

## KAPITOLA ŠESTÁ

### ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOST PODMÍNĚNÁ PSYCHOSOCIÁLNÍMI PŘÍČINAMI

Kapitola šestá navazuje na předchozí kapitolu o příčinách školní neúspěšnosti. Cílem tohoto textu je popsat psychosociální příčiny školní neúspěšnosti, jejich projevy ve školním prostředí a poskytnout základní informaci o možnostech pomoci žákovi a jeho rodině ze strany školy.

#### 1. PŘÍČINOU JE ŠKOLNÍ ZAOSTÁVÁNÍ

Tato skupina prospěchově zaostávajících žáků je asi nejširší a svými příčinami také nejpestřejší. Školní podvýkonnost (*underachievement*) se může týkat například i trojkařů, jejichž intelektové schopnosti by odpovídaly spíš vyznamenání.

Jedná se o žáky, kteří pracují hůře z nějakých jiných důvodů, nikoli z důvodů nižších schopností nebo nějakého zdravotního či neuropsychologického postižení. Může se jednat o školní nepřipravenost, nedostatek motivace (viz níže), sociokulturní hendikep, problémy související s rodinným prostředím, o předchozí negativní zkušenosti se školním prostředím apod.

Na začátku školní docházky se hovoří o **školní nepřipravenosti**, pro niž je charakteristické, že dítě vstupuje do školy a nemá patřičné dovednosti k tomu, aby školu dobře zvládalo. Často se jedná o děti z rodin s nižším vzděláním nebo o děti, jejichž rodiče se dětem před vstupem do školy dostatečně nevěnovali. Tito žáci mají hned na začátku školní docházky problémy s adaptací na školní podmínky.

- **Nemají základní znalosti**, na které škola navazuje.
- **Nejsou dobře vybaveny jazykově** – buď jim je školní jazyk cizí, protože jsou cizinci (viz kap. o etnické odlišnosti), nebo mají malou slovní zásobu (doma rodiče užívají jazyk jinak, mají jinou slovní zásobu). Nerozumí pak mnohému z toho, o čem se ve škole hovoří.
- **Nemají vytvořené pracovní návyky**. Nevědí, proč mají malovat klubíčka a proč si nemůžou dělat to, co se jim právě chce.
- **Nemají dostatečnou zkušenost s kolektivem stejně starých dětí** a se symetrickou rolí vrstevníka (resp. spolužáka).
- **Nemají dostatečnou zkušenost s formální rolí dospělé autority**. Nechápu, že se paní učitelka nemůže věnovat jen jim.

Žáci, kteří vstupují do školy bez těchto předpokladů, se častěji dostávají do situací, kdy nevládají přiměřeně plnit požadavky učitele. Na počáteční neúspěchy se často nabalují další problémy, které mohou prohlubovat zaostávání za ostatními žáky. Někdy však naopak škola dobře kompenzuje rodinné nepodnětné prostředí. Výsledek je velmi individuální a roli v něm

hraje mnoho okolností, např. přístup učitele, kognitivní schopnosti žáka dítěte (inteligence, pozornost), motivace něco se učit, sociální začlenění do třídy apod.

Preventivně před školní nepřipraveností působí předchozí docházka do předškolního zařízení, nejlépe déle než jen v posledním předškolním roce. České mateřské školy patří mezi jedny nejkvalitnějších v Evropě.

Školní neúspěšnost často mívá příčinu i **v nepohodě žáka při kontaktu s učiteli a spolužáky** ve škole. Hůř prospívají žáci, kteří pocítují, že u učitele nejsou oblíbení. Mohou také sami cítit výrazný odpor nebo nadměrný strach z některého pedagoga. Někdy může dítěti a ještě častěji dospívajícímu školní práci komplikovat i přehnaná náklonnost k nějakému učiteli (srov. Kusák, Dařílek, 2001). Vážnou překážkou školní úspěšnosti jsou nepřátelské vztahy se spolužáky a nepřijetí třídou. Izolovaní žáci od ostatních necítí žádnou podporu. To je trýznivé zvlášť, když si ostatní mezi sebou pomáhají a vyjadřují vzájemnou solidaritu. Ještě hůř je na tom žák, který čelí ve třídě otevřené agresí, třeba v podobě posměšných poznámek. V takto nepřátelském prostředí mají většinou žáci strach se projevit, pokud si nejsou zcela jistí správnou odpovědí. Častěji si také při ústním zkoušení nevybaví potřebné znalosti (Janošová, 2011). Je třeba myslet na to, že úzkost blokuje mnoho kognitivních funkcí (Vágnerová, 2005). Pokud taková situace trvá, může se u žáků (studentů) vytvořit dlouhodobý strach ze školy.

## 1.1 SYNDROM MIGRUJÍCÍHO DÍTĚTE

Školní problémy žáka mohou být způsobeny také **častými změnami třídy a školy**. Při přestupu do jiné školy se u žáků obvykle objeví nějaké provozní potíže či běžné problémy adaptačního charakteru. Rodiče nicméně usoudí, že na vině je učitel nebo škola a dítě přeřadí jinam. Na další škole se však situace opakuje.

**Syndrom migrujícího dítěte** je častější problém větších měst s širší nabídkou různě zaměřených škol. Takový žák je vystavený nejrůznějším stresům: v každé škole a v každé třídě jsou v jednotlivých předmětech žáci jinak daleko. Každá škola má svůj vlastní školní vzdělávací program, takže pojímá učební látku jiným způsobem a předkládá žákovi jinou koncepci podle vlastních učebnic.

Mimo to se musí žák znovu adaptovat na kolektiv třídy a na prostředí nové školy, na nové učitele, jejich podmínky i jiná komunikační specifika. V ustálených vztazích ve třídě je nově přichodící žák na posledních sociometrických příčkách, než si postupně vybuduje nějaké lepší postavení. Od konce sedmých tříd však už jsou přátelské vazby mezi spolužáky natolik ukotvené, že se mu nemusí podařit si s někým ve třídě vytvořit bližší přátelský vztah (Troop-Gordon, 2015).

Opakované střídání škol ve většině žáků vzbuzuje pocit nejistoty, zranitelnosti a neukotvenosti. Pokud nenavštěvují mimo školu nějaký kroužek či společenství s dlouhodobými přátelskými vazbami, může jim chybět i do budoucna mnoho sociálních dovedností a zážitky sounáležitosti, které formují jejich osobnost. V dospělosti mohou postrádat i dostatečně širokou databázi známých, se kterými je něco pojí a mohou se na ně v případě potřeby snadněji obrátit.

