

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

**Konfliktní dítě, jeho zátěž, výchovné prostředí,
ovlivňování a praktická východiska**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce:

PhDr. Antonín OLEJNÍČEK

Autor práce:

Hana GOŽŽÁLOVÁ

BRNO 2011

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „ Konfliktní dítě, jeho zátěž, výchovné prostředí, ovlivňování a praktická východiska“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 20. 4. 2011

.....

Hana Goždálová

OBSAH

Úvod	2
1. POJEM KONFLIKTNÍ DÍTĚ	4
1.1 Konflikt	4
1.2 Dítě jako bio-psycho-sociální osobnost	6
1.3 Vývojová období života dítěte – rizika	9
1.4 Shrnutí	11
2. PŘÍČINY KONFLIKTNOSTI	13
2.1 Vnitřní příčiny – biologické	13
2.2 Vnější příčiny – výchovné, sociální	14
2.3 Příčiny související s poruchami dětského věku	17
2.4 Shrnutí	19
3. PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE	20
3.1 Stres, frustrace, konflikt	20
3.2 Zátěžové situace v rodinném prostředí	22
3.3 Zátěžové situace ve školním prostředí	24
3.4 Reakce na zátěž	25
3.5 Shrnutí	26
4. OVLIVŇOVÁNÍ CHOVÁNÍ DĚTÍ	27
4.1 Odměny, tresty a výchovné požadavky	27
4.2 Vliv party, komunikace a masmédií	29
4.3 Shrnutí	31
5. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA	33
5.1 Volný čas dětí	33
5.2 Pedagogicko-psychologické poradenství	34
5.3 Minimální preventivní program a klima školy a třídy	36
5.4 Vybrané techniky předcházení a řešení konfliktů	37
5.5 Shrnutí	39
6. PŘÍPADOVÁ STUDIE	40
6.1 Kazuistika	40
6.2 Analýza zátěžových situací	48
6.3 Hodnocení	50
6.4 Shrnutí	51
ZÁVĚR	52
RESUMÉ	55
ANOTACE, KLÍČOVÁ SLOVA	56
SEZNAM PRAMENŮ	57
PŘÍLOHA	60

„Zatímco dítě myslí tak, jak vnímá, u dospělého je tomu naopak. Vnímá svět tak, jak myslí, vnímá svět spektrem svého obrazu světa, který si vytvořil v průběhu svého života. To, co dospělý člověk vnímá, je jen jeho vlastní pojetí skutečnosti.“

(Cejpek Jiří, 1998, s. 65)

Úvod

Bakalářskou práci na téma „Konfliktní dítě, jeho zátěž, výchovné prostředí, ovlivňování a praktická východiska“ jsem si vybrala z několika důvodů.

Jedním z důvodů pro napsání této bakalářské práce je fakt, že „konfliktních dětí“ přibývá. I když se neustále hledají východiska k nápravě, stav se nelepší. Přibývá konfliktnosti u dětí, které nedodržují běžná pravidla chování a to z nejrůznějších příčin. Učitelé si ve školách s dětmi nevědí rady, rodičovská výchova selhává a média denně informují společnost o stále mladších pachatelích, jejich krutosti, bezcitnosti. Není ale vinnou dětí, že se stávají konfliktními. Nemají volbu výběru světa, společnosti, kultury, rodiny, do které se narodí. Přicházejí na svět, který je přetechnizovaný, uspěchaný, bez porozumění, bez morálky a mravnosti. Lidem chybí pravý smysl života, který by byli schopni přenášet na své potomky, vytrácí se láska mezi lidmi, vytrácí se pozitivní hodnotové vzory, podle nichž se dítě orientuje v sociálním prostředí – a tyto indicie dělají z dětí jedince, kteří nejsou schopni se poprat s každodenní realitou. Nesprávně vyhodnocují různé situace, nepřiměřená je jejich reakce a dostávají se do konfliktních situací, které neumí správně řešit.

Dalším důvodem k napsání práce je moje přesvědčení, že je nutné se zabývat otázkami: Proč jsou děti konfliktní? Co naše děti ovlivňuje v jejich chování? Čemu musí ve svém dětství čelit? S čím se musí vyrovnávat? Je nutné pochopit souvislosti, které vedou ke vzniku konfliktnosti u dětí. Z konfliktních dětí mohou vyrůst konfliktní dospělí a konfliktní rodiče a s nimi může docházet ke vzniku sociálněpatologických jevů.

Bakalářská práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola je věnována rozboru pojmu konfliktní dítě, vývojovým stádiím dítěte od narození do 15 let a rizikům plynoucím z vývoje, která mohou vést ke konfliktnosti dětí. Druhá kapitola je věnována vnějším a vnitřním příčinám vzniku konfliktnosti u dětí. Třetí kapitola je zaměřena na

zátěž dítěte plynoucí z rodinného a školního prostředí. Čtvrtá kapitola pojednává o zásadních možnostech ovlivňování chování a prožívání dítěte. Pátá kapitola je orientována na preventivní aktivity, kterými lze konfliktnosti u dětí předcházet. Šestá kapitola je případová studie konkrétního případu 13 letého chlapce, který ve svém krátkém životě musel čelit mnoha zátěžovým situacím, do kterých se nedostával svojí vinnou.

Cílem práce bude pokusit se definovat pojem „konfliktní dítě“, odhalit příčiny konfliktnosti u dětí a upozornit na negativní vlivy, zátěžové situace, které jsou jako nástrahy dětem v naší společnosti přichystány.

V závěru práce, bych se chtěla pokusit na konkrétním případě ukázat, že okruhem zájmu sociální pedagogiky by se ve větší míře měly stát i rodiny, které navenek působí nezávadově a funkčně. Většinou je pozornost zaměřena na sociálně slabé rodiny nebo rodiny s nevhodným nebo nepodnětným prostředím, které představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucího chování u dětí. V tomto konkrétním případě však rodina navenek žádné riziko nepředstavuje.

1. POJEM „KONFLIKTNÍ DÍTĚ“

Pojem „konfliktní dítě“ není přesně specifikován nebo definován v žádné z odborných knih. Mohli bychom ho spojovat s pojmem problémové dítě, agresivní dítě, dítě se specifickými poruchami chování, dítě s ADHD syndromem, hyperaktivní dítě, dítě s poruchou opozičního vzdoru, dítě s aspergovým syndromem apod. Takto může být označováno každé dítě, které příliš často zlobí, je neukázněné, vzdorovité, neschopné se přizpůsobit pravidlům chování.

Jen velmi obecně lze říct, že jde o negativní, nežádoucí projevy chování dítěte k druhému člověku (rodič, učitel, vrstevník, sourozenec), skupině lidí, k sobě samému, ke zvířatům i věcem a to v delším časovém období, nikoliv jednorázově.

Pro tuto bakalářskou práci se pokusím tedy pojem konfliktní dítě specifikovat pomocí rozboru pojmů konflikt a dítě.

1.1 Konflikt

Podle Křivohlavého (2008) můžeme pojem konflikt nahradit synonymy: spor, srážka, soupeření, soutěžení, neshoda, rozkol, nesoulad, nesouhlas, nesrovnalost, mrzutost, hádka, svár, rvačka, bitka, pranice a bitva – dvou protichůdných sil. Dále také termínem rivalita. Rivalové spolu soupeří, jeden se snaží druhého předčit, odstranit ho z cesty. Rozeznáváme:

Vnitřní (intrapersonální) konflikty, které vyplývají z vlastních neslučitelných stejně intenzivních tendencí, které jedinec prožívá jako vnitřní souboj protikladných sil (Nakonečný, 2003, s. 339). Jde o spor v člověku samém. Jedinec si při dosažení cíle musí zvolit z několika možností pouze jedinou. Důležitou roli hraje schopnost rozhodnout se, vybrat si, zvolit si, která je ovlivňována tím, jak je jedinec motivován, jaké má názory, postoje, zájmy a jaké vyznává hodnoty (Nakonečný, 2003).

Vnější (interpersonální) konflikty – meziosobnostní, nebo také sociální konflikty, které vznikají ze střetávání tendencí, postojů, zájmů dvou nebo více osob, které se setkávají, a tak se i střetávají při dosahování stejných cílů (Nakonečný, 2003). Probíhají při přímém kontaktu (vzájemně na sebe působí a ovlivňují se) nebo při zprostředkovaném kontaktu

(nerespektování pravidel, norem a ustanovení, nesoulad mezi chováním jedince a požadavky společnosti) mezi dvěma či více lidmi, institucemi (Výchovné poradenství, 2009). I vnější konflikty doprovází vnitřní napětí a nutkání konflikt vyřešit. Nejde jen o prosazení vlastního názoru, ale může jít i o prosazení se na úkor druhého. Konflikt pak může přejít do aktivního útoku s projevy agresivity a fyzického napadení (Nakonečný, 2003).

Vnitřní a vnější konflikty se vzájemně prolínají.

Skupinové konflikty – jde o konflikty, které se odehrávají uvnitř dané skupiny lidí.

Za zvláštní druh skupinového konfliktu lze považovat konflikt jedince se skupinou, přičemž tento jedinec není jejím členem (Křivohlavý, 2008).

Stupně projevů konfliktnosti u dětí

1. stupeň – Konfliktnost neverbální - vzdorovitost a svéhlavost, pozdní příchody domů nebo do školy, neposlušnost, podvádění, záškoláctví,

2. stupeň – Konfliktnost verbální - slovní napadání druhého člověka, výčitky, zesměšňování, vulgární nadávky, pošklebky, vyhrožování, lhaní, kyberšikana, psychická šikana,

3. stupeň – Konfliktnost s fyzickým útokem, agresivita -

k osobám - požd'uchování, strkání, rvačky, fyzická šikana,

k věcem – poškozování majetku, drobné krádeže,

4. stupeň – Konfliktnost s kriminálním chováním - porušování zákonů.

Zdroje konfliktů

- dítě – osobnostní vlastnosti, postoje, zájmy, hodnotový žebříček, vztahy k rodičům, učitelům kamarádům,

- rodič – jeho osobnost, výchovný styl, požadavky,

- učitel – jeho osobnost, míra pedagogického taktu, odbornost,

- vnější vlivy – vliv party, masmédií, nezdravé rodinné prostředí, vlivy školního prostředí, vliv komunikace.

Projevy konfliktnosti ve vztazích

vztah dítě-dítě/ žák-žák/ dítě – sourozenec – hádání se, dělání naschválností, krádež ve smyslu druhému ublížit, bití, rvačky, šikana

vztah dítě – učitel/rodič – drzost, lhaní, vulgárnosti, výbuchy hněvu, ničivost, nevyhovění požadavků, neplnění úkolů, hlučnost, vzdorovitost, agresivita, pozdní příchody, záškoláctví, kouření, drogy, pití alkoholu,

vztah učitel/ rodič – dítě – negativismus vůči dítěti, bití, nepřiměřené tresty, ponižování, kladení nepřiměřených požadavků, zneužívání, šikana ze strany učitele,

Konflikt není jen negativním jevem, negativně v něm působí zejména nejistota, strach, agrese. Konflikty jsou někdy nezbytnou podmínkou vývoje. Jsou přirozenou součástí života, jsou také příležitostí, jak si uvědomit vlastní odlišnosti nebo to, co nás spojuje s ostatními lidmi (Komárková, 2001). To však platí spíš pro dospělého jedince, který prošel životními zkušenostmi a je schopen si konflikt uvědomit a správným způsobem řešit. U dětí tomu tak není, protože jsou teprve na cestě k získávání zkušeností, nastavování žebříčku hodnot, uvědomování si svého chování a dopadů jednání. A právě proto je důležité konfliktům a konfliktním situacím, týkajících se dětí věnovat pozornost. Důležité je včasné odhalení v podobě diagnostikování příčin konfliktnosti u dětí, dále je třeba hledat taková řešení, která zamezí tomu, aby konflikt přešel do stádia násilnosti, působit preventivními opatřeními například ve formě osvěty, podávat jim informace o tom, které sociálně patologické jevy se v souvislosti se vztahy k druhým lidem vyskytují, jaké nesou důsledky.

1.2 Dítě jako bio-psycho-sociální osobnost

Dítětem je podle *Úmluvy o právech dítěte* lidská bytost mladší 18 let. Jde o osobu, která není podle platné legislativy svéprávná a nachází se pod zákonně definovanou péčí jiných osob (Helus, 2004, s. 88). V této bakalářské práci však považuji za dítě jedince od narození do zhruba patnácti let věku. Je to zejména z důvodu největších vývojových proměn dítěte v tomto období, kdy se buduje základ osobnosti socializací. Dalším důvodem je ukončení základního vzdělávání v tomto období. Jedince nad patnáct let bych označovala za mládež. Potom bychom hovořili o konfliktní mládeži.

Dítě se nerodí jako osobnost, ale přichází na svět jako biologické individuum, které si přináší do života zděděné (geny) a vrozené (nepodmíněné reflexy a pudy) dispozice. Pouze s touto výbavou by však nedocházelo k vývoji jedince. Důležitou roli hraje schopnost učit se, získávat a uchovávat zkušenost. Od narození dítě vstupuje do různých sociálních vztahů, nejprve s rodiči, později s vrstevníky a dalšími osobami. Dítě se učí nápodobou a identifikací orientovat se ve společenském a kulturním prostředí, prochází procesem zvaným **socializace**. Postupně se začleňuje do společnosti. Díky sociálnímu učení se pak z individua může stát lidská bytost – osobnost. Na místě je tvrzení, že osobnost je výsledkem interakce zděděného, vrozeného a naučeného (F. Vízdal, skripta 2008).

Osobností se jedinec stává kolem třetího roku, což je období, kdy si začíná uvědomovat sebe sama, a začíná se označovat „JÁ“.

„Osobnost je tvořena uspořádaným celkem jejích vlastností neboli dispozic, které jsou relativně stálé a ovlivňují prožívání a chování člověka“ (Vízdal, 2008, s. 152). Můžeme hovořit o struktuře osobnosti, kterou tvoří temperament, charakter, schopnosti a zaměřenost (aktivačně – motivační vlastnosti – dynamika osobnosti).

Odpovědnost za chování a prožívání, respektive vzrušivost, nese vrozený základ osobnosti a tím je **temperament** (F. Vízdal, 2008, s. 153). Jde o soubor vlastností vztahujících se k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání a reagování jedince (Helus, 2004). **Temperamentové vlastnosti** předurčují způsob reagování na vnější podněty i vztah jedince k těmto podnětům. Ovlivňují chování lidí vůči jiným lidem (F. Vízdal, 2008, s. 153).

To, jak dítě jedná, je ovlivněno jeho charakterovými vlastnostmi, které souvisejí s morálkou jedince – s principy, jimiž se řídí, s hodnotami, o které usiluje a na nichž mu záleží. **Charakter** není vrozen, ale je osvojen zvnitřňováním požadavků okolí, které jedinec přijal za své. Rozhodující je, jak okolí (rodina, škola, vrstevníci, média) staví před dítě to, co je správné a žádoucí (Helus, 2004). S charakterem souvisí úzce *svědomí* – vnitřní hlas, který říká člověku, co má dělat a co ne v situacích, kdy překračuje morální nebo náboženskou normu. S. Freud pak hovoří o superegu. Vznik svědomí vysvětloval zvnitřňením rodičovských příkazů a zákazů. O svědomí se také hovoří jako o vyšším citu.

„**Zaměřenost** je jádrem osobnosti. Chceme-li člověka poznat, musíme vědět, na čem závisí to, čím se zabývá, jaký je obsah jeho činnosti, proč něčemu dává přednost a jiným činnostem se vyhýbá, proč si volí určité pracovní a životní cíle a ne jiné, jaké jsou jeho pohnutky jeho jednání a jak determinují jeho činnost“ (Vízdal, 2008, s. 161).

Motivy – jsou základními činiteli zaměřenosti osobnosti. Jsou to hnací síly lidské činnosti. Rozlišujeme vnitřní motivy, tzv. **introtivy**, také pohnutky, mezi které patří potřeby, zájmy, pudy, snahy, touhy, emoce kladné a záporné, návyky, zvyky, postoje, hodnoty, životní a pracovní cíle, plány, ideály. Dále pak pocit povinnosti, odpovědnosti, které patří mezi tzv. morální motivy chování. Vnější motivy, tzv. **incentivy** jsou pak pobídky, které přicházejí zvenčí – odměny, tresty, zákazy, příkazy, přání, prosby, vzory (Vízdal, 2008, s. 110).

