UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Šárka Filipová

**Edukace dětí s poruchami chování z pohledu učitelů základních škol**

Olomouc 2019 vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením   
doc. PhDr. Tomáše Čecha, Ph.D., pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne: Podpis:

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Tomáši Čechovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky při zpracování mé diplomové práce a dále všem respondentům, bez nichž by práce nemohla vzniknout.

**Anotace:**

Cílem diplomové práce je edukace žáků s poruchami chování z pohledu učitelů základních škol. Práce je tak věnována učitelům základních škol a jejich názorům, postojům   
a zkušenostem s edukací žáků, kteří mají poruchy chování. Respondenti za pomoci polostrukturovaného rozhovoru uvedli změny v přístupu k žákům s poruchou chování během jejich praxe, vyjadřovali se k podpůrným opatřením, k žákům s poruchami chování, k jejich edukaci a na závěr, jaký vliv má škola a jiné instituce na žáky s poruchami chování.

**Annotation:**

The aim of the diploma thesis is education of pupils with behavioral disorders from the point of view of primary school teachers. The work is devoted to primary school teachers and their opinions, attitudes and experience with the education of pupils with behavioral disorders. Respondents, using a semi-structured interview, introduced changes in attitudes towards behavioral disabilities during their practice, commented on supportive measures, pupils with behavioral disorders, their education, and the impact of the school and other institutions on pupils with behavioral disorders.

Obsah

[ÚVOD 7](#_Toc6270827)

[1 PORUCHY CHOVÁNÍ 8](#_Toc6270828)

[1.1 Definice pojmu 9](#_Toc6270829)

[1.2 Projevy poruch chování 12](#_Toc6270830)

[1.3 Klasifikace poruch chování 17](#_Toc6270831)

[1.3.1 Dimenzionální klasifikace 17](#_Toc6270832)

[1.3.2 Medicínské hledisko klasifikace poruch nebo emocí chování 18](#_Toc6270833)

[1.3.3 Sociální klasifikace poruch chování 19](#_Toc6270834)

[1.3.4 Školské klasifikace poruch chování 19](#_Toc6270835)

[1.4 Etopedie – obor speciální pedagogiky 22](#_Toc6270836)

[1.5 Specifické poruchy chování a učení 25](#_Toc6270837)

[1.5.1 ADD – syndrom poruchy pozornosti 26](#_Toc6270838)

[1.5.2 ADHD – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou 26](#_Toc6270839)

[1.5.3 Diagnostika ADD a ADHD 27](#_Toc6270840)

[1.6 Příčiny vzniku specifických poruch chování 30](#_Toc6270841)

[2 EDUKACE DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ 32](#_Toc6270842)

[2.1 Přístupy k znevýhodněným jedincům 34](#_Toc6270843)

[2.1.1 Inkluze 34](#_Toc6270844)

[2.1.2 Integrace 37](#_Toc6270845)

[2.2 Podpůrná opatření 38](#_Toc6270846)

[2.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně 39](#_Toc6270847)

[2.2.2 Podpůrná opatření 2. stupně 40](#_Toc6270848)

[2.2.3 Podpůrná opatření 3. stupně 41](#_Toc6270849)

[2.2.4 Podpůrná opatření 4. stupně 41](#_Toc6270850)

[2.2.5 Podpůrná opatření 5. stupně 42](#_Toc6270851)

[2.3 Školní prostředí prevence 44](#_Toc6270852)

[2.3.1 Učitel 44](#_Toc6270853)

[2.3.2 Asistent pedagoga 46](#_Toc6270854)

[2.3.3 Výchovný poradce 47](#_Toc6270855)

[2.3.4 Školní metodik prevence 47](#_Toc6270856)

[2.3.5 Školní psycholog a speciální pedagog 47](#_Toc6270857)

[2.4 Instituce spolupracující se školou 49](#_Toc6270858)

[2.4.1 Pedagogicko-psychologická poradna 49](#_Toc6270859)

[2.4.2 Speciálně pedagogické centrum 50](#_Toc6270860)

[2.4.3 Středisko výchovné péče 50](#_Toc6270861)

[2.4.4 Další instituce 51](#_Toc6270862)

[3 CÍLE PRÁCE 53](#_Toc6270863)

[4 METODIKA PRÁCE 54](#_Toc6270864)

[4.1 Použité výzkumné metody 54](#_Toc6270865)

[4.2 Popis zkoumaného souboru 56](#_Toc6270866)

[4.3 Organizace výzkumného šetření 56](#_Toc6270867)

[5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ 57](#_Toc6270868)

[5.1 Otevřené kódování 57](#_Toc6270869)

[5.2 Axiální kódování 73](#_Toc6270870)

[5.3 Selektivní kódování 76](#_Toc6270871)

[6 VÝSLEDKY A DISKUZE 79](#_Toc6270872)

[7 ZÁVĚR 85](#_Toc6270873)

[SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ 87](#_Toc6270874)

[PŘÍLOHY 92](#_Toc6270875)

# ÚVOD

Inkluze, slovo, které jsem před vstupem na pedagogickou fakultu ještě neznala, nicméně dnes je tomu jinak a vnímám ji jako pojem, o kterém se velmi často mluví nejen v prostorách škol, ale rezonuje i v médiích, různých politických debatách a vzbuzuje mnoho emocí.   
Většinou se řeší, zda je inkluze tou správnou cestou, zda je správně interpretována a pochopena, zda na ni bylo české školství připraveno. To jsou však otázky, na které se odpovědi budou   
ještě roky hledat.

V této diplomové práci proto opustíme tyto obecné diskuze a budeme se zabývat konkrétnější otázkou přímo z praxe z prostředí základní školy. Otázkou pro nás bude to,   
jak vnímají učitelé edukaci dětí, kterých se inkluze týká, a to konkrétně těch, kteří mají různé poruchy chování.

V teoretické části práce se budeme věnovat samotným poruchám chování   
i legislativnímu rámci edukace žáku s těmito poruchami. Ve druhé výzkumné části se pomocí kvalitativního výzkumu dostaneme k cíli práce, kterým je odkrýt názory, postoje a zkušenosti učitelů základních škol s edukaci dětí s poruchou chování.

Pro mne samotnou je motivací to, že druhým rokem na základní škole učím a nejen na začátku školního roku se seznamuji s obsáhlým seznamem žáků, kteří vyžadují specifický přístup v rámci podpůrných opatření, individuálních vzdělávacích plánu a případně přítomnost asistenta pedagoga. Někdy to přináší rozporuplné pocity, když se žáci s různými podpůrnými opatřeními jeví tak, jako by je vůbec nepotřebovali. Nebo například v té rovině, kdy učitel musí v 45 minutách naplnit individuální potřeby všech těchto žáků a zároveň stihnout vysvětlit složitou látku tak, aby ji v ideálním případě všichni pochopili.

Práce s takovými žáky přináší pro každého učitele někdy menší, někdy větší výzvu, někdy zpestření, někdy to může být i přítěž. Pohled na tuto problematiku očima starších   
a zkušenějších kolegů mě proto velmi zajímá a věřím, že může mnohé mladé, začínající   
a méně zkušené učitele obohatit.

# PORUCHY CHOVÁNÍ

Každý člověk se pohybuje ve společnosti, což představuje očekávání určitého chování, dodržování mravních norem, ve větší míře dospělí pak musí hrát určité společenské role   
a naplňovat požadavky, které na ně jsou kladeny. Tyto normy, činnosti a role jsou pro většinu společnosti zažité, rutinní, běžné a jejich plnění není velký problém. Pro některé může výše popsané problém být, tuto skupinu tvoří právě lidé s poruchami chování.

*„Obecně se pod pojmem poruchy chování rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Normu pak chápeme jako určité měřítko, normalitu jako vyjádření stavu. Normu lze posuzovat z nejrůznějších hledisek, např. z hlediska statistického, filozofického, medicínského, psychologického, sociálního atd.“* (Müller, s. 202, 2001).

Velmi podobně poruchu popisuje i Vágnerová (2004). *„Poruchu chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností“* (Vágnerová, s.779, 2004).

Obecně lze za poruchu chování označit odchylky od zažitých norem chování.   
Pro člověka s poruchou chování mohou být tato očekávaní v chování a dodržování norem v rozporu s jejich osobností a jsou tak společností nuceni jednat v rozporu se sebou samým. Pokud se jim to nedaří, jsou společností nepochopeni, odsuzování a jejich začlenění může být komplikovanější. Především pro dospívajícího člověka, který prochází řadou biologických, sociálních a psychických změn a jsou na něj kladeny požadavky v rodině, mezi vrstevníky,   
ve škole atd., může být toto období velmi náročné a určující pro budoucí život. O faktorech ovlivňujících vznik poruch chování, stejně tak jako o roli školy ve vlivu na jedince s poruchami chování se budeme bavit v kapitolách 1.2 a především v kapitole 2., předtím si musíme poruchy chování podrobněji definovat.

## Definice pojmu

Většina autorů se shodne na tom, že jen těžko lze označit jednoznačnou definici.

K vymezení pojmu se v roce 1960 významně vyjádřil Eli M. Bower, který sepsal podmínky k naplnění diagnózy poruchy chování. Významně proto, že se tato definice dostala do oficiální federativní legislativy Spojených státu amerických a také proto, že je tato definice mnohými autory dodnes tlumočena a předávána dál jako to nejuznávanější. Podle této definice stačí, když se u dítěte bude naplňovat jedna či více z pětice následujících charakteristik:

1. Neschopnost dítěte se učit, přičemž tento stav není vysvětlitelný intelektuálními, smyslovými nebo zdravotními faktory
2. Neschopnost budovat a udržovat uspokojivé interpersonální vztahy s vrstevníky   
   a učiteli.
3. Nevhodné typy chování nebo pocitů za běžných okolností.
4. Celková, všeprostupující nešťastná nebo depresivní nálada.
5. Tendence rozvíjet fyzické symptomy, bolest nebo strach, které jsou spojovány s osobními nebo školními problémy.

(Education of emotinally Disturbed*, 2019*).

Této definici je vytýkáno, že nebyla dostačující, roku 1992 proto Sdružení pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání v USA vytvořilo definici, za kterou stojí Forness, Knitzer a Kaufmann, podle které o poruše chování můžeme uvažovat až ve chvíli, kdy jsou navíc splňovány následující podmínky:

* Chování a reakce žáka se liší od věkových, kulturních, nebo etnických norem   
  a mají nepříznivý vliv na školní výkon žáka.
* Nejedná se pouze o přechodné, dočasné a očekávané reakce na stresující události.
* Vyskytuje se současně nejméně ve dvou prostředích, z nichž alespoň jednou   
  souvisí se školou.
* Chování přetrvává i přes individuální intervence v rámci vzdělávacího programu.

Zmínění autoři dodávají, že tato kategorie může obsahovat i děti s jinými typy postižení jako je schizofrenie, emocionální a úzkostné poruchy aj., za předpokladu že tyto poruchy mají nepříznivý vliv na školní výkon (Pančocha, 2010).

Znění této definice je souhlasné s tím, co je uvedeno v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů, ve zkratce MKN-10. kterou publikuje světová zdravotnická organizace (WHO).

V tomto dokumentu je porucha chování označena zkratkou F91 a je popsána následovně: *„Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním, nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle) …“ (*Poruchy duševní a poruchy chování, 2018).

V definici je dále rovněž uvedeno, že tento druh poruchy chování může být projevem jiné psychiatrické poruchy, kterou však v takovém případě mezi poruchy chování neřadíme.   
Jsou jimi poruchy nálady, pervazivní vývojové poruchy schizofrenie, emoční poruchy   
a hyperkinetické poruchy. V těchto případech má být preferovaná pro ně příslušná diagnóza.

Příklady, na kterých poruchu chování lze diagnostikovat jsou např. *„… nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům‚ závažné destrukce majetku‚ zakládání požárů‚ krádeže‚ opakované lži‚ záškoláctví a útěky z domova‚ neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jedno z těchto typů chování, pokud je výrazné‚ nestačí však ojedinělý disociální čin“ (*Poruchy duševní a poruchy chování, 2018).

Na základě studia literatury se domnívám, že od výše uvedených definic se odráží většina autorů a odborníků, kteří se touto problematikou zajímají. Všechny definice, na které jsem narazila, více či méně obsahují přesně to, co je v MKN-10 uvedeno.

Toto znění definice odpovídá např. tvrzení Říčana a Krejčířové (2004), kteří poruchu chování popisují jako opakující se trvalý vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování po dobu minimálně 6 měsíců. Mezi příklady tohoto chování uvádějí např. krádeže, rvačky, krutost vůči lidem i zvířatům, opakované lži, záškoláctví apod.

Projevy podobně popisuje i následující tvrzení. *„Pro děti s poruchami chování   
je charakteristická jejich neúcta k právům, majetku a zdraví druhých, zejména slabších. Častěji někoho šikanují nebo zastrašují, vyvolávají rvačky, ničí cizí věci, i lžou více než jejich vrstevníci, setkáváme se u nich se záškoláctvím, útěky z domova a touláním“* (Goetz a Uhlíková,   
s. 76, 2009).

Müller (2001) zohledňuje i věková specifika. Poruchy rozděluje do dvou skupin,   
jsou jimi poruchy pro určitý věk typické a poruchy, které se vyskytují ve všech, nebo více věkových kategorií. Jako příklad uvádí asociální chování, které je podle autora typické   
pro mladší děti a antisociální chování, které pozorujeme u dětí starších asi 12 let.   
Jako psychicky i fyzicky náročné popisuje období počátku školní docházky,   
které je charakteristické mnoha změnami, začleněním do nového kolektivu a novými pravidly a autoritami, kterým se dítě musí podřídit. K těmto změnám se dítě může postavit záporně,   
nebo lhostejně. V tomto období se může objevit mnoho pro toto období typických poruch jako neposlušnost, lži, krádeže, upozorňování na sebe, záškoláctví apod. Jedná se o drobné prohřešky, které ale samozřejmě nelze podceňovat.

Nyní lze shrnout, že za poruchu chování můžeme označit takové chování,   
které v negativním smyslu vybočuje z všeobecně uznávaných norem chování.   
Nutno ale přihlížet na to, zda se jedná pouze o nahodilé jednorázové chování, nebo se chování opakuje a je dlouhodobé. Zda se chování projevuje minimálně ve dvou rozdílných prostředích, přičemž alespoň jedno z nich souvisí se školou. Za poruchu chování bychom neměli zaměňovat chování související s jinou psychiatrickou poruchou, jako například schizofrenie. Dále bychom měli brát v potaz věk dítěte a rozlišovat, zda se jedná o typické projevy k určitému období,   
které samy vymizí, nebo se opravdu jedná o vybočení z norem chování.

Některé definice již nastínily i to, jakými způsoby se může porucha chování projevovat, v další kapitole se projevům budeme věnovat podrobněji.

## Projevy poruch chování

* **Nadměrné upoutávání pozornosti**

Upoutávání pozornosti je běžné pro děti předškolního věku, za nadměrné   
jej označujeme až ve chvíli, kdy přetrvá i do školního věku. Projevuje se u dětí,   
které se v kolektivu cítí méněcenné, nebo jsou po citové a společenské stránce neuspokojené. Jedná se především o chlapce, kteří se na sebe často snaží upoutat pozornost šaškováním.   
Je vhodné jim posilovat vědomí jistoty a jejich hodnoty a sebevědomí (Matějček, 2013).

* **Dětská neposlušnost a nekázeň**

Projevuje se neplněním pokynů, nerespektováním norem, opakovaných výzev   
a prosazování vlastních, výchovně nežádoucích záměrů. Takové chování dle Müllera (2001) působí problém jak samotnému dítěti, skrze pocity nejistoty, napětí a strachu, ale i jeho okolí v podobě reakcí obranného charakteru problémového jedince. Tento obranný mechanismus   
se projevuje buď pasivně únikem, nebo aktivně agresí vůči okolí. Pokud ve třídě máme „výtržníka“, který bývá iniciátorem a účastníkem většiny „neplech“ a učitel bude   
při vyšetřování přestupků automaticky hledat viníka v tomto žákovi, může si po čase vytvořit názor, že už je od něj toto chování očekáváno. Je tedy na místě, aby učitel v těchto případech postupoval opatrně a citlivě. Při křivém obvinění by se u takového žáka mohla vyvolat   
i agresivní reakce a dětská neposlušnost by se mohla prohloubit ve vzdorovitost a negativismus.

* **Vzdorovitost**

Podle Koukolíka a Drtilové (2001) se během dospívání dítěte vzdorovitost může objevit dvakrát. V předškolním věku a podruhé okolo osmi let, dítě se pak projevuje odporem k výchovným snahám autorit a protestováním proti povinnostem. Může být podrážděné, mstivé, zlostné, je schopné se hádat s dospělými a nedokáže přijmout odpovědnost za své činy.

Tento konflikt opět řeší buď pasivní formou – únik do izolace, nebo aktivní formou – agresivita a verbální až fyzické napadení. V tomto období si dítě začíná uvědomovat vlastní   
já a snahu prosadit se, může tak mít za těžko přijímat některé příkazy a zákazy. Jejich nadměrné užívání a perfekcionistická výchova dítěti působí obtíž, zvláště v případech, kdy nevidí jasný smysl a cíl těchto příkazů a zákazů (Müller, 2001).

* **Negativismus**

Projevuje se opačným chováním, než které je vyžadováno, nebo je společností považováno za žádoucí. Většinou se projevuje nezúčastněným mlčením. Jde o potřebu žáka ubránit své já proti názoru ostatních, určité skupiny, nebo konkrétní osoby. Toto může pramenit i z výchovy, kdy byly na dítě kladeny nadměrné požadavky. V tomto případě by měl učitel hledat oblast, ve které je dítě úspěšné, posilovat jeho sebedůvěru a klást přiměřené   
požadavky (Müller, 2001).

* **Agresivita**

Agrese a Agresivita jsou pojmy zmiňované v mnoha oblastech a mnohdy se překrývají. Agresivita je určitá tendence k agresi, je to přirozená vlastnost všech. Vyznačuje se jednáním, ke kterému má jedinec sklony a kterým chceme něčeho dosáhnout. Agrese už je samotné jednání, napadení se záměrem ublížit, poškodit, nebo zničit.

* **Lhaní**

Vágnerová (2012) popisuje, jak děti za pomocí lži utíkají před nepříjemnou situací, vyhýbají se problémům, nebo naopak chtějí něčeho dosáhnout. Ve školním prostředí   
se můžeme setkat s pojmem bájná lež, ve které dítě fabuluje, vyjadřuje své touhy, přibarvuje   
si příběhy, mezi nimiž může snadno samo ztratit schopnost rozlišovat, co se opravdu stalo  
 a co je vlastní fantazie.

Závažnější lež je ta, která splňuje podmínku pravé lži, a sice že má úmysl.   
Je charakteristická vědomím nepravdivosti a úmyslem. Děti ve školním věku jsou schopny odlišit pravdu od nepravdy a jsou si vědomy, že lhát by neměly. Pokud dítě pravidelně využívá lež ke svému prospěchu, může si je začít předem promýšlet a připravovat, včetně scénářů   
po odhalení. Lhaní pak může být prostředkem k uplatnění se v kolektivu a získání obdivu ve svém okolí (Martínek, 2015).

Často se setkáváme s nevinnými a neškodnými lži, je ale nutno rozpoznat, kdy se jedná o bájnou, nevinnou, nebo pravou lež a sledovat, jak často se dítě ke lhaní uchyluje.   
Ve školním prostředí je projevem odmítnutí autority učitele. Ten by se měl v takovém případě snažit pomoci prevencí formou vlastní upřímnosti dávat najevo svůj negativní postoj ke lži, rozvážně posuzovat hojnost, vážnost a účel lži a podle toho volit trest. Omezovat výhody pramenící ze lži a naopak posilovat výhody, když dítě mluví pravdivě. A poslední, dle mého názoru opomíjené a velmi důležité, dát provinilému naději, že si může zase zpět získat důvěru svého okolí (Müller, 2001).

* **Záškoláctví**

Záškoláctví se nejčastěji projevuje jako útěk před nepříjemnou situací, např. písemka, které se dítě chce vyhnout, nebo jako útěk před prostředím, kde se dítě necítí bezpečně, např. nezapadnutí do kolektivu. Záškoláctví se tedy dá považovat za obranný mechanismus.   
Bývá také spojeno s negativním postojem vůči škole obecně a neztotožněním se s normou pozitivního vzdělání. Učitelé by měli pečlivě prozkoumat příčiny, proč dítě školu odmítá a brát v úvahu čestnost, míru plánovitosti a způsob provedení záškoláctví (Vágnerová, 2012).

*„V každém případě je takové jednání signálem nějakého nevyřešeného problému, který dítě má. Záškoláctví nemusí být jen obranným mechanismem. Mnohdy je spíše projevem nerespektování příslušných sociálních norem. Ve třídě může záškoláctví působit jako model chování, které by mohly ostatní děti napodobovat“* (Müller, s. 211, 2001).

Při nápravě je nutné znát příčinu, podle ní pak navodit změnu, plán dlouhodobějšího opatření, aby se situace neopakovala. Z mého pohledu není záškoláctví oproti ostatním projevům tak častý jev, alespoň ne na základních školách, v jejichž případě bývá komunikace s rodiči rychlá a efektivní.