## 1.2 SOCIOKULTURNÍ HENDIKEP UVNITŘ ČESKÉ SPOLEČNOSTI

Uvnitř české společnosti čelí sociokulturnímu hendikepu děti, jejichž rodiče ve škole nebyli příliš úspěšní. Často i jako dospělí vnímají školu jako cizí prostředí, kterému příliš nerozumějí. Takový postoj od nich může převzít i jejich dítě: tím, jak rodiče o škole hovoří, i tím, že jim rodiče s plněním školních požadavků a s překonáváním adaptačních problémů neumí vždy efektivně pomoci. Tyto děti se tak ve škole ocitají v poněkud neznámém prostředí, jehož kultura je pro ně cizí. Existuje riziko, že s případnými počátečními problémy si vůči školnímu prostředí postupně začnou vytvářet určité obrany, které ovlivní i jejich chování a školní výkon.

**Učitelé jsou typickými příslušníky střední vrstvy**, na svět se dívají očima této vrstvy a hovoří jejím jazykem. Podobným jazykem se hovoří také ve vzdělanějších rodinách. Děti z těchto rodin proto budou s větší pravděpodobností pro školu lépe vybaveny. Jejich rodiče školní prostředí a jeho požadavky v dětství dobře zvládali. Vědí, co pro úspěšnost musí jejich děti umět, a taky je to naučí.

Děti ze středních, resp. vyšších vzdělanostních vrstev jsou zvyklé od začátku předškolního věku plnit určité úkoly. Od dětství se po nich občas doma chtělo, aby něco nakreslily, vyrobily apod. a za tyto aktivity byly chválené blízkými lidmi. (Mnohé děti umí při příchodu do školy číst a psát a mají tak na začátku náskok.) Pravděpodobně se tedy lépe ve škole zadaptují a škola pro ně bude tak trochu pokračováním světa, který už znají. Pozitivní očekávání zvyšuje pravděpodobnost úspěchu a úspěch ještě posílí jejich motivaci (Štech, ústně, 1998).

Lze tedy konstatovat, že na počátku školní docházky mají děti z různých sociálních vrstev zcela jiný start, mají jiná očekávání, jsou jinak naladěné a jinak připravené na školní docházku. Je zřejmé, že děti ze sociálně slabších vrstev bývají častěji znevýhodněné i z hlediska vrozených kognitivních dispozic. Socializačním znevýhodněním tak čelí dvěma znevýhodňujícím vlivům. Také podle výzkumů existuje poměrně silný korelační vztah mezi vzděláním rodičů a dětí. Síla tohoto vztahu však naznačuje, že vedle vrozených kognitivních dispozic je z hlediska budoucího vzdělání dítěte velmi silný i význam rodinného prostředí (Helus, 2015).

### 1.2.1 Teorie jazykových kódů

Sociolog Basil Bernstein (1971, podle Giddense, 1999) poukázal na to, že školní prospěch je ovlivňován jazykovou výbavou žáka. Jazyková výbava nesouvisí s výší intelektu, ale s kulturností rodinného prostředí. Rozdíl však podle Bernsteina netkví v odlišné zásobě slov, jak by se mohlo zdát, ale v jejich odlišnosti a ve způsobu komunikace:

**Lidé disponující omezeným jazykovým kódem** používají řeč především jako doprovodnou pomůcku při různých činnostech. Ve výchově dětí je řeč těchto rodičů užívána většinou pro momentální příkazy, zákazy a instrukce. Může to být řeč zkratkovitá, protože se předpokládá, že všichni díky situačnímu kontextu rozumí, o co jde. Omezený jazykový kód napomáhá pocitu aktuální sounáležitosti. Častěji jej užívají sociálně slabší vrstvy. Děti z těchto rodin pak

mají větší problémy správně porozumět abstraktním pojmům, na nichž je založené školní učivo. Děti z nižších vrstev často ani přesně nerozumí textům v učebnicích, které jsou psané rozvinutým jazykem.

**Rozvinutý jazykový kód** bývá obecně upřednostňovaný v situacích, jejichž kontextu nemusí všichni přítomní rozumět. V případě rozvinutého jazykového kódu hraje hlavní roli přesnost a srozumitelnost sdělovaného obsahu všem přítomným. Bývá obvykle používán v rodinách s vyšším vzděláním. Děti z těchto rodin lépe rozumí abstraktním pojmům a umí je také vhodně používat. Rodiče s dětmi také více hovoří a vysvětlují jim různé souvislosti. Řeč je více používaná i pro diskuzi, sdělování vlastních zážitků, povídání si o světě.

Sdílení s druhými a popis událostí jsou založeny na užívání jazyka v rozvinuté, abstraktní podobě. Dítě v těchto rodinách zjistí, že je výhodné a osobně přínosné srozumitelně verbalizovat problém. Komunikaci tohoto druhu přijme jako součást svého životního stylu a jazykovou složku rozvíjí i v dalších letech. Rozvinutá slovní zásoba s abstraktními pojmy má velký význam i pro kognitivní vývoj. Děti s omezeným jazykovým kódem budí dojem mírně hloupějších, než jsou, a podle toho jsou také ve škole známkovány.

Větší pravděpodobnost, že se u dítěte rozvine rozvinutý kód, navíc existuje v rodinách, ve kterých se pěstuje *čtenářství*. Literatura, včetně beletrie a dětských pohádek, pracuje s rozvinutým jazykovým kódem, využívá abstraktních pojmů, s nimiž se pak dítě setká i ve škole.

Vznik konkrétního kódu souvisí s tím, s čím se dítě převážněji setkává ve svém domácím prostředí. Rodiče komunikaci tohoto druhu musí podporovat, tak aby se dítě nestydělo jazyk spontánně užívat. Mělo by vědět, že jeho myšlenky jsou brány vážně. Rodiče by měli dítěti naslouchat, klást mu doplňující otázky, podněcovat ho, aby vyprávělo, co dělalo ve školce, venku, s kým si rozumí apod. Měli by je také vybízet k pokládání otázek, na které by mu měli rozvinutým způsobem odpovídat. Jazykový kód je vžitý a upevněný na konci předškolního věku a pak se prohlubuje.

Žáci s omezeným jazykovým kódem mohou leccos dohnat ve škole, ale často jim zůstává určitý deficit v přesném a bezprostředním porozumění abstraktním pojmům. Hůře se jim s nimi pracuje, což může být později bariérou pro vyšší vzdělání. Znevýhodnění jsou omezeným jazykovým kódem ve škole i tehdy, když učivu dobře rozumí, protože komunikují s učitelem neobratně a nepřesně, takže své znalosti dostatečně neuplatní. Nepřesné vyjádření může učitel pokládat za dílčí neznalost (příklad: „*Papež je největší farář*“) a mírně mu zhorší známku. Učitelé mohou mít v důsledku neobratnosti vyjadřování žáka dojem, že je méně inteligentní. Nepřesnost ve vyjadřování může být také příčinou nedorozumění. Učitel např. může mít z nějakého žákova dobře míněného komentáře mylný dojem, že je žák drzý či nevychovaný.