Potřeby – jsou základní motivy lidského chování. Problematikou hierarchie lidských potřeb se zabýval A. Maslow, který říká, že vývoj potřeb se děje od potřeb fyziologických, k potřebám bezpečí, lásky, a dále pak přes potřeby sebeúcty, seberozvoje, k potřebám poznávání až po potřeby estetické (Helus, 2004, s. 119). Pro zdárnou výchovu dítěte je třeba, aby byly uspokojovány jeho potřeby. Zejména se jedná o potřebu jistoty, bezpečí. Měla by být uspokojována jeho potřeba někam patřit, potřeba, že má pro ostatní cenu. Dítě také potřebuje rozmanité podněty k rozvoji. Za nejdůležitější pak považují uspokojování potřeby lásky, že ho rodiče přijímají bez výhrad, takové jaké je. Uspokojení potřeb dítěte vede k pozitivním emocím, opak pak deprivaci.

Zájem – je získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti nebo činnosti, dále soustředěním pozornosti v příslušném směru, zaměřenosti na nějaký předmět, děj, jev, ideje. Jedince tento motiv podněcuje k aktivitě a činnosti, uspokojuje jeho potřeby. Na druhou stranu pokud je jedinci jeho činnost zamezována, dochází k nelibosti, neuspokojování svých potřeb, projevům konfliktnosti (Vízdal, 2008, s. 163 a Čáp, Mareš, 2007, s. 149).

Děti, ve své přirozenosti mají nutkání se stále zajímat o nové věci, události a mají nutkavou potřebu se v něčem zdokonalovat, zlepšovat. Pokud jim není dopřána některá zájmová činnost, nejsou záměrně k takové činnosti vedeny, začnou se nudit. Svůj objekt zájmu se snaží nalézt v nejbližším okolí, při nejbližší příležitosti, které ovšem mohou být závadové, zaměřené nesprávným směrem.

Postoj - je motiv získaný v průběhu života jedince. Je důsledkem zkušeností, které člověk získá v interakci s prostředím. Jde o určitý vztah jedince k určité věci, lidem, činnosti, události, ideji apod. (Čáp, Mareš, 2007, s. 149).

Hodnota – je něco, čemu jedinec přisuzuje význam, čeho si cení, čím se ve svém jednání řídí, co ho ovlivňuje v jeho chování. To, co je významné pro jednoho, však nemusí být stejně významné pro druhého jedince (F. Vízdal, 2008, s. 164).

1.3 Vývojová období života dítěte - rizika

Každé vývojové období života dítěte má svoje životní úkoly, které je nutné zvládnout, aby docházelo ke zdárnému vývoji. Období dětství není přesně ohraničené. Někteří autoři považují za počátek dětství narození dítěte, jiní zase zahrnují do vývojových období i prenatální období.

Pro správné diagnostikování, odhalování příčin, i prevenci konfliktnosti je důležitý i prenatální vývoj.

Prenatální vývoj – 9. měsíců před narozením. V tomto období může dojít k poškození plodu, například nesprávnou matčinou životosprávou, užíváním léků, drog, dále infekčním onemocněním matky, úzkostným a záporným citovým laděním matky, nadměrnou psychickou zátěží, stresem. Dítě se může narodit zcela bez známek tělesného poškození, ale v dalším vývoji se mohou deficity projevit.

Porod - na vývoj dítěte může mít vliv předčasný porod nebo těžký průběh porodu. Nedostatečný přísun kyslíku do mozku dítěte, může zapříčinit řadu onemocnění. Byla prokázána i souvislost se vznikem hyperaktivity u dětí.

Novorozenecké období – od narození do 2 měsíců – přechodná vývojová fáze (dítě se přizpůsobuje mimoděložnímu prostředí). Nelze předpokládat, že když dítě většinou spí, že nevnímá. Naopak dítě vycítí nervozitu matky. Špatné zacházení s dítětem, nespokojení jeho biologických potřeb, nenavázání citové vazby mezi matkou a dítětem může mít vliv na jeho duševní vývoj (Kohoutek, 2003, s. 17-19).

Kojenecké období – od 2. měsíce do 1. roku. V tomto období je chybou domnívat se, že dítěti stačí pouze nakrmit a přebalit. Nedostatek podnětů v podobě laskání, mluvení, hraní si s dítětem, také špatná citová atmosféra existencionální jistoty, nedostatek

spánku může vývoj dítěte omezit. Dítě začíná vědomě napodobovat právě kolem prvního roku a tak i chybné vzory nápodoby mohou vést ke špatným návykům chování (Kohoutek, 2003, s. 20-23). Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje jde o období hledání rovnováhy mezi důvěrou (která umožňuje důvěrný vztah, spolehnutí se) a nedůvěrou (která je základem pro budování sebeobranu). Dítě musí pociťovat jistotu bezpečí, i když není matka zrovna na blízku. Nevybuduje-li si dítě v základní důvěře celoživotní hlubinu bezpečnosti, je na celý život ohroženo vážnými psychickými poruchami (Říčan, Krejčířová, 2006).

Batolecí období – od 1. - 3. roku dítěte. Toto období má rozhodující význam pro rozvoj osobnosti jedince a sociálních vztahů. Odpoutává se od matky a prozkoumává své okolí. Rozhodujícím tématem je zde **autonomie**. Kolem třetího roku, se dítě začíná oslovovat „Já“, uvědomuje si samo sebe. Dítě se chce samo rozhodovat, odhání od sebe všechny pomocníky, může se až vztekat. Často u dětí slyšíme: „Já, sám!“ Dítě prosazuje své vlastnické právo. Některým rodičům či vychovatelům se dítě jeví neposlušné, zlostné, poněvadž city dítěte jsou v tomto období stále intenzivní, prudké, výbušné, proměnlivé, labilní, málo ovládané, afektivní. Vzдорovitost a svéhlavost jsou pasivní formou boje o svébytnost, uplatnění vlastní vůle dítěte a není vždy vhodné za každou cenu je odstraňovat a utlumovat. Jde o období prvních vzdorů nebo prvních konfliktů, které mají většinou dočasný ráz. Nevhodnými zásahy rodiče často reakce vzdoru posilují, zejména pokud rodiče nejsou zajedno ve výchovném působení a pokud dítě nemá stanovená pravidla (Kohoutek, 2003, s. 24-30).

Předškolní věk – věk 3. - 6. let. I v tomto období se mimo jiné prohlubuje rozvoj osobnosti a sociálních zkušeností. Dítě se odpoutává čím dál více od matky, ale i od kruhu rodinného a objevuje nové zkušenosti prostřednictvím vztahů s vrstevníky a společných her. Děti se učí novým pravidlům v předškolních zařízeních. Zde může docházet k vrstevnickým konfliktům. Děti si navzájem např. nechtějí půjčit hračky. Dítě také prožívá boj motivů, volí již mezi různými pohnutkami. Velký význam pro volbu motivů a pro výchovu vůbec má obava, strach z trestu. Silné jsou však ještě egoistické tendence, které často vedou ke konfliktům. Období je také typické pro rozvoj sociálního citění (Kohoutek, 2003, s. 33 -34). Objevuje se i nový, vyšší způsob autoregulace – schopnost cítit vinu, tedy svědomí. Svědomí, čest, pocit viny jsou dnes zapomenuté pojmy. Jen málo lidí dokáže podat vysvětlení o tom, co vlastně svědomí je. A také málo

děti, mládeže a lidí tyto Božské instinkty (jak je nazval Jean – Jacques Rousseau) má vyvinuté.

Školní věk – věk 7. – 11. let. Dítě začíná chodit do školy a to znamená určitou změnu, omezení v jeho dosavadním životě volnosti a her. Dítě musí zvládnout odloučení od rodičů na delší dobu, než bylo zvyklé, musí si zvykat na jiný řád, pravidla chování, povinnosti, nový kolektiv. Pokud dítě neabsolvovalo docházku do mateřské školy nebo pokud rodiče včas nenastavili dětem určitá pravidla a mantinely, mohou mít děti zpočátku velký problém.

Kolem desátého roku dítě již získalo dostatek zkušeností k tomu, aby bylo odolnější vůči školní zátěži, ale mohou se vyskytovat problémy s vrstevníky, utvářející party, do kterých chce dítě patřit, ale vrstevníci ho z nějakého důvodu nechtějí přijmout.

Puberta – období od začátku 12. roku do 15. roku – je to období přechodu od dětství k dospělosti, které bývá doprovázeno pocity nejistoty, hledáním identity, přijímáním svého těla, nových myšlenek. Dospívající může mít pocit zmatečnosti. Začíná kriticky myslet i hodnotit, snaží se odpoutat se od závislosti na rodičích, snaží se pochopit smysl života, hledá odpovědi na otázky, které nachází u svých vrstevníků. Dospělí ztrácí výchovnou kontrolu nad dítětem, kterou se snaží dítě převzít samo. Dochází k prosazování vlastních názorů vůči názorům dospělých, hlavně rodičů a všem, kteří chtějí dospívajícímu radit. Objevuje se podrážděnost, vzdorovitost, rozmrzelost. Pokud toto období rodiče s dítětem nezvládnou řešit, může docházet až k projevům agresivity, útěkům z domova a dokonce i k trestné činnosti. Dítě totiž hledá útočiště tam, kde se mu dostává pochopení.

1.4 Shrnutí

Tato kapitola byla věnována rozboru pojmu konfliktní dítě. Poněvadž je tento pojem poměrně neužívaný, bylo nutné věnovat se vysvětlení pojmu konflikt podrobněji. Pojem dítě je dobře znám, přesto jsem i tomuto pojmu věnovala dostatečnou pozornost, zejména co se týče pojmu dítě jako biopsychosociální osobnost a vývojovým stádiím. Nutné je dodat, že konflikty nemohou zmizet z života člověka. Díky překonávání těžkostí a také konfliktů se rozvíjí osobnost dítěte i dospělého. Dítě získává nové zkušenosti pro život v budoucnosti. Důležité je naučit dítě zvládat konfliktní situace a řešit je, ale také je naučit jak konfliktům předcházet.

Závěrem lze tedy říci, že:

Konfliktní dítě je takové dítě, které pravidelně nebo často nebo po delší časový úsek vstupuje do přímého nebo zprostředkovaného střetu s druhou osobou nebo několika osobami, které se navzájem ovlivňují, mají však odlišné např. postoje, zájmy, hodnoty, cíle, potřeby. Důležitou roli při tom mohou sehrát temperamentové, charakterové vlastnosti a motivace. Ve většině případů je iniciátorem a původcem konfliktů.

V některých případech může být za původce konfliktu mylně označena druhá strana (oběť).

Konfliktní dítě je i takové dítě, které sice nevstupuje do střetu s osobou, ale s institucí nebo zákonem či právem. Jde o porušování nařízení, zákonů. Problémy související s alkoholem a užíváním drog.

Může jít i o konflikt v sobě samém. Neztotožnění se se svým já (mentální bulimie, mentální anorexie). Můžeme zde hovořit o selhání vnitřních motivů, neschopnost se rozhodnout, rozporuplné cíle. Dítě potom reaguje nepřiměřeně k nelibosti svých vrstevníků, rodičů, pedagogů.

2. PŘÍČINY KONFLIKTNOSTI U DĚTÍ

V rámci správného diagnostikování dětí, správného postupu řešení konfliktních situací, nápravy, ale i preventivního působení, je třeba znát možné příčiny konfliktností u dětí. Mohou to být příčiny související s vývojem dítěte (bylo pojednáno v kapitole 1), dále příčiny výchovné a příčiny somatické. Velmi častý bývá souběh zmíněných příčin. Například dítě, kterému byl diagnostikován syndrom ADHD, žije v rodinném prostředí, které je nepodnětné, s chybným výchovným stylem rodičů apod.

Pro moji práci jsem dala přednost rozdělení příčin na vnější a vnitřní.

„Každé chování a jednání je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných“ (Mareš, Čáp, 2007, str. 360).

2.1 Vnitřní příčiny- biologické

Vrozené zvláštnosti – zděděné a vrozené dispozice determinující prožívání a chování člověka (Vízdal, 2008). Dědičně jsou determinovány především některé formálně dynamické stránky osobnosti jako např. *nadání*, *temperament* (tj. základní vitální napětí a afektivní vzrušivost), *extrémní povahové rysy*. Rizikovým faktorem je dráždivost, impulzivita, potřeba vyhledávat vzrušení, snížení zábran, necitlivost k sociálnímu hodnocení (Říčan, Krejčířová, 2009). Typický je odmítavý postoj k běžným sociálním normám a preference vlastních pravidel chování, obvykle zaměřené na uspokojení vlastních potřeb.

Poškození CNS – narušení struktury a funkce mozku v důsledku předčasného porodu nebo těžkého průběhu porodu, zánětlivého onemocnění mozku, úrazu hlavy apod. Typické je pro jedince jeho snadné vyprovokování neadekvátní reakce, nižší schopnost sebeovládání, odmítání běžných norem chování (Vágnerová, 2004).

Úroveň IQ – vliv na konfliktní jednání může mít nižší úroveň IQ, ale jsou zaznamenány případy konfliktních dětí s nadprůměrným IQ.

2.2 Vnější příčiny – sociální, výchovné

Výchova – je záměrné působení rodičů učitelů, vychovatelů a výchovných institucí na vychovávané. Působení je záměrné, cílevědomé, směřující k všestrannému formování osobnosti a k určitému výchovnému cíli – rozvinout v dítěti určité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace. K výchově se používají výchovné prostředky a metody. Výchova není jednosměrná, nýbrž obapolná, jde o vzájemné působení vychovávajících a vychovávaných (Čáp, Mareš, 2007, s. 247). Pokud zdrojem informací a celkového působení je vychovatel a bezprostředně vychovávaného zasahuje, hovoříme o výchově přímé. Pokud se ovlivňování děje prostřednictvím jiných činitelů (prostředí, situací) a prostředníků (médií) hovoříme o výchově nepřímé (Kraus, 2006, s. 5). Správná výchova je ta, která vede k **sebevýchově** – dítě je vedeno k tomu, aby samo, bez nátlaku, pochval a trestů usilovalo o adekvátní způsob života a rozvíjení vlastní osobnosti (Čáp, Mareš, 2007, s. 297).

Výchova se uskutečňuje v prostředí rodinném (vlastní, pěstounská, adoptivní), školním, v dětských domovech, výchovných a diagnostických ústavech pro děti a mládež.

Přikláním se k názoru paní Prekopové, že „výchova, která se zakládá na lásce a úctě k vyššímu řádu je nejučinnější prevencí všech psychických a psychosomatických onemocnění, a proto i neklidu v člověku a mezi lidmi. Jsou-li vztahy v pořádku, je zbytečné přemýšlet o výchově“ (Prekopová, 1994, s. 124).

Rodinné výchovné prostředí – je základním životním prostředím a také prvním místem výchovy pro dítě. Jaké základy rodina dítěti položí, na takových dítě staví svoji budoucnost. Rodinné prostředí poskytuje dítěti tzv. ranou sociální zkušenost – zkušenost ze sociálních vztahů, kterou dítě získává v prvních třech letech svého života. Zejména je důležitý sociální vztah matka – dítě, v němž se utváří vzájemná emocionální vazba a podpora, závislost a náležení (F. Vizdal, 2008). Nedostatek mateřské lásky způsobuje tzv. bazální úzkost a vede k vytvoření emocionálně labilní a agresivní osobnosti.

Rodinné prostředí by mělo pro dítě znamenat synonymum LÁSKA, JISTOTA, BEZPEČÍ, DOMOV, SPOLEHLIVOST, RADOST, PODPORA, ZÁZEMÍ.

„Rodina zastupuje ve vztahu k dítěti lidskou společnost. V rodině člověk získává model svých budoucích vztahů k lidem, názorů, postojů, chování, návyků, dovedností atd. Podle zkušeností v rodině transformuje dítě své vztahy na ostatní lidi“ (Kohoutek, 2008, s. 86).

Dítě si v nevhodném rodinném prostředí může pomocí nápodoby nebo identifikace osvojit nežádoucí chování, přijmout odlišný normativní a hodnotový systém.

Rizika působení rodinného prostředí

- *rodiče jsou anomální osobnosti* – nemohou, neumějí či nechtějí z různých důvodů správně pečovat o děti. Rodiče se sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování (Fischer, Škoda, 2009),
- *neúplnost rodiny*, chybí vzor sociálních vztahů mezi rodiči, chybí vzor jednoho z rodičů,
- *vliv rozvodovosti* – dítě je svědkem hádek, vzájemné agresivity mezi rodiči, dítě trpí syndromem odmítnutého dítěte, vliv mají také noví partneři rodičů,
- *rodina neplní všechny své funkce* a neposkytuje dítěti všechny potřebné podněty, i když je úplná a rodiče nejsou anomální osobnosti (Vágnerová, 2004). Rodiče používají chybný výchovný styl bez nastavených pravidel, bez projevených citů a lásky, bez dostatečně podnětného prostředí, bez komunikace s dítětem či nedostatkem času nebo naopak s přílišnou přísností, přílišnou péčí a láskou.
- *dysfunkce a afunkce rodiny*, zejména pokud jde o psychickou deprivaci, respektive subdeprivaci – dochází k narušení vývoje i prospěchu dítěte (Fischer, Škoda, 2009, s. 140),
- *vliv počtů členů v rodině* - zejména sourozenecké konstelace, vliv prarodičů na výchovu,
- *rodiče se k dětem chovají jako k dospělým* – snaží se s dítětem hovořit jako s dospělým a očekávají, že dítě všechno jako dospělý pochopí.
- rodiče vychovávají své děti podle svých zkušeností z dětství. Pokud byli rodiče vychovávání autoritářskou výchovou (silné řízení se záporným citovým vztahem) a nebyli s takovou výchovou spokojeni, změni u svých dětí styl na liberální a budou chtít dětem dopřát více volnosti. Na druhou stranu si takovou

výchovu mohli natolik osvojit, že ji budou používat i u svých dětí. Z bitých dětí se stávají bijící rodiče.