* **Patologické závislosti**

V MKN-10 je v části poruch chování způsobených užíváním psychoaktivních látek syndrom závislosti popsán jako *„Soubor behaviorálních‚ kognitivních a fyziologických stavů‚ který se vyvíjí po opakovaném užití substance a který typicky zahrnuje silné přání užít drogu‚ porušené ovládání při jejím užívání‚ přetrvávající užívání této drogy i přes škodlivé následky‚ priorita v užívání drogy před ostatními aktivitami a závazky‚ zvýšená tolerance pro drogu   
a někdy somatický odvykací stav. Syndrom závislosti může být přítomen pro specifickou psychoaktivní substanci (např. tabák‚ alkohol nebo diazepam)‚ pro skupinu látek   
(např. opioidy) nebo pro širší rozpětí farmakologicky rozličných psychoaktivních substancí“* ([Poruchy](https://www.uzis.cz/cz/mkn/F10-F19.html) duševní a poruchy chování, 2018).

V této definici se mluví o psychoaktivních látkách, s vyvíjejícími technologiemi   
a stále dokonalejšími telefony, tablety, počítači aj. konzolemi musíme brát v potaz i závislost na těchto nových technologických platformách. Nejen hry, ale i různí „youtubeři“, „streameři“ apod. dokáží na hodiny a hodiny získat pozornost nejen dětí, ale i dospělých. Sama pravidelně na chodbách „své“ školy slýchám vášnivé debaty žáků o té či oné hře, instagramovém profilu nebo „youtuberovi“. Pro starší generace je pak typické prohlásit, že mladí pouze sedí u počítače a hrají hry, nebo koukají do telefonu. Toto tvrzení má svoji pravdu, na druhou stranu tyto starší generace i já sama ještě patřím k těm, kteří v období základní školy tyto technologie ještě pořádně neznali a pokud ano, tak nebyly na takové úrovni jako dnes a nepředstavovaly velké lákadlo. Dnešní školní mládež je na tyto technologie zvyklá od stále dřívějšího věku života   
a je pro ně zcela normální být obklopen tolika možnostmi a lákadly, jak trávit volný čas způsoby, o kterých se mé, a především starším generacím ani nezdálo. Při tak pestré nabídce zábavných činností si téměř každé dítě najde to svoje a vytvořit si závislost pro dnešní mládež pak není nic těžkého a neobvyklého. Právě tyto závislosti jsou a domnívám se, že budou stále větší problém.

V knize Müllera (2001) je zmíněno, že hra jako taková patří k lidské společnosti   
a má pozitiva v odbourávání agrese, navazování sociálních vztahů a má relaxační účinek. Nicméně u hraní počítačových her *„Hrozí reálné nebezpečí, že namísto upevňování interpersonálních vztahů u nich převáží komunikace s počítačem. Ve chvíli, kde rozhodnutí   
o tom, zda a kdy se bude dítě věnovat hře, přestane záviset na jeho svobodném rozhodnutí   
a stane se neodbytným a neovladatelným nutkáním, zákonitě dochází ke zvratu ve vztahu mezi hráčem a hrou. Hra pak ztrácí většinu svých pozitivních funkcí“* (Müller, s. 214, 2001).

Začnou se projevovat negativní aspekty, mezi ně patří poruchy nálad, sebekontroly, afektivita, emoční nestabilita, snaha odkládat povinnosti a ztráta pevných vnitřních norem.   
Pro školní prostředí je zde riziko ztráty motivace k plnění povinností, což vede k horšímu prospěchu, zvyšuje se riziko záškoláctví a dítě může utrpět i ve vztazích mezi kamarády.   
Zásah učitele a školy je potřeba, nicméně patologických hráč, stejně jako alkoholik, narkoman apod. potřebuje odbornou pomoc.

* **Krádež**

Krádež je vědomé, antisociální chování. Jako v některých předešlých případech,   
i zde bychom měli při posuzování závažnosti krádeže zohledňovat motivaci, způsob,   
nebo cíl. Nutno rozlišovat, zda je cílem krádeže uspokojení vlastních potřeb, nebo dítě krade pro své kamarády. Dále jak často k tomuto chování dochází, zda se jedná o ojedinělé případy, kdy příležitost dělá zloděje, nebo zda se jedná o opakující se a promyšlené chování (Potměšilová, 2013).

I věk tu má opět svoji roli. V předškolním a mladším školním věku může dítě jednat zkratovitě, pod tíhou touhy danou věc vlastnit, nebo v kontextu neupevněných norem školního prostředí, které dítě v tomto smyslu spojuje s normami chování v domácím prostředí,   
kde je mezi sourozenci běžné půjčovat si věci bez svolení a není na tom nic špatného.   
V tomto případě se nejedná o plně vědomou krádež (Martínek, 2015).

* **Šikana**

*„Násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci,   
který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.“* (Vágnerová, M, s. 798, 2012).

Koukolík a Drtilová (2001) ji obdobně popisují jako svévolné psychologické,   
emoční či fyzické ohrožování žáka jiným žákem či skupinou. Rozlišují lehkou až velmi těžkou podobu. Následky šikany mohou být závažné je zde nutný zásah u pachatele, případně pachatelů i oběti. U šikanovaných dětí se mohou prohlubovat pocity strachu, deprese, nebo méněcennosti. Je vhodné zaměřit se na sociální prostředí a další faktory, které jsou příčinou projevů šikany. Šikana je častým jevem, je proto potřeba zvýšené pozornosti a vyvíjet snahu těmto jevům předcházet, nebo je alespoň včas odhalit.

Ještě jednou se vrátím ke zmíněným technologiím. Které bohužel otevřely brány jiné formě šikany a nechaly vzniknout tzv. kyberšikaně. V případě kyberšikany se jedná o specifický způsob šikanování oběti. Stejně jako šikanu ji můžeme definovat jako zcela úmyslné a opakující se nepřátelské jednání, jen s tím rozdílem, že prostředkem ubližování je virtuální prostředí zprostředkované přes informační a komunikační technologie.

„*Kyberšikanu definujeme jako zneužití ICT (informačních komunikačních technologií), především mobilních telefonů a internetu, k takovým činnostem, které mají někoho záměrně vyvést z rovnováhy. Jedná se tedy o jednu z forem šikany“* (Martínek, s. 171, 2015).

Kyberšikana je poměrně mladý fenomén, anonymita kyberprostoru dodává odvahu chovat se jinak než v reálném světě. Především děti pak mohou mít pocit, že jejich jednání v kyberprostoru je beztrestné a mnohdy si neuvědomují, že i za ni mohou nést následky.   
Rodina, osobně ale myslím že především škola, zde hraje podstatnou roli v prevenci   
a výchově dětí k správnému chování ve virtuálním světě.

## Klasifikace poruch chování

Vojtová (2004) klasifikuje poruchy chování do čtyř kategorií, jsou jimi:

* Dimenzionální klasifikace
* Medicínské hledisko klasifikace poruch nebo emocí chování
* Sociální klasifikace poruch chování
* Školské klasifikace poruch chování

Stručně si všechny uvedené kategorie projdeme a přidáme k nim případné poznatky dalších autorů, kteří se jim rovněž věnovali.

### 1.3.1 Dimenzionální klasifikace

Tuto klasifikaci najdeme v psychologii a speciální pedagogice v anglosaských zemích. *„Pracuje s dimenzí projevů chování. Sleduje, jaký stupeň poruchy odpovídá daným projevům chování. Jaká je hloubka poruchy. Jak je chování jedince výrazné a odlišné od běžného chování“* (Vojtová, s. 84, 2004).

K vyhodnocení využívá statistické metody a poruchy dělí do čtyř skupin:

1. **Poruchy chování**

Verbální či fyzická agrese, negativismus, nezodpovědnost, vzdorovité chování, ničení věcí a odmítání autority.

1. **Osobnostní problémy, psychické problémy**

Uzavřenost, úzkostné chování, přehnaná stydlivost, sociální uzavřenost,   
izolace a další indikátory s tendencí uzavírat se před sociálním prostředím.

1. **Nevyzrálost**

Roztržitost, problémy s pozorností, pasivita, lenost, denní snění aj. projevy, které neodpovídají vývojové normě.

1. **Socializovaná agrese**

Skupinová agrese, loupeže, záškoláctví a sounáležitost s delikventní skupinou.

Problémy jedince s poruchami chování se projevují ve více oblastech, zařazení   
do některé ze skupin závisí na převaze a intenzitě konkrétních vzorců chování.

### 1.3.2 Medicínské hledisko klasifikace poruch nebo emocí chování

Zde se opět dostáváme k již zmíněné MKN-10 z kapitoly 1.1. Vojtová zde v tabulce   
č. 1 uvádí ty, se kterými se ve školním prostředí můžeme setkat nejčastěji. Upozorňuje však,   
že medicínská klasifikace je vytvořena především pro odlišení poruchy od poruchy jiné   
a slouží především lékařům, proto bychom měli mít na paměti, že speciální vzdělávací potřeby na ní nejsou závislé a od této klasifikace se neodvíjí.

Tabulka 1: Vybrané kategorie poruch chování a emocí se začátkem obvykle v dětství (Vojtová, s. 82, 2004).

|  |  |
| --- | --- |
| Hyperkinetické poruchy F90 | Porucha aktivity a pozornosti Hyperkinetická porucha chování Jiné hyperkinetické poruchy |
| Poruchy chování F91 | Porucha chování vázaná na vztahy k rodině Nesocializovaná porucha chování Porucha chování samotářského typu  Nesocializovaná agresivní porucha chování Socializovaná porucha chování  Porucha chování skupinového typu  Skupinová delikvence  Poklesky v souvislosti s členstvím v gangu  Krádež s partou Opoziční vzdorovité chování Jiné poruchy chování Poruchy chování nespecifikované |
| Smíšené poruchy chování a emocí F92 | Depresivní porucha chování Smíšené poruchy chování a emocí  Porucha chování spojená s emoční poruchou F93 (úzkostná porucha apod.)  Porucha chování spojená s neurotickou poruchou Smíšená porucha chování a emocí nespecifikovaná |
| Emoční poruchy F93 | Separační úzkostná porucha v dětství Fobická anxiozní porucha v dětství Sociální anxiozní porucha v dětství Porucha sourozenecké rivality Jiné dětské emoční poruchy  Poruchy identity  Nadměrně úzkostná porucha  Dětská emoční porucha Dětské emoční poruchy nespecifikované |
| Poruchy sociálních funkcí F94 | Elektivní mutismus  Selektivní mutismus Reaktivní porucha příchylnosti dětí Porucha desinhibovaných vztahů u dětí  Citově chladná psychopatie  Syndrom ústavního dítěte Jiné dětské poruchy sociálních funkcí Porucha dětských sociálních funkcí nespecifikovaná |

Train (2001) se nezaměřuje pouze na školní prostředí, ale na nejčastější poruchy chování u dětí obecně, a proto bychom z tohoto pohledu měli výše uvedené rozšířit o F84.0 Dětský autismus, F84.5 Aspergerův syndrom, F32 Depresivní fáze a F20 Schizofrenie.

### 1.3.3 Sociální klasifikace poruch chování

Orientace na sociální dimenzi, která je základním měřítkem pro diagnostiku poruchy. Soustředí se na konflikt se sociálním prostředím jedince. S tímto třídění se v pedagogice setkáváme nejčastěji.

Vojtová (2004) uvádí:

* **Porucha chování se sociálním základem, nebo také disociální chování**

Je důsledkem narušení výchovného procesu nebo širších sociálních vztahů. Projevuje se úmyslným porušováním norem, které často souvisí   
se vzdorovitostí a negativismem jakožto reakce na nepochopení okolních dospělých a nevhodných výchovných postojů.

* **Asociální porucha chování**

Má výrazný dopad na sociální vztahy jedince. Od předchozí poruchy se liší intenzitou a dopadem.

* **Porucha chování antisociálního rázu, delikvence**

Jde o uvědomované protispolečenské chování kriminálního charakteru.   
*„V širším slova smyslu o obecné označení pro činy porušující zákonné nebo jiné normy chování. Je namířeno proti společenským normám a zvyklostem, proti společnosti. Vyznačuje se největší mírou společenské nebezpečnosti   
a nejvyšším stupněm narušenosti chování. Je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy“* (Vojtová, s. 86, 2004).

Odborná pedagogická literatura pro tyto případy používá termín dětská delikvence, nebo prekriminalita v případě dětí do 15 let. Pro mladistvé   
od 15 do 18 let používá termín juvenilní delikvence.

### 1.3.4 Školské klasifikace poruch chování

Zde Vojtová (2004) uvádí dva způsoby třídění. První z nich vychází z charakteru chování, kterým se porucha projevuje a je rozdělen na:

1. **Poruchy chování vyplívající z konfliktu**

Záškoláctví, lhaní a krádeže.

1. **Poruchy chování spojené s násilím**

Agrese, šikana a loupeže.

1. **Poruchy chování související se závislostí**

Toxikomanie a závislost na automatech.

Druhé třídění vychází nejen ze školního, ale psychiatrického hlediska a dělí se na:

1. **Poruchy chování s externími vlivy**

Agrese, hyperaktivita, porucha pozornosti a impulzivita.

1. **Poruchy chování s interními vlivy**

Strach, komplex méněcennosti, úzkostnost, ztráta zájmu o dění a poruchy spánku.

1. **Nezralé sociální vztahy**

Snížení schopnosti koncentrace, infantilní chování, snadná unavitelnost a nižší výkonnost.

1. **Socializovaná delikvence**

Násilnické chování, vznětlivost, nezodpovědnost a poruchy vztahů.

Pedagog by si měl být vědom, že poruchy chování ovlivňují rozvoj,   
vzdělání a posléze i pracovní zařazení. Je proto nezbytně nutné poskytnout těmto jedincům kompetentní podporu, aby nebyly jejich perspektivy těmito poruchami omezovány.

Klasifikace lze tedy ve zkratce rozdělit na medicínské – pohled doktorů,   
kteří je klasifikují především proto, aby od sebe jednotlivé poruchy oddělili a rozeznali.   
Dimenzionální klasifikace sleduje více oblastí projevů a posuzuje je v rámci různých škál. Klasifikace sociální si všímá narušení sociálních norem. Poslední školská klasifikace svým způsobem musí zohledňovat všechna kritéria, jak odborné speciálně pedagogické, psychologické, medicínské či psychiatrické diagnózy odborníků, tak vlastní dlouhodobé poznatky o chování a projevování žáka se všemi okolnostmi, které lze z pohledu učitele vypozorovat a zjistit.

„*V tomto smyslu se uznává, že učitelé (rodiče) mají k dispozici velmi dobrá dlouhodobá data použitelná při diagnostice. Naproti tomu psychologové a speciální pedagogové vycházejí pouze z tradičního (někdy ještě psychotechnického) jednorázového vyšetření v poradně, které staví zejména na snadno administrovatelných testech a dotaznících“* (Mertin, Krejčová a kol., s. 61. 2013). Tato krátká vyšetření těžko porozumí vývojovým hlediskům a kontextům problému dítěte. Zvlášť pokud k těmto odborníkům nemá dítě – klient důvěru, nemusí mu sdělit některé podstatné informace, třeba už jen proto, že si neuvědomí jejich důležitost.   
Učitel zde má díky dlouhodobému pozorovaní řadu informací o dítěti i rodině a bývá první, kdo na potřebu diagnostiky a následné intervence poukazuje, nicméně není odborníkem   
na zjišťování příčin vzniku poruch. Tímto se dostávám opět k tomu, že při posuzování poruchy chování je vhodné zohledňovat více různých kritérií.

Co jsme si zde právě nastínili je tématem konkrétního oboru, který se nazývá etopedie a v následující kapitole si jej přiblížíme.

## Etopedie – obor speciální pedagogiky

Přestože se výchovou jedinců s odchylkami chování od norem různé obory zabývají dlouhá desetiletí a již J. A. Komenský vyzýval ke změně postojů k dětem, které byly pro nedostatek či odlišnost z výchovně vzdělávacího procesu vylučovány, etopedie je jako samostatná disciplína poměrně mladá. Začala se profilovat na konci 60. let 20. století.   
Název je odvozen z řeckého „ethos“ (mrav), nebo „éthos“ (zvyk). Lze si ho vyložit jako výchovu s cílem nápravy chování a zvyků. Předchůdcem etopedie byla v první polovině   
20. století pedopatologie, jejíž cílem byla výchova mravně vadných. Krátce po druhé světové válce ji nahradila defektologie, neboli nápravná či léčebná pedagogika. Od roku 1963 již přišla speciální pedagogika, které byla etopedie součástí a která se zabývala výchovou a vzdělávání dětí a mládeže vyžadující zvláštní péči. Původně byla etopedie začleněna v oboru psychopedie. K vyčlenění jako samostatného oboru došlo v roce 1969 a sice pro značnou rozdílnost problematiky osob mentálně retardovaných a mentálně narušených. Od roku 1969 je tedy etopedie samostatný vědní obor speciální pedagogiky, přesto má s ostatními obory speciální pedagogiky úzké vztahy. Dnes je etopedie cestou k poznání jedince s poruchou emocí a chování v celém jeho kontextu. Zkoumá morální formování osobnosti jedince, otázky prevence   
a nápravy poruch chování a tematizuje vztah mezi edukací a poruchami chování a specifiky   
ve vzdělávání těchto žáků (Vocilka, 1994; Vojtová, 2004).

V andragogickém slovníku je etopedie popsána jako obor speciální pedagogiky,   
který se zabývá *„… výchovou, převýchovou, vzděláváním a pracovní přípravou jedinců, kteří mají určitě poruchy chování, od mravní narušenosti a delikventního chování až po kriminální činnost. Je to obor prakticky vysoce důležitý v důsledku toho, jak se v současné společnosti uvolňují mravní normy a vzrůstá rozsah asociálního chování dětí, mládeže a dospělých“* (Průcha a Veteška, s.104, 2014). Dále uvádí, že ačkoliv jsou centrem pozornosti především mladiství, je etopedie zaměřena na všechny věkové kategorie.

„*Komplexní etopedické hodnocení by mělo obsahovat všechna kritéria charakterizující problém, tedy nejen jeho konkrétní popis, ale také analýzu příčin a důsledků“*   
(Jánský, 2014, s. 173).

Vojtová (2004) uvádí tři roviny, mezi nimiž hledá etopedie souvislosti a ve kterých hledá faktory, jež ovlivňují poruchy emocí a chování a vychází z nich při diagnostice, intervenci a reedukaci jedince.

Tyto roviny jsou:

1. **Rovina osobnostního vývoje – individualita jedince**

Odlišnost jedince od běžné populace, a to především ve vztahu:

* K morálnímu vývoji
* K motivacím chování
* K procesu učení
* K životnímu horizontu

1. **Rovina biografie – kritických životních událostí**

Výrazné životní zkušenosti jedince, především ty konfliktní a krizové,   
které vedou:

* Ke ztrátě sociální stability a životních perspektiv
* K citové deprivaci
* K pocitům ohrožení
* K akademickému selhávání

1. **Rovina sociálního začlenění – sociálních vztahů**

Kvalita a charakter sociálního začlenění, interakce a vliv těchto faktorů na rozvoj, popř. eliminaci poruch chování. Např.:

* Nevhodné výchovné přístupy – zejména v rodině, ve škole, ve vrstevnické skupině
* Hodnotové normy sociálního mikroprostředí

S těmito třemi rovinami dále souvisí otázky, které si etopedie pokládá:

* Jak zabránit vzniku a rozvoji poruchy chování?
* Jak zamezit prohlubování poruchy chování?
* Jak využívat výchovně vzdělávací proces k prevenci, intervenci a rehabilitaci poruch chování?

Nyní víme, co etopedie je, ještě bychom si ale měli upřesnit, jakým způsobem   
je realizována v praxi, tedy v rámci výchovně vzdělávacího procesu na (nejen) základních školách. Odpověď nám nabízí tabulka číslo 2. Velmi zkráceně lze říct, že teorie poskytuje pedagogům výchozí informace a znalosti, které pak pedagogové v praxi uplatňují podle konkrétních podmínek a situace jedince, ve kterém se nachází. Teorie i praxe jsou úzce provázané a navzájem se doplňují, tzn. že teorie pro zodpovězení svých otázek čerpá z praktických zkušeností a vrací je zpět do praxe v podobě vodítka a východiska pro řešení individuálních případů.

Tabulka 2: Vztah teorie a praxe (Vojtová, s. 12, 2004)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **TEORIE ETOPEDIE** Výzkum  Sběr dat, poznatků  Analýza  Vyhodnocování Zobecnění závěrů - metodiky, didaktiky Ověřování platnosti závěrů Studijní programy Další vzdělávání pedagogů |  | **PRAXE ETOPEDIE** Edukace jedinců s poruchami emocí  a chování - školy, zařízení preventivně výchovné péče, školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu   Prevence  Intervence  Reedukace (rehabilitace) |

U školního prostředí zůstaneme a nastíníme si specifické poruchy chování,   
se kterými se pedagogové ve školním prostředí setkávají.