Škola by teoreticky měla deficit znalostí a připravenosti dětí ze sociokulturně slabšího prostředí rodin snižovat. Je však otázkou, nakolik se jí to daří. Určitou překážkou je, že žáci ve třídě obvykle inklinují ke spolužákům s podobným sociokulturním zázemím, protože si díky této podobnosti víc rozumí. Děti ze sociokulturně slabších rodin (včetně rodin problémových) se kamarádí spolu častěji než s dětmi ze sociokulturně vyšších vrstev.

## 2. PŘÍČINOU JSOU PSYCHICKÉ PROBLÉMY DELŠÍHO CHARAKTERU

Na rozdíl od poruch chování nemusí být problémy psychického rázu tolik nápadné. To se týká především problémů v oblasti prožívání. Emoční poruchy se většinou rozvíjejí na základě souhry genetických dispozic a vnějších vlivů. Genetické dispozice se na jejich vzniku v průměru podílejí méně než z poloviny, o něco větší roli hraje výchova a kvalita rodinného prostředí, zejména schopnost rodičů citově dítě přijmout i s jeho nedostatky. Pocit přijetí je podmínkou, aby dítě mohlo vnímat rodinu jako stabilní zázemí, o které se může opřít. Nepříznivě zde působí dlouhodobý stres dítěte i jednorázové traumatizující události (Vágnerová, 2005).

**Úzkost** je nepříjemný pocit obavy z něčeho neurčitého. Úzkostnost je trvalejší osobnostní rys, jde o zvýšenou pohotovost pociťovat nejistotu či ohrožení (Vágnerová, 2005). Reakcí na pocit ohrožení bývá stažení určitých svalových skupin v těle a následný pocit svírání, úzkosti. Úzkost se stává maladaptivní, pokud se tyto fyziologické reakce vyskytují i v situacích, které objektivně neobsahují žádné zásadní nebezpečí (tamtéž). Tito žáci se trápí dopředu i situacemi, které zatím vůbec nenastaly (známé „co kdyby“).

Strach je bezprostřednější a srozumitelnější reakcí na reálnou situaci, která v sobě obsahuje nebezpečí (strach ze zkoušení nebo z návštěvy zubaře). Může se rozvinout i **strach ze školy**, například v důsledku opakovaného školního selhání. Touto cestou vzniká i **tréma** a mohou tak vznikat i sociální fobie. Obavy ze selhání však mohou mít i žáci s dobrým prospěchem, kteří se bojí o ztrátu své pozice (viz kap. o školní úspěšnosti). Jednou z příčin mohou být i nevhodné negativní reakce rodičů, kteří se snaží své děti vybičovat k lepším školním výkonům kritikou jejich (někdy jen nepatrných) neúspěchů (tamtéž).

Smutek bývá prožíván v situaci ztráty nebo pocitu, že dotyčnému něco – zpravidla však někdo – chybí (Plhánková, 2004). U žáků a studentů může souviset např. s úmrtím jejich rodinného příslušníka. **Proces truchlení** prochází určitými fázemi, které mohou být u každého trochu jiné. Často se však projevuje ochromením či potlačením samotného faktu ztráty, hněvem a protestem, zoufalstvím a beznadějí. Poslední fází by mělo být smíření a vyrovnání a následné zlepšení prožívání i chování žáka (Vágnerová, 2005).

Emoce **vzteku** se pojí s pocitem nespravedlivé a nenáhodné újmy ve frustrujících situacích.

### 2.1 ÚZKOSTNÉ PORUCHY

Pro úzkostné poruchy je charakteristické, že úzkost, která je pro ně typická, nemá konkrétní příčinu a přetrvává po většinu běžného dne. Úzkostnost může vést k obavě ze selhání, opuštění, zavržení nebo ke strachu z ohrožení sebe či druhých lidí. Provází ji trvalé napětí. Může se pojít také s depresí a s pocitem beznaděje. U starších dětí se objevuje **sekundární strach z úzkosti a anticipační úzkost** (tedy očekávání nepříjemných a úzkost vzbuzujících událostí), které úzkostnost tímto způsobem cyklí.

S úzkostností se pojí také pocit celkové nepohody, únavy a často i poruchy spánku a jídla

(nechutenství nebo naopak přejídání, protože cukr je anxiolytikum). Úzkost a stres (i deprese či citová deprivace – viz níže) se může projevovat také tendencemi k sebepoškozování, které slouží jako okamžitý prostředek ke snížení napětí a psychické trýzně (Koutek, 2014).

Některou z úzkostných poruch trpí přibližně 5-7 % dětské populace (Berkow et al., podle Vágnerová, 2005), tedy v průměru 1-2 žáci ve třídě, s častějším výskytem u dívek. Většinou se jedná o dlouhodobou poruchu.

U dětí se nejčastěji (cca u 3 %) objevuje **fobická úzkostná porucha**, kdy se úzkost váže pouze na určité situace (např. na strach z cizích lidí) nebo podněty (strach z pavouků, z uzavřených prostor apod.). Při včasné odborné pomoci zde bývá prognóza příznivá (Krejčířová, 2001, podle Vágnerová, 2005).

- V mladším a středním školním věku se objevuje také **separační úzkost**, jakožto věku nepřiměřená nadměrná úzkost z odloučení nejbližších rodinných příslušníků (např. odloučení od matky během týdenní školy v přírodě).
- **Školní fobie** se vztahují k nepřiměřenému strachu z výkonového selhání ve škole, případně může jít o strach z určitých osob ve škole (z učitele, ze spolužáků).
- **Sociální fobie** se týkají strachu z cizích lidí. Těmto dětem může působit potíže veřejně se projevat, být zkoušený ústně u tabule nebo docházet na obědy do školní jídelny.

Pro **obsedantně kompulzivní poruchu** (Obsessive Compulsive Disorder, OCD) je typické opakující se vtírání nežádoucích myšlenek a nepotlačitelné puzení k opakování určitého neúčelného chování. Objevuje se u 1-2 % mladších školáků a narůstá u dospívajících na 4 % výskytu (tedy přibližně 1 žák ve třídě). Nesmyslné úkony slouží jako obrana proti nejasnému ohrožení a zpravidla dočasně snižují úzkost. Postupně však tyto rituály nabývají na šíři a mohou jedinci zabrat velkou část dne (Vágnerová, 2005).