- *závadové vzory chování* v podobě neustálých konfliktů mezi rodiči, slovní útoky, křik, fyzické napadání, neschopnost řešit konfliktní situace, nadměrné užívání alkoholu, kouření a drog, (Pávková a kol., 2002, s. 134),
- *neochota rodičů přijímat kritiku a odbornou pomoc při výchově* – jde o rodiče, kterým je nabízena pomoc ze strany školy, pedagogicko-psychologických poraden, protože dítě nemá vštěpeny správné vzory chování ani návyky. Pokud rodina nereaguje, škola se obrací na OSPOD – orgán sociálně právní ochrany dětí.

Týrání, zanedbávání, zneužívání – syndrom CAN – jde o nenáhodné, vědomé chování rodičů nebo jiných osob vůči dítěti, které poškozují tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte. Dítě ztrácí podmínky pro vytvoření potřebného sebevědomí a morálky, schopnost svobodného myšlení, schopnost důvěřovat a milovat. Děti se syndromem CAN mají problémy se zvládnutím svých emocí. Buď jsou děti, které jsou velmi málomluvné – stažené do sebe, nebo jsou nepřiměřeně agresivní. Ve škole jsou pak označovány za děti zlé, provokující. Přitom jde o tzv. volání o pomoc (Pešová, Šamalík, 2006, s. 119, s. 120).

Školní prostředí - lze považovat za druhé nejpřirozenější prostředí dítěte. Tráví zde mnohdy více času, než v prostředí rodinném. Dítě získává potřebné vzdělání, více možností k sebeprosazení, prohlubování sebedůvěry, dítě je vedeno k sebevýchově a k odpovědnosti za své chování. Důležitou roli hraje školní prostředí ve vztahové rovině. Děti získávají zkušenosti ve vztazích s ostatními spolužáky i s dospělými v podobě učitelů a dalších pracovníků školy, učí se zdravému soupeření, ale i spolupráci v kolektivu. V současné době se školy více než dříve zaměřují na vytváření produktivního prostředí pro děti, na účelné využití volného času dětí a prevenci před škodlivými jevy, které se mohou na školách vyskytovat jako například agresivita mezi žáky, vandalismus, šikana, používání návykových látek aj. Ne vždy se však daří udržet optimální stav ve třídách, bez konfliktů, bez projevů násilí, drzosti.

Rizika působení školního prostředí:

- *nástup dítěte do 1. třídy,*
- *nevyzrálост dítěte pro školní docházku*
- *dítě si primární výchovou neosvojilo správné návyky, proto nezvládá vztahy ve třídě*
- *sociální klima školy a třídy, vztahy se spolužáky a učiteli,*
- *osobnost učitele,*
- *výchovný styl učitele,*
- *srovnávání zevnějšku dětí,*
- *školní náročnost a čas,*
- *úkoly přesahující schopnosti žáka.*

Tato rizika působí na dítě jako zátěž, kterou každé dítě není schopné zvládnout. Podrobněji se zátěží dítěte věnuje kapitola 3.

Sourozenecká rivalita – „Sourozenci často soupeří o přízeň rodičů a o projevy lásky, péče a pozornosti, takže jsou mezi nimi více či méně neuvědomované vztahy rivality a žárlivosti. Toto napětí není vhodné zvyšovat ustavičným srovnáváním, kladením jednoho druhému za vzor, vynášením jednoho dítěte nad druhé“ (Olejníček, Kohoutek, 2005, s. 87).

Subkultury a sociální skupiny – mohou mít vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování. Vyznávají jiné hodnoty, cíle i jiné normy. Dítě je odlišně vychováno v jiné kultuře a v některých případech i přímo vedeno např. ke krádežím (Vágnerová, 2004, s. 783).

Životní prostředí – jednou z příčin negativních projevů chování vyvolávajících konfliktní situace je i působení života ve městech. Města jsou typická svojí anonymitou, není zde taková sociální kontrola, jako na vesnici, kde každý zná každého.

2.3 Příčiny související s poruchami dětského věku

Jedná se o poruchy většinou zděděné nebo vrozené, vlivem prenatální nebo postnatálního poškození CNS. Pokud nedojde k včasnému rozpoznání poruchy, nebo se

problému nevěnuje pozornost nebo naopak dojde-li k mylnému hodnocení chování dítěte, může dojít k prohloubení asociálního chování dítěte, prohlubování jak vnitřních tak vnějších konfliktů. Dítě nemusí lehce vyváznout z dlouhodobé psychické zátěže, mohou pak lehce sklouznout ke kriminálnímu, společností negativně hodnocenému chování.

ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (attention deficit hyperaktivity disorder). Jedná se o poruchu nesoustředěnosti a hyperaktivity. Je obtížné ji zjistit dříve než kolem šestého roku věku, většinou s nástupem dítěte do školy. Do této doby mají rodiče pocit, že je jejich dítě neposedné, nevydrží si dlouho hrát, nevyžaduje ani denní spánek, provokuje, zlobí, neposlouchá. Rodiče bývají z chování dítěte vyčerpaní, často se na dítě zlobí. Ve škole děti s tímto postižením mohou být hůře kázeňsky zvladatelné.

Porucha opozičního vzdoru – dítě se jeví odmítavé, vzdorovité, nepřátelské vůči nadřízeným osobám. Často se rozčiluje, hádá se s dospělými, úmyslně rozčiluje druhé lidi, je zlostné, zlomyslné a mstivé. Obvykle se tyto projevy chování objevují kolem osmého roku života dítěte. Tato porucha bývá doprovázená poruchou ADHD, poruchou učení a obtížemi v komunikaci (Train, 2001).

Porucha chování - v tomto případě jako diagnostická jednotka, je charakterizována asociálním chováním dítěte. Tato porucha se může objevit již u pětiletých dětí, častěji se ale vyskytuje u dětí ve vyšším dětském věku. Většinou se vyskytuje u chlapců, méně pak u dívek. Chlapci se častěji zapletou do potyček, dětských rvaček, postupně pak dochází k drobným krádežím v obchodech, vandalismu, problémům s disciplínou. V období dospívání až ke kriminálním činům, jako přepadení nebo znásilnění. Dívky pak spíše lžou, chodí za školu, utíkají z domova, později mohou dospět k drogám nebo prostituci. Tato porucha bývá dědičná, ale také vyvolaná dlouhodobým vystavením nepříznivých výchovných vlivů. Může se zlepšit nebo vymizet správným působením na jedince. Pokud by nedošlo ke správnému vedení dítěte, jeho prognóza pro budoucí dospělý život je znepokojující (Train, 2001).

Aspergerův syndrom – patří mezi poruchy autistického spektra. Jde o potíže se sociálními vztahy, s komunikací. Typickým je vyhraněný a opakující se repertoár činností a zájmů. Od dětského autismu se tato porucha liší v tom, že není narušen vývoj řeči a inteligence. Děti s aspergerovým syndromem tzv. aspíci, jsou průměrně až nadprůměrně inteligentní, v některých případech umí od čtyř let číst a psát, rodičům se

jeví jako geniální. Jiné je to s chováním, kdy často dítě napadá ostatní děti, ale i dospělé, strká do nich, bije je. Pro učitele, který pracuje s dítětem, u kterého nebyla tato porucha odhalena a diagnostikována, může být matoucí, když žák v některých předmětech dosahuje rozdílných výsledků. V jednom předmětu se jeho výkon může změnit ze dne na den. Problémy jsou i s pozorností dítěte, což mohou učitelé považovat za projev nezájmu a za lenost (Preismann, 2010, s. 89). Ve snaze pomoci dítěti, aby nebylo líné, kladou na dítě požadavek, aby se více snažilo. Dítě však reaguje přesně opačně, začne být agresivní.

2.4 Shrnutí

Tato kapitola měla poukázat na možné příčiny vzniku konfliktnosti u dětí. Jedná se o příčiny vnitřní – biologické nebo organické a vnější – způsobené nevhodnou výchovou, nevhodným výchovným prostředím, sociálními vlivy. Většinou se příčiny vzájemně kombinují, několik příčin působí souběžně. Často bývá těžké porozumět nevhodnému chování dítěte. Rodiče si nepřipouští žádnou vinu anebo si jsou vědomi pochybení, ale nemají možnost situaci jinak zvládnout. V některých případech rodiče ani netuší, že jejich dítě může trpět některou poruchou, která ovlivňuje jeho chování. Jeho postižení není viditelné, a tak se k němu nejen rodiče, ale i jiní vychovatelé chovají jako ke zdravému, zodpovědnému jedinci. Jeho zvláštní projevy chování jsou považovány za úmyslné naschválnosti a záměrnou nepřizpůsobivost.

K prvnímu odhalení příčin nevhodného chování dochází v některých případech už v předškolním vzdělávání, většinou však při nástupu do 1. třídy a během tohoto školního roku, kdy si zkušený odborník - pedagog všimne, že se dítě svým chováním odlišuje od ostatních dětí. I když v jeho náplni práce není pedagogicko- psychologická diagnostika, měl by znát symptomy možných výše zmíněných rizik, protože právě na jeho popud je podán návrh k pedagogicko-psychologickému vyšetření.

3. PSYCHICKÁ ZÁTĚŽ A ZÁTĚŽOVÉ SITUACE

Dítě je obklopeno stále se měnícím životním prostředím a měnící se společností, vstupuje do nejrůznějších vztahů a situací, působí na něho náročné podmínky, podněty a požadavky. Záleží na každém jedinci, jak podnětům rozumí, jak je vnímá, jak si je vysvětluje, jak je prožívá, jak se jim přizpůsobuje nebo jak na ně reaguje. Důležitým faktorem je vždy aktuální vývojová úroveň a jeho předchozí zkušenost. Některé podněty a náročné situace mohou být pro dítě užitečné, protože podněcují jeho aktivitu a tím i jeho rozvoj (Vágnerová, 2004, s. 48). Dítě se může otužit, somaticky i psychicky „zocelit“, mohou se u něho zformovat příznivé vlastnosti vůle, charakteru aj. Někdy však jedinec takové situace nezvládá, jsou pro něj náročné na zvládnutí, pak může dojít ke vzniku psychosomatického onemocnění nebo neurózy, popřípadě se mohou deformovat jeho psychické vlastnosti (Mareš, Čáp, 2007, s. 199). Hovoříme o tlaku na organismus, o přetížení, o zátěži. Odpovědí na zatížení organismu je potom stres. U jedince se pak mohou projevit změny v uvažování, prožívání a chování. Stres může být jednou z dalších příčin konfliktů u dětí.

3.1 Stres, frustrace, konflikt

Stres – znamená tlak situačních podmínek na člověka, způsobuje jeho vnitřní napětí a je spojen se zvýšenými nároky na člověka při jeho překonávání. Stresem se obvykle rozumí vnitřní stav jedince, který je buď přímo něčím ohrožován, anebo takové ohrožení očekává, a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům nebude dostatečně silná. Stresovým činitelem je pro každého z nás něco jiného. Prakticky každý má jinou toleranci vůči určitým stresům.

(Gillnerová, Buriánek, 2001, s. 50)

Podle Čápa a Mareše (2007, s. 199) je zdrojem stresu nejen vyhocená a přitom krátkodobá situace, ale také poněkud slabší, zato však dlouhodobá zátěž.

Stres můžeme vysvětlovat ve dvou významech:

- jako tlak nepříznivých životních podmínek, ve kterých se člověk nachází
- jako různé negativní faktory, zatěžující vlivy, které člověka vystavují tlaku – tzv. stresory

Opakem stresorů jsou salutory – což jsou pozitivní faktory (například pochvala, správná motivace), které člověka povzbuzují a dodávají mu sílu k zápasu se stresem.

Negativně prožívaný stres se nazývá distres. K němu dochází tehdy, když se domníváme, že nemáme dost sil a možností zvládnout to, co nás ohrožuje, a emocionálně nám není dobře. Jedná-li se o zátěžové situace, kdy se snažíme zvládnout něco, co nám přináší radost, avšak vyžaduje to určitou námahu, hovoříme o eustresu. Například svatba, narození dítěte, adrenalinové sporty (Křivohlavý, 2001, s. 171).

Frustrace – znamená doslova zklamání, oklamání, zmarnění, bezvýslednost úsilí. Označujeme tak situace, kdy je zamezeno uspokojování důležitých potřeb (Čáp, Mareš). Stres vede k pocitům neuspokojení potřeb, hovoříme pak o frustraci a ta se projevuje sníženou motivací, případně agresí (Křivohlavý, 2001).

Rozlišuje se několik druhů frustrace:

- *deprivace* – podle Z. Matějčka (1997, s. 51,52) jde o psychický stav, který vzniká, když nějaká základní psychická potřeba není uspokojována tak dlouho, až zaniká nebo až si hledá uspokojení nějakým náhradním a „nepřirozeným“ způsobem. Děti vyrůstající bez mateřské a otcovské lásky se svého práva na lásku domáhají násilím vůči svým chladným a nechápavým vychovatelům (např. v ústavech). Náhradním uspokojením může být ubližování druhým dětem, aby i ony pocítily utrpení.
- *oddálení* – jedinec musí čekat na uspokojení své potřeby, která je naléhavá již nyní
- *zmaření* – *nezdar*, zhroucení snahy o dosažení cíle, rozplývá se i naděje,
- *konflikt* – střetnutí dvou vzájemně neslučitelných, přibližně stejně silných tendencí

Frustrující zkušenost může být do určité míry i žádoucí, protože nutí člověka hledat jiná řešení a napomáhá tak rozvoji jeho schopností. Výchova dětí, ale i celý další život

spočívá v usměrňování přirozené aktivity, spojené s omezováním bezprostředního uspokojování potřeb, resp. tlakem na sociálně žádoucí způsoby jejich uspokojování, a proto často přináší frustrující zkušenosti (Vágnerová 2004, s. 49).

Konflikty a frustrace se mohou stát zátěžovými faktory tehdy, jestliže by došlo k jejich nadměrné kumulaci, event. pokud by byly jako závažné subjektivně prožívány. Opakovaná frustrující zkušenost či dlouhodobý a nezvládnutelný konflikt mohou působit jako stresující faktor (Vágnerová, 2004, s. 49).

Domnívám se, že stres, frustrace a konflikty spolu velmi těsně souvisí. Stres a frustrace mohou být důvodem nebo zdrojem pro vznik konfliktů mezi dětmi i dospělými. Naopak zase časté konflikty a frustrace mohou způsobovat stres.

3.2 Zátěžové situace v rodinném prostředí

Zátěžovou situací pro rozvoj konfliktních vztahů může být pro dítě např.

- nepřítomnost jednoho z rodičů v rodině (rozvod nebo úmrtí) – rozvod může chování dítěte ovlivnit v případě, že se nepodaří vztah, majetkové poměry či péči o děti dořešit. V rodině dochází k hádkám, fyzickému napadání, očeňování rodiče před dítětem. Rodiče dítěti dávají na výběr, s kým by chtělo raději žít. Vlivem zaujetí svými problémy s rozvodem, může docházet k nedostatečné péči o dítě, nedostatečné kontrole a důslednosti při výchově nebo naopak k nadměrné kontrole a náročnosti při výchově (ve snaze dokázat bývalému partnerovi, že to zvládne i bez něj).

Dítě se na sebe upozorňuje nevhodným chováním jak doma, tak ve škole. Začne se obracet více k vrstevníkům, u kterých hledá útočiště. Dítě může sáhnout i po drogách (Hajný, 2001).

- na dítě jsou kladeny velké nároky – nepřiměřeně vysoké požadavky na dítě bez ohledu na jeho schopnosti. Rodiče vyžadují lepší známky, než jaké by odpovídaly schopnostem dětí, vedou je do zájmových činností nebo sportů, které jsou zaměřené na výkon a hodnotí právě a především výkony a ne již prožitky nebo radost ze hry. Velmi ambiciózní rodiče si přejí, aby děti šly v jejich šlépějích, nebo naopak si rodiče chtějí prostřednictvím svých ratolestí splnit to, co se jim nepodařilo (Hajný, 2001).

Může jít také o dlouhodobý tlak rodičů na změnu základních osobnostních rysů. Jedná se o snahu rodičů vybudovat v dítěti nedůvěru k ženám nebo mužům, nebo k lidem

obecně. Jedná se také o snahu rodičů vést hyperaktivní dítě způsobem, který by zvládlo jen dítě velmi klidné a pasivní (Hajný, 2001).