## Specifické poruchy chování a učení

V odborné terminologii se můžeme setkat se zkratkou SPUCH, v celém znění specifické poruchy učení a/nebo chování, pro tuto práci ale nejsou poruchy učení hlavním tématem, proto se u nich dlouho nezdržíme. Opomíjet je ale nelze, protože stejně jako poruchy chování jsou spojovány s LMD, tedy lehkou mozkovou dysfunkcí, která se právě pojí s morfologickým nebo funkčním poškozením či postižením mozku, které ovlivňuje učení a chování. *„Specifické poruchy učení a/nebo chování (SPUCH) mívají za následek oslabenou výkonnost a menší životní úspěšnost. Jedinci s SPUCH mají sklon k selháním a nehodám (v rodině, ve škole, v kariéře, ve vztazích, …)“* (Balátová, s. 48, 2014).

Na specifické poruchy učení každého jedince by učitelé také měli, resp. musí   
brát zřetel. Pro úplnost si je podle Jucovičové (2014) a Matějčka (1995) uvedeme:

* **Dyslexie**

Obtíže s porozuměním textu, obtíže s propojováním písmen s odpovídajícími hláskami, dekódováním slov, diskriminací jednotlivých hlásek ve slovech, narušená schopnost hláskové syntézy. Bývá narušeno i zrakové vnímání.

* **Dysgrafie**

Porucha grafického projevu, zejména psaní. Důvodem nejčastěji bývá porucha motoriky, zvláště jemné, ale někdy i v kombinaci s hrubou. Projevuje   
se i porucha motorické a senzomotorické koordinace a automatizace pohybů.   
Bývá doprovázena i deficity v prostorové orientaci a zrakovém vnímání.

* **Dysortografie**

Porucha pravopisu na základě poruchy sluchové percepce (sluchové vnímání). Problémy nastávají například u diktátu, kdy musí jedinec zachytit, analyzovat   
a reagovat na mluvené slovo a přenést ho do písemné podoby.

* **Dyskalkulie**

Porucha matematických schopností. Existují různé typy, nejčastější ale bývá dyskalkulie operacionální, při níž má jedinec problém provádět matematické operace. Problém se však netýká pouze matematiky, ale všech oblastí,   
kde se pracuje s čísly, např. chemie, fyzika atd.

* **Dyspraxie**

Porucha schopnosti osvojovat si a plánovitě vykonávat volní pohyby.   
Často jde o děti neobratné a nešikovné.

* **Dyspinxie**

Porucha kreslení, neobratné zacházení s tužkou, pastelkou aj., bývá úzce spojena s poruchou motorických, nebo vizuálních schopností.

* **Dysmúzie**

Porucha hudebních schopností, je narušen smysl pro rytmus, tóny atd.

Nyní už se budeme věnovat specifickým poruchám chování. Nejčastěji se setkáme   
se dvěma pojmy, jsou to ADD a ADHD. Podle přítomnosti jednotlivých symptomů   
se rozlišuje ADHD s převahou impulzivity a hyperaktivity, ADHD s převahou poruchy pozornosti, nebo kombinovaný typ. V praxi se nejčastěji objevuje právě typ kombinovaný (Jucovičová, 2014).

Reimann-Höhnová (2018) uvádí čtyři druhy poruchy:

1. Kombinovaná ADHD a ADD (zahrnuje všechny složky)
2. Převážně nepozorný typ
3. Převážně hyperaktivně impulzivní typ
4. Reziduální typ (u mládeže i dospělých, u kterých už dřívější příznaky nejsou   
   tolik zastoupeny)

### ADD – syndrom poruchy pozornosti

Porucha pozornosti bez hyperaktivity. *„Na základě této poruchy se jedinci dopouštějí řady chyb (neuspořádaná, nepečlivá, nepromyšlená práce). Často dochází k potížím s pamětí, vnímáním, myšlením, řečí, motorikou, organizací času a prostoru a s učením. Nepozornost   
se může projevovat v různých sociálních situacích či různých sociálních prostředích (ve škole, zaměstnání, v rodině), …“* (Balátová, s. 49, 2014).

### ADHD – syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou

V tomto případě se včetně poruchy pozornosti setkáme také s impulzivitou, netrpělivostí a hyperaktivitou, která se projevuje jako chronický neklid. Příznaky se nejvíc projeví v situaci, kdy je potřebná zvýšená pozornost, soustředěnost a úsilí.   
O to pravděpodobněji se projeví, čím víc je situace monotónní, opakující se a zadaný úkol   
je dlouhý, nebo postrádá dojem novosti. Symptomy se vyskytují častěji ve skupině   
a ustupují, pokud je dotyčný odměněn za žádoucí projev chování (Balátová, 2014).

Munden (2008) poukazuje na významný faktor v projevech ADHD, projevy jsou totiž závislé na aktuálních podmínkách, náladě, denní době, aj., především ale věku jednotlivce.

Balátová (2014) ještě uvádí jeden typ, se kterým se v českých podmínkách často nesetkáme. Jedná se o ODD – porucha opozičního vzdoru. Z názvu vyplývá, že je o opoziční chování, dále o agresivitu a nadprůměrnou hádavost, nesnášenlivost, nižší schopnost sebekontroly a časté asociální chování. Mertin a Krejčová (2013) dodávají, že se jedná   
o poruchu typickou pro 1. stupeň základní školy. Dítě je vzpurné, nerespektuje pravidla,   
je podrážděné a v jeho chování je často provokativní prvek, který vede ke konfrontaci s okolím.

Lehce jsme si nastínili, co se pod pojmy ADHD a ADD skrývá a víme, že mezi hlavní projevy patří nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Reimann-Höhn (2018) se jim věnuje podrobněji a dále je popisuje:

* **Nepozornost**

Neschopnost soustředit se po delší dobu, stěží žáci dotahují něco do konce. Plánovat nějaký projekt nebo úkol je velmi náročné, stejně jako ho realizovat   
a protože to o sobě tito jedinci vědí, snaží se těmto situacím aktivně vyhýbat   
a stahují se do pozadí. Velký problém jsou veškeré nové podněty, které snadno odvádí pozornost.

* **Hyperaktivita**

Hyperaktivní dítě chvíli neposedí a dokáže své okolí dohnat k šílenství.   
Pro rodiče to může vést až k tomu, že se budou stranit společenského života,   
aby předešli nepříjemným situacím pramenících z hyperaktivity jejich dítěte. Hyperaktivní dítě se navenek jeví neklidem, později se tento neklid proměňuje ve vnitřní nervozitu.

* **Impulzivita**

Neustále vyrušování v hodinách z důvodu neschopnosti se ovládat. Impulzivita může být často příčinou nevhodných projevů vůči ostatním, což má za následek sociální odloučení. Impulzivita je překážkou při navazování společenských vztahů, může se tak projevit nejen ve škole, ale i v rodině.

### Diagnostika ADD a ADHD

Určení diagnózy je dle Reimann-Höhnové (2018) v kompetenci pediatrů,   
obvodních lékařů, dětských psychiatrů, psychoterapeutů, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a ambulance a sociálních pediatrických center.

Učitelé, vychovatelé a okolí jedince může na opakované problémy v každodenním životě jedince upozornit, avšak diagnostika je pouze v rukou zmíněných odborníků.   
Ti mohou ke stanovení diagnózy chtít několik návštěv, kde se mimo rozhovory provádí psychologické testy i fyzické vyšetření. Na základě těchto vyšetření se vyloučí jiné příčiny   
a teprve poté se stanoví diagnóza a vhodná terapie.

Autorka vychází z 5. vydání diagnostického a statistického manuálu duševních poruch vydaného Americkou psychiatrickou asociací, ve zkratce. DSM-IV/V.

Diagnostická kritéria pro ADD a ADHD podle DSM-IV/V:

* **Nepozornost**
  + Často přehlížejí detaily a dělají chyby z nepozornosti.
  + Často nedokážou udržet pozornost při úkolech a hrách.
  + Často zjevně nesledují výklad nebo nedokážou splnit úkoly.
  + Často neposlouchají, co se jim říká.
  + Často nezvládají zorganizovat si úkoly a aktivity.
  + Často se něčemu vyhýbají (navíc mají vůči některým činnostem odpor, nebo se zapojují jen s nechutí).
  + Nemají v oblibě práce, které vyžadují psychickou zátěž.
  + Často ztrácejí věci, které jsou důležité k určitým úkolům.
  + Často se nechají odlákat vnějšími podněty.
  + Při každodenních aktivitách často zapomínají.
* **Hyperaktivita**
  + Často šermují rukama, komíhají nohama nebo se vrtí na židli.
  + Opouštějí místo, když se očekává, že zůstanou sedět.
  + Často pobíhají, nebo lezou do výšek při nevhodných situacích   
    (u mládeže, u dospělých jen pocit neklidu).
  + Při hrách bývají často příliš hluční nebo mají problémy při tichých volnočasových aktivitách.
  + Jsou neustále ve spěchu.
* **Impulzivita**
  + Často vyhrknou odpověď dřív, než byla položena celá otázka.
  + Často neumí čekat.
  + Často přerušují a vyrušují ostatní.

Reimann-Höhnová (2018) zároveň uvádí, že takový psychologický test, který by definitivně ADD a ADHD diagnostikoval neexistuje. K diagnóze je nutno komplexní vyšetření a rozhovory s odborným lékařem. S tím bych se znovu vrátila k Mundenovi (2008),   
který u projevů ADHD poukazuje na velký vliv aktuálního rozpoložení a kontextu situace,   
ve které se jedinec nachází. To může být komplikací při co nejpřesnější diagnostice.

Pokud je u jedince diagnostikována ADHD, zcela jistě se často objevuje otázka,   
zda projevy ADHD lze zcela odstranit. Hallowell (2007) na tuto otázku odpovídá a říká,   
že projevy ADHD lze zmírnit, bohužel ale vylučuje možnost je zcela odstranit. Dospělý člověk se dokáže lépe kontrolovat, nicméně to stojí mnoho úsilí a stále se mohou objevovat obtíže především s impulzivitou a pozorností.

Uvedeme si ještě konkrétní čísla. Národní knihovna medicíny Spojených států amerických (Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder, 2015) nabízí náhled   
na výsledky velké studie Thomase a kol. z roku 2015. Ta dává dohromady 179 jiných studií především ze Severní Ameriky a Evropy. Výsledná hodnota prevalence[[1]](#footnote-1) ADHD   
u dospívajících do 18 let je 7.2 %. To je mírné navýšení s podobnou studií, kterou v roce 2012 udělal Willcutt (The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder, 2012). Jeho studie obsahuje 86 jiných studií, rovněž napříč světovými regiony a uvádí, že mezi těmito regiony není signifikantní rozdíl, nebo například uvádí, že vyšší prevalence je u chlapců.

ADHD a ADD se z mé zkušenosti stávají nejčastěji skloňované pojmy ve spojitosti s poruchami chování. Ze své dosavadní praxe to mohu jednoznačně potvrdit a dodat, že ADHD se vyskytuje častěji než ADD. Stejně tak mohu jedině souhlasit s tím, jakým způsobem   
se u žáků projevuje, jaké má dopady na jejich vzdělání i sociální vztahy. Míra těchto poruch   
je ale velmi různá a každý žák má jinou intenzitu, kterou se u něj ta či ona forma, případně kombinace poruch projevuje. Nebudeme ale předbíhat, jací jsou tito žáci z pohledu učitelů   
a jak se s nimi pracuje je předmětem praktické části, ve které si tomu budeme věnovat podrobněji. Než ale začneme něco hodnotit a vyvozovat závěry, měli bychom se vrátit   
na samotný začátek problému, tím mám na mysli to, kde se v dotyčných jedincích poruchy vzaly a jaké jsou příčiny jejich vzniku.

## Příčiny vzniku specifických poruch chování

Nelze s přesností a jistotou vyjmenovat příčiny, proběhlo ale mnoho výzkumů   
a lze některé příčiny vyjmenovat. „*Nejvíce se odborná veřejnost shoduje na dědičnosti   
a biologicko-fyziologických příčinách – neurologická porucha zpracování nervových impulsů dítěte může být způsobena nejspíše zdravotními komplikacemi v těhotenství,   
při porodu či v raném dětství“* (Michalová, Pešátová, s. 11, 2015).

Těhotenství a porod mohou na vzniku poruch sehrát roli v případě, kdy matka v těhotenství kouří, nebo konzumuje alkohol. Předčasné a komplikované porody mohou být příčinou vzniku poruch, když jejich vlivem vznikají odchylky ve strukturách centrálního nervového systému. Konkrétně dojde k narušení správné činnosti neurotransmiterů, které přenášejí mezi různými oblastmi mozku signály a zajišťují tak správnou a harmonickou činnost. Za častou příčinu Michalová a Pešátová (2015) uvádí i kombinaci obou uvedených faktorů. Opírají se přitom o výzkumy na poli pozitronové emisní tomografie, magnetické rezonance, DNA a také o studie poruchy genu pro dopaminový receptor DRD4 a genu pro dopaminový transport.

Podobných výzkumů by se určitě dalo uvést mnoho, ale pravděpodobně bychom   
se dostali do problematiky a terminologie, které rozumí už jen erudovaní odborníci.   
Zůstala bych proto na té rovině, kde víme že za vznikem poruch stojí především neurologické a genetické faktory a mohou se na nich podílet i komplikace v průběhu těhotenství a během samotném porodu.

Zda hledat příčinu v těhotenství a porodu je téma, na které naráží i Train (2001),   
který je v této otázce skeptičtější. *„Odborníci, kteří prověřili možnost spojitostí mezi poškozením mozku během těhotenství nebo při porodu a psychickými poruchami, nedospěli k jednoznačným závěrům. Zdálo by se, že u dítěte s poškozeným mozkem je větší pravděpodobnost nebezpečí výskytu psychického problému, neexistuje však žádný jednoznačný důkaz, který by potvrdil, že poruchy jsou způsobeny poškozením mozku“* (Train, s 18, 2001).   
Za příklad dává řadu dětí s mozkovými poruchami, které nemají psychické potíže naproti těm, které jimi trpí přestože poškozený mozek nemají. Neměli bychom tak hned spojovat špatné chování s poškozeným mozkem.

Jucovičová (2014) zdůrazňuje, že i když jsou v některých případech příčiny vzniku nejasné nebo nejednoznačné, vždy se jedná o vrozený problém, nikoliv získaný vnějšími vlivy. Špatná výchova může samozřejmě problémy prohloubit, ale nikdy není příčinou vzniku hyperaktivity. Vrozené předpoklady k poruchám chování, ani špatné vnější vlivy   
a špatnou výchovu dítě nemůže samo ovlivnit. *„Tyto projevy je ale možné vhodnou terapií, výchovným přístupem k dítěti a případně i medikací ovlivnit tak, že jsou přijatelné a nebrání dítěti v plnohodnotném životě“* (Jucovičová, s. 41, 2014). Touto citací se dostáváme do další kapitoly, a sice právě tam, kde můžeme život dítěte s poruchou chování ovlivnit,   
tedy do školního prostředí.

Ještě předtím bych chtěla shrnout obsah první kapitoly a přidat pár vlastních vět. Snad jsme si dostatečně objasnili, co to poruchy chování jsou, jak je klasifikujeme,   
jak se projevují, jaký obor se jimi zabývá, jaké specifické poruchy chování rozlišujeme   
a konečně také, jaká je příčina jejich vzniku. Při studiu literatury jsem narazila na mnohé,   
pro mě nové poznatky, na základě kterých se mi v praxi trochu změnil pohled na některé mé žáky, respektive jsem si uvědomila, že za některými projevy chování, které vybočují z očekávaných norem, opravdu nelze klást vinu charakteru žáka. Kam chci ale primárně směřovat, je můj souhlas s tím, co uvedení autoři píší. Při četbě literatury se mi mnohokrát vybavili konkrétní žáci a přímé situace z praxe. Učitelské poslání vykonávám teprve druhý rok, přesto se mi vybavilo mnoho asociací, čímž bych chtěla vše výše uvedené podtrhnout a potvrdit v konfrontaci s vlastní praxí.

# EDUKACE DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

V racionální a výkonově orientované společnosti je poslání školy především v oblasti výchovy a kultivace člověka, předávání poznatků a vědomostí či dovedností, které jsou pro život užitečné. Škola je také velmi důležitým nástrojem sociální integrace. Toto tvrzení lze vyjádřit alegorickým obrazem, kdy škola představuje zavařovací hrnec pro slučování odlišných povah a opětovnou individuální diferenciaci. Je společnou půdou pro setkání a vytváření návyků společenského styku a komunikace s různými lidmi a má tendenci zdůrazňovat konformitu a potlačovat a vylučovat odchylky. Jinými slovy kooperativní žáci, kteří dokáží přijímat instrukce a na jejich základě konají, jsou hodnoceni pozitivně. Opakem jsou ti žáci, kteří jdou za zavedené normy a pořádek. Tito žáci jsou ale do jisté míry potřeba, jsou podnětem ke kladení otázek a zkoumání, co je pro danou dobu normalita, co nikoliv a hledání východisek, jak se k tomu stavět (Poslání školy, 1996).

Z 1. kapitoly již víme, kdo jsou ti, kterých se vybočování ze zmíněné normality týká   
a nyní se podíváme, jak je na ně nahlíženo a jak je k nim přistupováno v rámci školství.

Pro pomoc žákům s poruchou chování byl základním dokumentem Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí   
a mládeže, který vyšel v platnost 1. ledna 2001. Tento metodický pokyn řešil prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže na úrovni různých institucí, organizací a dalších subjektů, mezi které patří zejména:

* Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a jeho vybrané,   
  přímo řízené organizace
* Odbory školství, mládeže a tělovýchovy na krajských úřadech
* Základní, střední a speciální školy
* Školní družiny, školní kluby, domovy mládeže
* Střediska pro volný čas dětí a mládeže
* Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a střediska výchovné péče
* Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy

Páteří systému v rámci MŠMT tvoří odborní pracovníci přímo z MŠMT, dále krajský školní koordinátor prevence, okresní metodik prevence a školní metodik prevence (Bendl, Hanušová, Linková, 2016).

Dnešní podoba tohoto dokumentu se nazývá Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže a nabyla účinnosti 1.11.2010. V tomto dokumentu se mluví o systému primární prevence rizikového chování, tento systém je v dokumentu představen v následovné hierarchii:

1. MŠMT
2. Krajský úřad
3. Krajský koordinátor prevence
4. Metodik prevence v PPP
5. Ředitel školy a školského zařízení
6. Školní metodik prevence
7. Třídní učitel

Pro každou úroveň uvedeného systému jsou rozepsány jednotlivé činnosti,   
které vykonává a případně vzájemná propojenost a spolupráce s ostatními úrovněmi (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, 2010). Ještě jednou bych uvedla, že se jedná o systém primární prevence rizikového chování.

Abychom tomu lépe porozuměli, nastíníme si všechny tři stupně preventivních strategií tak, jak je uvádí Janků (2009):

* + **Primární prevence**

Cílem je zabránit vzniku poruch chování a nových problémových situací.

* + **Sekundární prevence**

Cílem je zabránit šíření patologických vlivů negativního chování   
a minimalizování rizik.

* + **Terciální prevence**

Eliminace konkrétních jedinců z intaktní společnosti a zajištění,   
aby nedošlo k šíření jejich poruchového chování.

Výčtem a popisem různých preventivních programů a strategií bychom mohli pokračovat, nerada bych ale téma příliš zobecňovala, proto bych se vrátila přímo k jedincům s poruchou chování a k tomu, jak je k nim přistupováno.

## Přístupy k znevýhodněným jedincům

Hned v úvodu jsem uvedla pojem inkluze i přesto, že jsem měla jisté pochyby,   
zda jej bez dalšího vysvětlení hned zmiňovat. Pochyby z toho důvodu, zda se tam vůbec hodí, zda bych neměla použít jiný termín, protože se inkluze může plést, překrývat a souviset s jinými termíny a jinak si ji můžeme vykládat z jednoduché definice a jinak z širšího pojetí.   
Najít jednoznačnou odpověď na chápání inkluze není snadná a jednoznačná záležitost, a jelikož se stále jedná o poměrně nový trend, odpověď bude jasnější až z delší praxe. Literatura již   
ale je na téma inkluze poměrně bohatá pojďme si ji tedy společně s dalšími, souvisejícími termíny, objasnit.

### Inkluze

V andragogickém slovníku je inkluzivní vzdělávání popsáno následovně.   
„*Vzdělávání, v němž jsou začleňovány postižené děti, mládež a dospělí společně s běžnou populací. V širším smyslu se inkluze (začleňování) týká všech osob se speciálními vzdělávacími potřebami …“* (Průcha a Veteška, s. 138, 2014). Setkáváme se tak se dvěma výklady.   
První z nich je začleňování postižených dětí, mládeže a dospělých. Druhý výklad se na věc dívá z širšího pohledu, a sice začlenění všech osob se speciálními vzdělávacími potřebami.   
Už zde můžeme vidět nejednoznačnost pojetí, která se na inkluzi váže. Co bychom ještě neměli opomenout je slovo, které je v citaci hned dvakrát a sice „začleňování“. Význam samotného slova inkluze lze tedy přeložit jako začleňování.

Postižení lidé bývají společností ignorováni a nejsou v plné míře přizváni na účasti   
na společném životě se zbytkem společnosti. Část výzvy inkluze spočívá v poskytnutí lepších podmínek pro zařazení postižených lidí do společnosti. Obecně je však inkluze přijímána jako pozvání všech, kteří byli doposud pro nějaké překážky a znevýhodnění ze společnosti vyřazeni. Inkluze zahrnuje institucionální a legislativní oporu ([Inclusion,](http://www.inclusion.com/inclusion.html) 2001). V tomto případě   
je rovněž uvedena primární skupina, tedy postižení lidé, ale zároveň obecné pojetí zahrnující všechny znevýhodněné a doposud „vyřazené“.