## 2.2 DEPRESE

Jde o patologicky smutnou náladu, která postihuje přibližně 1 % dětské populace. U dospívajících však může jít až o desetinásobně vyšší počet (Vágnerová, 2005). Může se projevovat i jako dráždivost, výbušnost a u menších dětí jako neposlušnost, u dospívajících jako vzdorovitost. Tzv. larvovaná deprese se může se projevovat i poruchami vegetativního systému, tedy poruchami spánku, příjmu potravy i různými bolestmi (hlavy, břicha apod.).

## 2.3 POSTTRAUMATICKÁ STRESOVÁ PORUCHA

Posstraumatická stresová porucha (Posttraumatic Stress Disorder, PTSD) může vzniknout následkem jednorázového traumatizujícího zážitku nebo déletrvající stresové situace (smrt blízkého člověka, rozpad rodiny, závažné onemocnění, úraz, šikana, týrání, sexuální zneužití). K této poruše nejčastěji dochází, pokud jedinec, zasažený traumatizující událostí, neměl příležitost odžít emoce s ní spojené (žal, zármutek, hněv aj.) (Vágnerová, 2005; Levine, Frederick, 2011). U dětí mohou poruchu vyvolat i stresující události, pro něž vzhledem ke svému věku ještě nemají dostatečně vyvinuté obranné mechanismy.

S PTSD se pojí různé neurovegetativní a psychosomatické potíže (poruchy spánku a jídla, bolesti hlavy). Provází ji i negativní emocionalita, která může mít různé podoby: může jít o úzkost, strach a staženost do sebe nebo citovou otupělost (tzv. freezing), nebo naopak o zvýšené emoční nabuzení (arousal; tamtéž). Je-li však dítě včas léčeno, bývá prognóza dobrá (Vágnerová, 2005).

V rámci obranných mechanismů mohou někdy děti s PTSD chování útočnicka obhajovat (zvláště je-li dítěti citově blízký) a pokládat je za důsledek svého špatného chování. Často u nich vzniká snaha se jakýmkoli podobným situacím vyhýbat. Existují však i děti, které mají tendenci traumatizující události opakovat. Roli zde hraje nevědomá touha znovuprožívanou zraňující událost napodruhé lépe zvládnout a pokusit se tak vyrovnat i s původní traumatizující událostí (Vágnerová, 2005; 2014; Van der Kolk, 2014).

Tóthová (2011) upozorňuje i na výskyt *sekundární traumatizace*, k níž může u dětí dojít vlivem péče rodiče, který sám trpí posttraumatickou stresovou poruchou.

## 2.4 PSYCHOSOMATICKÉ POTÍŽE A SOMATOFORNÍ NEMOCI

U dětí a dospívajících se velmi často setkáváme s poruchami spánku a zažívání a s bolestmi (nejčastěji hlavy a břicha), které vznikají z nejasných příčin. Tyto **psychosomatické potíže** lze chápat jako reakci na nadměrnou zátěž. Děti ještě nedovedou zpracovávat vysoce nepříjemné zážitky tak jako dospělí, kteří používají větší škálu nevědomých obranných mechanismů (Vágnerová, 2005) i naučených copingových strategií zvládnání zátěže. Nezpracované a neodžité emoce zůstávají v nervové soustavě jako nevybitá energie, která se může přeměnit na úzkostné prožívání, nebo na somatické bolesti v těle. Dítě si může nevědomě vypěstovat určité psychosomatické potíže i v souvislosti s anticipačním očekáváním. Kdykoli je vyvolané, může si např. stěžovat, že ho bolí břicho. Nejde přitom o simulování – vyvolání k tabuli je spouštěčem jeho psychosomatické reakce.

**Somatoformní motiv** lze předpokládat u takového onemocnění, které je účelové, tj. kdy z něj má dítě určitý užitek. Útěk do nemoci se může stát nevědomou strategií jak se vyhnout nepříjemným záležitostem či povinnostem. Nejde však o simulování – dítě nemoc nepředstírá. (Na rozdíl od somatoformní nemoci, u psychosomatického onemocnění z něj žák necítí žádné osobní výhody a chce se co nejdříve uzdravit.)

## 2.5 EMOČNÍ POTÍŽE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

**Emoční potíže** často snižují školní motivaci nebo vytvářejí nadměrné obavy z neúspěchu a selhání. Emočně nestabilní žáci většinou nedovedou své schopnosti plně využít a bývají i hůře hodnoceni svými učiteli (Vágnerová, 2005).

Emočně přecitlivělé děti mohou v druhých lidech vyvolávat soucit, ale také je mohou dráždit svou labilitou a nízkou odolností vůči běžné zátěži. Nejisté a úzkostné děti bývají uzavřenější (Vágnerová, 2005), vyhledávají méně kontaktů s vrstevníky (tzv. withdrawn children) a mívají méně kamarádů. Přecitlivělí žáci (zvláště chlapci) se častěji stávají obětí posměšků a

šikany (Říčan, Janošová, 2010). Schopnost potlačit emoce vyjadřující slabost je v době dospívání především u chlapců ze strany vrstevnické skupiny vyžadovanou dovedností (Levant, 1992).

Nepříjemné pocity mohou emočně labilní žáci vyvolávat i v učiteli, který jejich vnitřním stavům nemusí rozumět a nemusí chápat, že není v možnostech žáka své prožívání změnit. Větší problém s porozuměním mívají učitelé, kteří mají málo zkušeností s podobnými stavy. Nejde o profesní selhání, ale spíš o výzvu k prohloubení vlastní empatie.

**Úzkost** zpravidla brzdí dětskou zvědavost. Ovlivňuje také kognitivní funkce – zhoršuje pozornost i pracovní paměť. Pojí se také s tendencí posuzovat vše pesimisticky. Nadměrná úzkost vyvolává tendenci k velmi pečlivé až perfekcionistačké práci, anebo naopak k odkládání povinností, k prokrastinaci. Žáci s úzkostným laděním mohou mít sklon své pocity potlačovat. Hůře pak rozumí tomu, co prožívají, i tomu, co prožívají lidé kolem nich.

Žáci, kteří mají tendenci ke **zlostným výbuchům**, zpravidla své emoce potlačit nedovedou a často se jejich následky ani příliš netrápí. Z těchto důvodů nebývají příliš oblíbení mezi spolužáky.

Bez ohledu na to, zda mají žáci (studenti) s emočními potížemi spíš sklony k napětí, pasivitě a vyhýbavosti nebo k podrážděnosti, nebývají pro ostatní příjemnými partnery a většinou nepatří mezi příliš oblíbené spolužáky (Vágnerová, 2005).