Dítě, které není schopné vyhovět nárokům rodičů, může mít pocit bezmoci, nebo naopak může napadat své vrstevníky, dokazovat si jiným způsobem, že je lepší. Může docházet ke konfliktnímu chování, absencím, lhaní, šikanování apod.

- nadměrná kontrola a náročnost – rodiče působí na dítě autoritativně. Pokud se náročná a kontrolující výchova daří, dostávají se úspěchy a výsledky. Dítě začíná přebírat automaticky kontrolu nad sebou samým a již nepotřebuje rodiče k tomu, aby mu říkali, kdy má co dělat. Problémem však může být to, že je dítě přetěžované, nikdy není spokojeno, nesnese selhání, neúspěch (Hajný, 2001).

- rodiče nemají na výchovu dítěte čas – rodiče s dětmi tráví minimum času. Příčinou je honba za materiálním zabezpečením rodiny, budování dvoukariérového manželství, vzdálené dojíždění rodičů za prací. V brzkých ranních hodinách odjíždí rodiče z domu, děti proto velmi časně vstávají nebo se musí vypravovat do školy sami. Absolvují školní vyučování a poté jsou umístováni do mimoškolních kroužků, sportovních klubů apod. Rodina se setkává až ve večerních hodinách. Většinou jsou rodiče unavení, přetažení, nervózní. Nechtějí vyslechnout problémy svých dětí. Komunikace spočívá pouze v dotazech: „ Co bylo ve škole? Pětka?“ Následuje trest, zákaz oblíbené činnosti, pokárání.

- nechtěné děti – matka po celé období těhotenství bojovala s vnitřními konflikty, zda si má dítě ponechat, nebo zda si zvolí interrupci, popřípadě zda poskytne dítě k adopci. Dítě matka vnitřně odmítá. I když se nakonec matka rozhodne si dítě ponechat a zdá se, že má k němu i kladný vztah, dítě ji nepřijímá, protože matku vnímá jako chladnou a bez kladných emocí. To narušuje jeho další vývoj.

- vyšší věk rodičů – s sebou nese nepřiměřenou zátěž na dítě v podobě úzkostné péče. Rodiče nadměrně dítě ochraňují před domnělým nebezpečím, dítěti brání v aktivitách, které shledávají jako nebezpečné.

3.3 Zátěžové situace ve školním prostředí

- vstup do školy – pro dítě i rodiče jedna z velkých událostí, ale také zátěží. Dítě se musí přizpůsobit novému režimu, zvyknout si na nové povinnosti. Potíže mohou mít děti, které například ze zdravotních důvodů neabsolvovaly předškolní vzdělávání, neměly možnost získat zkušenosti ve vztazích s vrstevníky. Stresem jsou ohroženy i hyperaktivní děti, kterým je omezen na určitou dobu pohyb, musí zvládnout soustředění a koncentraci. Záleží také na tom, jak rodiče na vstup do školy dítě připravovali. Pokud svého potomka školou strašili, nebo pokud před dítětem dávali najevo svůj strach z toho, že dítě vstup do školy nezvládne, dítě si vypěstuje negativní postoj jak ke škole, tak k učiteli i spolužákům.

- dítě si primární výchovou neosvojilo správné návyky, proto neumí navazovat sociální vztahy s vrstevníky, s vychovateli v novém školním prostředí.

- čas ve škole – děti jsou ve škole limitováni časem. Zvonění ve školách znamená pro dítě signál, že byla zahájena či skončena vyučovací hodina nebo přestávka. Děti v určitém časovém úseku musí zvládnout plnění úkolů. Čas je přiměřený. Ale ne pro všechny děti. Některé ke své činnosti potřebují více času, aby úkol zvládly podle svých schopností a možností.

- úkoly přesahující možnosti žáka – velkou psychickou zátěží je pro dítě kladení požadavků a úkolů, které není schopné zvládnout, ať se snaží sebevíc. Neustále se porovnává s ostatními spolužáky, chce být také úspěšné jako oni, ale pokud se mu to nedaří, dochází k frustraci. Dítě se vzdá, ale svůj nezdar může kompenzovat projevy konfliktnosti až agresí.

- klima školy a třídy – ovlivňují žáci i učitelé, celý učitelský sbor. Odlišně mohou vnímat a prožívat vztahy ve třídě žáci a odlišně učitelé. I přes veškerou snahu učitele jako pozorovatele třídy může docházet ke skrytým konfliktům. Dokonce přes nastavená preventivní opatření dochází ve třídě mezi žáky k šikanování. Odhalit takové negativní vztahy pomáhá měření sociálního klimatu.

- konfliktní vztah mezi žákem a učitelem – učitel reaguje zpravidla stupňováním trestů, utužováním vnější disciplíny. Pokud učitel neodhalí zdroje konfliktu a nenajde vhodný

způsob, jak je odstranit, je možné, že se konfliktní vztah bude prohlubovat (Fischer, 1959).

- konfliktní vztahy mezi žákem a spolužáky – „žák musí obstát ve rvačce se spolužáky, žák se musí vyrovnat s tím, že je ve třídě neoblíbený, opomíjený a že nemá vliv na dění ve třídě“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 529). Třída se většinou dělí na skupinu žáků oblíbených, vedoucích, na skupinu středu a na skupinu slabých, opomíjených. Slabí žáci (např. s handicapem, obézní, málo průbojní, labilní, zakřiknutí) se mohou stát terčem sebevědomých žáků, kteří si libují v ubližování a ponižování slabších (Pařízek, 1990).

- osobnost učitele – „žák si vytváří kladné či záporné postoje k učiteli podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí, které mu vyhovují. Pokud existuje mezi učitelem a žákem chronický konfliktní vztah, může se žák stavět vůči učiteli do opozice, chovat se hostilně, odmítá jeho autoritu i způsob jeho výuky“ (Kohoutek, skripta, 2006, s. 90).

- výchovný styl učitele – způsob výchovy působí na nejrůznější aspekty osobnosti žáka. Správný výchovný styl učitele může částečně vyvážit nepříznivý způsob výchovy v rodině. Naopak nesprávný styl může u dítěte vyvolat agresivní chování, nekázeň a konflikty.

- srovnávání zevnějšku dětí – v poslední době se markantně od sebe žáci odlišují svojí vizáží, ve třídách probíhá hodnocení dětí podle ošacení, podle pomůcek, které děti nosí do školy. Především je důraz kladený na značkové oblečení, batohy, penály apod. Děti, které nejsou oblečené podle nejnovější módy, jsou označeny za „socky“, jsou vytěšňovány z kolektivu, mohou se stát i terčem posměšných útoků ze stran dětí, které naopak jsou finančně lépe zajištěné. Podle žákyně 8. třídy jsou „vyoblékaná“ děvčata označována vulgárně za „prostitutky“, „namyšlené hvězdy“ apod. Ve třídě pak mohou díky rozdílům zevnějšku a stylu oblékání vznikat spory nebo skryté ale i otevřené konflikty.

3.4 Reakce na zátěž

U dětí, které nemají tolik zkušeností jako dospělí lidé, se objevují způsoby chování, které nelze považovat za normální a adaptivní. Dítě se jimi brání tlaku situace, přináší mu pocit uvolnění a snižování napětí. Užívány jsou obranné mechanismy jako:

Útok a agrese – hrubé fyzické násilí, záchvat vzteku, výhružky, vydírání, slovní urážky, zesměšňování.

Únik – verbální formou (výmluvy, vytáčky, gesta),

- do fantazie nebo do denního snění,
- do světa narkotizace sebe sama (alkohol, drogy),
- do zprostředkované fantazie (ztotožnění se s jednáním hrdinů),

Negativismus – dítě dělá opak toho, co se žádá, sluší nebo má rozkázáno.

Egocentrismus – dítě se zaměřuje pouze na své problémy, přání, zájmy a cíle.

Fixace – opakovaný neúspěšný způsob chování, neschopnost ho na základě zkušeností zlepšit, změnit, zmírnit.

Disociace – narušení vztahu mezi požadavky situace a způsobem chování.

Racionalizace – nepřijatelnému chování dodatečně podsouváme hodnotnější vysvětlení.

Substituce – Kompenzace – vyrovnání, snaha nahradit nedostatečnou schopnost jinou, ve které by člověk vynikal, např. slabý žák v učení může vynikat v nekázní, kouření, krádežích apod. (Olejníček, 2003, s. 43, 44).

Upoutávání pozornosti – jde o reakci na zkušenost citové deprivace, kdy dítě chce vyvolat alespoň negativní emoce, když už mu nebyla věnována dostatečná pozornost. (Vágnerová, 2004)

3.5 Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala zátěží, zátěžovými situacemi, které působí na děti jednak v rodině a dále ve škole. Jedná se o situace v každodenním životě. Podíl na zvládnutí těchto situací mohou mít zejména vychovatelé, ale také sami děti, pokud jsou pro zvládnutí stresu dostatečně vybaveny a vedeny.

Děti používají k zvládnutí zátěže různé obranné mechanismy.

4. OVLIVŇOVÁNÍ CHOVÁNÍ

Chování dětí lze ovlivňovat různými prostředky, které působí jednak přímo a záměrně, a jednak nepřímo a pro vychovávaného jakoby bezděčně. Tyto prostředky mohou ovlivňovat nejen chování dětí, ale také jejich prožívání, cítění, vnímání, jejich názory, postoje a zájmy pro budoucí život.

4.1 Odměny, tresty a výchovné požadavky

– patří k nejčastějším prostředkům ovlivňování chování dětí. Mohou mít jak negativní, tak pozitivní vliv.

Odměna je takové působení vychovávajícího, které vyjadřuje kladné společenské hodnocení určitého chování nebo jednání a zároveň přináší vychovávanému uspokojení jeho potřeb a také radost. Výchova, která je založena převážně na odměnách, než na trestech, má lepší výchovné výsledky (Čáp, Mareš, 2007, s. 253).

Typy odměn:

- Emoční (morální – pochvala, úsměv, kladné hodnocení, kladný emoční vztah)
- Materiální hodnota – peníze, dárky
- Umožnění zážitku nebo činnosti, po kterých dítě touží

Zejména pochvala, kladné hodnocení, projevení sympatie a povzbuzování jsou efektivnější, než **odměny materiální**. Nadměrné materiální odměny narušují vývoj dítěte i jeho vztahy s dospělými – podporuje se tím vnější motivace dítěte. Daleko hodnotnější je vnitřní motivace, v níž působí zvědavost, potřeba činnosti, radost z činnosti a z osvojení dovednosti, zvládnutí překážek a dosažení cíle. Odměny i pochvaly fungují nejlépe, když jsou vhodně použity, ve správné míře, přiměřeně k situaci a osobnosti dítěte a v pravý čas. Příliš časté odměňování zevšední. Nepřiměřená pochvala vyvolává nejistotu (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Trest je takové působení vychovávajícího spojené s určitým chováním či jednáním vychovávaného, které vyjadřuje negativní společenské hodnocení tohoto chování

a přináší vychovávanému omezení některých jeho potřeb, nelibost apod. Rodiče se mnohdy uchylují pouze k zákazům a trestům (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Druhy trestů:

- Fyzické – bití, většinou pohlavky a facky
- Psychické – negativní emoce, záporný emoční vztah (dospělý se zlobí, křičí, vyhrožuje, mračí se)
- Potrestání zákazem oblíbené činnosti (hrát fotbal) nebo donucení k neoblíbené činnosti (úklidové práce)

„**Trest je přijatelný za předpokladu**, že dítě z chování dospělého a z jeho emočních projevů chápe, že odsouzení se týká jeho konkrétního chování nebo činu, ne jeho osoby, že nedošlo ke ztrátě sympatie, lásky, důvěry, pomoci dospělého ve vztahu k dítěti. Dospělý nepovažuje dítě za nenapravitelně špatné“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 257).

Pokud bylo dítě potrestáno, není správné mu přestupek dále připomínat nebo ho znovu trestat.

Je třeba si uvědomit, že trestem není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest považuje a prožívá. Fyzické tresty působí zastrašujícím způsobem, vyvolávají strach a působí jen omezenou dobu. Dítě je frustrováno, cítí strach, ponížení, ublížení, znehodnocení, vztek, touhu po pomstě. Tyto emoce vedou k agresivním projevům, k vyvolávání konfliktů, k násilnému až delikventnímu chování. Důsledkem tělesného trestu může být ztotožnění se s trestajícím rodičem, zaujme jeho pozici, cítí, že agresivita je správná. Projevená agresivita je považována za normu. Rodič pomocí výprasku dosáhl svého cíle a dítě ho poslechlo. Dítě může svoji fyzickou sílu tedy využít k tomu, aby ho někdo respektoval např. ve třídě. Na druhou stranu se může uchýlit do depresí, protože si vybuduje strach z ostatních silnějších jedinců, kteří na něm mohou projevit svoji sílu. Psychické trestání působí na dítě destruktivněji než fyzické tresty (Čáp, Mareš, 2007, s. 254).

Výchovné požadavky a jejich kontrola – jde o další prostředek k ovlivňování chování dítěte. Výchovnými požadavky rozumíme příkazy, zákazy či povinnosti, které na dítě kladou rodiče, učitelé, ostatní vychovatelé. Jsou pro dítě důležité k tomu, aby zvládlo v dospělosti plnit požadavky, které na něho budou kladeny v dospělém životě. Jedná se

o požadavky ekonomické, morální a právní, rodinné, pracovní, životního prostředí aj. Pokud jsou požadavky správně zadávány a jsou přiměřené možnostem dítěte, pozitivně formují osobnost dítěte, stimulují ho k příznivému způsobu života a jeho vývoji. Nesprávné zadávání požadavků, jejich nedostatek nebo nepřiměřenost, osobnost dítěte ve vývoji brzdí, popřípadě se osobnost nevyvíjí vůbec. To, co může být pro jedno dítě nezvladatelné je pro druhé hračkou. Znamená to tedy, že je třeba při kladení požadavků na dítě dbát na jeho individuální předpoklady – věk dítěte, rozumové schopnosti aj. (Čáp, Mareš, 2007, s. 250,196).

S kladením požadavků musí jít ruku v ruce i kontrola jejich plnění. Zejména pak vytrvalost a důslednost vychovatelů je ceněna, protože dítě tak dostává jasné signály o tom, že je třeba brát požadavky vážně a řídit se jimi (Čáp, Mareš, 2007, s. 250).

Nepřiměřené vysoké požadavky na dítě a nadměrná kontrola plnění jejich povinností, jsou považovány za zátěž a přetěžování dítěte. Většinou jsou používány při **autokratickém** (autoritativním, dominantním) výchovném stylu. Vychovatel předpokládá, že dítě dokáže přemýšlet a chápat, ovládat se, chovat se a jednat jako dospělý jedinec. Naopak při **liberálním** výchovném stylu nejsou kladeny buď žádné požadavky anebo velmi málo a to bez kontroly plnění. Důsledkem je pak neschopnost dítěte plnit povinnosti, zvládat překážky, ovládat impulzivní reagování, oddálit uspokojení (Čáp, Mareš, 2007, s. 251).

Velmi důležité je, aby výchovné instituce (rodina, škola, společnost) nebyly v kladení požadavků na dítě v rozporu. Domnívám se, že nesoulad nebo dokonce rozpor institucí v kladení požadavků na dítě, může být jedním z důvodů, proč jsou děti konfliktní.

4.2 Vliv party, komunikace a masmédií

Parta – pojem parta vyvolává u dospělých negativní představu. Většinou je spojován s chuligánstvím, pácháním trestné činnosti, drogami apod. Rodiče se snaží své děti chránit před nevhodnými vrstevníky, se kterými se jejich potomek ztotožňuje, identifikuje. Čím více je ale dítě pod kontrolou rodičů, tím více se snaží dítě získat alespoň trochu samostatnosti a sebevědomí, které většinou najde v partě. Ta mu poskytuje určité zázemí, dítě se zde může projevit po svém, získat zde svoji prestiž, dokonce si může dovolit to, co mu rodiče vždy doma zakazovali. Dítě začne vzhlížet ke

svým stoupcům, kteří mu „rozumějí“, začne je poslouchat více než své rodiče. Chce zažít dobrodružství, protože s rodiči je doma nuda. Každá parta sleduje určité cíle, vyznává určité hodnoty, ale nemusí být vždy negativní. Partou může být i sportovní klub – už tento pojem zní pozitivně – cílem je zde sport, který je hodnocen pozitivně.

Komunikace - vedle lásky, emočního vztahu a projevených citů k dětem, je důležitá také komunikace. Jde o dorozumívání, které lze rozdělit na verbální (slovní, ústní) a nonverbální (výraz tváře, pohyby, gesta, apod.), případně paraverbální (mimoslovní – neslovní zvuky- mručení, zívání, „hmm“ nebo pomlky, základní ladění hlasu apod.) (Baštecká, Galdman, 2001, s. 206 a 207). Můžeme tak vyjádřit své vzájemné emoce, sdělit si co se nám líbí a nelíbí.