Anderliková (2014) zmiňuje pojem rovnocennosti všech jedinců, která nerozlišuje normalitu a abnormalitu. I tato autorka uvádí, že inkluzí máme většinou na mysli jedince s tělesným nebo duševním postižením, ale problematika sahá hlouběji a zahrnuje i například otázku migrantů. Zároveň již uvádí, že rozlišujeme inkluzi školní a inkluzi sociální. O sociální inkluzi mluvíme v případě, kdy je každý jedinec přijímán společností a může se do ní zapojit.

Lechta (2016) se věnuje vývoji postoje edukace k lidem s postižením, respektive   
se speciálními potřebami. První instituce zaměřené na péči postižených jedinců vznikly   
v 18. století, postupně začal vznikat systém a konkrétní edukační metody pro jednotlivé typy postižení. Tato cesta s sebou ale přinesla segregaci[[2]](#footnote-2). S příchodem 20. století přišla reformní pedagogika a s ní různé alternativní proudy, které byly oživením pro edukaci postižených dětí. S principy progresivní edukace přišla první předznamení inkluzivní pedagogiky.   
Druhá polovina 20. století ale velký posun badatelských poznatků do speciálních škol nepřinesla. To vedlo k hledání nových přístupů v edukaci a v poslední třetině 20. století tak konečně dochází k rozvoji nových a složitějších konceptů edukace dětí s postižením.   
Konkrétně inkluzivní pedagogika má své kořeny v Torontu v roce 1988, kde poprvé vznikl projekt inkluzivní edukace. Lechta (2016) jako další důležitý bod uvádí Deklaraci   
ze Salamanky, která vyzývá k budování inkluzivních škol a toleranci různorodosti.   
Tato deklarace byla výstupem konference UNESCA z roku 1994. Na toto navazuje další důležitý dokument a sice Úmluva OSN o právech osob s postižením, ta požaduje inkluzivní edukaci na všech úrovních a v ČR byla ratifikována v roce 2009.

Na toto téma bylo uzavřeno mnoho mezinárodních úmluv. Jednou z nich je i úmluva UNESCA proti diskriminaci ve vzdělávání, ta společně s dalšími mezinárodními smlouvami   
o lidských právech zakazuje jakékoliv vyloučení nebo omezování vzdělávacích příležitostí. UNESCO naopak podporuje inkluzivní vzdělávací systémy, které odstraňují bariéry,   
jež limitují účast a možnost úspěchu všech účastníků vzdělávání. Podporuje inkluzivní systémy, které respektují různorodé potřeby, schopnosti a charakteristiky a odstraňují všechny formy diskriminace ve vzdělávacím prostředí. UNESCO pracuje s vládami a partnery na řešení nerovnosti v oblasti vzdělávání, věnuje zvláštní pozornost zranitelným skupinám, mezi nimiž jsou děti se zdravotním postižením, ale zahrnuje všechny, kteří mají, nebo mohou mít zkušenost s vyloučením v rámci vzdělávání (<https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>).

Pro inkluzi v našem školství byla významná již zmíněná ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením z roku 2009. Touto úmluvou se Česká republika zavázala k zajištění inkluzivního vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy.   
Nesmíme ale zapomenout na Bílou knihu, ve které již byl uveden požadavek na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na školách hlavního vzdělávacího proudu.

Od roku 2005 vztahy ve škole upravuje „Školský zákon“ č. 561/2004 Sb ze dne 24. září 2004., v celém znění zákon o předškolním, základním středním vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jedním z jeho hlavních cílů je odstranění nerovností a zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělávání, tento zákon poprvé stanovil, kteří žáci mají speciální vzdělávací potřeby:

* Zdravotně postižení
* Zdravotně znevýhodnění
* Sociálně znevýhodnění

Znění zákona s sebou nepřinášelo jistotu ohledně práva vzdělávání této skupiny,   
přišel ale pozitivní vývoj na zajištění práva navštěvovat běžnou školu. *„Ředitel spádové školy   
je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu, a to do výše povoleného počtu žáků uvedeného ve školském rejstříku“* (Michalík, Baslerová, Felcmanová, s. 16, 2015). Ředitel tak nemůže odmítnout žáka ani se zdravotním postižením, pokud bude zákonný zástupce trvat na jeho přijetí, musí ho škola přijmout a naplnit jeho vzdělávací potřeby v rozsahu zákona, do kterého byl později zaimplementován i institut asistenta pedagoga. K tomu se ale vrátíme později v podkapitole 2.3.2.

V oblasti inkluze v rámci zákona byl podstatný rok 2016, kdy vyšla novela školského zákona v podobě vyhlášky č. 23/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jde o novelu, která přináší pravidla inkluze, resp. ustanovuje   
a upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a přináší přehled, členění a základní pravidla pro uplatňování podpůrných opatření, kterým se budeme podrobněji věnovat v kapitole 2.2.

Z Bílé knihy také vzešel další dokument, který specifikuje a zajišťuje přístup všech osob ke vzdělávání a jeho hlavním cílem mělo být zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Řeč je o Národním akčním plánu inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Národní akční plán byl rozdělen do dvou fází, přípravná v letech 2010 – 2013   
a následná realizační fáze. První fáze měla na základě diskuze vytvořit konkrétní návrhy   
a strategie na všech stupních vzdělávací soustavy. Šlo i o oblast vzdělávání pedagogů, financování podpory žáku se SVP a poradenských služeb. Přestože byl akční plán formálně schválen, k jeho naplnění nedošlo. Místo toho vznikl Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Aktuální podoba Národního plánu rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením je platná pro období 2015 – 2020 a je dostupná na stránkách vlády České republiky (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2015).

Nyní jsme si snad řekli dost podstatného o inkluzi. Ve zkratce ji tedy lze chápat jako začlenění všech dětí do společného vzdělávání, včetně těch, které mají různé speciální potřeby.

Když se toto vše dá shrnout v jedné větě, může si leckdo položit otázku, proč je okolo inkluze takové „drama“ a proč se často řeší mezi rodiči, pedagogy, vedením škol i mezi politiky. Důvodem je to, zda inkluze přišla brzy, nebo pozdě, zda jsou na ni školy, připraveny, proškoleny, zda jsou nastaveny jednotné podmínky, zda máme dost praktických informací   
pro vytvoření dobrých podmínek k inkluzi atd. Pomocí pro orientaci v těchto změnách by měl být přehled podpůrných opatření, který je tak trochu manuálem nejen pro školy, ale i rodiče, různé poradny apod. Než si podpůrná opatření přiblížíme, chtěla bych v krátkosti rozebrat jiný pojem, který lze snadno s inkluzí zaměnit a plést si je. Jedná se o integraci.

### Integrace

Průcha, Walterová a Mareš (2009) v pedagogickém slovníku integraci popisují jako způsob zapojení žáku se SVP do hlavního proudu vzdělávání a běžných škol. Zařazení má různé stupně pro žáky buď do oddělených speciálních tříd na běžné škole, nebo do běžné třídy. V zahraničí rozšířeno již od 80. let, v ČR se začalo postupně uplatňovat od 90. let.

*„Žáci se v rámci inkluzivního edukačního konceptu už nedělí na dvě skupiny (tj. ty, kteří mají speciální potřeby, a ty, kteří je nemají), ale jde tu o jedinou heterogenní skupinu žáků, kteří mají rozličné individuální potřeby. Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.“* (Lechta, 2010, s.125).

Zatímco inkluze přizpůsobuje školní prostředí všem žákům, integrace požaduje přizpůsobení žáka se SVP škole. Jinými slovy inkluze uznává rozdílnost žáka a zohledňuje jeho potřeby k dosažení cílů, nechává ho tedy jaký je a poskytuje mu podporu v rámci jeho potřeb, naproti tomu integrace vyžaduje spíše přizpůsobení žáka škole.

## Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (PO) přináší rodičům i pedagogům přehled dostupných prostředků podpory pro vzdělávání. Při výběru vhodného opatření musíme jednat v souladu s nejlepším zájmem daného žáka. Opatření jsou doporučením pro vzdělávání žáku se SVP.   
Podpůrná opatření přináší vertikální model posuzování žáků, kdy je podle hloubky daného postižení můžeme zařadit do určité kategorie a nahrazují tak dřívější horizontální dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění.

Při aplikaci podpůrných opatření ve školách musíme dbát na následující pravidla, principy a zásady (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015):

* **Nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup**

Zásadní požadavek, vyplývá z příslušných norem a ustanovení (Listina základních práv a svobod apod.), ale i z obecných pedagogických zásad.

* **Odbornost a kvalita**

Pojetí PO navazuje na mezinárodní klasifikační systémy, národní normy   
a standardy.

* **Efektivita a dostupnost**

Přehled PO přináší školám manuál podpory a pro orgány veřejné správy   
ve školství příležitost pro efektivnější nastavení financování.

* **Jednotný přístup**

Přehledné a srozumitelné porovnání podpory umožní srovnatelnou míru podpory na různých typech škol, umožní navázat a pokračovat v dosavadním způsobu podpory při přechodu žáků z jedné školy na druhou.

* **Metodické vedení**

Přehled PO je návodem, upozorňuje na zásady a pravidla, benefity i rizika poskytování či neposkytování podpory.

* **Kontinuita a spolupráce**

PO vychází ze zkušeností stovek především speciálních pedagogů. Standardizace přístupu umožní i větší zapojení mimoškolních aktérů (OSPOD, nové formy pro zapojení rodiny, spolupráce s poradenskými zařízeními apod.).

* **Rozvoj a otevřenost**

Přehled PO je otevřený systém, který se bude vyvíjet společně s novými zkušenostmi a poznatky.

Úplné znění vyhlášky o vzdělávání žáků se SVP je dostupné na stránkách MŠMT (Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018, 2018). Vyhláška přináší obsáhlý přehled podpůrných opatření, které jsou rozčleněny do tří částí, část A, část B a část C. Stručně si uvedeme, co která část obsahuje:

* **Část A** obsahuje výčet a účel PO, jejich členění do stupňů.
* **Část B** obsahuje výčet a účel kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic   
  a učebních pomůcek, jejich členění do stupňů a pravidla pro užívání.
* **Část C** uvádí počet hodin za rok pro stanovení normované finanční náročnosti u PO, které využívají tlumočníka českého znakového jazyka, nebo přepisovatele pro neslyšící.

Část A a B obsahují i normovanou finanční náročnost PO a pomůcek.

Nás bude zajímat především část A, ze které si shrneme jen to nejpodstatnější, ale pro úplnost uvedeme, co vše obsahuje pro každý stupeň:

* Podpůrná opatření daného stupně – obecně
* Podmínky k zajištění podpůrných opatření
* Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení
* Normovaná finanční náročnost
* Východiska pro poskytování podpůrných opatření
* Příklady podpůrných opatření v daném stupni

Při popisu podpůrných opatření jsem rovněž vycházela z uvedené vyhlášky a z Michalíka, Baslerové, Felcmanové a kol. (2015).

### Podpůrná opatření 1. stupně

*„De facto se jedná o zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu, který by měl být dobrému učiteli vlastní.“* (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., s. 41, 2015)*.*Jde zde o běžné metody, u kterých je však potřeba zvýšená pozornost a péče nad jejich správnou aplikací, aby došlo ke stabilizaci žáka a prevenci před neúspěchem. Opakovaný neúspěch   
by mohl vést k nechuti ke vzdělávání a nakonec propadu do vyššího stupně podpory.   
PO v tomto případě stanoví samotní pedagogové, kteří žáka dlouho znají v celé šíři jeho působení na škole i mimo školu v rámci sociálního, zdravotního a rodinného zázemí.   
Taková znalost je podmínkou pro nalezení příčin selhávání. Podpora přichází od jednotlivých učitelů, kteří by ji měli konzultovat s pracovníky školního poradenského pracoviště,   
ve výjimečných případech i školským poradenským zařízením (ŠPZ), do kterého spadají pedagogicko-psychologické poradny (viz. podkapitola 2.4.1), nebo speciálně pedagogická centra (viz. podkapitola 2.4.2.). Měl by být upřednostňován způsob výuky reflektující potřeby a styl učení žáka. Podpůrná opatření na tomto stupni nejsou finančně dotována a ani jim nenáleží navýšený normativ.

### Podpůrná opatření 2. stupně

Ve druhém stupni učitel zařazuje individuální přístup a speciálně-pedagogické metody, které by v ideálním případě neměly mít dopad na vzdělávání ostatních žáků ve třídě a zároveň by měl být žák optimálně zapojen na výuce s ostatními. Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, ve kterých je na základě vyšetření identifikovaná potřebná míra PO.   
Mezi tato doporučení může patřit úprava zasedacího pořádku, doba vyučovací jednotky, přestávek mezi hodinami, doba přímé práce v závislosti na využití zraku, nebo sluchu.   
Dále doba určená k hlasitému či tichému psaní, stanovení jiných časových limitů na splnění práce apod. Pedagog by měl dokázat reagovat na aktuální potřeby žáka a využívat různé aktivizující metody.

ŠPZ může pro žáky v 2. stupni PO upravit podmínky pro splnění přijímacích, závěrečných zkoušek a maturit. Při výuce mohou žáci využívat speciálně-didaktické pomůcky jako jsou upravené rýsovací soupravy, různé nástavce, zjednodušené výukové materiály apod. Obsah učiva odpovídá rámcovému vzdělávacímu plánu, u některých výstupů může dojít k redukci v závislosti na možnostech žáka. V takovém případě ale musí být zpracován individuální vzdělávací plán (IVP).

* **Individuální vzdělávací plán (IVP)**

Zpracovává ho škola na základě doporučení ŠPZ a žádosti zákonného zástupce, případně žádosti samotného žáka, pokud je zletilý. Je tvořen identifikačními údaji žáka, pracovníka ŠPZ i pedagogických pracovníků podílejících se na jeho vzdělávání, především ale obsahuje druh a stupeň podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem. Jsou zde informace o obsahovém   
i časovém rozvržení vzdělávání žáka, o metodách, formách výuky, o hodnocení žáka a podle doporučení ŠPZ je do IVP zařazována speciálně pedagogická   
a pedagogická intervence. V průběhu roku může být IVP upravován podle potřeb žáka a s jeho obsahem jsou seznámeni všichni vyučující žáka i zákonní zástupci, případně žák samotný. ŠPZ se školou spolupracuje a minimálně jednou ročně vyhodnocuje plnění IVP a současně poskytuje žákovi a zákonným zástupcům poradenskou podporu (Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, 2016).

U těchto žáků se často využívají jiné formy hodnocení, především slovní,   
kde se soustředíme na projevy žáka vzhledem k jeho diagnóze a obsáhneme aspekty,   
které známkou nelze popsat a vyjádřit. Další forma podpory může být i výše zmíněná pedagogická intervence, tedy vstup dalšího pedagoga, který se může žákovi věnovat 1 hodinu týdně, v případě skupiny žáků se stejným problémem i více hodin. V podobné podobě můžeme mluvit i o tzv. sdíleném asistentovi, který se operativně věnuje většímu počtu žáků. PO 2. stupně tedy vždy vychází z doporučení ŠPZ. Jejich součástí jsou samozřejmě i opatření z 1. stupně. Zde už škola může čerpat odpovídající finanční prostředky ze státního rozpočtu.

### Podpůrná opatření 3. stupně

Podpora žáka v tomto stupni se neobejde bez takových úprav v organizaci vzdělávání, které zasáhnou do organizace práce s třídou. Dle posouzení ŠPZ lze i snížit počet žáků ve třídě. Opatření vychází na základě ŠPZ a je zde nutná speciálně-pedagogická a psychologická intervence, která je podle potřeb prováděna ve škole, ve ŠPZ, nebo i v rodině žáka. Spolupráce mezi školou, ŠPZ a ideálně i rodiči je intenzivnější. Žáci jsou zpravidla vzděláváni podle IVP, v případě některých tělesných postižení dle upraveného rámcově vzdělávacího programu.   
Může být redukován obsah učiva a školní výstupy zohledňovat postižení žáků. Na střední   
či vyšší odborné škole lze prodloužit délku studia o 1 rok.

Vedle běžných pomůcek se využívají i speciální učebnice a různé kompenzační   
či didaktické pomůcky. V odůvodněných případech se využívá i asistent pedagoga   
(viz. podkapitola 2.3.2), stejně jako u 2. stupně lze využívat i sdíleného asistenta a všechny   
PO z 1. a 2. stupně. I zde je samozřejmostí čerpání finančních prostředků ze státního rozpočtu.

### Podpůrná opatření 4. stupně

Opatření vyžadují podstatnější úpravy organizace a průběhu vzdělávání, jsou opět realizována na základě doporučení ŠPZ. Žáci jsou vždy vzdělávání s podporou IVP,   
nebo z upraveného rámcově vzdělávacího plánu či školního vzdělávacího plánu, záleží   
na charakteru potíží žáka. Patří sem závažné poruchy chování se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, těžká zraková či sluchová postižení, závažné vady řeči, poruchy autistického spektra apod. Odborná speciálně-pedagogická intervence bývá pravidelná   
a častější než v předchozích stupních. Jsou nezbytně nutné speciální učebnice a finančně náročnější pomůcky, nebo například i úprava pracovního prostředí ve třídě. Do výuky těchto žáků jsou navíc zařazeny předměty speciálně pedagogické péče. Ty jsou vyučovány pedagogem s příslušnou kvalifikací. Asistent pedagoga by měl také mít odbornou kvalifikaci a poskytovat žákovi pomoc při pohybu a sebeobsluze. Asistent je přítomen i u přijímacích, závěrečných   
a maturitních zkoušek. Žáci ve 4. stupni PO si mohou prodloužit povinnou školní docházku   
o 1 rok, v případě střední a vyšší odborné školy až o 2 roky. PO vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a jsou v nich zahrnuty opatření z 1. až 3. stupně. Navýšení finančních prostředků   
je pochopitelně i zde k dispozici.

### Podpůrná opatření 5. stupně

Opatření vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu, forem a metod vzdělávání žáka. Respektování možností žáka a omezení při hodnocení. Vzdělávání je v mezích stanovených vzdělávacích programů, je nutné IVP, nebo vzdělávací plán v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální.   
Výuka předmětů speciálně-pedagogické péče využívá navíc terapeutických pomůcek.   
U některých žáků je nutné k výuce používat jiné formy komunikace (např. augumentace   
a alternativní komunikace[[3]](#footnote-3)) a pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice apod.). V některých případech se uplatňuje individuální výuka v domácím prostředí. Podpůrná opatření vždy vychází z doporučení ŠPZ a zahrnují PO z 1.-4. stupně.

Poruchy chování obsahují všechny stupně, ale je zde určitá diferenciace. V 1. a 2. stupni se mluví o „rizikovém“ chování a vyskytuje se ve spojením se slovem „prevence“. Preventivní opatření pro 3. stupeň zmiňuje „vážné“ poruchy chování a ve 4. stupni jsou opatření určena zejména pro žáky se „závažnými“ poruchami chování. Poslední, 5. stupeň se vrací k termínu „rizikové“ chování. Určení, kde přesně končí porucha chování označená za rizikovou   
a přecházíme na vážnou poruchu chování je otázka pro odborníky ze ŠPZ. Na základě doposud uvedených poznatků a vlastní zkušenosti se domnívám, že nejčastěji se pedagog   
setká s poruchami chování, které spadají do 1. a 2. stupně podpůrných opatření.   
Vycházím i z té logiky, že s 3. a vyššími stupni se nesetkáme tak často. tím ale nechci tvrdit,   
že vyšší stupeň zpravidla znamená vážné poruchy chování.

Co zde ještě nezaznělo je Individuální výchovný plán, o kterém se příliš nemluví   
a je v pozadí, jedná se Individuální výchovný plán, k němuž byla v roce 2013 vydáno metodické doporučení (Metodické doporučení k IVýP, 2013).

* **Individuální výchovný plán (IVýP)**

Cílem je jednotný přístup při řešení rizikového chování. IVýP vznikl z toho důvodu, že školy i rodiče v mnoha případech nevědí, jak postupovat   
a při neřešení dochází k eskalaci problému. Metodické doporučení je nástroj, který pracuje se všemi účastněnými – žákem, školou i zákonným zástupcem   
a obrací se na zákonného zástupce jako na partnera, aby bylo dosaženo jednotného a soustředěného působení ve škole i v rodině a zvýšila se tak pravděpodobnost úspěchu a kladného efektu. Hlavní myšlenka IVýP není   
o sankcích pro žáka či zákonné zástupce, ale o hledání pomoci a podpory.   
Škola by měla být zaměřena pozitivně, na výchovu, vedení, učení, podporu, rozvoj atd. Nikoliv vyhrožování, vyvolávaní strachu aj., škola má za uplatňování svých metod a postupů zodpovědnost a pokud sahá ve vztahu k dítěti k represi, je to do jisté míry selhání dospělých. *„Vycházíme z názoru, že represe a trestání nic nevytváří, nebuduje, nedává dítěti návyk ke správnému jednání, takže použití trestů, nebo dokonce zesilování těch stávajících při naplňování IVýP neplánujeme. Vznikající, nebo již existující výchovné problémy představují výzvu učitelům, aby hledali odborné pedagogické způsoby, jak je překonat, případně jak je odstranit nebo alespoň zmírnit následky“* (Mertin, Krejčová a kol, s. 155, 2013).