**Deprese** ovlivňuje kognitivní složku osobnosti patrně ještě víc než úzkost. Pojí se s ní zhoršené funkce pozornosti a pracovní paměti, zpomalené myšlení, ztráta zvědavosti a pocit nesmyslnosti vzdělávání. Výrazné je negativní očekávání do budoucna, beznaděj, negativní sebehodnocení a pocit bezcennosti (Vágnerová, 2005; Langmeier, Balcar, Špitz, 2000).

Žáci (a studenti) s **posttraumatickou stresovou poruchou** se mohou projevovat jako emočně dráždivější, s výrazným nabuzením a silným vnitřním napětím a se sklony k nepřiměřeným emočním výbuchům. Toto ladění může mít podobu negativismu vůči dospělým a častých konfliktů s vrstevníky.

Školní výkon někdy mohou snižovat také psychofarmaka – např. antiepileptika na epilepsii –, protože často působí tlumivě. V případě psychofarmak někdy nějakou dobu (v týdnech či měsících) trvá, než se postupně odzkouší a najde optimální lék, který nebude mít tlumivé vedlejší účinky. Útlum však může přinášet i léčba alergií. Učitelé si v některých třídách všimají větších kázeňských problémů a snížené efektivity školní práce v období sezónních alergií.

### **2.5.1 Pomoc pedagoga žákům (a studentům) s narušeným emočním prožíváním**

Žáci často nepoznají, že se ocitli v krizové situaci. Jsou tak odkázaní na všímavost druhých (Hoskovcová, 2009). Učitelé by proto měli mít základní povědomí o psychických poruchách, kterými mohou jejich žáci trpět, a podrobněji se informovat o poruchách, kterými jejich žáci trpí.

I tito žáci mají status žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Při hledání pomoci je klíčová vzájemná důvěra mezi rodiči a učitelem, resp. mezi učitelem a studentem. Podaří-li se ji



vybudovat, může učitel rodičům pomoci vyhledat účinnou odbornou pomoc (pokud ji rodina nevyhledá sama). Doporučit lze vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Ta sice neposkytuje dlouhodobou psychotherapeutickou péči, kterou tito žáci zpravidla potřebují, ale může zprostředkovat kontakt na nejvhodnější psychotherapeutická či psychiatrická pracoviště pro děti a dospívající s konkrétním typem problému. Základní pomoc těmto žákům a studentům spočívá v psychotherapii, kterou mohou u některých dětí zpočátku podpořit i psychofarmaka. Někdy je na místě i therapeutická práce s rodiči v podobě rodinné terapie (Vágnerová, 2005).

Pokud rodiče souhlasí, dostane škola také zprávu z pedagogicko-psychologické poradny s doporučením jak ve škole přistupovat k vyšetřenému žákovi. Učitel by také měl mírnit případná nepřiměřená očekávání rodičů na výkony dětí (tamtéž).

### 3. PŘÍČINOU JSOU PROBLÉMY SPOJENÉ S RODINOU ŽÁKA (STUDENTA)

#### 3.1 PROBLÉMY Z NARUŠENÉHO VZTAHU MEZI RODIČI

Může jít o rozvod nebo o manželský rozvrat rodičů žáka bez oficiálního rozvodu. Za těchto okolností dochází k narušení vztahu mezi rodiči a ke změně (často nepříjemné) i ve vztazích mezi rodiči a dítětem. Dítě zpravidla přichází o každodenní kontakt s jedním rodičem. Druhý rodič však v důsledku přetížení náročnou životní situací (i kvůli zchudnutí) také zpravidla nebývá dítěti k dispozici tak, jak by potřebovalo. Po rozchodu většinou dochází i ke zhoršení rodinného klimatu.

Děti těmto změnám doma často zcela nerozumí. Někteří žáci se mohou cítit *zahanbení* dojmem, že nemají pro odcházejícího rodiče dostatečnou hodnotu, nebo mít *pocity viny*, že za rodinnou situaci mohou samy (Vágnerová, 2005). Někdy přestávají respektovat normy chování a neberou ohled na ostatní, protože samy si už nejsou v ničem jisté a nemají proč se snažit (Vágnerová, 2011).

Žáci mohou mít také problém s příchodem nového partnera rodiče, s nímž žijí. Většinou jde o otčima, kterého děti mohou vnímat jako veřelce do jejich rodinného prostředí. Mohou se bát, že po odchodu otce přijdou i o zájem ze strany matky.

#### 3.2 PROBLÉMY VYPLÝVAJÍCÍ Z DOMÁCÍHO NÁSILÍ

Domácí násilí poškozuje děti, i když jsou jen jeho svědky. Obětí násilí (obvykle ze strany otce či otčima) bývá nejčastěji matka. Přítomnost dítěte při opakovaných scénách jejího ohrožování a ponižování v dítěti ničí pocit bezpečí. Může matku vnímat jako bezmocnou a samo zažívat pocity bezmoci. Matka už pro něj nemusí být autoritou, k níž by cítilo respekt. Chlapci se někdy vlivem nevědomých obran identifikují s agresivními otci.

Domácí násilí patří mezi skrývané rodinné problémy, které se nemusí dozvědět ani učitel. Týrané matky se často bojí vyhledat pomoc. Mají pocit, že bez muže, ať je jakýkoliv, by svou

životní situaci nezvládly (Vágnerová, 2005).

### 3.3 SYNDROM CAN

Syndrom CAN (Child Abuse and Neglect) se týká dětí zanedbávaných a tělesně či sexuálně zneužívaných, kterých se v populaci odhaduje okolo 1-2 %. Také problémy spojené se syndromem CAN patří mezi ty, které bývají utajované, což se týká především sexuálního zneužívání.

**Zanedbávání** vede ke strádání dítěte a ke vzniku tělesné deprivace. Ve větším ohrožení jsou děti, které z nějakého důvodu nesplňují nároky svých rodičů. Často jde o děti nechtěné nebo nějak (např. zdravotně) znevýhodněné (Vágnerová, 2005). Deprivace základních fyziologických potřeb dítěte vzniká i jako následek další rodinné patologie, např. alkoholismu či jiných forem závislostí, neřešených psychiatrických poruch rodičů apod.

**Týrání** dítěte je často reakce rodičů na nahromaděné napětí v rodině v důsledku nějakých problémů, se kterými se neumějí přiměřeně vypořádat. Také týrání jsou častěji vystavené děti, které se nějak odlišují od normy nebo jejich chování rodiče z nějakého důvodu dráždí. Může mít podobu nadměrného tělesného trestání nebo trestání odpíráním jídla a odpočinku. Vždy je také spojeno s utrpením psychickým. Psychické týrání se zjišťuje ještě hůř. Psychicky týrané dítě je odmítané, neustále kritizované, ponižované, vydírané a deprimované (Vágnerová, 2005).