Pozitivní komunikace – správně zvoleným tonem hlasu a slovním repertoárem lze dítě povzbudit, vzbudit u něho důvěru tak, aby se dokázalo svěřit s problémy. Úsměvem, pohazením a objetím lze dítě pochválit.

Negativní komunikace - nadávky, křik, urážky a ponižování mohou dítěti ublížit na celý život. Dítě si osvojí chybný vzor chování a prosazování se, a křičí a nadává i svým vrstevníkům, popř. dospělým.

Dítě má potřebu hovořit s rodiči, touží po tom, aby mu rodiče rozuměli a brali ho takového jaký je. Pokud se mu tato potřeba nedostává, reaguje podle své osobnosti a situace. Agresí, nadávkami, dupáním, vztekem, nebo naopak mlčením (Prekopová, 2010). Ať chceme nebo nechceme, děti nás někdy dokáží vyvézt natolik z míry, že své emoce neovládeme a křičíme, ale pokud to není příliš často, je to lepší než – Nedostatek (absence) komunikace – rodiče s dítětem nemluví, protože nemají čas, nebo proto, že dítě není jejich středem zájmu. Dítě pak nemá zpětnou vazbu, co si o něm rodiče myslí, zda ho mají rádi. „Kdyby mi máma alespoň vynadala, ale ona se se mnou vůbec nebaví!“

Neosobní (nepřímá) komunikace – probíhá díky mobilním přístrojům, internetu – zejména ICQ, Facebook. Dochází k zabrzdění projevů citů v komunikaci, k izolaci jednotlivců, samotářství.

Asertivní komunikace – je druhem tzv. zdravé komunikace, která přispívá jak dorozumění, tak i k vytváření dobrých vztahů mezi lidmi. Asertivně komunikovat

znamená prosadit se bez agresivních projevů chování, klidně a rozhodně trvat na svých právech a uspokojit své potřeby bez projevů konfliktnosti (Vízdal, 2008).

Masmédia – jsou hromadné sdělovací prostředky, které umožňují ovlivňování velkých skupin lidí najednou. Jde např. o televizi, rozhlas, tisk, internet. Média mohou mít pozitivní vliv - vzdělávají, informují, plní funkci zábavní a odpočinkovou apod. Média však mají i svoji negativní stránku. Zejména pokud jde o sledování filmů či pořadů s násilnou tematikou ať už v televizi, na videích nebo internetu. Děti si osvojují chybné vzory jednání, postoje, hodnoty i názory. Dítě může považovat násilníka za hrdinu a může ho začít napodobovat. Násilník ve filmu není potrestán a tak dítě nabývá dojmu, že vše je dovoleno. Navíc dítě ne vždy dokáže rozlišovat filmovou realitu od reality běžného dne. Další negativní stránkou je i to, že děti sledováním filmů tráví významnou část svého volného času, který by měl být vyplněn účelněji, a to sportovní nebo jinou zájmovou aktivitou.

V poslední době největšího rozmachu a rozšíření dosáhl mobilní telefon, PC a internet. „Děti se rodí s mobilním telefonem a internetem v ruce“ – mobilní telefon je někdy první hračkou dítěte. S dítětem na klíně ovládáme PC. A dítě bedlivě sleduje a napodobuje nás a také program v PC. Tyto přístroje jsou pro dítě komunikátorem, kamarádem, tráví s ním většinu svého volného času.

Sociální pedagogika hledá účinné nástroje, kterými by mohla negativní působení masmédií držet pod kontrolou. Možnosti jsou však velmi omezené vzhledem k tomu, že konkurenceschopnost masmédií je nesouměřitelná s možnostmi výchovného působení vzdělávacích institucí (Kraus, Sýkora, 2009). Na školách se však blíží na lepší časy v podobě nově vznikajícího předmětu - Mediální výchova. Vychovatel se snaží oslabit negativní působení masmédií tím, že podrobuje důkladné obsahové, formální i estetické analýze konkrétní časopis, reklamu v televizi, určitý film nebo pořad. Hodnotí jeho pozitivní i negativní stránky a působení na jedince (Jiráček, Kopplová, 2003).

4.3 Shrnutí

V této kapitole byly zmíněny některé prostředky výchovy a vlivy, které mohou mít pozitivní ale i negativní vliv na chování dětí. Nelze opomenout, že jsou v rukou vychovatelů, rodičů i pedagogů. Záleží především na jejich rozhodnutí, do jaké míry

budou používat odměny nebo tresty ve výchově, s kým se bude dítě stýkat, kamarádit, jak dlouho se bude dívat na televizi a na jaké pořady, jakou roli bude hrát v životě dítěte počítač a také jakým způsobem budou s dítětem komunikovat.

5. PRAKTICKÁ VÝCHODISKA

V předchozích částech bylo pojednáno o konfliktech obecně, o příčinách konfliktností u dětí, o ovlivňování chování dětí. Bylo řečeno, že člověk se konfliktům nevyhne a že jsou pro něho nezbytnou podmínkou vývoje a sběru zkušeností. Za nutné však považují zachovat rovnováhu mezi konflikty a mezi sociálními procesy přizpůsobování a spolupráce. Jen správné řešení konfliktů umožňuje normální rozvoj (Dudziňská, 1970, s. 14). V této části se budu zabývat odbornými preventivními aktivitami, ve smyslu předcházení vzniku škodlivých vlivů na chování dětí nebo zmírňování negativních následků. „Prevence ve výchově je mnohem účinnější a také levnější než náprava chyb a převýchova“ (Pávková a kol., 2002, s. 14).

5.1 Volný čas dětí

Důležitou roli v životě dítěte hraje volný čas, který je také součástí socializace. „Kvalitní výchova dětí ve volném čase má výrazný preventivní význam“ (Pávková a kol., 2002, s. 14). Podle Krause a Sýkory (2009), hodnotně a účelně trávený volný čas má silnou formativní roli. Naopak nuda a zahálka je významným faktorem vzniku nevhodných forem chování, popř. až sociálních deviací.

Volný čas můžeme charakterizovat jako dobu, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků. Jde o činnost, kterou člověk vykonává na základě svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení (Hofbauer, 2004, s. 13).

Do volného času zahrnujeme: odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, dobrovolná společensky prospěšná činnost (Pávková a kol., 2002, s. 13).

Do volného času dětí nepatří: vyučování a činnosti s ním spojené, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty (Pávková a kol., 2002, s. 13).

V současné době mají děti mnoho volného času. V první linii ovlivňování volného času dětí stojí rodina. Ta však většinou výchovu ve volném čase nezabezpečuje, zejména z důvodu nedostatku času, chybějící odborné kvalifikace nebo potřebného

materiálního vybavení. Také nemůže uspokojit potřebu kontaktů dítěte s vrstevníky. Do určité míry tyto nedostatky kompenzují školy, výchovná zařízení a jiné instituce, které se vyznačují kvalifikovaným pedagogickým vedením (Pávková a kol., 2002, s. 16).

Aktuálním tématem k zamyšlení je organizování volného času dětí na vesnici. Zanikají kulturní zařízení, dochází k rušení malých venkovských škol. Argumentem je rostoucí mobilita místních dětí. Do školy mohou děti dojíždět do bližších obcí, tudíž se i zde zúčastňovat nejrůznějších organizovaných aktivit. Problémem však je nevhodné autobusové spojení v odpoledních hodinách. Důležitou roli také hraje finanční situace rodiny. Děti ze sociálně slabších rodin nemají možnost pestrého výběru zájmových kroužků, protože ty jsou v dnešní době většinou placeny.

Způsob jakým děti tráví svůj volný čas, může být jedním z důležitých ukazatelů jejich životního stylu a hodnotové orientace v budoucnosti. Vhodně strávený volný čas (organizovaný) je vede k duševnímu zdraví, přináší dítěti pocit uspokojení, seberealizace, osvojuje si vhodné návyky, postoje. Pokud jde o týmové sportovní aktivity, dítě si nejen utužuje své fyzické a psychické zdraví, ale učí se spolupráci, soutěžení, umění prohrávat, hře fair-play.

V současné době jsou děti málo zatěžovány sportovními aktivitami, které mohou být východiskem z psychického zatížení dětí.

5.2 Pedagogicko-psychologické poradenské služby

„Systém pedagogicko-psychologického poradenství představuje v České republice propracovanou síť poradenských služeb určených dětem, mládeži a jejich rodičům, učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům.“ Spolupráce probíhá s dalšími odbornými institucemi, například s odbory péče o dítě, lékaři a soudy. Cílem pedagogicko-psychologického poradenství je poskytovat odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního rozvoje žáků v průběhu edukace, při prevenci sociálněpatologických jevů a při volbě povolání“ (Kolektiv autorů, IMS Brno, 2008, s. 25).

Školní poradenská pracoviště

- výchovní poradci
- školní metodici prevence
- školní psychologové
- školní speciální pedagogové

Na všech základních, středních a speciálních školách působí výchovní poradce a školní metodik prevence. Na větších školách působí školní psycholog, ojediněle pak i pedagog speciální. Jejich činnost se řídí podle Školského zákona č.561/2004 Sb. (Kolektiv autorů, IMS Brno, 2008, s. 26).

Výchovní poradce – provádí činnost poradenskou, metodickou a informační. Poskytuje kariérové poradenství, poradenství zákonným zástupcům a jejich dětem s výukovými a výchovnými problémy, poradenství žákům z jiných kultur aj. Zprostředkovává další vzdělávání pedagogických pracovníků, zajišťuje předávání informací o žácích, kteří vyžadují zvláštní pozornost, předávání nových metodických postupů, pedagogické diagnostiky a intervence. Rovněž je klíčovou osobou v komunikaci se školskými poradenskými zařízeními – PPP (pedagogicko-psychologické poradny), SVP (střediska výchovné péče), OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí), PČR, oddělením péče o rodinu a děti, pediatry, dětskými psychology (kolektiv autorů, skripta 2008).

Školní metodik prevence – působí na školách v oblasti prevence sociálněpatologických jevů u žáků. Jeho náplní je diagnostikování školní třídy, poskytuje poradenství rodičům v případě náročných životních situací aj. (kolektiv autorů, skripta IMS, 2008).

Školní psycholog, speciální pedagog – nepůsobí na všech školách. Vytvářejí programy pro rozvoj osobnosti žáků ve škole, zaměřují se na prevenci negativních vlivů, poskytují metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, nabízejí také individuální, skupinové či rodinné terapie (kolektiv autorů, skripta IMS, 2008).

Specializovaná poradenská pracoviště

PPP – upravuje Školský zákon č.561/2004 Sb., Vyhláška č. 72/2005 Sb. Cílem těchto pracovišť je zjišťování příčin poruch učení, chování, dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Provádějí poradenskou,

psychokorektivní a terapeutickou činnost zaměřenou na rozvoj osobnosti, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování žáků. Působí také v oblasti prevence negativních jevů v sociálním vývoji jedince aj. (Kolektiv autorů, IMS, 2008).

SVP – upravuje Zákon č. 109/2002 Sb. (novela z roku 2005). Cílem středisek je nabídnout dětem okamžitou pomoc, radu nebo péči při zachycení prvních signálů výchovných problémů a předcházet tak závažnějším výchovným problémům, dále pak odstraňovat nebo zmírňovat již vzniklé poruchy chování, rozvíjet spolupráci s rodinou aj. SVP poskytují okamžitou pomoc v krizových situacích dítěte, selhání rodičovské péče, útěky z domova apod. (Kolektiv autorů, IMS, 2008).

„Není-li z právního hlediska nebo s ohledem na zdárný vývoj dítěte či z dalších důvodů možná náhradní rodinná výchova, přestupuje se k soudem nařízené **ústavní výchově** nebo **výchově ochranné ve školských zařízeních**“ (Pávková, 2002, s. 135).

„Ústavní výchova je soudem nařizována u dětí z rodin, kde jim není věnována dostatečná péče nebo kde je jejich výchova vážně ohrožena.

Ochranná výchova je ukládána soudem dětem se závažnými poruchami chování (trestná činnost), selhala-li jiná preventivní výchovná opatření.“ (Pávková, 2002, s. 135).

5.3 Minimální preventivní program (MPP) a klima školy a třídy

MPP - úkolem školy (mimo jiné) je vytvářet produktivního prostředí a dobré sociální klima pro žáky. Z toho vyplývá další úkol, kterým je předcházení náznakům agresivity, vandalismu, drzosti, vulgárnosti, šikany, kouření, alkoholismu, rasismu, záškoláctví.

Na základních školách se od roku 2000 objevuje program, který pomáhá školám preventivně působit na děti s cílem zvýšit odolnost dětí a mládeže vůči sociálně-patologickým jevům a dále pak vést děti a mládež ke správným postojům vůči zátěžím a problémům.

„Minimální preventivní program vychází z pokynu MŠMT, č. j.:1454/2000-51, který do prevence sociopatologických jevů zařazuje konzumaci drog včetně alkoholu, kouření, kriminalitu, virtuální drogy a gambling, záškoláctví, šikanování a jiné násilí, rasismus, xenofobii, intoleranci, antisemitismus. Cílem minimálního preventivního programu je ve spolupráci s rodiči formovat takovou osobnost žáka, která je s ohledem na svůj věk schopná orientovat se v dané problematice, zkoumat ji, ptát se, dělat

rozhodnutí, osobnost žáka, která si bude vážit svého zdraví, bude umět nakládat se svým volným časem a zvládat základní sociální dovednosti.“

(<http://www.zsgajdosova.cz/dokumenty/mpp.pdf>).

Každá škola si MPP přizpůsobuje svým výchovným a vzdělávacím potřebám. Většinou je garantován výchovným poradcem a na tvorbě MPP se podílí metodik prevence sociálně-patologických jevů.

Klima školy a třídy – „jsou dvě velmi úzce vzájemně propojené psychosociální charakteristiky vzdělávacího procesu. Vyjadřují způsob, jímž učitelé, žáci i další aktéři edukačního procesu vnímají a prožívají různorodé charakteristiky školního prostředí a atmosféry ve škole. Klima školy i jednotlivých tříd determinuje charakter vzájemných interakcí ve škole a obvykle specificky působí na návštěvníky, kteří do školy přicházejí“ (Autorský kolektiv – Výchovné poradenství, 2009, s. 138). Pro zjišťování situace ve třídě se používá diagnostikování školní třídy. Cílem je zjistit aktuální stav ve třídě z pohledu žáků, jak žáci vnímají a prožívají situace ve třídě, dále pak z pohledu jednotlivých vyučujících. Názory jak pedagogů, tak žáků mohou být odlišné. Cílem také může být porovnání žákovských přání s reálným stavem, dále pak možnosti vývoje vztahů ve třídě, slabé nebo silné stránky třídy aj. Nejvhodnějšími diagnostickými metodami jsou: pozorování, rozhovor, dotazníková šetření – dotazník sociální akceptace, sociometrický ratingový dotazník, verbální projektivní techniky, metoda nedokončených vět. Dosažené výsledky musí být správně vyhodnoceny a interpretovány tak, aby mohlo docházet ke zlepšování vztahů jak mezi žáky samotnými, tak mezi pedagogy a žáky (Autorský kolektiv – Výchovné poradenství, 2009).

5.4 Vybrané techniky předcházení a řešení konfliktů

Pro rodiče

Pevné objetí – životní forma nebo také terapie významné psycholožky Jiřiny Prekopové. „Pevné objetí“ (dále PO) představuje cestu k obnově lásky v rodině. Bezpodmínečné lásky rodičů k dětem, dětí k rodičům a dlouhodobých partnerů navzájem. Je to možná forma smírného řešení konfliktů v rodině. Je to v podstatě terapie pevným objetím provozována spontánně a instinktivně v běžném životě.

„Dítě se vezme do náruče, ale ne proto, aby se ukonejšilo, aby se odvedla pozornost. To ne! Musí vědět, že máma má taky vztek a že se máma hněvá. Maminka mu to musí

říct, od srdce k srdci a tváří v tvář. „*To mě vzteká, když mě neposloucháš!! A když máš takový vztek, že děláš opak toho, co od tebe chci. Tak to vykřič u mě v náruči. Vztekej se a řekni: Já mám na tebe vztek, mámo.*“ Během PO se musí dítěti dát návod, jak může svůj vztek vyjádřit. Ne těmito destruktivními činy a provokacemi. Musí dostat příležitost vztek vyjádřit a dostat zpětnou vazbu od maminky – „*tak ten vztek vykřič a já tě podržím tak dlouho, až nám bude oběma dobře*“. Tahle **emoční** konfrontace je zcela přirozená cesta k tomu, aby dítě bylo svobodné pro citové projevy, ale aby současně uznalo i hranici, kterou nesmí překročit. Nesmí bít, maminka ho nesmí bít. Na to potřebuje tvář. Ve tváři máme média ke konfrontaci citů. Tam je mimika, tam je hlas, v hlase je křik nebo pláč nebo slova. Oční kontakt, čili obličej je jediná vysílačka, která vysílá, ale taky přijímá. Protože dítě se také dívá mamince do tváře a vidí, jak je maminka smutná, nebo jak maminka má vztek, nebo jak ho má maminka i přesto ráda. Jedině tohle je možnost, jak se vcítit, to je cvičení empatie. Pevné objetí se stalo prostředkem obnovy lásky v rodině“ (www.prekopova-pevneobjeti.cz).

