodičia reagujú len na to, čo je na povrchu, teda na to, ako sa dieťa prejavuje a málo skúmajú príčiny tohto prejavu. Nevhodné reakcie rodičov, či pedagógov vychádzajú vždy z nepochopenia duševného rozpoloženia a motivácie dieťaťa. Ved' odhalenie príčin správania dieťaťa je prvým predpokladom jeho pochopenia a pochopenie je zas predpokladom správneho výchovného pôsobenia.

Poruchy správania u detí v školskom veku môže pedagóg riešiť jedine v spolupráci s rodičmi a rodinou dieťaťa. Každý pedagóg veľmi dobre vie, že spolupráca školy a rodiny býva často kameňom úrazu riešenia problému. Pedagóg musí byť veľmi taktný a mať pochopenie pre rodičov dieťaťa s problémovým správaním, správne voliť komunikáciu a rozvíjať preventívne vzťahy s rodičmi „svojich“ detí. Musíme si uvedomiť, že pre rodičov je veľmi nepríjemné a stresujúce počuť negatívne hodnotenie ich dieťaťa. Ak nie je správne volená komunikácia pedagóga s rodičom, často sa spolupráca nerozvinie a pomoc dieťaťu zo strany pedagóga a školy je len jednostranná.

Naša práca je teoretická. Nie je však nič praktickejšie ako dobrá teória a preto dúfame, že naše teoretické spracovanie problematiky porúch správania u detí v školskom veku je dobrým základom pre výskum a praktickú časť diplomovej práce.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. CANGELOSI, J.S. 1994. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 290 s. ISBN 80 – 7178 014 – 6.
2. ČÁP, J. - MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitel*. Praha: Portál, 656 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 273 – 7.
3. EDELSBERGER, L. - KÁBELE, F. a kol. 1988. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*, Praha: SPN, 177 s. 14 – 664 – 88.
4. FALTIN, M. 1972. *Delikvencia dětí a mladistvých*. Bratislava: SPN, 119 s. 67 – 127 – 72.
5. GRÁC, J. 1991. *Rozumieme deťom a mládeži*. Bratislava: SPN, 159 s. ISBN 80 – 08 – 00796 – 6.
6. HVOZDÍK, J. 1986. *Základy školskej psychológie*. Bratislava: SPN, 357 s. 60 – 006 – 86.
7. KONDÁŠ, O. 1980. *Klinická psychológia*. Martin: Osveta, 408 s. 70 – 026 – 80.
8. KOŠČ, L. – MARKO, J. – POŽÁR, L. 1975. *Patopsychológia. Poruchy učenia a správania*. Bratislava: SPN 269 s. 67 – 043 – 75.
9. KYRIACOU, CH. 2005. *Řízení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 152 s. ISBN 80 – 7178 – 945 – 3.
10. LABÁTH, V. a kol. 2001. *Riziková mládež*. Praha: SLON, 301 s. ISBN 80 – 85850 – 66 – 4.
11. MAJZLANOVÁ, K. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku*. Bratislava: HUMANITAS, 118 s. ISBN 80 – 967890 – 4 – X.
12. MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládež.*, Havlíčkov Brod: Grada, 152 s. ISBN 978 – 80 – 247 – 2310 – 5.
13. MUNDEN, A. - ARCELUS, J. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 120 s. ISBN – 80 – 7178 – 625 – X.
14. PRUCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 295 s. ISBN 80 – 7178 – 029 – 4.
15. RIEFOVÁ, S.F. 2007. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 257 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 257 – 7.
16. ŘÍČAN, P. 1995. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 96 s. ISBN 80 – 7178 – 049 – 9.

17. SHEEDYOVÁ - KURCINKOVÁ, M. 1998. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 289 s. ISBN 80 – 7178 – 174 – 6.
18. STRMEŇ, L. - RAISKUP, J.CH. 1998. *Výkladový slovník výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: Iris, 324 s. ISBN 80 – 88778 – 69 – 7.
19. VÁGNEROVÁ, M. 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 872. ISBN 80 – 7178 – 802 – 3.
20. VÁGNEROVÁ, K. a kol. 2009. *Minimalizace šikany*. Praha: Portál, 150 s. ISBN 978 – 80 – 7367 – 611 – 7.

### **Časopisecká literatúra:**

21. BAĎURÍKOVÁ, Z. 2005. Problémové správanie detí v materskej škole. In *Predškolská výchova*, ISSN 0032 - 7220, roč. 59, č. 4, s. 1 - 9.

### **Elektronické zdroje:**

22. <http://www.uzis.sk/infozz/mkch/mkch-10/cast0500.pdf> (2010-3-11)
23. [http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2009/SVP/20090526\\_VZDELAVA\\_CIEPROGRAMY\\_pre\\_SVVP.zip](http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2009/SVP/20090526_VZDELAVA_CIEPROGRAMY_pre_SVVP.zip) (2010-3-25) (Vzdelávacie programy pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením a vzdelávacie programy pre žiakov so všeobecným intelektovým nadaním)