Týrané děti si mohou vytvořit obranu citového zneuctlivění, kterou provází neschopnost prožívat radost a projevovat jakékoli emoce. Pokud týrané děti nějaké emoce prožívají, bývá to úzkost, zvýšené napětí, podrážděnost a sklon k afektivním výbuchům. Týraným dětem se svět jeví jako nebezpečný, postrádají pocit základní důvěry v dobrý vývoj událostí. Chybí jim také základní sebedůvěra. Starší děti se mohou za své ponižování od rodičů stydět. Některé děti týrání popírají a přijímají roli „špatného dítěte“. Jiné se mohou ztotožnit s týrajícím rodičem a mají tendenci se chovat k ostatním podobně jako on (tamtéž).

Pro **sexuální zneužívání** dětí platí, že tyto aktivity děti nedělají dobrovolně, ale z donucení, pod vlivem vyhrožování, násilí, vydírání nebo uplácení. Zpravidla se jedná o opakované zkušenosti a jejich aktérem je nejčastěji mužský rodinný příslušník.

Zneužívané děti a dospívající prožívají velmi silný pocit studu, viny a ponížení. Vůči světu mohou cítit hněv a nepřátelství nebo smutek a depresi. Někdy však jsou tyto děti spíše apatické a lhostejné. Tato zkušenost mění také jejich vztah ke světu, mají pocit beznaděje spojený s přesvědčením, že neexistuje nikdo, kdo by je ochránil nebo jim uvěřil. K pachateli, který byl často před zneužíváním dítěti blízký, následně cítí strach nebo odpor.

Sexuálně zneužívané děti se často straní ostatním a nenavazují kamarádké vztahy. Může se u nich projevit i předčasné probuzení sexuality, nepřiměřeně vyzývavého chování a předčasného vnášení sexuálních prvků do hry s ostatními. Některé oběti sexuálního zneužívání cítí naopak nechuť a odpor k erotickému kontaktu i v dospívání, kdy byl zájem tohoto druhu z vývojového hlediska na místě (Vágnerová, 2005). Jako nevědomá obrana před případným sexuálním zájmem mužů se u nich mohou objevovat také poruchy příjmu potravy, případně jiné formy sebepoškozování (Van der Kolk, 2014).

V případě odhalení jsou sexuálně zneužívané děti vystavené riziku *sekundární viktimizace*, k níž dochází při necitlivém řešení situace. Sexuální zneužívání je spojené s ambivalentními pocity vůči oběti. Dítě v očích veřejnosti předčasně ztrácí svou dětskou roli. Je stigmatizované a často se stává, že se od něj lidé distancují (např. rodiče jeho spolužáků si nepřejí, aby se s ním jejich dítě kamarádilo; Vágnerová, 2005).

### 3.4 CITOVÁ DEPRIVACE A SUBDEPRIVACE

Citová deprivace vzniká u dětí, které během dětství neměly dlouhodobě uspokojované citové potřeby. Je vyvolána nedostatkem citových podnětů, které vyjadřují emoční přijetí. Matky těchto dětí mají ke svým dětem ambivalentní nebo dokonce negativní postoj (Vágnerová, 2005). Pro normální rozvoj dítěte je nezbytný jeho pocit jistoty, že rodičům na něm záleží a že jej podporují. „*Když dávají rodiče dítěti najevo, že ho mají rádi a že mu rozumí, dokáže se i také k jiným lidem také chovat citlivě a ohleduplně*“ (Vágnerová, 2011, s. 32). Některé citově deprivované děti navazují bezprostřední vztah s kýmkoli a nerozlišují mezi blízkými a cizími lidmi (tamtéž). Citová deprivace se může projevat i navázáním na náhradní objekt uspokojení, např. hromaděním věcí nebo přejídáním (Langmeier, Matějček, 2011).

Častější variantou je citová subdeprivace, která je slabší variantou citové deprivace. V těchto případech děti pocházejí z navenek normálně fungujících rodin a mívají i dobré materiální zázemí, ale mohou strádat v důsledku náročné a necitlivé výchovy. Jejich rodiče vyžadují bezproblémové fungování, ale o potřeby a problémy dětí se nezajímají, nebo za ně dítě potrestají (Vágnerová, 2005). Může se jednat i o děti profesně zaneprázdněných rodičů, kteří někdy nevědomky pocítují, že dítěti nedávají něčeho dostatek, ale mnohdy svůj pocit viny řeší tím, že dítě zavalí blahobytem (např. nepřiměřeně vysokým kapesným).

Pro učitele může být signálem nedostatečně přijímajícího rodinného prostředí, mluví-li rodiče o dítěti příliš kriticky a nenacházejí-li na něm nic dobrého. Z jejich projevu je zřejmý slabý zájem o potřeby dítěte, o kterých rodiče vůbec nepřemýšlejí, nebo si je vykládají zcela chybně. Rodiče nevědí, co jejich dítě těší nebo trápí (Vágnerová, 2011) a také s ním tráví málo volného času. Dítě je často doma samo, a i když s ním doma rodiče jsou, nevědí si ho (Vágnerová, 2005). (Tato skutečnost se projevuje např. při zadání úkolů o tom, jak nejčastěji tráví děti volný čas, víkendy, dovolené apod.)

Citově deprivované děti hůř rozumí svému chování a nedovedou se ani příliš naučit ze zpětné vazby, kterou dostanou. Hůř také rozumí projevům druhých, chovají se egocentricky a zpravidla mívají narušenou empatii vůči druhým. Mívají zvýšené napětí, které snižuje jejich pohodu a vyrovnanost. Sebehodnocení má u nich často podobu výrazného vytahování se, nebo naopak nápadného sebedoceňování. U některých dětí se tyto dvě polohy střídají. V jejich motivaci převládá potřeba přijetí nějakou citově významnou osobou. S ní se pojí hledání náhradního člověka (objektu), který by dítěti jeho neuspokojenou citovou potřebu zaplnil. Často se tyto děti emočně naváží na některého učitele, chtějí si s ním povídat a získat jeho přízeň. Většinou jsou však jejich projevy učitelům nepříjemné, a tudíž těmto dětem nepřinášejí žádané uspokojení. Citově deprivovaní žáci tak zažívají i z jejich strany opakovaná odmítnutí (Vágnerová, 2005). Některé citově deprivované děti se k druhým

chovají naopak nedůvěřivě a s hostilní agresivitou, která vyplývá z pocitu, že o ně nikdo nestojí (Vágnerová, 2011). Mívají také sklony k impulzivité.