Obnova lásky v rodině – „preventivní, výchovně-vzdělávací program založený na bezvýhradné lásce, která je nejpodstatnější usměrňovací silou v životním stylu rodiny. Bezvýhradnost znamená, že lásku musíme žít i navzdory všem výhradám, které lásku kazí a rozbolestňují.“ Láska má být prožívána nejen mezi manželi, ale také mezi rodiči a dětmi. „Je nutné, aby se spolu upřímně a pravdivě konfrontovali. *Netrvám na tom, aby ses změnil. Mám tě ráda tak, jak jsi. I s tvými nedostatky. Ale chci, abys věděl, jak mi při tom je.* I když jsou plni vzteku a rozčarování a nejraději by tomu druhému ukázali záda, měli by si umět zapovědět instinktivní nutkání k útoku a k útěku a podržet se v náruči, aby vyplavili všechnu nahromaděnou bolest a zase jako milující lidé se našli“ (www.prekopovapevneobjeti.cz).

Pro učitele

Koučování – jde o typ vyučování nebo trénování, založený na vztahu přijetí a podpory mezi žákem a učitelem (koučem). Na rozdíl od učitele nebo trenéra, který hodnotí, klasifikuje reakce žáků a měří výkony, kouč předkládá souvislosti, v kterých mohou žáci objevovat své řešení, cvičí je k odpovědnosti za svá rozhodnutí, klade žákům správně formulované otázky, které vedou žáka k samostatnému tvořivému myšlení a také přemýšlení nad možnými odpověďmi a hledání vhodných řešení. Při koučování si žáci sami stanovují cíle, které by neměli být ani příliš nízké (to nevede žáky k rozvoji),

ani příliš vysoké (žáci by zbytečně upadali do stresů z neúspěchu). Tedy by cíle měli být přiměřené, a to jejich věku, dovednostem a schopnostem. Kouč a žák jsou součástí jednoho týmu, spolupracují spolu a snaží se společně dosahovat stanoveného cíle. Důležitá je vzájemná důvěra. Účelné koučování se zaměřuje na žáka a mění jeho chování v zájmu větší úspěšnosti, přičemž odpovědnost za změnu nese žák sám. Kouč má pouze žáka podporovat v jeho změnách (Canfield, Siccone, 1998).

Koučování považuji za vhodný nástroj k prevenci předcházení konfliktním situacím, popřípadě také vhodným nástrojem k řešení konfliktů. Kouč konflikty neřeší, ale vhodně vybranými otázkami se aktérů konfliktu dotazuje, jaké by mohlo být jiné případné řešení sporu, než jaké použili, například tím, že se žáci poprali. Žáci si obvykle na správný způsob řešení přicházejí sami.

Měla jsem možnost vyzkoušet si koučování v praxi, při vzdělávání dospělých pracovníků. Neshledávám žádný důvod, proč by se tato metoda nedala používat v praxi i na základních školách.

5.5 Shrnutí

Z pohledu sociální pedagogiky jsem se v této kapitole zabývala odbornými preventivními aktivitami, které mohou napomáhat v předcházení konfliktností u dětí, zamezování rozvoje společensky nežádoucích jevů, ale také rozvoje mezilidských vztahů a zvyšování sociálních dovedností. Zejména je nutné se zabývat tím, jak naše děti tráví svůj volný čas, který usměrňuje jejich zájmy, vztahy s vrstevníky, s dospělými, názory i postoje. Zmínila jsem se také o možnostech pedagogicko-psychologických poradenských službách, jejichž přínos spatřuji zejména v časném diagnostikování a odhalování příčin konfliktnosti u dětí a následným doporučením, jak s dítětem pracovat. Důležitost spatřuji také v zavedení Minimálního preventivního programu na školách, který si mohou školy přizpůsobovat dle svých možností a potřeb. Za důležité jsem také považovala zmínit některé méně známé, preventivní, výchovné techniky, které v praxi mohou velmi napomoci v zlepšení vztahů mezi lidmi. V dnešní době, nejenže se vytrácí dobré vztahy mezi lidmi vůbec, ale chybí silná vztahová vazba mezi nejbližšími členy rodiny. Jako nejbližší vztahy by měly být považovány také vztahy učitel a žák, protože společně tráví více času než rodiče a děti.

6. PŘÍPADOVÁ STUDIE

Pro zpracování této kapitoly jsem si vybrala metodu kvalitativního výzkumu, případovou studii, což je typ výzkumu netestující hypotézy, tedy nedochází k zobecnění. Důvodem mého výběru je to, že k dětem je třeba přistupovat individuálně, ke konfliktním nebo například postiženým dětem zvlášť. Pokud dítě vykazuje standardní chování, učí se dobře, chová se slušně, plní požadavky, tak se ani učitel ani rodič nezamýšlí nad tím, čím to je. Pokud se však dítě vymyká standardům chování, je na něho zaměřena větší pozornost a je třeba klást si otázky, co je příčinou jeho nezvyklého, konfliktního chování a snažit se na ně hledat odpovědi. K tomu nám může napomoci sestavení myšlenkové mapy (viz příloha č. 1).

Cílem této kapitoly je na konkrétním případě ukázat jak rodinné a školní prostředí, dokáže z dítěte, které se narodilo s čistým nepopsaným listem, „vytvořit“ konfliktní dítě s hustě popsány stránkami již na počátku jeho života. Vycházím z dlouhodobého pozorování aktérů, rodičů, dítěte, prarodičů a z rozhovorů s nimi.

6.1 Kazuistika

Anamnéza

Jméno a příjmení:	Roman G.
Datum narození:	14. března 1998
Škola, třída:	Základní škola, 7. třída
Otec:	Roman G.
Rok narození:	1975
Zaměstnání/vzdělání:	OSVČ – dokončovací práce ve stavebnictví/ základní
Stav:	svobodný
Matka:	Lenka M.
Rok narození:	1976
Zaměstnání/vzdělání:	Obchodní zástupce/ střední s maturitou
Stav:	svobodná
Sourozenci:	Eva G., 2002

Prenatální období a porod

Rodiče Romana spolu žili před jeho narozením dva roky. V počátku těhotenství došlo k rozchodu páru a matka uvažovala o přerušení těhotenství. Informovala o tom partnera. Ten si ale interrupci nepřál a proto došlo k obnovení vztahu v zájmu dítěte. Během těhotenství se ale matka musela vyrovnávat se stresem, který pramenil z častých konfliktů se svým partnerem. Matka během těhotenství kouřila. Těhotenství nemělo lehký průběh, několikrát byla matka hospitalizována z důvodu vysokého krevního tlaku. Porod také neprobíhal standardním způsobem. Dítě se narodilo promodralé bez známek života, muselo být kříšeno. Trpělo poporodní žloutenkou.

Novorozenecké období

Narození Romana posílilo vztah rodičů, ale ne natolik, aby vstoupili do manželství. Otec Romana začal v této době dojíždět do 300km vzdáleného zaměstnání, ve snaze vydělat více finančních prostředků pro rodinu. Domů se vracel jen na víkend. Výchova dítěte tak byla závislá na matce. S výchovou pomáhali i matčiny rodiče (zde mladá rodina s dítětem žila), respektive spíše její matka- tedy Romanova babička. Ta několikrát přistihla matku Romana, jak s dítětem (novorozencem) nepřiměřeně třese, protože dítě plakalo. Několikrát i na dítě matka křičela, aby ztichlo. Nesnášela pláč, byla z něj nervózní. Pokud bylo dítě klidné, matka mu zpívala, vyprávěla říkadla, často na něho mluvila. Otec se na syna vždy těšil, snažil se mu věnovat.

Kojenecké období

Mladá rodina se přestěhovala do svého malého rodinného domu. V pěti měsících dítě onemocnělo salmonelou. Matka mu dala vypít dětský čaj, který obsahoval bakterie salmonely, což samozřejmě netušila. Dítě bylo ve vážném stavu převezeno na infekční oddělení nemocnice v Brně, kde bylo hospitalizováno jeden měsíc. Situace byla natolik vážná, že muselo dojít k vyměnění krve. Po hospitalizaci Roman velmi často plakal ve dne i v noci. Matka byla opět z pláče velmi nervózní, ale snažila se pochopit, že dítě si prošlo nelehkým obdobím. V této době velmi matce pomáhala Romanova babička.

Batolecí období

Matka na dítě křičela i v dalším období. Přidala i bití. Důvodem už nebyl pláč dítěte, ale to, že byl syn velmi aktivní, nechtěl spát po obědě, neustále běhal, odmítal si sám

hrát. Chvilí neposeděl, dokonce ani u jídla. Matka za ním běhala s talířkem v ruce a krmila ho v běhu. Na druhou stranu velmi brzy a to v jednom roce, začal Roman mluvit, dokonce se pokoušel zpívat, uměl říkadla. Byl středem pozornosti i široké veřejnosti, protože ho všichni obdivovali, jak takové malé dítě dokáže mluvit. V tomto případě byla matka na syna pyšná. Postupem času se ale k Romanově nevyčerpatelné energii přidala vzdorovitost a neposlušnost zejména vůči matce. Na každý matčin příkaz odpověděl otázkou „proč“?. Pokud byl Roman s babičkou, tak se jako neposlušný nejevil. Babička se mu na rozdíl od matky snažila vždy vysvětlit v klidu a bez křiku, proč má udělat to, oč ho žádá. Matka tak trpělivá nebyla, vyžadovala okamžitou poslušnost, opak řešila tresty. Kolem třetího roku se u Romana začaly objevovat tzv. noční děsy. Rodiče, ani prarodiče neměli tušení, co se s dítětem děje. Dítě se probouzelo s vytřeštěnýma očima, křičelo, zatínalo zuby i ruce, bylo jako duchem nepřítomné. Matka se snažila dítě uklidnit například tím, že ho postavila před zrcadlo, nechala ho chodit bosýma nohama po studené dlažbě, vyzkoušela všechno, co jí poradili její známí. Nepomáhalo však nic. Dítě se vždy po nějaké chvíli uklidnilo. Ráno si na nic nepamatovalo. To se opakovalo několikrát do měsíce.

Předškolní věk

Ve čtyřech letech se Roman stal bratrem. Na příchod sestřičky byl připravován. Rád přikládá mamince ucho na břicho, nenarozené sestře zpíval. První setkání se sestrou se však neobešlo bez pláče. Roman sestru v nestřeženém okamžiku kousl do prstu, ta začala křičet a Roman se přiznal, že chtěl vědět, jestli je živá, jestli to není jen panenka. Od matky dostal pohlavek s křikem, jestli je vůbec normální. Na matčino nepřiměřené chování k synovi zareagoval otec tím, že se syna zastal, že to tak zle nemyslel. Rodiče v této době soustřeďují svojí pozornost na dceru, která na rozdíl od Romana přišla na svět bez komplikací, skoro nepláče, je hodná a krásná. Za to Roman je čím dál víc zlostnější. Matce dělá naschvály, nechce se sám oblékat, nechce si uklízet hračky, odmítá jídlo, chce, aby ho matka taky krmila, jako jeho sestru. V tomto období dochází k nočním děsům mnohem častěji, někdy i třikrát týdně. Dost času v této době tráví s babičkou, která mu poskytuje azyl. Čte mu pohádky, jezdí s ním na kole do přírody. Dostatek péče mu věnuje i otec, pokud je doma. Hraje si s ním na pískovišti, zapojuje ho do prací, jako je zatloukání hřebíků, krmení domácích zvířat.

V pěti letech nastupuje Roman do mateřské školky. Dostává se do konfliktů s dětmi. Nechce se s nimi dělit o hračky, dětem se snaží dávat příkazy, když ho neposlouchají, tak je bije, strká do nich. Ve školce odmítá Roman spát po obědě, nechce s ostatními dětmi malovat, raději si hraje s auty, staví kostky. U žádné činnosti však dlouho nevydrží. U společného jídla Roman nevydrží sedět, dělá zvláštní grimasy, jen aby pobavil ostatní děti.

Doma začínají první konflikty s roční sestrou. Již v této době sestru bije, nedovolí ji sahat na jeho věci. Ve chvíli, kdy matka slyší křik mezi dětmi, potrestá Romana, protože on je ten velký bratr, který má mít rozum a sestře nemá ubližovat.

Roman se již v této době svěřuje babičce, že ho maminka nemá ráda, že má radši jeho sestru. „Za všechno vždycky můžu já. Evičku mamka nikdy nepotrestá“, říkal Roman.

Mladší školní věk

Rodiče Romana na školní povinnosti připravovali. Vysvětlili mu, že bude mít nové kamarády, naučí se číst, psát a počítat. Na druhou stranu, když syn zlobil, matka ho častovala výčitkami, že zlobivé děti do školy nepatří, že se musí naučit poslouchat, protože ho paní učitelka nebude mít ráda. I když se syn jevil jako neposlušný, matka syna považovala za inteligentního natolik, že nepředpokládala žádné problémy ve škole. Představoval si syna jako nejlepšího ve třídě. Roman začal navštěvovat venkovskou školu vzdálenou 5 km od místa bydliště. Od počátku školní docházky se začaly vyskytovat problémy. Roman neuměl držet tužku v ruce. Měl tendence psát z prava do leva, nebyl schopen napsat souvislou čárku, na tužku tlačil, vše bylo kostrbaté. Odmítal u psaní dlouho sedět. Matka však požadovala od syna lepší výkony. Syna nutila sedět a psát úkol tak dlouho, dokud nebyla ona spokojená. Často se celý proces psaní úkolů neobešel bez matčina křiku a synových slz. Velké překvapení zažila matka také při první třídní schůzce. Podle třídní učitelky je Roman roztržitý, neposedný, drzý. Je zkrátka rušivým elementem celé třídy. Matce bylo doporučeno, aby na syna více dohlédla a aby navštívila se synem urologii, protože ho musí několikrát v hodině pouštět na WC. Matka se cítila ponížena. Domnívala se, že o syna pečuje, co nejlépe. Nechápala poznámku paní učitelky, aby šla se synem na vyšetření na urologii. Doma nevypozorovala, že by syn často potřeboval na WC. Zeptala se syna, jestli opravdu potřebuje ve škole tak často na záchod. Syn odpověděl, že se potřebuje jen proběhnout, ale paní učitelce to nemůže říct, protože by ho nepustila.

Vyskytly se další problémy spojené se čtením. Roman nedokázal spojit dvě písmena při čtení. Písmena „m“ a „a“ měl přečíst jako „ma“, on však četl „am“. V psaní Roman nebyl schopen odlišovat „b“ a „d“. Matka stále měla pocit, že syn dělá naschvály. Nedokázala pochopit, že syn, který se jeví tak chytrý, všechno dokáže velmi brzy pochopit, není na druhou stranu schopný spojit dvě písmena. Obrat v chápání matky nastal v době, kdy jen náhodou objevila časopis, ve kterém se psalo o dysfunkcích – dyslexii, dysgrafií, dyskalkulii apod. Obrátila se na dětského lékaře s podezřením, že její syn je dyslektik. Lékař vystavil doporučení k psychologickému vyšetření. Zde bylo zjištěno, že Roman trpí ADHD syndromem. Jeho IQ dosahuje 125. Trpí poruchou jemné motoriky a senzomotorické koordinace oko-ruka. Bylo vystaveno doporučení pro základní školu, jak by se mělo s dítětem pracovat. Matka dostala pro syna pomůcky pro rozvíjení jemné motoriky.

Ve škole na doporučení dětského psychologa byl brán zřetel jen velmi nepatrně. Roman nemusel psát diktáty, pouze doplňoval písmena do předem vytištěného článku. Paní učitelka nechávala Romana číst nahlas, i když věděla, že se čtením má Roman značné problémy. Děti se Romanovi posmívaly. Roman se snažil bránit útoky proti dětem, zejména proti děvčatům. Učitelka Romana považovala za konfliktní dítě. Velmi často Roman nosil domů poznámky. Matka navštěvovala školu, protože nebyla spokojená s hodnocením synových výkonů.