IVýP byl testován v letech 2011 až 2013 jako nástroj pro prevenci a řešení rizikového chování a setkal se s kladným ohlasem. V závěrečném hodnocení a doporučení je zmíněno,   
že jej není potřeba do legislativy kotvit a je na svobodném uvážení škol, zda jej budou využívat (Souhrnná závěrečná zpráva PO IVýP, 2013).

Dle mého názoru je to škoda, neboť se mi IVýP jeví jako smysluplný nástroj, o kterém však není ve společnosti povědomí, nebo jsem se s ním alespoň já sama doposud během studia, ani přímo během působení na ZŠ nesetkala. Na druhou stranu znám postoje některých kolegů na už tak obsáhlou administrativní složku, která je s podpůrnými opatřeními a vším okolo toho spojena a dokážu si představit, že by při dalším rozšíření v podobě IVýP nebyli plni nadšení. Výchova a vzdělávání je předpokládám prioritou, možná se tedy mýlím a o IVýP by mezi tázanými pedagogy zájem byl. Odpovědi na tyto otázky najdeme v praktické části práce.

Nyní se ještě podíváme, kdo všechno má ve školním prostředí roli v prevenci a nápravě rizikového chování.

## Školní prostředí prevence

Kam až sahá funkce školy v rámci výchovy je otázka na dlouhé povídání mnoha různých názorů a tímto směrem se pouštět nebudeme, ale nemůžeme pochybovat o tom, že školní prostředí je jedna z nejdůležitějších instancí, které se na výchově podílejí a mnohdy bývá první, která případné poruchy chování zaznamená, řeší, ale především se jim snaží předejít.

Bendl, Hanušová a Linková (2016), ze kterých budu této podkapitole vycházet, důkladně probírají náplň jednotlivých pracovníků školy jak z pohledu zákonů, předpisů, rámcově, potažmo školního vzdělávacího programu, školního řádu, ale třeba i z pohledu toho, co hodnotí a vyžaduje Česká školní inspekce. V dalších podkapitolách stručně uvedu,   
co by měli jednotliví pracovníci školy v rámci prevence a nápravy nežádoucího chování dělat   
a co se od nich vyžaduje.

### Učitel

Být učitelem nese určitá specifika a očekávání společnosti, často slyšíme o nejen   
o učitelském povolání, ale také o učitelském poslání. I když toto poslání vnímám jako součást své práce a závazek vůči společnosti, v této podkapitole upustím od toho, co by učitel v očích společnosti měl a neměl v rámci výchovy dělat, jinak řečeno nebudeme charakterizovat hlubší vnímání učitele v rámci jeho „poslání“, ale zaměříme se na učitele jakožto povolání,   
které s sebou nese své povinnosti a přiblížíme si konkrétně ty, které se týkají výchovy.

Povinnosti v oblasti výchovy vymezoval od roku 2001 Pracovní řád, podle kterého učitel vykonává přímou vyučovací činnost, nebo přímou výchovnou činnost a s tím související činnosti jako např. dozor nad žáky a spolupráce s ostatními pracovníky školy i zákonnými zástupci žáka. Zmiňuje povinnosti pedagogických pracovníků v oblasti výchovy v zásadách humanity, demokracie, zdravé vývoje apod. Tyto široké a obecné formulace zestručnila vyhláška č. 263/2007 z roku 2007, která tyto formulace vynechává a k dohledu nad žáky   
se vyjadřuje pouze za účelem zajištění ochrany zdraví a bezpečnosti žáků a předcházení škodám na zdraví, majetku a přírodě a životního prostředí. Konkrétní povinnosti bychom tedy hledali v provozním, popř. organizačním řádu školy, který vydává ředitel školy a právě zde jsou uvedeny povinnosti jednotlivých kategorií pracovníků školy.

V oblasti výchovy a kázně je povinností učitele například:

* Dbát, aby jeho jednání a vystupování před žáky, rodiči a širší veřejností bylo v souladu s pravidly slušnosti a občanského soužití a s výchovným působením školy.
* Vykonává dozor nad žáky podle pokynů ředitele školy.
* Projednává způsoby hodnocení a klasifikace u žáků s poruchami učení a chování s třídním učitelem a výchovným poradcem.
* Podává návrhy na vyšetření v PPP.
* Oznamuje poznatky o ohrožení žáků v rámci ohrožení žáků užívajících návykové a omamné látky.
* Oznamuje poznatky, že je žák v rodině vystaven týrání, zanedbávání aj.
* Usiluje, aby výchovně vzdělávací proces vedl k soužití lidí různých kultur, náboženství, národností a respektování odlišností různých etnických skupin aj.

Pracovníci tedy plní nejen předpisy, ale také příkazy ředitele a zástupce ředitele školy. Třetí pohled na povinnosti učitele lze hledat v rámci České školní inspekce (ČŠI), která hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Mezi kritérii hodnocení školy se ale objevuje i námi diskutovaná problematika. Jde konkrétně například o rovný přístup ke vzdělávání, v jehož rámci se ČŠI soustředí mimo jiné na to, zda má škola účinné preventivní programy zaměřené na omezování rizikového chování žáků. Další z důležitých oblastí je pro ČŠI tzv. sociální gramotnost žáků, ta má čtyři pilíře:

* Demokratická gramotnost
* Tržní gramotnost
* Metodologická gramotnost
* Existenciální gramotnost

Naší problematiky se týká demokratická, ale především existenciální gramotnost.   
K té se váže schopnost kladení otázek o smyslu hodnoty lidské existence, akceptování tolerance, umět plánovat svůj život, nacházet vztah k okolí a budovat osobní a společenskou odpovědnost. Čímž se opět dostáváme k širším formulacím, které nepřímo určují výchovnou náplň učitele.

Srozumitelnější může být čtvrtý, poslední pohled, na výchovné povinnosti učitelů v rámci RVP, ten mluví o klíčových kompetencích, ze kterých lze v oblasti výchovy zdůraznit:

* **Kompetence sociální a personální**

Ohleduplnost a úcta, poskytování pomoci druhým, směřovat k sebeuspokojení   
a sebeúctě atd.

* **Kompetence občanské**

Respektování druhých, schopnost empatie, pochopení společenských norem   
a zákonů, záporný postoj k násilí apod.

* **Kompetence komunikativní**

Komunikativní schopnosti jako součást plnohodnotných vztahů, soužití   
a spolupráce s ostatními lidmi.

Povinnosti učitelů v rámci výchovy tedy vychází z předpisů a řádů, na základě kterých by případně měli obstát i před kontrolou ČŠI. V praxi se učitelé snaží prvotní projevy nekázně řešit vlastními silami, pokud se jim to nedaří, nebo nekázeň překročí určité hranice,   
osloví rodiče, popřípadě někoho z kolegů. Jedním z těchto kolegů může být přímo třídní učitel, který je dalším článkem v tomto kázeňském řetězci. Třídní učitel má specifické povinnosti   
a také nástroje k posílení kázně. Třídní učitel obecně řídí výchovu a výuku ve své třídě, koordinuje práci vyučujících ve své třídě a do jisté míry odpovídá za úroveň dosažených výsledků. Dalšími, na které se pak obrací, jsou výchovný poradce, školní metodik prevence aj.

### Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který spolupracuje s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti u žáků se speciální vzdělávacími potřebami, pomáhá   
při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci. Aktivně se podílí na výuce zadaných předmětů, ale mezi jeho činnosti patří i dozor nad žáky o přestávkách a usměrňování problémového chování žáka. Podporuje žáky při přizpůsobování se školnímu prostředí, poskytuje individuální i skupinovou pomoc při výuce a při přípravě na výuku. Pomáhá i žákům s těžkým postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování i na školních akcích. Konkrétní náplň práce,   
rozsah a rozpis činností stanovuje ředitel školy na základě doporučení ze ŠPZ. Asistent pedagoga pracuje pod vedením pedagogických pracovníků, kteří jsou za výuku zodpovědní. Práce asistenta pedagoga vyplývá ze školského zákona č. 561/2004 a jeho pozdějších novelizací.

### Výchovný poradce

Úkoly výchovného poradce jsou například péče o zdravý psychický a sociální rozvoj žáků, prevence a řešení sociálně negativních jevů jako je šikana, drogy, záškoláctví aj.   
V oblasti výchovy se soustřeďuje na žáky s poruchami chování, sociální nepřizpůsobivostí, žáky s vnitřními konflikty a na žáky v náročných životních situacích a vývojových krizích. Spolupracuje s učiteli, především třídními a samozřejmě se samotnými žáky a jejich rodiči.   
Je v kontaktu s PPP a dalšími zařízeními a koordinuje preventivní výchovné postupy práce s konkrétními žáky. Někdy i připravuje a organizuje různá sociometrická šetření,   
která pomáhají učitelům odhalit vztahy žáků ve třídě. Řídí a koordinují různé preventivní programy a besedy, které naráží na problematiku nekázně ve škole i mimo školu.

### Školní metodik prevence

Školní metodik prevence podle aktuálních potřeb a podmínek řídí a koordinuje přípravu „Minimálního preventivního programu“. Ostatním pracovníkům školy poskytuje odborné informace z oblasti prevence a pravidelně je informuje o vhodných preventivních aktivitách. Spolupracuje s ostatními pracovníky, monitoruje případná rizika vzniku a projevy sociálně nežádoucích jevů, doporučuje opatření k jejich prevenci i nápravě. Spolupracuje s dalšími články tohoto preventivního řetězce, jimiž jsou okresní metodik preventivních aktivit,   
případně krajský školský koordinátor prevence. Ředitel jej pověřuje ke spolupráci s dalšími zařízeními, které realizují vzdělávání v oblasti prevence a institucemi, jež se zabývají sociálně právní ochranou dětí a mládeže. Informuje pracovníky školy, žáky i zákonné zástupce   
o činnostech těchto institucí a organizací.

### Školní psycholog a speciální pedagog

Školní psycholog a speciální pedagog doplňují činnost poradce a metodika.

Náplní práce školního psychologa je činnost konzultační, poradenská, diagnostická   
a informační. Pracuje jak s žáky, tak se zákonnými zástupci i pedagogy a poskytuje jim   
i individuální konzultace. Spolupracuje s poradenskými zařízeními, sociálními, zdravotními   
aj. institucemi. Je přítomný u zápisu do prvních tříd, provádí despitáž SPUCH a diagnostiku nadaných dětí a podílí se např. i na odhalování sociálního klimatu ve třídách. Koordinuje prevenci problémového chování a zajišťuje krizovou intervenci atd.

Školní speciální pedagog se zaměřuje na odbornou podporu integrovaných žáku se SVP a to i těch, kteří speciálně pedagogickou podporu potřebují „pouze“ v rámci krátkodobých opatřeních. Koordinuje speciálně pedagogické poradenství na škole a připravuje podmínky k integraci dětí se zdravotním postižením. Sleduje a pravidelně vyhodnocuje proces integrace.   
Podílí se na tvorbě IVP pro žáky se SVP a poskytuje jim reedukační péči.

Ve zkratce lze říct, že samotný učitel je hlavním pilířem výchovy a prevence   
ve školním systému. S žáky tráví nejvíce času, zná je nejlépe, působí na ně a v případě podezření navrhuje ostatním pracovníkům vyšetření žáka. Poradce, metodik prevence, psycholog i speciální pedagog se po vlastním vyšetření, případně vyšetření jiných poradenských pracovišť, opět vrací k učitelům a sdělují jim diagnózu a jak s danými žáky dále pracovat a zacházet. Jedno bez druhého by tedy nemohlo fungovat. Učitel odhalí případné poruchy chování, ale k jejich diagnóze a klasifikaci potřebuje odborníky, kteří zase potřebují učitele, aby na základě jejich doporučení na žáka správným způsobem působil.

## Instituce spolupracující se školou

Vedle výchovy je primárním posláním školy vzdělávání, nelze tedy očekávat   
a požadovat, aby si škola ve všem vystačila sama. V práci již několikrát padla zmínka   
o různých poradnách a s čím konkrétně se na ně školy, případně rodiče obracejí.   
Přiblížíme si, které konkrétně to jsou.

### Pedagogicko-psychologická poradna

PPP poskytuje služby dětem od 3 let až do ukončení jejich studia na střední škole,   
případně vyšší odborné škole. Hlavní činností je poskytování psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, intervence, informační, poradenské a metodické podpory. Pracovníky na PPP bývají tím pádem psychologové a speciální pedagogičtí pracovníci.   
Mezi hlavní služby PPP dle Bendla, Hanušové a Linkové (2016) patří:

* Psychologické vyšetření a poradenství předškolních dětí s výchovnými problémy.
* Orientační komplexní vyšetření školní zralosti a posouzení vhodnosti odkladu školní docházky.
* Diagnostika výchovných a výukových obtíží a doporučení vhodných metod k jejich zmírnění.
* Diagnostika specifických poruch učení a chování.
* Kariérové poradenství vycházejícím žákům a jejich rodičům.
* Posouzení vhodnosti výběru studijního nebo učebního oboru.
* Posouzení studijních předpokladů.
* Individuální konzultace s rodiči a učiteli
* Metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence.

Pomoc je poskytována na základě žádosti zákonných zástupců, kteří o ni mohou požádat z vlastní vůle, nebo na základě doporučení školy. Vyšetření trvá od 1,5 do 2,5 hodiny a pokud se jedná jen o výchovné potíže, bývá realizováno vyšetření psychologické. Výsledky vyšetření mají podobu písemné zprávy, která je majetkem zákonného zástupce. Ten měl dříve možnost (nikoliv povinnost) ji zaslat škole, či dalším institucím, které jsou v dané problematice zapojené. Od 1. září 2016 však vstoupily v platnost právní normy, které PPP ukládají povinnost konečné Doporučení ke vzdělávání zaslat přímo škole.

### Speciálně pedagogické centrum

Činnost SPC zcela nespadá do kategorie poruch chování a tím pádem není pro tuto práci zcela podstatné. Pro úplnost jsem ho však vedle dalších institucích uvedla a pouze stručně si uvedeme, kdo jsou klienti SPC a jaké služby jim poskytuje.

Klienty SPC jsou zejména žáci ve věku od 3 do 19 let s různými druhy postižení, např. mentální, tělesné, sluchové atd. Činnost SPC se zaměřuje na komplexní diagnostiku, zpracování návrhů o zařazení žáků do vzdělávání, konzultace, přímou práci s žákem formou edukace, reedukace a intervence, kariérové a sociálně právní poradenství aj. Žáci jsou dle míry postižení zařazeni do odpovídající stupně PO (Bendl, Hanušová a Linková 2016).

### Středisko výchovné péče

Středisko výchovné péče (SVP) má za cíl předcházet vzniku a bránit rozvoji negativních projevů chování, nebo narušení zdravého vývoje. Cílem je zmírňovat, odstraňovat příčiny   
a důsledky už rozvinutých poruch chování, přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dětí.

SVP doplňuje ostatní poradenské, preventivně výchovné a školské služby   
a spolupracuje s nimi. Rodiče, pedagogové a všechny další osoby podílející se na výchově jsou v rámci SVP bráni jako partneři. Klientem SVP mohou být opět žáci od 3 let, tentokrát však nejdéle do 26 let, pokud jde o jedince s poruchou chování, kteří se soustavně připravují   
na povolání. Střediska výchovné péče poskytují různé služby, mluvíme o:

* **Ambulantní oddělení**

V kompetenci ambulantního oddělení je např. poskytnutí sociálně pedagogické, či pedagogicko-psychologické diagnostiky poruch chování a sociálního vývoje u dětí starších 15 let. Poskytuje jednorázovou intervenci a krátkodobé   
či dlouhodobé vedení individuální, skupinové, nebo terapeutické činnosti.

Na podnět škol vypracovává a realizuje programy pro třídní kolektivy v oblasti šikany, školního násilí, zneužívání návykových látek apod. Vypracovává IVýP a napomáhá při jeho plnění, poskytuje kariérové poradenství a realizuje metodické schůzky a porady s pracovníky škol.

* **Internátní oddělení**

Poskytuje celodenní a internátní služby. Vytváří vhodné podmínky pro navázání kontaktu se zákonnými zástupci, zainteresovanými institucemi a v rámci IVýP společně řeší problémy klienta.

Internátní oddělení se zaměřuje na práci dětí a dospívajících, kteří mají výchovné problémy a poskytuje jim pobyt, resp. pobytový program, jehož délka je 6 až 8 týdnů, účast na něm je dobrovolná a během pobytu je přerušena školní docházka. Cílovou skupinou jsou především děti od 6 do 18 let s různými poruchami chování, u kterých se dá předpokládat motivace ke změně v životních postojích, nebo nápravě svých selhání. Součástí programu je podpora a posílení pozitivních rodinných vazeb, je zde tedy důležitý zájem a spolupráce rodiny. Pobytu předchází ambulantní spolupráce formou minimálně tří setkání s dítětem a rodinou, kde je zmapována aktuální situace a stanovení cílů pro všechny zúčastněné. Pobyt je zaměřen na sebepoznání, rozvoj sociálních dovedností, osobnosti a má pomoci orientovat se ve složitých životních situacích.

Internátní oddělení se ve svých programech obvykle zaměřuje na čtyři základní roviny, se kterými u svých klientů pracuje. Jsou to:

* + Rovina komunitně terapeutického působení
  + Rovina skupinová a vrstevnická
  + Rovina individuální
  + Rovina a kontext primární rodiny

Během pobytu je zajištěn kontakt s rodinou, školou či dalšími odbornými pracovišti, které jsou v konkrétních případech zainteresovány.

* **Stacionární oddělení**

Denní péče formou skupinové programu, který probíhá v mimoškolní době   
za pomoci odborné terapeutické péče. Po ukončení odpoledního programu   
se klienti vrací domů a jsou následně zařazeni do ambulantní péče.

Střediska výchovné péče jsou plně integrovaná ve školském poradenském systému   
a pro své klienty mohou být poslední příležitostí, která jim může pomoci vydat se správným směrem v jejich sociálně narušeném vývoji ([Střediska](http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece) výchovné péče, 2019).

### Další instituce

V tuto chvíli se dostáváme do tzv. ústavní či ochranné výchovy. Tyto pojmy jsou zakotveny v zákoně, podle kterého mohou být děti umístěny v těchto zařízeních:

* Dětský domov
* Dětský domov se školou
* Diagnostický ústav
* Výchovný ústav

Bendl, Hanušová a Linková (2016) uvádí, že v roce 2016 bylo v těchto zařízeních   
na 20 000 dětí. O tom, kdo a co konkrétně spadá pod jednotlivé ústavy se již rozepisovat nebudeme. V rámci poruch chování se však týká těch případů, kde se již jedná o závažné   
až extrémní poruchy chování, mohou se sem dostat po nařízení soudem a mají přísnější režim, především pak výchovný ústav. V tuto chvíli by bylo vhodné zmínit i tzv. OSPOD, tedy orgány sociálně-právní ochrany dětí. Které v těchto případech často figurují a mají dítěti zajišťovat *„…ochranu jeho práv na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochranu jeho zájmů včetně ochrany jeho jmění. Všechny aktivity mají směřovat k obnovení narušených funkcí rodiny“* (Bendl, Hanušová a Linková, s. 74, 2016). Pokud se ve škole zmiňuje OSPOD, zaznívá pod neformálním názvem „sociálka“ a je spojován s těmi nejzávažnějšími problémy.

Tímto bych uzavřela teoretickou část, kde jsme si věřím dostatečně objasnili poruchy chování, a to od základních pojmů k oborům, které si jimi zabývají. Od příčin vzniku,   
přes jejich projevy až k institucím a organizacím, kde jsou uplatňovány kroky jejich odhalení, prevenci a v ideálním případě nápravě.

Vypracování této části mne samotnou obohatilo a vzbudilo zájem o danou problematiku. Nyní už se odtrhneme od literatury a teoretických poznatků k názorům z praxe samotných učitelů, kteří dlouhé roky na základních školách působí a mají s žáky s poruchami chování letité zkušenosti.

# CÍLE PRÁCE

Praktická část je věnována učitelům základních škol a jejich názorům, postojům   
a zkušenostem s edukací žáků, kteří se svým chováním vymykají z očekávaných norem a mají poruchy chování. Společnost se proměňuje a vyvíjí a s ní se musí měnit a přizpůsobovat   
i legislativa. To i v případě školství, kde se v rámci naší problematiky promítly největší změny v inkluzi a konkrétně především v podpůrných opatřeních, které jsou stále poměrně novou záležitostí. K zodpovězení našich otázek byli proto vybráni učitelé s dlouholetou praxí,   
kteří mají zkušenosti s edukací ještě předtím, než ty či ony proměny a novelizace školského zákona vešly v platnost a věřím, že díky těmto zkušenostem mají větší nadhled a jejich odpovědi mohou být o to bohatší.

Cíl práce vyplývá přímo z jejího názvu. Cílem a hlavní výzkumnou otázkou tedy je:

* Zmapovat názory a zkušenosti učitelů základních škol na edukaci dětí s poruchami chování.