### 3.5 ZMĚNA V CHOVÁNÍ ŽÁKA S RODINNÝMI PROBLÉMY VE ŠKOLE

Žáci vyrůstající v problematickém rodinném prostředí zpravidla pracují ve škole pod úrovní svých schopností. Není-li uspokojena jejich potřeba bezpečí a přijetí, bývá jejich zájem o vzdělávání a seberozvoj obvykle oslabený (viz Maslowova pyramida potřeb v kap. o školní motivaci). Z těchto důvodů kolísá i jejich pozornost a úsilí, což se také odráží v jejich školním prospěchu (Vágnerová, 2005).

U některých žáků se vyskytují kázeňské problémy ve výuce, jiní mají spíše problémy se spolužáky. Někteří se spolužáků straní, jiní se snaží mezi ostatní zapojit bez úspěchu a část těchto dětí si své potíže odreačovává na spolužácích agresivním jednáním: nadávkami a posměchem nebo fyzickými útoky.

Bez ohledu na podobu rodinných problémů bývají děti často s rodiči solidární, ať jsou jacíkoliv. Svou rodinu před školou samy v sobě i před ostatními často brání a omlouvají. Učitel by se měl při komunikaci s rodiči, ale i s dítětem vyhýbat jakékoli kritice rodinného prostředí. Kritikou by se dítě ocitlo ve vnitřním konfliktu, protože většina z nich má rodičům pozitivní vztah. Mohl by se tím zkomplikovat vztah dítěte ke škole a k učitelům.

#### 3.5.1 Pomoc školy žákovi s narušenými vztahy v rodině

Žák, u kterého dojde k neočekávanému zhoršení prospěchu nebo motivace ke školní práci, anebo se u něj začínají objevovat výchovné problémy, zpravidla svým chováním volá o pomoc. Učitel by měl v tomto případě rodiče vlídně přesvědčit, že je na místě řešení situace (srov. Hoskocová, 2009). Návštěva v pedagogicko-psychologické poradně pomůže zjistit příčinu potíží, případně rodinu nasměruje na další pracoviště, které by dítěti mělo pomoci. Obvykle je doporučena psychoterapie dítěti (zpravidla dlouhodobá) nebo celé rodině. Někdy je vhodná skupinová psychoterapie (Vágnerová, 2005). I tyto děti patří do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

V případě výchovných a kázeňských přestupků nelze ani z těchto dětí sejmout odpovědnost. Vlídny učitelský zásah je na místě, ale je zapotřebí oddělovat chování dítěte a dítě samotné. Výtkám je podrobeno chování dítěte, ale osobnost dítěte by nikdy kritizována být neměla. Zejména pokud má učitel podezření, že přestupky žáka mohou souviset s jeho problémy nebo s problémy v jeho rodině, měl by s ním o potížích s chováním hovořit vždy v soukromí. Měl by mu najevo, že by mu rád pomohl v předcházení problematických situací, a může se ho zeptat, co by potřeboval od něj a co by pro to zlepšení mohli udělat společně (viz kap. Odměny a tresty). Někteří žáci se o problémech doma rozpovídají, jiní ne.

Někdy se však žáci kvůli rodinným problémům na učitele obrátí sami. V takovém případě by jejich sdělení nikdy neměl zpochybňovat. Neměl by se vyptávat na podrobnosti ani nic vyšetřovat. Měl by dítě ujistit, že se bude snažit mu pomoci. Učitel by pak měl sám vyhledat odbornou pomoc a postupovat na základě získaného odborného doporučení.

V případě syndromu CAN mají všichni dospělí, kteří na něj mají u nějakého dítěte podezření, zákonnou povinnost. Pro zneužívání a tělesné týrání platí ohlašovací povinnost Policii České republiky, která zároveň automaticky předá informaci i orgánu sociální a právní ochrany dítěte. V případě sexuálního zneužívání neplatí ohlašovací povinnost, ale povinnost překazit pokračování tohoto dění. Učitelé mívají zpravidla pouze podezření, že k něčemu podobnému v rodinách nějakého žáka dochází. Za všech okolností je však nejvhodnější, **obráti-li se učitel na některou z institucí, které se zaměřují na pomoc obětem a znevýhodněným osobám.** Jde především o krizové centrum (ve větších městech je také k dispozici Bílý kruh bezpečí), nebo o telefonickou pomoc linky důvěry (případně linky bezpečí či jiné krizové linky). Na základě jejich doporučení by měl situaci řešit.

## 4. PŘÍČINY KRÁTKODOBÉ ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI

### 4.1 AKUÁLNÍ ZDRAVOTNÍ STAV

V **prodromálním (inkubačním) stádiu** se ještě nemoc neprojevuje jako specifický somatický problém, ale jako neurčitý pocit nepohody. Zejména u menších dětí však již může negativně ovlivňovat jejich chování a školní výkon. Toto stádium se projevuje rozmrzelostí, předrážděností, nízkou frustrační tolerancí, únavou a ztrátou motivace.

Podobné ladění se může objevovat **i po nemoci.** Rodiče i učitelé usilují o to, aby žák rychle dohnal, co zmeškal, ale organismus je v době rekonvalescence ještě unavitelný a výkonnost žáka není optimální.

### 4.2 AKUÁLNÍ PSYCHICKÁ NEPOHODA

Dalším faktorem ovlivňujícím školní výkonnost a motivaci bývají **různé dočasné starosti žáků**, o nichž se toho dospělí často mnoho nedozví. Dospělí mívají zpravidla tendenci bagatelizovat problémy dětí jako maličkosti. Zdá se jim, že děti nemůžou mít žádné problémy, když jsou dětmi a „nemají opravdové povinnosti“. Děti se však trápí svými starostmi stejně jako dospělí. Školní výkon v hodině může například ovlivnit dětská hádka o přestávce.

## 5. SYNDROM NEÚSPĚŠNÉHO ŽÁKA

Kumulace více nepříznivých okolností, které ohrožují školní úspěšnost žáka (studenta), vytváří riziko, že se žák postupně vzdá veškerých nadějí, že by mohl svou neúspěšnou situaci vylepšit, a přestane se snažit. Postoj žáka, který vzdal šanci na zlepšení své situace, lze vyjádřit větou: „*Stejně jsem hloupý, ve škole se můžu akorát zesměšnit, lepší je tam nejít, stejně vždycky všechno dopadne blbě*“.

Tyto postoje se často odehrávají spíš na úrovni pocitů než vědomých myšlenek, které by si

dítě pro sebe pojmenovalo, ale o to víc jej ovlivňují. Takové sebepojetí může žáka provázet i později na střední škole.

Nejen dítě, ale každý se vyhýbá vyhoceným negativním závěrům o sobě, protože ohrožují jeho sebeúctu a jsou trýznivé. Jedním ze způsobů, jak se tomuto negativnímu sebehodnocení, pocitu bezmocnosti a bolesti ubránit, je mechanismus obrany, v níž žák přijme pozici toho, kdo sám odmítá školní úspěšnost. Kdyby chtěl, mohl by mít lepší výsledky, ale on nechce. Jinou variantou obrany sebeúcty je přesvědčení, že si na něj učitelé zasedli.