Matka doporučení dětského psychologa dodržovala jen zpočátku. Uvědomovala si, jaké má její dítě potíže. Musela však překonat určité ponížení. Představovala si syna, jak bude mít samé jedničky. I když se snažila, nevydržela s trpělivostí a postupně Romana opět přetěžovala. Stále vyžadovala výkony, kterých Roman nebyl schopen dosáhnout. U domácích úkolů seděl Roman i hodiny, než je napsal správně. Roman s pláčem upozorňoval na rušivé elementy. Chtěl mít zavřené dveře v pokoji, aby neslyšel sestru nebo zapnutý televizor, chtěl mít zavřená okna, aby neslyšel zvuk jezdících aut. Matka vše považovala za výmluvy, jen aby nemusel syn psát úkoly. Roman už byl tak zvyklý na pohlavkování, že při každém i nezáměrném pohybu matčiny ruky se příkrčil a přimhouřil oči.

V této době Roman ani nenavštěvoval žádný zájmový kroužek. Matka usoudila, že syn má dost práce s učením a všechnen volný čas musí trávit doháněním učiva. Roman byl totiž často nemocný, trpěl na časté bronchitidy. Navíc v malé obci, kde Roman žil,

žádné zájmové zařízení nebylo. Ve škole, kterou navštěvoval, byl omezený počet kroužků a Roman by neměl vhodné odpolední autobusové spojení domů. Aby se dítě alespoň trochu zabavilo, koupili mu rodiče herní konzolu „Playstation“. Tento druh her sloužil matce jako nástroj k tomu, aby byl syn hodnější. Vyhrožovala synovi, že pokud bude zlobit, tak nebude moci hrát hry.

Otec se stále vracel z pracovních cest domů jen na víkend. Matka ho zahrnovala informacemi o dětech. Dceru líčila jako vzorného andílka, ale na Romana si jen stěžovala. Otec však nechtěl žádné problémy ani slyšet, ani řešit. Romana jen pokáral, že by se měl lépe učit a nepřidělovat matce starosti.

V roce 2006, kdy Roman navštěvoval třetí třídu, začala matka pracovat ve městě, které bylo vzdálené patnáct kilometrů od bydliště. Pro Romana nastaly nové povinnosti. Musel se postarat o svou sestru. Ráno ji zavedl do místní školky, odpoledne ji musel ze školky vyzvednout. Matka se vracela domů v 17 hodin. Matka byla v této době ještě více nervózní, než bývala. Se synem velmi málo komunikovala. Většinou se jednalo o otázky typu: „Co bylo ve škole?, Co jsi měl k obědu?“ Matka pokračovala příkazy typu: „Napiš si úkoly!“, „Uklid’ si své věci!“, „Vynes odpadkový koš!“ Pokud Roman dostal ve škole špatnou známku nebo poznámku do žákovské knížky, uložila mu matka domácí vězení. V případě, že už domácí vězení Roman měl, potrestala ho zákazem dívání se na televizi, zákazem oblíbené činnosti – hry na playstation, popřípadě mu za trest uložila domácí práce (umýt nádobí, vyčistit podlahu). Matka však nebyla dost důsledná. Většinou za chvíli opět synovi činnost povolila. Roman totiž tak dlouho matce sliboval, že už bude hodný, že matka povolila.

Ve škole stále docházelo k nepochopení Romanových problémů. Nebyl zde povzbuzován k učení. Jako motivace a povzbuzení mělo fungovat podle paní učitelky hodnocení známkou pět. Roman tak domů nosil samé pětky a stěžoval si na paní učitelku, že ho bije knihou po hlavě. Zakročit tak opět musela matka. Paní učitelky se zeptala, proč synovi dává samé pětky. Ta jí odpověděla, že když Roman uvidí, že má samé pětky, tak se vzpamatuje a bude se konečně učit. Paní učitelka nečetla doporučení od dětské psycholožky, vyžadovala naopak nový posudek, protože ten původní byl již dva roky starý. Paní učitelka neměla dostatečné pedagogické vzdělání. Učila pouze v mateřské školce. Vůbec si neuvědomila, že na Romana měla její strategie přesně

opačný efekt. Roman byl zdrcený neúspěchem, odmítal chodit do školy, hrozilo záškoláctví.

Poněvadž měl Roman neustále výchovné problémy ve škole spojené s agresivitou vůči druhým dětem nebo s ničením majetku, vulgárním vystupováním, takřka neustále měl domácí vězení. Byla mu zamezována potřeba hrát si ve volném čase se svými vrstevníky. Vrstevnické vztahy mohl rozvíjet pouze ve škole, nebo pokud byl na návštěvě u své babičky, která mu dovolila chodit ven a hrát si s dětmi. Matka si všimla, že pokud je syn s babičkou, tak je klidný a nezlobí. Začala přemýšlet nad tím, že synovu výchovu svěří jeho babičce. Svůj záměr babičce také sdělila. Roman se začal těšit na to, že bude bydlet u babičky. Plán však nepodpořil Romanův otec. Roman si ale sbalil pár svých kousků oblečení, aktovku s učením a k babičce utekl s tím, že se domů už nechce vrátit. Rodiče si Romana ještě týž den odvezli.

Romana stále více lákalo chodit si hrát ven s kamarády. Proto nechával sestru samotnou doma a utíkal ven. Sestře pohrozil, že pokud to řekne matce, tak ji zbije. Vracel se těsně před příjezdem matky z práce. Roman s kamarády, kteří byli o tři až pět let starší, podpálili slámový stoh (vznikla škoda 150 000,-Kč), na místním hřbitově rozbili světla, vázy a poničili pomníky, pomalovali místní autobusové zastávky. Některé případy řešila Policie ČR.

V roce 2009 přestoupil Roman na druhý stupeň základní školy a zároveň jeho sestra nastoupila do první třídy základní školy. Matka chtěla mít obě děti více pod kontrolou, proto obě děti nastoupily na základní školu v místě matčina zaměstnání. Ráno společně odjížděli a odpoledne se vraceli společně domů. Zároveň v tomto roce si otec dětí našel zaměstnání blíže k místu bydliště, tudíž byl s rodinou denně doma.

Přestup na novou školu měl na Romana pozitivní vliv. Jeho nová třídní učitelka si ihned všimla Romanových problémů v českém jazyce. Všimla si jeho písemného projevu i čtení, ale také jeho neklidu, neustále se houpal na židličce, podupával nohou, nepřítomně se díval ven z okna. Byl rád středem pozornosti a nechyběl u žádné rvačky. Učitelka si pozvala do školy rodiče, aby s nimi situaci řešila. Doporučila vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dále rodičům doporučila, aby Roman navštěvoval dyslektický kroužek, a nejméně jednou v týdnu nějaký sportovní kroužek. Je plný nabitě energie a potřebuje ji vybit, potom se bude moci soustředit na učení. Učitelka Romana začala ve vyučování chválit, podporovala v něm sebevědomí. Roman

dokonce začal nosit domů i pěkné známky. Učitelka upozornila i ostatní učitele na to, že Roman potřebuje povzbudit, podpořit v něm to, co je dobré.

Poněvadž rodinu dobře znám a sama jsem si všimla, jak matka dokáže Romana neustále peskovat a to i před návštěvou, položila jsem matce několik otázek. V podstatě mne sama žádala o radu, jak by měla na syna reagovat. Nepovažuji se za psychologa ani žádného odborníka, ale díky studiu na IMS Brno jsem se o výchově dětí mnoho dozvěděla. Zeptala jsem se Romanové matky, kolikrát během dne musí synovi spílat nebo mu vyloženě nadávat, křičet na něho? Bylo mi odpovězeno, že snad od rána do večera. Položila jsem další otázku, kolikrát denně Romana pochválí, kolikrát za den mu řekne, že ho má ráda, jak často Romana obejmě. Matka nebyla schopna odpovědi, zůstala bez pohybu s vyděšeným výrazem v očích a po chvíli začala plakat. Uvědomila si, že i když syna má ráda, tak mu naprosto vůbec svoji lásku nedává najevo. To, že mu koupí oblíbený mobilní telefon, nový počítač, bonbony, to neznamena, že syn chápe, že ho matka miluje.

Současnost

Roman navštěvuje 7. třídu. Navštívila jsem rodinu koncem roku 2010 a zaznamenala jsem obrat k lepšímu. Dříve by byl Roman poslán do svého pokoje, když přišla návštěva, protože podle matky na něho nikdo není zvědavý. V současné době zůstal Roman v mé přítomnosti. Vyprávěl mi, že hraje na kytaru a s otcem zpívá. Také mne hned o tom přesvědčili. Začal také navštěvovat florbal, kde si vede velmi dobře. Zlepšil se i Romanův prospěch. Stále však bylo znát, že se ohlíží po matce, zda ho neupozorní, že něco dělá špatně.

Matka se mi svěřila, že od té doby, co je otec dětí každý den doma, že nesmí na děti zakřičet. Jakmile zvedne na děti hlas, otec odchází z domu a vrátí se nazlobený až v nočních hodinách a opilý. Sám byl ovlivněn autoritářskou výchovou, kdy matka na něho velmi křičela. Byla zaznamenána další změna. Díky otcově každodenní přítomnosti je Roman poslušnější. Roman na otci lpí a těší se na otce každý večer, aby si mohli povídat. Matka na syna mohla křičet, zakazovat mu, bít ho a nic nepomohlo v jeho výchově.

6.2 Analýza zátěžových situací

Z předchozí kapitoly vyplývá několik zátěžových situací, kterými Roman prošel během svého života a které ovlivnily jeho chování i prožívání. Jedná se o zátěže spojené s vývojem, ale i s výchovným prostředím v rodině a škole, které vedly ke konfliktnosti dítěte.

Chlapec v zátěžových situacích:

- jde o chlapce – *chlapci jsou náchylnější k různým nemocem – i u ADHD,*
- nepřijetí dítěte v době prenatalního vývoje - *matka v době těhotenství prožívá stres, přemýšlí nad potratem,*
- matka v těhotenství kouří – *mohlo to ovlivnit vývoj mozku dítěte*
- těžký porod - *dítě se narodilo promodralé, bylo křičené – mohlo dojít k poškození mozku*
- v novorozeneckém období matka s dítětem třese – *dítě nadměrně pláče. Třesením dítěte může dojít k poškození mozku.*
- infekční horečnaté onemocnění – *může mít negativní vliv na vývoj mozku, dlouhé odloučení od matky může způsobit citovou deprivaci,*
- v batolecím období matka na dítě křičí, bije ho – *dítě je nadměrně aktivní, dítě necítí jistotu a bezpečí v matčině blízkosti,*
- nepřítomnost otce – *chybí kladný vzor, se kterým se může dítě později identifikovat, otec může dítěti dodat sebedůvěru,*
- autoritářská výchova matky – *matka vyžaduje naprostou poslušnost, nerespektuje potřeby dítěte, výchova je založená na psychickém i fyzickém trestání dítěte. Ve své výchově není důsledná, nedává najevo lásku, nedokáže dítě pochválit. V podstatě pro ni dítě nemá zásadní životní hodnotu.*
- labilita matky – *neustále nervózní, popudlivá,*
- vliv sourozence – *narození sestry nese Roman těžce, cítí nespravedlnost, dochází k upřednostňování dcery před synem,*
- nástup do mateřské školy – *konflikty s dětmi, díky zkušenosti se sestrou, které také nechce půjčovat hračky. Je stále okřikován učitelkami, protože nedokáže být v klidu. Ve vztazích s dětmi je agresivní, zuřivý.*

- nástup na základní školu – *chlapci se nedaří tak, jak by sám chtěl i jak by si představovala jeho matka. Učitelka neodhalila poruchy učení a chování včas. Dítě považovala za lajdáka a urologicky nemocného. Dítě je vystaveno výsměchu spolužáků, protože nezvládá učivo tak, jako ostatní. Dochází k vrstevnickým konfliktům.*
- diagnostikován ADHD syndrom – *třídní učitelka nebere dostatečný ohled na doporučení dětského psychologa. Matka i přes doporučení psychologa klade na dítě nepřiměřené požadavky,*
- osobnost učitele, styl učitele – *neochota učitele zabývat se potřebami žáka, může mít nedozírné následky pro budoucí vzdělávání dítěte*
- absence zájmových kroužků – *u Romana by bylo vhodné zapojení do nějakého sportu, aby vybil svoji nadměrnou energii a mohl se soustředit na učení.*
- nedostatek komunikace – *matka komunikaci se synem omezuje na denní fráze, dítě se nemá komu svěřit se svými city, se svým prožíváním.*

6.3 Hodnocení

Nemohu tvrdit, že by Romanova matka byla tou nejhroznější, nemilující matkou na světě. Zním jí velmi dobře a věřím, že své děti miluje nade vše. Jen si dobře neuvědomovala, jak je důležité se dětem věnovat, jak je důležité své děti dostatečně vnímat, komunikovat s nimi, jak je důležité, aby dítě prožívalo pocit jistoty a bezpečí. Ve své nevědomosti si vůbec nepřipouštěla, že by syn mohl mít nějaké postižení. Vypadal zdravě, jako každé jiné děti. Viděl, slyšel, měl ruce, nohy, běhal, mluvil. A přece postižený byl. Měl omezenou schopnost normálního vývoje spojenou s poruchou učení, soustředění a chování. Pokud je dítě malé, tak se těžko toto postižení odhaluje. Je více malých dětí, které jsou impulzivní a plné energie. Dle mého názoru mělo k odhalení dojít již v mateřské škole. Zde ale považovali Romana za dítě, kterému je věnována nedostatečná výchova. Roman totiž používal již v mateřské škole vulgární slova. Nutno dodat, že v rodině se vulgárně vyjadřuje jak matka, tak otec.

Další institucí, kde mohlo dojít k včasnému odhalení, byla základní škola. Zde došlo dle mého názoru k pochybení paní učitelky, která měla vzhledem ke svým dlouholetým zkušenostem hyperaktivitu a poruchy učení odhalit a odeslat dítě k pedagogicko-psychologickému vyšetření. Místo toho posílala matku na urologické vyšetření a

upozornila ji, aby se dítěti více věnovala. Učitelka byla v důchodovém věku a pravděpodobně měla zažité pedagogické postupy v případech spojených s konfliktními dětmi. Svědčí o tom i další její postupy v případě, kdy měla již posudek a doporučení z dětské psychologie.

K lepšímu obratu došlo až v době, kdy Roman přecházel na druhý stupeň základní školy a kde si jeho problémů jak s učením, tak s chováním všimla nová paní učitelka. Začala okamžitě jednat a Romana „léčit“. A stačilo více s Romanem komunikovat, dodat mu sebedůvěru, pocit jistoty, pocit sounáležitosti s ostatními dětmi, pocit zažití úspěchu v podobě zájmové činnosti, hra na kytaru, ve florbalu zažil Roman pocit vítězství. Celé situaci pomohl i návrat Romanova otce domů. Roman se v otci nikdy nezklamal, nebil ho a ani na něho nekřičel.

Roman je nyní ve věku 13 let, vstoupil do období puberty. Jde o další vývojové období spojené se značnými riziky, kdy dítě hledá svoji identitu, smysl života. Bude stačit obrat k lepšímu, který přišel opravdu za pět minut dvanáct?

Domnívám se, že Roman si citové strádání z raného dětství ponese po zbytek svého života. V budoucnu pro něho bude těžké navazovat hlubší citové vztahy. I když se bude jevit, že tuto zátěž zvládl, může se kdykoliv znovu objevit, a to v situacích, kde nebude cítit jistotu a bezpečí. Do současné doby se vyrovnával se zátěží tak, že použil obrannou reakci útokem a agresí. Roman má o sobě velmi nízké a negativní mínění, má pocit, že pro matku nebude nikdy dost dobrý, má pocit, že selhává. Byl matkou velmi silně řízen, kontrolován a omezován a nedostal prostor k vlastnímu vyjádření a seberealizaci. Velmi se nechává ovlivňovat svými kamarády k takovým činnostem, které hraničí se zákonem. Je to z toho důvodu, že Roman chce uspokojit potřebu někam patřit, být uznáván.

Roman nebyl veden k sebekázni a k sebevýchově. Matka usměrňovala jeho chování tím, že neustále Romanovi říkala, co má dělat a co ne. Pokud se Roman ocitl mimo matčino ovlivňování, cítil se volný a nikdo mu nic nezakazoval. Roman tak měl pocit, že si může dělat, co chce.

Je třeba Romanovi vytvořit emocionálně stabilní prostředí. Motivovat ho pochvalou nejen za dosažené úspěchy, ale i za dílčí úspěchy a projevenou snahu. Je nutné posilovat jeho zdravé sebevědomí zažitím pocitu úspěchu a posílit u něho odpovědnost za své

chování, vhodně se prosazovat, trénovat sociální dovednosti a dopřát mu prostor k naplnění volnočasových aktivit, zejména sport, který ho velmi zajímá a baví.

Za vhodné považuji navrhnout i rodinnou psychoterapii, která povede k navázání citového vztahu mezi matkou a Romanem.