Abychom se k hlavní výzkumné otázce dostali a mohli ji zodpovědět, musíme si stanovit dílčí výzkumné otázky, které jsou:

* Jaký je rozdíl v přístupu učitelů a školy k žákům s poruchou chování před zavedením a po zavedení inkluze?
* Jaký vliv na přístup učitele k žákovi s poruchou chování má doporučení z PPP a případné přidělení asistenta pedagoga?
* Jaké jsou nejčastější projevy a znaky typického žáka s poruchou chování?
* Jaký vliv má žák s poruchou chování na způsob výuky a klima ve třídě?
* Jaké jsou možnosti učitelů, školy a spolupracujících institucí zmírnit, nebo zcela napravit poruchu chování?

# METODIKA PRÁCE

## Použité výzkumné metody

K problematice práce se nejlépe nabízí kvalitativní přístup. Hendl (2016) uvádí,   
že na základě zvoleného téma se určí základní výzkumná otázka či otázky, které lze v průběhu výzkumu doplňovat či modifikovat. Proto jej označuje jako pružný typ výzkumu. Výzkum probíhá vyhledáváním dat, to přímo v terénu s vybranými jedinci, a pokračuje analýzou získaných informací. Sběr a analýza dat v kvalitativním výzkumu probíhá v delším časovém intervalu. Mezi základní charakteristiky pak řadí:

* Delší a intenzivnější kontakt s terénem, situací, skupinou či jedincem.
* Snaha získat integrovaný pohled na předmět studie, na kontext v dané oblasti.
* Používají se málo standardizované metody získávání dat. Mezi ně patří především pozorování, rozhovory, videozáznamy aj.
* Hlavní úkol je objasnit, co se v daném prostředí děje.
* Získaná data nesestavují předem známý tvar skládanky, spíše konstruují obraz, který získává kontury v průběhu výzkumu.

Mezi hlavní výhody kvalitativního výzkumu patří podrobný popis a vhled při zkoumání fenoménu. Fenomén je zkoumán v přirozeném prostředí, kvalitativní výzkum reaguje na situace a podmínky, hledá souvislosti a umožňuje navrhovat teorie.

Konkrétní použitou metodou je polostrukturovaný rozhovor (interview). Výzkumník, v tomto případě lze použít spíš „tazatel“, si vytváří závazné schéma a specifikuje k němu okruhy otázek, na které se bude ptát. Podle aktuální potřeby je možné měnit pořadí otázek.   
Pro polostrukturovaný dotazník je specifické, že máme definované jádro interview,   
tedy minimum témat a otázek, které chceme probrat a na něj se nabalují další, upřesňující otázky. Lze pokládat libovolné doplňující otázky a získávat hlubší vysvětlení a podrobnější informace, abychom lépe porozuměli dotazovanému a správně ho pochopili. Téma tak lze zpracovat do hloubky. Vyžaduje se empatie, koncentrace, citlivost a disciplína. Nezbytnou součástí je důvěra dotazovaného, proto je nutné zajistit souhlas se záznamem a pokud možno, prolomit před rozhovorem bariéry a navodit dobrou atmosféru (Miovský, 2006).

K zaznamenání rozhovoru byl použit diktafon na mobilním telefonu. Seznam otázek je v příloze č. 1.

Pro hlubší porozumění a analýzu jsme dále použili metodu zakotvené teorie, kterou popisuje Strauss a Corbinová (1999). Analýza v zakotvené teorii se skládá ze tří hlavních typů kódování. Jsou to:

* + **Otevřené kódování**

Zabývá se označováním a kategorizací pojmů, které vychází ze studia získaných údajů. V otevřeném kódování jsou údaje rozebrány na jednotlivé části, ty jsou prostudovány a porovnáním zjištěny případné podobnosti, nebo rozdíly. Během otevřeného kódování jsou zvažovány naše vlastní i cizí domněnky o konkrétním jevu, což může vést k novým objevům. Otevřené kódování tak údaje rozděluje a pomáhá určit některé kategorie, jejich vlastnosti a umístění na dimenzionálních škálách

* + **Axiální kódování**

Postupy, s jejichž pomocí jsou údaje znovu uspořádány, tentokrát novým způsobem. Axiální kódování tak údaje skládá novým způsobem dohromady. Vytváří spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. To činí v duchu tzv. kódovacího paradigmatu, který zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie, jednání a interakce a následky.

* + **Selektivní kódování**

Příliš se neliší od axiálního kódování. Provádí se pouze na vyšší - abstraktnější úrovni analýzy. Nyní už máme kategorie, jejich vlastnosti, dimenze a paradigmatické vztahy. Nyní bychom si měli začít všímat možných vztahů mezi kategoriemi a vytvářet představu o tom, o čem celý projekt vlastně je a rozvinout jej obraz reality, který bude pojmový srozumitelná a zakotvený. K tomuto cíli se dostaneme prostřednictvím několika kroků. Je to vyložení kostry příběhu, uvedení pomocných kategorií do vztahu k centrální kategorii podle paradigmatu, hledání vztahů mezi kategoriemi. Další krok je ověřování údajů a poslední, pátý krok je doplnění kategorií, které se dále upřesní, nebo rozvinou. Tyto kroky ale nemusí následovat v uvedeném pořadí, přeskakujeme podle potřeby od jednoho k druhému podle vlastní potřeby a uvážění.

## Popis zkoumaného souboru

Respondenti jsou učitelé 2. stupně ze 3 základních škol. Sáhla jsem do řad svých vlastních kolegů na základní škole v malém městě na Vysočině a rovněž jsem využila své kontakty, které mi umožnily navštívit další 2 školy, obě v Brně. Rozhovory probíhaly v předem určený den a čas na domluveném místě tak, aby čas i místo setkání vyhovovalo dotazovaným respondentům. Časově se rozhovory pohybovaly v rozmezí od 30 do 45 minut. Respondenti byli předem seznámeni s tématem práce a před samotným zahájením rozhovoru předcházelo krátké představení. Požadavky při výběru respondentů byly následující:

* Učitel 2. stupně základní školy
* Minimálně 20 let praxe
* Zkušenost s žáky s poruchami chování

Celkem se na výzkumu podílelo 5 respondentů, všichni jsou třídní učitelé či učitelky   
a 2 z nich zároveň zastávají funkci výchovných poradců. V práci jsou respondenti označeni písmenem A až E. informace o jejich funkci a délce praxe je v tabulce č. 3.

Tabulka 3: Přehled respondentů

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Respondent** | **Funkce** | **Délka** **praxe** |
| **A** | Třídní učitel a výchovný poradce | 30 let |
| **B** | Třídní učitel | 30 let |
| **C** | Třídní učitel a výchovný poradce | 21 let |
| **D** | Třídní učitel | 37 let |
| **E** | Třídní učitel | 27 let |

## Organizace výzkumného šetření

Pomocí polostrukrovaného rozhovoru a ochotě 5 zkušených učitelů na 3 různých základních školách jsme mohli odkrýt problematiku edukace dětí s poruchami chování. Rozhovory probíhaly vždy přímo na školách, kde učitelé působí. Jak vyplývá z popisu kvalitativního výzkumu, v průběhu rozhovoru se otvírala možnost o další, doplňující a hlubší otázky. Rozhovory byly nahrány na diktafon v mobilním telefonu a nejprve byly celé přepsány (příloha č. 2), poté byly analyzovány dle zakotvené teorie. Při otevřeném kódování proběhl výběr podstatných částí textu a hledání pojmů, což umožnilo vznik kategorií, následovalo axiální kódování a selektivní kódování viz. podkapitola 4.1.

# ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ

Přepis celých rozhovorů tedy najdeme v příloze č. 2. V této části si vytáhneme ze všech rozhovorů to nejpodstatnější, co pro daný okruh v odpovědích zaznělo, a to si poté shrneme. Tím si zodpovíme dílčí výzkumné otázky a z nich nakonec poskládáme podklady pro hlavní výzkumnou otázku.

## Otevřené kódování

Prvním krokem bylo otevřené kódování, při němž v textu hledáme jednotlivá témata   
a na jejich základě vznikají jednotlivé kategorie. Každá kategorie dále obsahuje vlastnosti   
a dimenze, které mezi sebou porovnáváme.

Z rozhovorů vzniklo pět kategorií, jsou to:

1. Přístup učitelů a školství k poruchám chování, když začínali a dnes – co se změnilo
2. Uplatňování podpůrných opatření v kombinaci s vlastními metodami učitelů
3. Žák s poruchou chování – žák neklidný a nevyzpytatelný
4. Edukace žáků s poruchou chování – všechno jde, když se chce
5. Možnosti, vliv školy a dalších institucí na zkvalitnění budoucího života žáků s poruchami chování

U každé kategorie si nejprve uvedeme to nejpodstatnější, co během rozhovorů   
od jednotlivých respondentů zaznělo. Z toho nám vyplynou vlastnosti a dimenze, a následně   
už budeme schopni zodpovědět dílčí výzkumné otázky.

**Kategorie č. 1 Přístup učitelů a školství k poruchám chování, když začínali a dnes – co se změnilo**

V první otázce jsem zjišťovala, jak dlouhou praxi respondenti mají. Je zodpovězena v tabulce č. 3, nicméně všichni respondenti učí déle než 20 let a nejdelší praxi, úctyhodných   
37 let, má respondent D.

Druhá otázka zní, zda se během učitelské praxe respondentů změnil pohled a přístup k žákům s poruchou chování. Pouze respondentka A jednoznačně prohlásila, že změnil. *„Určitě, …, když já jsem nastupovala, bylo to v podstatě zlobivé dítě a žádné poruchy chování nebyly, řešilo se to úplně automaticky. Bylo to nevychované dítě, které bylo potrestáno   
a hotovo.“* V případě poruch učení to bylo stejné, kdy žáci zkrátka propadli.   
Jedná s o výchovnou poradkyni, možná proto se také zmínila o tom, že dnes má mnoho nastudováno a vidí věci s odstupem. „… *protože je někdy těžké poznat, jestli je to porucha chování, nebo je to nevychovanost. A tady bez pomoci poradny, nebo psychologa ten učitel nemá šanci na to leckdy přijít sám.“* Dnes již ví, což se přesně shoduje s literaturou   
a definicemi, že je potřeba minimálně půl roku, kdy jedinec hranice překračuje, teprve poté doporučuje návštěvu poradny. Doptala jsem se, jaké jsou reakce rodičů na její doporučení k návštěvě poradny. Rodiče na to většinou přistoupí, ale dodala, že jako matka si dovede představit, jak nepříjemné a stresující to musí být. Respondenti B a D se naopak vyslovili,   
že se jejich přístup nezměnil. V případě respondenta B navíc došlo na nelichotivou zmínku směrem k inkluzi, kterou podle něj z žáků *„… děláme větší chudáčky, přitom to není pravda.“* Respondenti C a E byli na vahách, přesto se po úvaze nakonec také přiklonili k tomu,   
že se jejich přístup nezměnil. Respondentka C si nebyla jista, zda se přístup změnil   
a polemizovala nad jinou věcí. „*Myslím že početně těch dětí, že je tam nárůst, že to se zvětšilo*.“ Na doplňující otázku, zda je to tím, že se na to dříve tolik nehledělo, nebo jich je víc odpověděla, že jich spíš opravdu nebylo tolik. Abecedně poslední respondent zmínil, že se toho v rámci povinností učitele mnoho změnilo, ale „*jestli to mám brát tak, zda se na ně dneska dívám jinýma očima než dřív, ne, to ne.“*

Z hlediska vlastního pohledu a přístupu se tedy změnil pouze jeden učitel, ostatní mají pohled za své roky praxe stejný. Přesto ale došlo ke zmínkám o různých změnách, které byly tématem další otázky.

Třetí dotaz směřoval k přístupu obecně v celém školství. Jak se dalo předpokládat,   
zde se shodli všichni. A: „*Byla nějaká pravidla, byly řády a směrnice a tohle se vůbec neřešilo a teďka s tou inkluzí je to ještě daleko víc.“ B: „Na začátku to byla určitě dobrá myšlenka,   
ale podle mě se to vzalo za špatný konec. Abych teda ale odpověděl na otázku, změna tady určitě je a podle mě tenhle systém určitě není změnou k lepšímu.“* Respondentka C zmiňuje, že tyto změny prostoupily od prvního stupně až na střední školu a zmínila i jistou nespokojenost. „*Někdy mi přijde, že se až moc snažíme vyhovět všem, že je to až na škodu v některých případech.“* U jindy velmi stručného respondenta D s vůbec nejdelší praxí jsem se zeptala   
na konkrétní příklad změny. „*Je tu nastaven zcela jiný systém. Tito problémoví jedinci si spíš vysloužili trest, práci navíc, kázeňský postih, důslednější přístup, a ještě dostali doma. Fungovalo to. Minimálně se naučili dodržovat řád a být disciplinovanější. Dnes se jim spíš ulevuje, to jim do života nepomůže.“* V podobném duchu se nese odpověď posledního respondenta. Zmínil poradny a IVP. „*No a pokud jde o chování přímo, tak, no dřív se na tyhle žáky víc šlapalo, museli se naučit fungovat.“* A dodal, že kantoři polevili a snížili ve svých nárocích. Pokud se v tomto duchu nesly odpovědi na změny ve školství obecně, přímo se vybízí další otázka směřovaná na jednu z podstatných změn, právě na inkluzi.

Čtvrtá otázka, zda je inkluze dobrý krok, který žákům s poruchami opravdu pomůže nese u každého respondenta specifika, nicméně všechny odpovědi zahrnují jak pozitiva,   
tak negativa. Respondentka A, výchovná poradkyně nabídla širší pohled. „*Takhle, většina psychologů a i já jsme v tom docela pesimisti, protože porucha chování nemá moc velké vyhlídky, na to že se ta porucha chování nějak zlepší, nějak razantně zlepší, ale to dítě se může dostat do určitých limitů, hranic, kde se ho snažíme udržet, aby to prostě nepřekračovalo,   
aby to neskončilo nějakým asociálním chováním a já nevím, kde čím, prostě agresivitou, která by mohla vést k tomu, že z toho bude nějaký trestný čin.“* Jsou tu ze strany školy možnosti,   
jako různí psychoterapeuti, etopedi a jiná podpora, které těmto dětem může pomoci a můžeme je tedy částečně ovlivnit a do života jim pomoci, jinak si je ale s ohledem na biologické předpoklady těchto žáků vědoma, že poruchu nelze zcela odstranit a tito žáci to v sobě jednoduše mají a škola může pomoci pouze částečně. Respondent B se již v úvodu o inkluzi vyjádřil a nyní v podobném duchu pokračuje dále. Ačkoliv uznává, že některým   
lidem to pomůže, nelíbí se mu, že díky ní získají úlevy žáci, kteří je nepotřebují a divá   
se i do budoucna. „*Vždyť přece až bude to dítě dělat autoškolu, taky mu nebudou dávat žádný úlevy a nebude mu volantem točit asistent, to stejný v práci, přece tam vedle sebe nebude mít asistenta, kterej za něj udělá půl práce a bude mu říkat, co má dělat a jak se má za volantem chovat?“* Dává to do kontextu s přípravou do budoucí života, což od školy očekává, a proto by upřednostnil opačný přístup. „*Naopak by měli dělat o to víc, až se pak budou hlásit o práci, budou muset fungovat a tyhle papíry nikoho zajímat nebudou.“* Druhá výchovná poradkyně, respondentka C, není u této otázky zcela vyhraněná a soudila by individuálně případ od případu. „*Myslím si, že některým to určitě pomůže, ale pak jsou tady děti, kteří inkluze fajn, ale třeba jen do druhé, třetí třídy a pak je zbytečné tady setrvávat …“* Tím má na mysli například děti s mentálním postižením a zmiňuje konkrétní příklady. „*Nebo třeba je tu dívka, která   
je si myslím určitě mentálně postižená, jenom maminkou byla vybičovaná na prvním stupni tak, že ty testy na poradně vyšly nadprůměrně tak se s ní teď tady, jenže ona neumí dát souvislosti 2 a 2 dohromady.“* V dlouhodobějším setrvávání podobných případů tak nevidí žádný přínos. Možná i naopak. A o tom se zmiňuje i respondent D, podle kterého může být takový žák   
ve třídě problém ve vzdělávání zbytku třídy. *„Takový žák může svým chováním, nebo specifickými potřebami, sebrat drahocenný čas ostatních, který mohl učitel věnovat jim.“*Navíc není spokojen s tímto stavem z toho důvodu, že se soustředíme spíš na žáky s poruchami než na žáky s nadáním. Respondent E uvádí to stejné, někteří žáci mohou zpomalovat chod výuky, podle něj se jedná o ty se závažnějšími poruchami. Na druhou stranu vidí i ty případy, kde je inkluze přínosná, vyzdvihuje ale, jak důležitou roli hraje to, aby o tu pomoc žák i jeho rodiče stáli a vynaložili úsilí s poruchami bojovat. „… *to je základ aby to fungovalo, musí být vůle a snaha, jinak to smysl často nemá.“*

|  |  |
| --- | --- |
| **Vlastnosti** | **Dimenzionální rozsah** |
| Přístup učitele k žákům s SPCH dříve a dnes | **Stejný** - jiný |
| Přístup školství k žákům s SPCH dříve a dnes | Stejný - **jiný** |
| Postoj k hlavní myšlence inkluze | **Pozitivní -** negativní |
| Inkluze a žáci se SPCH | Přínosná - **nepřínosná** |

**Kategorie č. 2 Uplatňování podpůrných opatření v kombinaci s vlastními metodami učitelů**

Dostáváme se k páté otázce, ve které respondenti odpovídali, zda berou doporučení z pedagogicko-psychologické poradny jako dokument, kterým se musí řídit a opravdu z něj vychází, nebo se raději řídí vlastními zkušenostmi a znalostí konkrétního žáka.

Výchovná poradkyně, respondentka A, zdůrazňuje legislativní stránky dokumentu, který z poradny přijde. „*To je vlastně pro školu zákon, když to nějaká poradna, SPC když   
to napíše…, když mu mám poskytovat péči od příštího měsíce, tak ji musím začít příští měsíc poskytovat, když mám do nějakého termínu vypracovat IVP, tak to musím udělat. To je ze zákona, to je moje povinnost“* Z její odpovědi je zřejmé, že bere jako samozřejmost se tím řídit, ale i pro uplatnění vlastního pohledu nachází prostor. *„Jediné, co možná může být jako kreativita, že si ty formy a metody vybírám, přizpůsobuju svému předmětu, své nátuře atd.,   
co mě víc vyhovuje, ale prostě jsou tam věci, které já musím striktně dodržet.“* Nicméně na doplňující otázku, zda přece jen někdy nedá na vlastní zkušenost, nakonec odpověděla kladně a uvedla příklady. *Jsou tam věci, který musíme, oni tam třeba napíšou …, ústní zkoušení   
a ty víš, že když to dítě vezmeš k tabuli, tak neotevře pusu, nebo tam napíšou, že potřebuje víc času, ale ty víš, že odevzdává mezi prvníma, takže ano. U tadytěch metod je potřeba svoji zkušenost a praxi do toho dát.* Že jsou v této problematice výchovní poradci více zasvěcení potvrzuje skutečnost, že i druhá výchovná poradkyně, respondentka C, se drží jak na straně vlastní zkušenost, tak si je vědoma závaznosti doporučení z poradny. „*Já bych řekla obojí, s tím že myslím, že mi nemůžeme úplně nebrat na vědomí to, co řeknou v poradně.“* Odkazuje se na školní inspekci, která kontroluje především to, zda jsou správně vyplněné dokumenty, podepsané a dodržují se. Svůj postoj popisuje opět nevyhraněně, půl na půl. Na opačný pól se postupně přesouváme u respondenta E. „*Jednoznačně vlastní zkušenosti, tady ale pozor jo, člověk tančí na hraně trochu, protože jsme povinni to samozřejmě plnit, tak jak nám   
to v poradně napíšou.“* Dodává ještě, že na vlastní zkušenost dá především v těch případech, kdy se neztotožní s tím, co k danému žákovi poradna napsala. Nejzkušenější respondent odpovídá opět jasně a stručně. „*Beru to jako doporučení a radši vycházím ze svých zkušeností s těmito žáky.“* K čemuž pouze dodává, že tomu tak je u většiny případů. Přenesení vah na druhou stranu dokončuje respondent B, který neskrývá svůj postoj. „*Jak může člověk, kterej vidí to děcko hodinu jednou v životě napsat nějakej elaborát. Setkal jsem se s doporučením z PPP, bylo to pro holku a bylo to místy napsaný na kluka. To jsem si říkal, že to bylo ctrl-c, ctrl-v, přepsat hlavičku a posílají to. Mají toho zaprvé moc, to je taky pravda, a pak to ořezávají, protože když to čteš, to je na jedno brdo, dokola se opakuje to stejný.* Zmiňuje se i, že je tento systém zneužíván pro získání úlev a výhod. Uvádí příklad vlastní dcery, která se před přijímacími zkouškami na střední školu neúspěšně pokusila přes doporučení ŠPZ získat doporučení, aby měla u přijímacích zkoušek více času. Byl zaskočen velkým počtem dětí, kteří si o to žádali. *To byly dvě plný třídy, který psaly testy na tyhle úlevy. Tam už se teda asi naštvali a už to zpřísnili, protože by to chtěl jinak každej.* Nakonec dodává, že na tyto „papíry“ nikdy moc nedal a myslí si, že je učitel ani nepotřebuje.