Za těchto okolností už zkušenost neúspěchu pro žáka přestává být směřodatným ukazatelem vlastních schopností a přestává být zraňující. Nebezpečí zkreslení reality však znamená zastření skutečných problémů a neotvírá cestu k nápravě.

Někteří žáci se za těchto okolností snaží kompenzovat horší prospěch úspěchem v jiné oceňované oblasti, v nějakém koníčku, zálibě nebo ve sportu. Maladaptivní je však kompenzace v podobě naschválů vůči učitelům a spolužákům nebo šaškování.

Učitelé se někdy snaží napravit situaci tím, že vytvářejí situace, v nichž by žák zažil vlastní úspěch. Může se však stát, že zejména mladší dítě propadne nerealistické euforii z prvního úspěchu. Někdy si neuvědomí, že problém není zdaleka vyřešen, že to je jen začátek. Žák (často starší) také naopak nemusí věřit tomu, že úspěch je výsledkem jeho výkonu, dokladem o jeho schopnostech.

Nevýhodné pro tyto žáky je i to, že učitelé mívají své žáky nějak zařazené a s každým již mají navyklý repertoár interakcí a očekávání. Stereotyp tohoto druhu spíše odrazuje neúspěšného žáka od toho, aby usiloval o změnu situace. Výzkumy získané pozorováním školního dění ukazují, že žákům s lepším prospěchem učitelé někdy dávají víc času k tomu, aby svou odpověď co nejlíp upřesnili a poopravili (učitelé jim i víc pomáhají při tvorbě odpovědi a vedou je k přesnější formulaci). U slabších žáků projevují učitelé více netrpělivosti, a pokud žák neodpovídá jednoznačně, berou mu slovo.

V průběhu času se *mezi úspěšným žákem a učitelem* vytváří atmosféra důvěry a spolupráce – žák cítí, že učitelé jde o jeho dobro, a má pocit, že ho nesmí zklamat (lépe pak tento žák překlene i případné dočasné nesnáze).

*Mezi neúspěšným žákem a učitelem* se vytváří často naopak atmosféra nedůvěry. Žák má pocit, že ho učitel podceňuje, že nadržuje jiným, což ho irituje. Reaguje velmi často zlobením a naschválů. Učitel si naschválů žáka také bere osobně, také jej rozčilují. Je tedy zapotřebí učit se lépe pracovat s žáky, kteří selhávají nebo neodpovídají představě učitele o úspěšném žákovi (studentovi či uční).

## LITERATURA

Giddens, A. (1999). Sociologie. Praha: Argo.

Helus, Z (2015): Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada.

Hoskovicová, S. (2009): Psychosociální intervence. Praha, Karolinum.

- Janošová, P. (2011). Šikana a vyčleňování na základní škole. Centrum dalšího vzdělávání, TU: Liberec.
- Koutek, J. (2014). Autoagresivní chování v dospívání. In. Kabíček, P., Csémy, L., Hamanová, J. (Eds.) Rizikové chování v dospívání. Kroměříž: Triton.
- Kusák, P., Dařílek, P. (2001). Pedagogická psychologie - A. Olomouc: UPOL.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. (2000). Dětská psychoterapie. 2. rozšíř. vyd., Praha: Portál.
- Langmeier, J., Matějček, Z. (2011). Psychická deprivace v dětství. Praha, Karolinum.
- Levant, R. (1992). Toward the reconstruction of masculinity. *Journal of Family Psychology*, 5, 379-402.
- Levine, P. A., Frederick, A. (2011). Probouzení tygra. Praha: Maitrea.
- Plháková, A. (2004). Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia.
- Říčan, P., Janošová, P. (2010). Jak na šikanu. Praha: Grada.
- Vágnerová, M. (2005). Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha, Karolinum.
- Vágnerová, M. (2014). Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha, Portál.
- Vágnerová, M. (2011). Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování. Centrum dalšího vzdělávání, TU: Liberec.
- Tóthová, J. (2011). Úvod do transgenerační psychologie rodiny. Praha: Portál.
- Troop-Gordon, W. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives*, 9, 55–60.
- Van der Kolk, B. (2014). The body keeps the score. Mind, brain and body in transformation of trauma. UK: Penguin Books.

### KONTROLNÍ OTÁZKY:

1. Jaké nedostatky na straně žáka souvisejí se školní nepřipraveností?
2. Co je to *syndrom migrujícího žáka* a jaké jsou jeho dopady?
3. S čím souvisí sociokulturní hendikep u žáků, kteří pocházejí z českého prostředí?
4. Popište rozdíly mezi omezeným a rozvinutým jazykovým kódem.
5. Jak se může odrážet omezený jazykový kód v hodnocení žáka učitelem?
6. Jak se liší fobická úzkostná porucha a obsedantně kompulzivní porucha?
7. Jak byste vysvětlili anticipační úzkost a separační úzkost?
8. Co je charakteristické pro sociální fobii a jak se projevuje ve škole?
9. Jakými projevy chování se mohou projevovat žáci s posttraumatickou stresovou poruchou?
10. Jaký mívá obvykle dopad depresivní porucha žáka na jeho školní práci?
11. Jak byste vysvětlili vznik psychosomatických potíží?
12. Jaký typ dětí je nejvíc ohrožený zanedbáváním a týráním? Jaký je vztah těchto dětí ke světu a k druhým lidem?

13. Jaké jsou právní povinnosti učitele při podezření na CAN? Jak by měl učitel při podezření na výskyt tohoto syndromu u žáka postupovat?
14. Co je to citová deprivace a subdeprivace a jakými způsoby chování se u školních dětí může projevovat?
15. Jak byste popsali *syndrom neúspěšného žáka*? Jak je možné mu ve škole předcházet?

#### OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ:

1. Vzpomenete si na nějakého spolužáka, který pocházel ze sociálně slabšího rodinného prostředí. Zkuste popsat, v čem všem se jeho znevýhodnění ve škole projevovalo. Mohli mu podle Vás tenkrát učitelé nějak pomoci? Co pro něj mohli tenkrát udělat?
2. Vzpomenete si na nějakého spolužáka, který během školní docházky zažil nějaký závažnější problém v rodině? Jak se s tímto obdobím ve škole vypořádával?
3. Vybavíte si nějakého spolužáka, u kterého se rozvinul syndrom neúspěšnosti? Jak se u něj tento syndrom projevoval? Co by podle Vás mohlo jeho situaci ve škole zlepšit?