6.4 Shrnutí

Rodina, kterou jsem zde popisovala, vůbec navenek nepůsobí jako rodina, která by nezvládala výchovu dětí, nebo která by měla výchovu svých dětí ohrozit. Rodina je úplná, rodiče jsou zaměstnaní, mají dostatek přátel, ani matka ani otec navenek nevykazují známky konfliktnosti. Došlo však k poruše uvnitř rodiny. Nebyla zajištěna emocionální funkce rodiny, která je v současné době velmi důležitá. Dítěti nebyl poskytnut pocit jistoty a bezpečí, že je dítě pro své rodiče důležité. Do jisté míry mohlo k tomu dojít tím, že matka nedisponovala odbornými znalostmi o postižení dítěte. Dítě samotné nebylo konfliktní, ale konfliktnost v něm vzbudila a udržovala jeho matka.

V souvislosti s oborem sociální pedagogiky, který je chápán jako prevence ve smyslu předcházení zpravidla škodlivým vlivům, se zamýšlím nad možným novým preventivním opatřením, které by vedlo k objasnění vývoje dítěte a s ním spojenými riziky. Do širšího povědomí společnosti by se měla dostat také informace, že dítě si sice vybavuje události asi od třetího roku svého života, ale to, jak jsme se k dítěti chovali, zda jsme mu byli oporou či nikoliv, tento pocit si dítě uchovává od narození a odnáší si ho po celý svůj zbytek života. Hovoříme o bazální osobnosti jedince. Řešení bych viděla v kampani, která by byla umístěna nejen na internetové síti, v časopisech, ale i na televizních obrazovkách. Dalším možným řešením by byla **povinnost** nastávajících matek zúčastnit se pravidelného cyklu přednášek například pod názvem: „Miluj své dítě tak, aby bylo schopné milovat“. V současné době existuje celá řada přednášek pro nastávající matky, ale všechny jsou zpoplatněny a založené na dobrovolném vstupu.

ZÁVĚR

Naši společnost 21. století můžeme charakterizovat jako společnost, která usiluje o usnadnění si života honbou za spotřebními hodnotami, upevňováním vlastní moci, společenským uznáním, prožíváním slasti, víc a více obohacováním se. V pozadí zůstává pravý smysl života. Opomíjeny jsou takové hodnoty, jako je přátelství, dobré vztahy s druhými lidmi, vzájemné citové projevy, pomoc druhým lidem. Nejsou rozvíjeny duchovní hodnoty v podobě souznění s přírodou, uměním a osobním posláním.

Někteří rodiče se snaží hledat smysl života ve svých dětech. Chtějí z nich vychovat zdravé a silné jedince, kteří budou schopni přežít v naší civilizaci, budou úspěšní, šťastní a pro společnost prospěšní. Výchova však není tak jednoduchá záležitost. I s těmi nejlepšími úmysly mohou rodiče ve výchově udělat chybu. Velmi záleží na tom, jaký hodnotový systém je při výchově nastaven. I dítě samotné může být určitou hodnotou pro rodiče.

„Po kom to dítě vlastně je?“ zazní od rodičů, kteří nezvládají výchovu svého dítěte. Ve snaze se ospravedlnit, že oni jako rodiče přece nepochybili. Nechtějí si připustit, že ve výchově selhali. Neuvědomují si, že výchova může být záměrná, ale také nezáměrná. Odpovědí na výše zmíněnou otázku mohou být slova A.S. Makarenka: „ Nemyslete si, že vychováváte své dítě pouze tehdy, když s ním mluvíte, nebo když je poučujete nebo mu poroučíte. Vychováváte je v každé chvíli svého života, dokonce i tehdy, když nejste doma. Jak se oblékáte, jak mluvíte s jinými lidmi a o jiných lidech, jak se radujete nebo jak jste smutní, jak jednáte s přáteli i s nepřáteli, jakým způsobem se smějete, jak čtete noviny – to vše má pro dítě velký význam.“ (převzato ze skript IMS, 2006, Kohoutek).

Téma „konfliktní dítě“ je v dnešní době velmi aktuální. Na chování dětí si stěžují rodiče i učitelé. To, že se z dětí stávají konfliktní děti, nebo že je tak označujeme, za to si můžeme většinou my – rodiče, vychovatelé, společnost. Výchovou formujeme jejich osobnost a usměrňujeme jejich chování. Není vinou dětí, že se stávají konfliktními. Především záleží na tom, v jakém prostředí dítě vyrůstá, jak je prostředí podnětné, jaké osobnosti ho ovlivňují a jakým směrem, jaké hodnotové vzory jsou dítěti předkládány,

jak jsou uspokojovány jeho potřeby, jaké je pouto mezi matkou a dítětem, kolik času dětem rodiče věnují, jak s ním komunikují, jaké možnosti má dítě k seberealizaci atd.

Bakalářskou práci jsem zaměřila především na hledání příčin konfliktnosti dětí. Je bezpochyby jasné a rodičům a vychovatelům známé, že významnou roli hraje výchova dítěte. Méně známá je však pro rodiče informace, že příčiny konfliktnosti u dítěte jsou spojeny s jejich vývojem. Kritická jsou období prvního vzdoru, kolem třetího roku a období dospívání, tedy puberty. Pokud rodiče během těchto kritických období nezvládnou správně a účinně reagovat na nezvyklé projevy dítěte, je možné, že v dítěti pravou konfliktnost nastartují. A to platí i v případě, že dítě navenek nemá žádné postižení, vypadá jako každé jiné dítě a přesto postižené je. Trpí například ADHD syndromem, o čemž ale rodiče nemají povědomost. Přistupují k dítěti jako ke zdravému, snaží se nezvladatelné chování usměrňovat nevhodnými výchovnými metodami a opět může lehce dojít k rozpoutání skutečné konfliktnosti u dítěte.

Pozornost v této práci byla věnována také psychické zátěži a zátěžovým situacím, které pramení z rodinného a školního prostředí. Některé situace jsou tak závažné, že je děti nedokážou zvládat a začnou se proti nim bránit. Častým obranným mechanismem se stává útok a agrese.

Dále jsem v práci popsala některé běžně používané výchovné prostředky, kterými vychovatelé mohou ovlivnit chování a prožívání dětí nejen v pozitivním, ale i negativním směru. Při používání výchovných prostředků považuji za důležité dodržovat individuální přístup a přiměřenost. Chybou při výchově je například používání příliš častých odměn, ale i nepoužívání žádných odměn.

Důležitou roli v ovlivňování chování dětí má také vliv masmédií, zejména internet a televize, dále pak vliv party a vliv komunikace. I v této části jsem se snažila vystihnout jak tyto vlivy působí v pozitivním a negativním směru.

V neposlední řadě jsem pozornost orientovala na možnosti předcházení a zamezení rozvoje konfliktnosti u dětí. Je nutné se zaměřovat na to, jak děti tráví svůj volný čas. Místo častého vysedávání u počítače, je třeba děti nasměrovat k aktivnějšímu a plnohodnotnějšímu způsobu trávení volného času, který povede k seberealizaci a v budoucím životě k naplňování například i výše zmíněného pravého smyslu života. Dále jsem se v této části zaměřila na Pedagogicko- psychologické poradenské služby,

Minimální preventivní program na školách a na klima školy a třídy. Snažila jsem se do této práce začlenit i méně známé a málo používané techniky, které by dle mého názoru mohly významně předcházet konfliktnosti u dětí.

V závěru práce jsem použila případovou studii, která v podstatě navazuje na předešlé kapitoly. Snažila jsem se na konkrétním případě poukázat na to, že si ani rodiče ani učitelé neuvědomují, jakou zátěž na dítě kladou a snaží se ho nevhodnými postupy přetvořit k obrazu svému.

RESUMÉ

Bakalářské práce pojednává o problematice „konfliktních dětí“. Je zaměřena na odhalení příčin konfliktnosti u dětí, plynoucích z vývojových etap života dítěte, z výchovného prostředí, z vrozených a zděděných dispozic. Další část je zaměřena na psychickou zátěž a zátěžové situace v rodinném a školním prostředí, které děti těžko zvládají, dostávají se do stresových situací, které řeší obrannými mechanismy, jako je například útok a agrese. Pozornost je také zaměřena na ovlivňování chování a prožívání dětí nejčastěji používanými výchovnými prostředky, jako je pochvala, trest a výchovné požadavky, dále jsou zde popisovány další vlivy, které působí na chování a prožívání dětí – vliv masmédií, party a komunikace. V práci jsou také popsána některá praktická východiska ve smyslu prevence, tedy předcházení konfliktnosti dětí. V této části byla pozornost věnována volnému času dětí, pedagogicko-psychologickému poradenství, školám napomáhá prevenci provádět Minimální preventivní program. V závěrečné části byla použita případová studie třináctiletého chlapce, který se stal konfliktním dítětem v očích jeho matky, která konfliktnost nevědomě v dítěti rozvíjela a podporovala.

ANOTACE

V této bakalářské práci bylo cílem definovat pojem „konfliktní dítě“, upozornit na příčiny konfliktnosti u dětí, které souvisí s výchovou, vývojem a s vrozenými či zděděnými dispozicemi dětí, odhalit zátěžové situace, které plynou z rodinného a školního prostředí, vyhledat praktická východiska v rámci prevence předcházení konfliktnosti dětí.

Klíčová slova

Konfliktní dítě, jeho zátěž, výchovné prostředí, ovlivňování a praktická východiska

ANNOTATION

The main target of this bachelor's work has been to define the conception of „the conflict child“, to work to causes the discord of children, which are relevant to the education, the evolution, and to inborn, or an ancestral disposal of children, to disclose a ballast situation, which arise from the family and school relationship, to find out an operative way out concerning the prevention of precede conflict children.

Keywords

The conflicting child, his burden, the educational environment, an interaction and the practical background.

SEZNAM PRAMENŮ

Literatura:

- BAŠTECKÁ, B. GOLDMAN P. *Základy klinické psychologie*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 206s, 207s. ISBN 80-7178-550-4
- CANFIELD, J. SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1. vydání. Praha: Portál, 1998. – 384 s.
- CEJPEK, J. *Informace, komunikace a myšlení*. Praha: Karolinum – nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998. ISBN 80-7184-767-4
- ČÁP, J. MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. Vydání. Praha: Portál, 2007. 655s. ISBN 80-7367-273-7
- DUDZIŇSKÁ, I. *Dětské konflikty v předškolní výchově*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1977. 128s. ISBN 14-307-77
- FISCHER, J. *Konflikty a neurosy u dětí*. 1. vydání. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1959. 144 s.
- FISCHER, S. ŠKODA, J. *Sociální patologie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 140s. ISBN 978-80-247-2781-3
- GILLNEROVÁ, I. BURIÁNEK, J. *Základy psychologie a sociologie*. Praha: Nakladatelství Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-749-9
- HAJNÝ, M. *O rodičích, dětech a drogách*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0135-9
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 128s. ISBN 80-7178-927-5
- JIRÁK, J. KÖPPLOVÁ, B. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál, 2003. 208s.
- KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie*. IMS, 2006. 160s.
- KOHOUTEK, R. *Vývojová psychologie*. IMS, 2003. 84s.
- KOMÁRKOVÁ, R. SLAMĚNÍK, I. VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálně psychologický výcvik*. 1. vydání. Praha: Grada, 2001. 224s. ISBN 80-247-0180-4

- KRAUS, B. *Teorie výchovy*. Brno: IMS, 2006

- KRAUS, B. SÝKORA, P. *Sociální pedagogika I*. Brno: IMS, 2009

- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 280 s. ISBN 80-7178-551-2
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Konflikty mezi lidmi*. 2. vydání. Praha: Portál, 2008. 189 s. ISBN 80-7367-407-6
- MATĚJČEK, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. Vydání. Praha: Grada, 1997. 187s. ISBN 80-7169-587-4
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vydání. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0
- OLEJNÍČEK, A. *Výcvik asertivního jednání*. Brno: IMS, 2003.

- OLEJNÍČEK, A. KOHOUTEK, R. *Metodika řešení problémů v mezních situacích*. Brno: IMS, 2005.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé životní situaci*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 102s. ISBN 80-04-23897-1
- PÁVKOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Pedagogika volného času*. 3. vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- PEŠOVÁ, I. ŠAMALÍK, M. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1216-4
- PREISMANN, CH. *Život s Aspergrovým syndromem*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. 136s. ISBN 978-80-7367-688-9
- PREKOPOVÁ, J. *Neklidné dítě*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-019-7
- PREKOPOVÁ, J. *I rodiče by měli dělat chyby*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-766-4
- ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2006. 604s. ISBN 80-247-1049-8
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 200s. ISBN 80-7178-503-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. 3. vydání. Praha: Portál, 2004. 783s. ISBN 80-7178-802-3

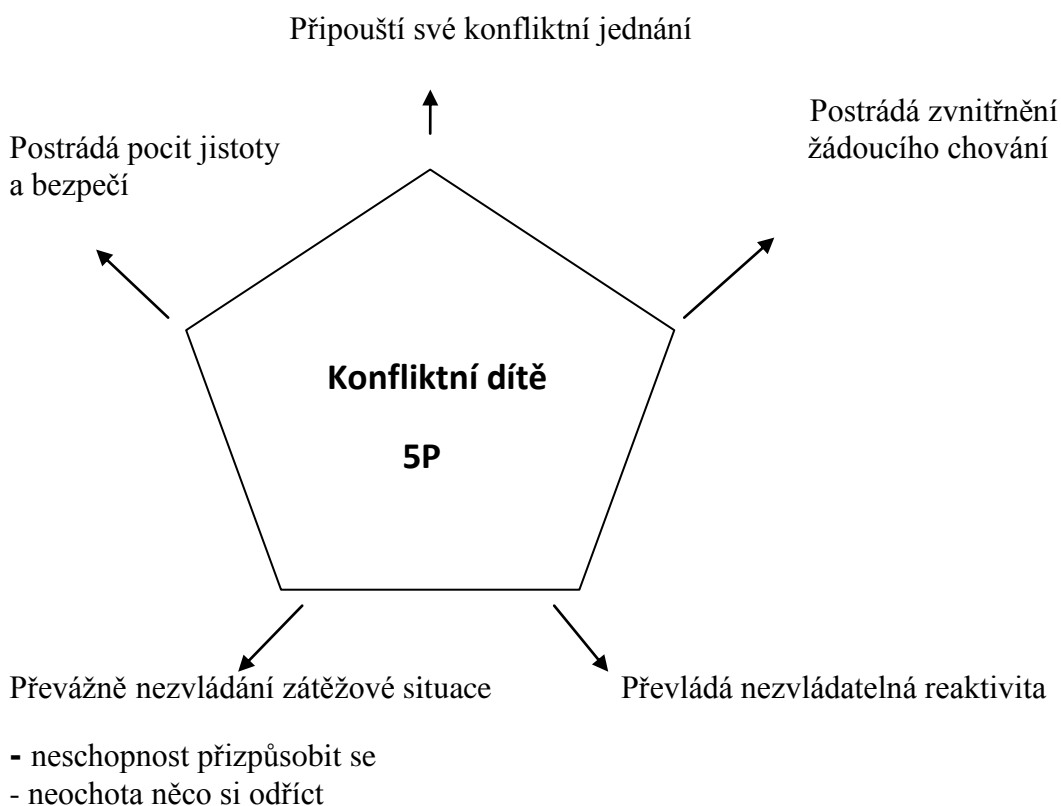
- VÍZDAL, F. *Základy psychologie*. Brno: IMS, 2008
- Kolektiv autorů. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2008.
- Autorský kolektiv. *Výchovné poradenství*. Meritum, 2009. ISBN 978-80-7357-498-5

Internetové zdroje:

- Obnova lásky v rodině (cit. 21. března 2011) dostupné on-line:
<http://www.prekopovapevneobjeti.cz/brnbspnbspVýchovaláskou/tabid/95/Default.aspx>
- Pevné objetí jako životní forma (cit. 21. března 2011) dostupné on-line:
<http://www.prekopovapevneobjeti.cz/Pevnéobjetí/POnbspjakonbspživotnínbspforma/tabid/55/Default.aspx>
- Minimální preventivní program (cit. 21. března 2011) dostupné na on-line:
(<http://www.zsgajdosova.cz/dokumenty/mpp.pdf>).

Příloha

Myšlenková mapa:



Jaké otázky by si měl pedagog položit, než dítě „odsoudí“ jako konfliktní:

K - které jsou příčiny konfliktního chování?

O - opravdu je dítě konfliktní?

N - nutí něco dítě chovat se jinak než ostatní?

F - frustruje něco dítě?

L - lze odstranit jeho problémy běžně dostupnými pedagogickými metodami?

I - informoval mě někdo o tomto dítěti?

K - kladu na dítě přiměřené požadavky?

T - trápí dítě něco?

N - nemám jednostranný pohled na dítě?

Í - interpretuji správně jeho chování?

D - děje se něco doma?

Í - informovala jsem rodiče o chování tohoto dítěte?

T - tlačí někdo jiný na dítě (vrstevníci)?

Ě – existuje možnost změnit můj pohled na toto dítě?