Z pohledu na doporučení poradenského pracoviště se mezi respondenty najdou jak ti, kteří se jím řídí, nebo je pro ně alespoň z poloviny povinným východiskem. Že jsou to právě výchovné poradkyně nás asi nepřekvapí. Navíc se obě zmiňují, že se jedná o něco, co sice nabízí určitou možnost kreativity, ale zároveň je to ze zákona povinné a v případě kontroly inspekcí se plnění a správnost těchto dokumentů dostává do hledáčku. Pokud se ale přesune k učitelům, dostáváme se k opačnému pohledu. Zbylí tři respondenti doporučení berou doslova pouze jako doporučení, ale dají ve větší míře na vlastní zkušenosti a znalosti konkrétních žáků.

Otázka šestá se respondentů ptá, zda ve své výuce mají asistenta pedagoga a zda pomáhá žákovi, nebo přímo jim samotným.

Respondentka A si velmi cenní přítomnosti a práce svého asistenta pedagoga, má ho   
u žáka v 6. třídě, ale naopak by uvítala, kdyby s žákem mohl být víc, než pouze 10 hodin, které mu stanovila poradna. „… *protože tady ten chlapec, právě proto, že nemusí psát, že to za něj třeba ten asistent dělá, tak je schopen se do té výuky zapojit a pracovat, ale jakmile ho umoříme tím, že on musí dělat zápisky a psát, tak prostě on je hotovej. Padne a nic z něho nedostaneme.“*   
Na druhou stranu zmiňuje i případy, kdy je přítomnost asistenta pouze vyhazování peněz,   
a to z důvodu, že dítě ani rodiče nechtějí, nespolupracují a odmítají. Konkrétně na asistenta pedagoga u žáků s poruchou chování naráží v konkrétním případě, kde si žák vůči asistentovi vytvořil odpor a bere ho jako hlídače. „… *tam je to potom náročné, nezávidím těm asistentům. Je to pro ně neustálý boj s tím dítětem, to dítě ho nebere, je to hlídač.“* Asistent ve výuce pomáhá i respondentce C, která ale zdůrazňuje a svým způsobem navazuje i na předchozí slova své profesní kolegyně. „… *je podstatné to, aby to byl člověk, který trošku ví, že tu práci chce dělat a aby si sedl se všemi zúčastněnými, protože žák, učitel, rodiče, protože on funguje jako spojka mezi tady těmi třemi stranami.“* I přesto, že aktuální asistent, kterého k dispozici má,   
ji pomáhá, zažila i asistenty, kteří z uvedených důvodů přínosní nebyli. I respondent E má svého asistenta pedagoga a je s jeho prací spokojen, bohužel má ale obdobný případ, na který jsme již narazili a přišel i s částečným řešením. „*Mám a z počátku byl přímo u toho žáka, ale v průběhu se jejich vztah moc, no nevyvíjel se tím nejlepším směrem, udělal si vůči asistentce blok   
a nefunguje to tam ideálně, no a takže jsme to řešili samozřejmě a je tam s ním pořád,   
ale už není přímo jen u něj, ale funguje u dalších žáků a pomáhá mi.“* Tento žák dokonce vymýšlí, jak život své asistentce znepříjemnit, nicméně to s ním umí, a proto vyzdvihuje její práci a chvíle, kdy tohoto žáka dokáže usměrnit a nakopnout. Respondent D přímo v jeho výuce nemá zkušenosti. „*Nikdy jsem neměl asistenta pedagoga ve své třídě, ale dovedu si představit, že rozhodně by mohl s tímto žákem nějakým způsobem pomoct.“* Zbývá nám respondent B,   
který je ve svých názorech stálý, jasně vyhraněný a ani tentokrát nebyl lichotivý. „*Já ti to řeknu asi tak, učitel, který nezvládne svoje děcka, tak by to neměl dělat. A žák, kterej potřebuje, aby vedle něj někdo seděl a psal za něj, ten tady taky nemá co dělat.“* Uznává myšlenku pomoci slabším, ale provedení, jaké tu máme a se systémem inkluze není spokojen.

Opět nám tu vznikl protipól, především u dvou respondentů. Respondentka   
A si pochvaluje, že žák nemusí sám psát a může se tak soustředit na výuku, aniž by se „umořil“ psaním zápisků. Naopak respondent B si o takovém žákovi myslí, že takový žák na klasické škole nemá co dělat. Ostatním, pokud je ve výuce mají, asistenti pomáhají a nemusí to být pouze prací s konkrétním žákem. Obě výchovné poradkyně ale uvedly, že jsou i případy, kdy asistenti přínosní být nemusí. Chyba může být jak na jejich straně, tak na straně žáka a rodičů.

|  |  |
| --- | --- |
| **Vlastnosti** | **Dimenzionální rozsah** |
| Dodržování doporučení z poraden | **Povinné** - nepovinné |
| Vlastní zkušenosti a metody | **Preferované -** nepreferované |
| Asistent pedagoga | **Přínosný** - nepřínosný |

**Kategorie 3. Žák s poruchou chování – žák neklidný a nevyzpytatelný**

V sedmé otázce respondenti popisovali žáka s poruchou chování a jeho typické projevy.

Popis respondentů byl totožný, nebo alespoň velmi podobný. Respondentka A popisuje opakující se chování, které trvá minimálně po dobu 6 měsíců, jedná se o „… *agresivní chování, většinou, agresivní nemusí být jen, že někoho mlátí, může to být i verbální agresivita, leckdy   
to bývá i asociální chování, vzdorovitý chování. Postaví si hlavu jo, nechce a nechce.   
Prostě je to takové to chování, které překračuje takový ty běžný hranice.“* Že se jedná   
o dlouhodobé chování zdůrazňuje a vysvětluje, proč je zmíněná 6 měsíční kontinualita chování důležitá. *„… někdy to děcko jen takhle chová o pomoc, jenom protože se třeba u nich doma něco děje, má doma nějaký problém, ale tady to prostě není volání o pomoc, to je něco,   
s čím si to děcko neumí poradit a vlastně ta tendence narušovat veškerá pravidla tam je.“*Často se tedy může jedna o momentální a dočasný problém v životě žáka, který je příčinou nevhodného chování v danou chvíli, ale předpokládá se, že s odezněním problému vymizí. Zmiňuje ale i další projevy. „*Docela často, když ho pozorujem, tak se nadměrně rve,   
nebo ta agresivita je až krutá, nemusí to být ani jenom vůči dětem, ale třeba vůči zvířatům,   
ničí majetek.“* Na závěr pak ještě dodává, že v těchto případech považuje domlouvání a kázání žákům za zbytečné, místo toho je lepší odvádět jejich pozornost jiným směrem.   
Popis respondenta B je stručnější. „*Neposedí, vyrušuje, pořád něco kuje, no prostě hyperaktivní, v tom všem co mu asi běží hlavou ho často napadnou i blbosti a občas mimo vyrušování i něco provedou, co už se nedá jen tak přejít.“* Také ale upozorňuje, že je potřeba rozlišovat ty,   
co mají opravdu poruchu a své chování si neuvědomují, nebo jsou zkrátka nevychovaní   
a co dělají si uvědomují. Respondentka C si vybaví svého aktuálního žáka s poruchou a popsuje konkrétně jeho projevy. „*To je jako pořád otáčení dozadu, houpe se na židli, poklepává nožičkou, neklid, nesoustředěnost, nenachystaný věci, když něco řeknu, třeba dvakrát, to už je podruhé zopakovaný, tak on to potřetí udělá, takže on vůbec nevnímá co se děje.“* Na předešlé popisy navazuje i respondent D. *„Může to být třeba vykřikování, nerespektování příkazů, nerespektování řádu školy, zejména pokud dostane nějaký pracovní pokyn, tak ten pokyn nebude plnit, odmítá se účastnit práce s ostatními žáky, většinou to bývá žák, který je trošku   
od té třídy izolován.“* U posledního respondenta bychom pouze opakovali již napsané,   
za zmínku ale stojí jeho postřeh, že s těmi horšími případy, kde už se objevuje i agresivita   
a násilí, se tak často v praxi naštěstí nesetkává. Všichni respondenti se tak shodnou na neklidu žáka, nutnosti ho často a dokola napomínat za stejné prohřešky, neukázněnost, tendenci porušovat řád. V závažnějších případech jde již o projevy agresivity a násilí nejen vůči lidem. Za zajímavé považuji postřeh u respondentky A, která nám objasnila, proč je důležité s vyhodnocením zda se opravdu jedná o poruchu, počkat minimálně 6 měsíců.

Osmá otázka zní, zda tyto žáky vnímají tak, že mají poruchu chování, nebo je vidí jednoduše jako zlobivé či nevychované.

Opět platí shoda, že to někdy těžko rozeznat. Respondentka A se rozpovídala o svých konkrétních metodách, jak se dá s žáky, kteří narušují výuku vypořádat. Zmiňuje ale také především, že i u žáka s poruchou chování k němu nelze přistupovat jinak, jen proto že má poruchu, ale i takový jedinec může a nemusí být nevychovaný. „*… i to dítě s poruchou chování musí mít určitý limit, který nesmí překročit, k tomu ho musíme vést, musíme mu to dávat najevo, neustále, takže když opravdu někomu ublíží, bude za to potrestán.“* Na to navazuje stejnými slovy respondent D, který se u žáků s poruchou setkává i s nevychovaností. „*Většinou to bývá kombinace obojího. Hodně ta porucha chování bývá umocněna právě tím, že nad ním rodiče zlomili hůl, a to dítě pak přechází až do nevychovanosti, takže se spíš snažím o to, aby se naučil respektovat pravidla, dodržovat pravidla.“* Respondent E se v tomto opírá o slova odborníků, protože ví, jak je těžké a dlouhé poznat, zda se jedná o poruchu chování, nebo nevychovanost. Přesto se o svůj názor podělil. *„Ze zkušenosti bych z většiny případů viděl druhou možnost jako správnou a přiznám se, že to mě napadá první, že jsou nevychovaní, pak se buď přijde na to,   
že se mýlím, nebo se hold musíme dál snažit suplovat výchovu, která se u některých doma nedostává.“* Zpět k respondentce C, která vidí rovněž kombinaci obojího a posuzuje až po delší době pozorování. Na závěr jsem si nechala respondenta B, jehož slova byla opět pestřejší.   
„*Za nás se to bralo tak, že ten žák je jednoduše s prominutím zmetek a učitel si s tím buď věděl rady, nebo nevěděl. To je tak i dneska, akorát že dneska na to má deset papírů a jediný co z toho je, že toho mnozí zneužívají. Mám papír, nemusím nic. Proč bych se víc učil, když mám papír.“* Přiklání se tak spíš k názoru, že se jedná o nevychovanost a obecně se mu nelíbí systém opatření, za který se podle něj můžou schovávat a využívat ho ti, kteří jej nepotřebují.

V tomto případě se učitelé tedy setkávají s kombinací obou. Dítě s poruchou chování může být zároveň nevychované, může to potom jeho poruchu ještě zdůrazňovat a příčinu nevychovanosti jeden z respondentů vidí v tom, že nad dětmi s poruchami můžou rodiče snáz zlomit hůl a nebýt tak ve výchově důslední.

|  |  |
| --- | --- |
| **Vlastnosti** | **Dimenzionální rozsah** |
| Chování | Uvědomělé **- nevědomé** |
| Chování | **Opakované -** jednorázové |
| Chování | **Dlouhodobé** - krátkodobé |
| Domlouvání | Efektivní **- neefektivní** |
| Závažné projevy poruchy chování | Časté - **ojedinělé** |

**Kategorie č. 4 Edukace žáků s poruchou chování – všechno jde, když se chce**

Nyní už se přesuneme přímo k samotné edukaci žáků s poruchou chování. V tomto okruhu první, celkově již devátá otázka se respondentů ptá, zda žáci s poruchou ovlivňují způsob jejich výuky, například skrze metody, formy a organizaci výuky.

Odpověď respondentky A se pouze odkázala na to, o čem se již rozpovídala v předchozí částí rozhovoru. Žáci její výuku narušují, především vyrušováním a zvýšenou dávkou pozornosti. Nicméně si vytvořila zajímavé metody, které podle jejich slov fungují,   
ale to kolegové využívají spíše jejích služeb. Tato metoda spočívá v tom, že žák, který narušuje hodinu u jiného učitele je odveden k respondentce. Klidně i do hodiny, kde dostane pravopisná cvičení apod. a ta jsou následně hodnocena jeho češtinářkou. Tento žák je tím pádem zbaven svého publika a svého pokušení narušovat výuku. Ví, že něco provedl a nese za to nepříjemné následky. Tato metoda prý velmi dobře funguje. U respondenta B se opět setkáváme s určitou nevolí. „*Tak samozřejmě, když je to děcko, který má silnou poruchu, tak dokáže udělat pořádnou neplechu a člověk aby nad ním pořád stál a hlídal ho. Pak je to ale právě chyba toho systému, dávat takový děcka, který se jednak neumí ovládat, a ani to nemaj v hlavě srovnaný   
do normální školy, to je špatně.“* V tomto případě je ale řeč o těch závažnějších případech. Pokud se vrátíme k těm běžnějším, respondent uvádí, že je to individuální, na jednoho platí to, na druhého zase opak. „*Je to o tom ty děcka poznat a naučit se s něma pracovat, ale že bych kvůli tomu měl nějaký jiný speciální metody a tak, to ne.“* V případě respondentky C se také dostává kladné odpovědi. „*Asi ano, protože člověk musí být jako nachystán na to, že je to činorodý prvek ve výuce, který ji může narušit, ale když se ví jak na něj, nebo ví co mu pomáhá, nebo ví že na něj funguje, …“* Dodává ale, že člověk by nad tím měl dopředu přemýšlet,   
aby předešel situacím, při kterých bude bezradný a nebude vědět, co má dělat. Přeskočíme k poslednímu respondentovi, ten rovněž odpovídá kladně, ale výuku si tím příliš ovlivnit nenechá. „*Spíš vím, že ten nebo ta mají problém pracovat ve skupině, nebo naopak ostatní   
ve skupině jsou biti, když tam toho žáka zrovna mají. Nemůže se ale všemu ustupovat,   
musí se se naučit spolu pracovat, i když spolu nevychází.“* Pouze u náročnějších úkolů zohledňuje specifické požadavky žáka, a to i v kontextu celé třídy. Pokud není jasně   
stanoveno v IVP, pak se řídí vlastními metodami, které vychází ze zkušeností se žákem   
a předchozí praxe. Na závěr velmi stručná odpověď respondenta D. *Měl jsem jich málo,   
ale myslím si, že neovlivňují.*

Učitelé mají různé pohledy na věc a praktikují různé metody. Až na poslední zmíněnou výjimku se shodnou, že jim žáci výuku ovlivňují a musí proto sahat po různých metodách   
a formách výuky. Ty, pokud nejsou jasně stanované např. v IVP, vychází z vlastních zkušeností učitelů a shodují se na tom, že je to především o poznání žáků a o odhalení toho či onoho,   
co na konkrétního žáka bude platit.

Desátá otázka úzce souvisí s otázkou předchozí a ptá se, zda žáci s poruchou chování ovlivňují samotný průběh vyučování.

První respondentka se opět odkazuje na to, co již zaznělo a pouze doplňuje. „*Oni mají tendenci o sobě dávat vědět. Mají pocit, že budou obdivování.“* Respondent B se rovněž odkazuje na svá předešlá slova. Zmiňuje především vyrušování a upoutávání pozornosti   
a přiznává, že tím učitel může ztratit drahocenný čas. Na věc se nicméně dívá realisticky   
a dodává, že: „… *i po děcku který je naprosto v pořádku nemůžeme chtít, aby ve škole od rána do odpoledne sedělo narovnaný a nedutalo, to by taky nebylo dobrý, takže na tom bych neviděl nic špatně.“* V krátkosti navazují odpovědi respondentky C. „*To souvisí s tím, co zaznělo.   
Ano, ovlivňují je to právě ta nevyzpytatelnost, ten činorodý prvek, který naruší výuku a může   
ji ovlivnit. jje proto potřeba být na připraven na vše.“* A respondenta D. *„Ano, můžou a někdy i výrazně, jedná se právě o vyrušování a odmítání práce s ostatními.“* O svých metodách,   
jak zabránit narušování výuky nejen žákům s poruchou chování, se rozpovídal respondent D. Jedná se o předem domluvená pravidla, která mají srozumitelná a jasná pravidla i případný postih. O té srozumitelnosti a jasnosti to podle respondenta je především, pak žáci přesně ví,   
co mohou, co ne a co je případně čeká za postih. Vraťme se ale na začátek jeho odpovědi.   
„*Jinak je to vyrušování, ta roztěkanost, člověk pětkrát řekne nedělej to, pokaždé odkýve, že teda dobře, ale při první příležitosti se zase otočí a ještě se diví a je ukřivděnej, že si dovolím   
ho napomenout. Pak to zdržuje tohle tu hodinu…“*

Vyplývá vcelku jasná odpověď u všech respondentů. Opakující se vyrušování, které k sobě nabaluje další neduhy a pak už je jen otázkou, jak si s tím učitel poradí. Každý z nich má své metody a praktiky. Za připomenutí stojí odpověď jindy velmi kritického respondenta B, který vidí věci tak jak jsou, tedy že nemůžeme očekávat, že budou žáci od rána do odpoledne vzorně sedět a mlčet, když zrovna nebudou tázáni.

Otázka jedenáctá. Ovlivňují žáci klima ve třídě?

Jakožto výchovná poradkyně se respondentka A setkala s mnoha případy a některé z nich uvádí. Mluví i o situacích, kdy se aktivně zapojují nespokojení rodiče ostatních žáků. Vznikají tak velmi nepříjemné situace, do kterých jsou pak zapojeni další pracovníci i ŠPZ. „*Jenže je to taková bezmoc, když pořád něco zařizuješ, pořád se snažíš dělat nějaké programy, mluvit s nimi a prostě to nejde. Tak třeba i takhle to dokáže jeden žák rozvířit.“* Se zajímavými poznatky přišel i respondent B. „*Věřím té teorii, že když si na svou stranu získáš ty nejsilnější hráče ve třídě, tak máš celou třídu. Ale nesmí to být samozřejmě tak, že se jim bude nadržovat nebo tak něco, spíš být právě férovej a dát jasně najevo, jaký jsou pravidla.“* Aby toto fungovalo, pak musí spolupracovat všichni učitelé, kteří danou třídu znají. „*Není to ale vždycky tak, že by tihle lumpové měli mít hlavní slovo. Když jsou to fakt jen lumpové a neumí se chovat čestně a respektovat pravidla, tak si můžou zadělat na problémy nejen u učitelů, ale i mezi spolužákama, a to je možná ještě horší, než když je ten kolektiv nebere.“* Tuto myšlenku v sobě má i odpověď respondenta D. „*Ano, zpravidla ano, pokud jsou to silné osobnosti*. *Ano, dokáží strhnout ostatní a podněcovat je k činnostem, které jsou proti školnímu řádu, sami většinou nemají problém ho ignorovat.“* Respondent E uvádí konkrétní případ žáka sedmé třídy,   
se kterým nikdo nechce pracovat. Projevuje se u něj agresivita, která je zatím formou požďuchování, ale učitel má obavy, že bez zásahu a dozoru asistentky by se mohlo snadno něco stát. „*Ten kluk to nedokáže odhadnout a mohl by brzy někomu ublížit. Řeší se to s výchovnou poradkyní, s pubertou se rozjíždí a musíme to s ním vyřešit než bude pozdě.“* Druhá výchovná poradkyně se vrací k vychovanosti a nevychovanosti. „*Jsou tací, kteří mají poruchu chování   
a jsou bezproblémoví a jsou ti, kteří mají poruchu chování a jsou to s prominutím Spratci.“*

Odpověď je tedy jednoznačná. Žáci s poruchou chování klima narušují. Narušují   
ho v negativním slova smyslu a i přesto, že se s žáky pracuje v rámci školního poradenského pracoviště, i přímo učitelé mají své vlastní metody, může to dojít až k obavám z projevů agresivity, nebo například k aktivitě ostatních rodičů, kteří se snaží a všemi silami podporují, aby problémový žák ze třídy odešel.

Otázka dvanáctá se ptá, zda na žáka s poruchou chování učitelé myslí ještě předtím,   
než jsou přímo ve třídě.

A: „*Určitě, určitě na něj myslím, někdy mi to i kazí náladu musím říct, protože někdy nevíš, co to děcko vymyslí, musíš být připravená na všechno a samozřejmě jdu tam vždycky s tím, nenech se vyprovokovat, v klidu to řeš, ale někdy prostě to musíš řešit.“* O něco mírnější je tentokrát respondent B. „*Ne že ne, člověk ví co tam má za materiál ve třídách a jasně že tam občas v hlavě běží, že tam bude zase ten nebo ta dělat opičárny, ale není to nic dramatickýho, že by se člověk nervoval nebo radoval, když třeba zrovna ten danej žák chybí.“* I ostatní respondenti si jsou v tomto ohledu klidnější, nebo se alespoň snaží na dané žáky nemyslet. Respondentka C se ale zmínila o zajímavém případu. „*měli jsme tady žáka, a i když jsem tam neučila, třeba jsem tam jen suplovala, ale i tak jsem nad tím přemýšlela, protože z těch historek, co jsem slyšela okolo co zažívali kolegyně nebo kolegové, tak ten byl* *nevyzpytatelný*.“   
O přítomnosti konkrétních žáků v daných třídách samozřejmě ví, ale i respondent E se snaží   
nedělat si z toho příliš těžkou hlavu. „…*to jsem se naučil nemít to nějak v hlavě, že bych   
se stresoval celej den, že támhle pátou hodinu tam bude ten nebo ta. To si člověk sám škodí, kdyby to až moc prožíval.“* A po téměř čtyřech desítkách let ve školství, s klidem a s úsměvem na tváři odpovídá respondent D. „*Ne, nemyslím, nebudu se stresovat dopředu*.“

Jak se zdá, nejlepší variantou je být přípraven na vše. Pro psychické zdraví učitele   
je ale zároveň nejlepší si nepřipouštět a nemyslet na to, že se může stát v podstatě cokoliv.   
Když už k něčemu dojde, je potřeba umět zachovat klidnou hlavou. Takto bych shrnula odpovědi, tentokrát i částečně rady, starších a zkušenějších učitelů.

|  |  |
| --- | --- |
| **Vlastnosti** | **Dimenzionální rozsah** |
| Metody výuky | **Jiné -** stejné |
| Přístup k žákům | **Důsledný -** benevolentní |
| Vliv žáka na zbytek třídy | **Negativní -** pozitivní |
| Vyrušovaní | **Časté** - ojedinělé |
| Porušování pravidel a řádu | **Časté** - ojedinělé |

**Kategorie č. 5 Možnosti, vliv školy a dalších institucí na zkvalitnění budoucího života žáků s poruchami chování**

Otázka třináctá se ptá, zda se respondenti setkali s pojmem individuální výchovný plán. Nejedná se o IVP, jak si mnozí respondenti hned mysleli, ale o výchovný plán, tedy IVýP,   
který jsme si zmínili v podkapitole 2.2.5.

Není překvapení, že o něm vědí pouze výchovné poradkyně. Zbylí tři respondenti uvedli, že o něm slyší poprvé. Výchovná poradkyně A jej použila pouze jednou, když tato metodika vznikla a nyní o jeho zavedení uvažuje opět, protože v něm vidí některé výhody. „*Sepíše se v podstatě úmluva a za nějakou dobu se to kontroluje, třeba za 3 měsíce, nebo tak nějak. A je tam i uvedeno, co bude následovat, když nebude třeba žák, nebo rodič plnit co má, tak škola bude kontaktovat OSPOD. Tak by to mělo být, aby to rodiče nebrali na lehkou váhu, ale že už je to vážné.“* V případě druhé výchovné poradkyně, respondentky C, se zatím IVýP neuplatnil a ani o tom neuvažuje, protože by to podle její názoru suplovalo něco, co již je.   
„*Ono se to už v podstatě dělá, komunikuje se s žákem i rodiči, ale ne přímou touto oficiální cestou a myslím, že to není nutné.“*

Že IVýP znají pouze výchovné poradkyně je dle mého názoru pochopitelné a z jejich odpovědí se zdá, že do budoucna tomu ani nebude jinak a znalost této metodiky a obecně pojmu nebude příliš stoupat. Sama jsem se s ním poprvé setkala právě až při studiu literatury k teoretické části.

Čtrnáctá otázka zní, zda se setkali s žáky, kteří se dostali do střediska výchovné péče   
a zda to na ně mělo nějaký dopad.

Respondentka A uvádí dva případy, u obou to bylo po dohodě s OSPODem. „… *jednou to bylo agresivní chování, dnes už je to mladý muž a uctivě mě zdraví, když mě potká,   
tak tam to pomohlo. Druhý případ byl žák, který lajdačil, nechodil do školy, rodiče nespolupracovali, tam byla nedobrá rodinná situace. Zavánělo to i se stýkáním s takovými partami, kde hrozilo závadové chování. Nakonec jsme po domluvě s rodiči a OSPODEM dítě poslali na 3 měsíce do střediska výchovné péče a pomohlo to.* Uvádí, že se v druhém případě s žákem i jeho vychovatelem setkala i v průběhu jeho pobytu a vzpomíná, že to nebylo jednoduché a nešlo to hned a bylo to náročné, ale nakonec to zafungovalo. Respondent   
B má také dvě zkušenosti, v jednom případě ale nezaznamenal on sám velký rozdíl, to ale z toho důvodu, že daného žáka učil pouze na tělesnou výchovu, která žáka bavila, a tak s ním neměl problém ani před jeho pobytem ve středisku. V druhém případě se jednalo o žáka, který byl uzavřený do sebe a v hodinách odmítal pracovat, často dokonce jen polehával na lavicích.   
Když se ze střediska vrátil, byl na něm vidět ve všech směrech zlepšení a posun.   
„*Jenže to opadlo po pár týdnech. Tam se mu měli čas věnovat asi a byl individuálnější přístup, tady se pak udržel aspoň v tom aby se víc zapojil v kolektivu, ale jinak se to vrátilo do normálu.“* Přeskočíme k respondentovi D, který také má svoji zkušenost. „*Osobně moji žáci ne,   
ale vím že tady na škole jeden žák byl a ten výchovný dopad to rozhodně mělo, došlo ke zlomu, došlo ke změně zlepšilo se to.“* Na doplňující otázku byl respondent konkrétnější. „*Chyběli mu základní návyky slušného chování, ale třeba i hygieny. Nebyl schopný vydržet v hodině pracovat a nic často nedělal. Stále to není ono, ale už je mnohem lepší.“* Vesměs pozitivní zkušenost   
má i respondent E „*kluk se zlepšil, měl zrovna poruchu chování, často se rval, měl výbuchy   
a nedokázal se ovládat, on se dokázal poprat i s těma klukama, kteří ho brali a byli to v podstatě jeho jediní kamarádi, aspoň teda ve škole, tak si to uvědomoval, že není něco v pořádku,   
když po sobě skočili, ale to už bylo pozdě většinou.“* Po návratu došlo ke zlepší a žák se dokázal kontrolovat, bylo na něm ale vidět, že to v sobě má a musí to v sobě dusit. Zkušenost opačnou  
 má respondentka C. „*Mělo, on koketoval tenkrát asi s drogama a mělo to dopad negativní, protože se tam z něho vyloupl, se tam dostal k věcem, které do té doby nepraktikoval.*   
Žák se dostal k novým věcem a v tomto případě se to tedy bohužel zhoršilo.

Zkušenosti jsou to tedy spíše pozitivní, otázkou ale je, jak dlouho tento pozitivní dopad působí. V některých případech jsme totiž mohli slyšet, že se po nějaké době vrátilo chování zpět do předchozích kolejí. V jiném případě se sice zlepšení dostavilo, ale bylo na žákovi vidět, že své emoce v sobě musí držet a dusit. Toto vše by asi nakonec bylo v pořádku a dalo   
by se částečně považovat za úspěch. Nicméně je tu poslední zmíněný případ, který se naopak zhoršil a určitě se nejedná o případ ojedinělý.

Sama nemám zkušenosti s žádným žákem, který by středisko výchovné péče navštívil, pouze z doslechu od svých kolegů.

Patnáctá otázka má spojitost s otázkou předchozí. Ptali jsme se respondentů, zda mají zkušenost s případy, kdy musel kvůli chování dítěte zasáhnout OSPOD.

Respondentka A uvádí dva aktuální případy. „*Ano, ve třetí třídě, rozvrácená rodina, rodiče se hádají, proti sobě to dítě poštvávají, to byl velký mazec a teď třeba v 8. třídě zase, velké absence, dokonce i vyhlášené pátraní po dívce, objevila se nakonec sama.   
Tam teď OSPOD pracuje a zdá se, že je to na dobré cestě.“* Respondent B znepokojeně vzpomíná na žačku devátého ročníku, kterou od listopadu ve škole neviděl a rodiče neměli zájem cokoliv řešitt. „*Řešila to teda kolegyně, ale co vím, tak se tam s nima nebyla schopná pořádně domluvit, nakonec přišel až po třech – čtyřech měsících člověk z OSPODu, ale neřekl nám nic zajímavýho, jen že se to bude řešit. Holka měla přes 400 neomluvených hodin, oni teda napsali papír, že se to předá policii, ta měla na všechno měla čas, od té doby jsem ji neviděl.“* Dívka se nakonec ve škole ukázala, ale neměla ukončené základní vzdělání. Respondent bohužel neví, jak to s ní přesně dopadlo. Velké nadšení nesdílí ani respondentka C, ta uvádí dívku z nefungující rodiny. *Máma se teď snaží, ale i přes dohled toho OSPODu tam není žádný jako posun k lepšímu, není to tak, že by jí to dítě odebrali z rodiny, což původně se tak zamýšlelo a říkali, že jí nastaví úplně nová pravidla, když dítě bude mimo. Ale dosáhlo se to, že nechodí za otcem, kde je to hodně špatný a pro holku nevhodný.* Doptala jsem se, jak se to na té dívce projevuje ve škole.  *„Každý den v podstatě, ona bere každé ráno pilulku na hlavu, tu má u mě v šuplíku, pak to má následné reakce tak, že se jí motala hlava tak, že musela být odvedena domů.“* Dívka toho ale zneužívá, upozorňuje na sebe a slovy respondentky se i *„pižlá“*.   
Případ je to tedy vážný, nicméně „…*odmítla nastoupit hospitalizační léčbu, ale po dni zavolala mámě, že to nezvládá, tak ji vzali zpět. Tím pádem ji léčíme za pochodu ve škole. Je to kvalitní. Opravdu…“* K nejlepším výsledkům nebude patřit ani odpověď respondenta D. „*Ano, letos. Dítě chodilo v podstatě za školu a tatínek mu to kryl, došlo k nápravě, chodí, ale rezignuje   
a přestal se učit.“* Pozitivní zkušenost přinesl poslední respondent, který zmiňuje složitou situaci v rodině, kde byl otec alkoholik a matka nebyla dost silná osobnost, aby se něco změnilo a dceru jim měl OSPOD původně odebrat, nakonec se situace alespoň na straně matky zlepšila. „*S tím OSPODem si teď vybavuju, že to ze začátku bylo ještě horší. Nakonec dobrý, nakonec se rozvedli ti dva, nebo spolu nežijou jen, to nevím, každopádně holka se začala dávat postupně do kupy. Byly skrz to i preventivní programy ve třídě a zafungovalo to.“*

S OSPODem se setkal a setkává každý z dotazovaných a jak se zdá, bohužel jeho zásah není vždy zárukou, že se situace vyřeší a bude mít zdánlivě šťastný konec. Všimla jsem si, že uvedené případy mají jedno společné. Jsou to problémy v rodině. Téměř vždy je za případy,   
do kterých musí zasahovat OSPOD, nejen problém v rámci poruchy chování, ale tu podstatnější příčinu problémů najdeme v rodině.

Dnešní společnost se navíc stále častěji setkává s neúplnými rodinami. Sama dobře vím, kolik mých žáků má rozvedené rodiče, což na jejich výchově to ve většině případů nepřidá. Pokud je ale v rodině ještě závažnější problém a výchova je zanedbávána, pak nemůže dávat   
za vinu ani žákům, že jsou jací jsou, ani OSPODu, že není zárukou stoprocentní nápravy.

Otázka poslední: Na základě Vaší praxe nebo přesvědčení, má učitel, škola a další spolupracující instituce tu moc žáka s poruchou chování opravdu ovlivnit, změnit a projevy rizikového chování zmírnit, nebo eliminovat?

A: „… ve *zkratce usměrnit, vyléčit zcela to asi nejde. Ona asi ta diagnóza i tak mluví, že to vyléčit ani nejde. Bohužel.“* Stejná slova rozvedl respondent B. „*Tam kde to ale jde, musíme se snažit ze všech sil a být důslední. Čím víc ale budeme ustupovat a povolovat, tím míň takových bude.“* Jako klíčovou vidí důslednost i respondent D. „*Zmírnit ano, eliminovat ne.   
Ty nejdrsnější projevy se dají zmírnit, ale musí tam být důslednost.“* Optimistické rozložení vah vidí respondentka C. „*Věřím tomu a říkám si, že třeba tak v 60 % ano, ale ve 40 ne.   
Ten, kdo chce a opravdu volá o pomoc, a když se mu podá ruka a zkusí se změnit, tak ano.   
Ale je tam ta vůle důležitá.“* Na závěr zdůrazňuje důležitost vůle respondent E. *Zmírnit ano, eliminovat ne. U poruchy to, pokud se nepletu, ani nejde, tam je to prostě dané, tam se s tím musí poprat a naučit se nějakého sebepoznání a neustále na sobě pracovat. Tak se vrátím zase k té vůli, bez ní to nejde, my se tady můžeme třeba stavět na hlavu, ale na prvním místě to je na tom člověku … no a rodiče taky samozřejmě.“* Ještě na samotný závěr pak zopakoval,   
že bez vůle to nejde.

Literatura i učitelé v praxi to vidí tedy stejně, zmírnit ano, eliminovat nelze.   
Navíc k tomu, aby se nám to podařilo zmírnit, potřebuje souhru několik faktorů, mezi které nepochybně spadají specifické formy a metody ve výuce, dále je to zmíněná důslednost,   
ale na prvním místě je to vůle. Vůle všech zúčastněných, žáka, rodičů i učitele.

A právě vůle je to, o čem mám jisté rozpaky. Z praxe mám zatím pocit, že vůle mnohdy chybí, a to nejen v rámci žáků s poruchami, ale obecně. Žáci, kteří mají špatné známky si z toho nedělají těžkou hlavu a když mají rodiče příležitost přijít do školy, přijdou se individuálně ptát rodiče těch s lepším prospěchem i chováním. Ty rodiče, které bych očekávala, a kteří by měli přijít, ty zatím nepotkávám. Jsem v tomto případě tedy spíš skeptická a mohu jen doufat,   
že se mýlím a další roky mě v tom přesvědčí.

|  |  |
| --- | --- |
| **Vlastnosti** | **Dimenzionální rozsah** |
| Středisko výchovné péče | **Přínosné -** nepřínosné |
| OSPOD | **Přínosné** - nepřínosné |
| Vliv rodiny | **Zásadní -** nepodstatný |
| Zájem žáka a rodiny | Postradatelný - **nepostradatelný** |
| Zmírnění projevů poruchy chování | **Dosažitelné** - nedosažitlné |
| Odstranění poruchy chování | Reálné - **nereálné** |

Na závěr měli respondenti prostor se ještě jakkoliv k poruchám chování vyjádřit a dodat, co je napadlo. Možnosti využil pouze respondent B. „Já jsem *v tadytom prostě staromilec,   
učím 30 let a když jsem začínal, tak o nějakejch pomocnících a tady i tomhle nikdo nevěděl   
a šlo to taky. A každej ti řekne, že tenkrát ta úroveň byla lepší, než je teď. A já to můžu říct z vlastní zkušenosti, protože jenom ubírám, ubírám laťku, jenom snižuju, jenom jedu dolů.   
Za těch třicet let nedělám v tom zeměpisu nic jinýho, než pořád pomaličku dolů a ještě chcou všichni jedničky.* Pár slov přidal i respondent E. „*Snad jen, že jsem sám zvědavý, jak se budeme k této otázce a celkově k inkluzi stavět za 10 – 15 let. Je to dobře myšleno, ale má to spoustu much, tak se necháme překvapit, myslím ale, že změny ještě musí přijít.“*

## Axiální kódování

V axiálním kódování dále pracujeme s kategoriemi, ale jsou uspořádány novým způsobem, který je spojuje a uspořádává do paradigmatického modelu.

Paradigmatický model zahrnuje:

* **Jev**

Ústřední myšlenka, událost, dění, případ

* **Příčinné podmínky**

Události nebo případy, které vedou k výskytu nebo vzniku

* **Kontext**

Soubor vlastností, které jevu náleží, soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání

* **Intervenující podmínky**

Ovlivňují strategie jednání (čas, prostor, kultura, ekonomický status, historie, individuální biografie, vývoj techniky atd.)

* **Strategie jednání a interakce**

Procesuální (v pohybu a čase), záměrné, cílené, neuskutečněné

* **Následky**

Mohou se stát součástí podmínek dalšího jednání

**Jev**

Ústřední myšlenku, jev, pro nás představuje **žák s poruchami chování**.   
Žák s poruchami chování je centrem pozornosti této práce. Ovlivňuje práci učitelů,   
třídní kolektiv, spadá do specifické skupiny žáků, u kterých jsou v rámci výchovně vzdělávacího procesu uplatňována podpůrná opatření. Škola i žák s poruchami chování spolupracují s dalšími institucemi, které jsou součástí výchovně vzdělávacího procesu zainteresovány.

**Příčinné podmínky**

Příčinnými podmínkami je **přístup učitelů a školství k poruchám chování.**Školství odráží potřeby společnosti a přizpůsobuje se novým podmínkám okolního světa. V rámci přístupu k žákům s poruchami chování došlo za poslední dekády k mnoha změnám, které vytváří pro žáky s poruchami chování nové specifické možnosti a podmínky jejich vzdělávání. Přestože se učitelé odráží od svých zkušeností a svůj postoj k žákům s poruchami chování nezměnili, museli se podřídit legislativním změnám a aplikovat nové metody   
a specifika v rámci podpůrných opatření.

**Kontext**

Kontextem jsou **podpůrná opatření**. Podpůrná opatření přináší rodičům i učitelům přehled dostupných prostředků podpory pro vzdělávání, představují manuál pro školy i rodiče, jak s žáky nejen s poruchami chování pracovat a jaká specifika v jejich výchovně vzdělávacím procesu uplatňovat. Opatření jsou doporučením pro vzdělávání žáku se SVP a ovlivňují podmínky za jakých je žák vzděláván.

**Intervenující podmínky**

Intervenující podmínky jsou **škola, se školou spolupracující instituce a jejich vliv na žáka s poruchou chování.** Školní prostředí hraje ve výchově a vzdělání žáka zásadní roli. Učitelé se při výuce žáků se SVP řídí doporučením z poraden, mohou a měli by využívat jejich odborných služeb. Společným cílem všech zainteresovaných je najít a aplikovat ty nejlepší metody a formy výchovy a vzdělávání pro každého individuálního jedince. Činnost školy   
a institucí se navzájem ovlivňuje, kdy se učitelé řídí doporučením z poraden a poradny   
na základě zkušeností učitelů vytváří nové, efektivnější metody.

**Strategie jednání a interakce**

Strategie jednání a interakce je **edukace** **žáků s poruchami chování**.

Edukace žáků s poruchami chování je komplexní proces, na kterém se podílí sám žák, ale i jeho rodiče, učitel, školské poradenské zařízení, vedení školy a další zainteresované instituce. Mezi tím vším jsou vazby, nicméně tím hlavním pilířem, který všechny poznatky z těchto vazeb přenáší do edukace, je učitel. Ten na základě svých znalostí a zkušeností hledá a vytváří ty nejlepší možné podmínky, za jakých bude edukace každého individuálního žáka s poruchou chování probíhat.

**Následky**

Následky vyplívají z výsledků jednání a interakce. Za **pozitivní** následky považuji **zmírnění projevů poruch chování.**

Schéma č. 1 paradigmatický model axiálního kódování

**INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY**

Možnosti a vliv školy a dalších institucí na zkvalitnění budoucího života žáků s poruchami chování

**PŘÍČINNÉ PODMÍNKY**

Přístup učitelů a školství k poruchám chování

**KONTEXT**

Speciální vzdělávací potřeby:

Podpůrná opatření

**JEV**

Žák s poruchou chování

**STRATEGIE JEDNÁNÍ   
A INTERVENCE**

Edukace žáků s poruchami chování

**NÁSLEDKY**

Pozitivní:

Zmírnění projevů poruch chování

## Selektivní kódování

V selektivním kódování vybereme jednu centrální kategorii, na jejímž základě vytvoříme kostru příběhu. Kostra příběhu se pak stává podkladem pro sestavení paradigmatického modelu. Na rozdíl od axiálního kódování je selektivní model abstraktnější.

Jako centrální kategorii, která je se všemi dalšími kategoriemi provázána a zasahuje   
do nich, jsem zvolila – Poruchy chování.

**Kostra příběhu**

U poruchy chování bychom měli začít tam, kde vzniká. Porucha chování není důsledek nevhodné výchovy, ale jedná se o vrozenou vadu, za jejíž přítomnost může dědičnost   
a biologicko-fyziologické příčiny. Další příčinou vzniku může být neurologická porucha při komplikacích v těhotenství, porodu, či raném dětství.

Učitelé si jsou vědomi, že poruchu chování nelze vyléčit, odstranit, nebo eliminovat. Můžeme pouze zmírnit projevy poruch chování. Mezi nejčastější projevy poruch chování patří nerespektování pravidel, řádu, norem chování, neklid a ve školním prostředí je to pak časté vyrušování, upoutávání pozornosti, nesoustředěnost, nepřipravenost a vzdor. Tyto projevy, se kterými se učitelé setkávají nejčastěji, můžeme označit za mírné. Mezi ty závažnější patří asociální chování, násilí a agresivita. Tyto projevy mohou být pro rodinu komplikací, pro kterou se mohou s dítětem raději vyhýbat společenským událostem a pohybu ve společnosti obecně. Tím jen prohlubují problém se socializací a osvojení norem chování. Jeden z respondentů vidí velký problém v tom, pokud rodiče nad výchovou dítěte s poruchou chování zlomí hůl, čímž poruchu pouze umocní. V nejhorším případě se pak jedná o kombinaci poruch chování   
a nevychovanosti. Respondenti se odkazují na začátky své učitelské praxe, kdy se o poruchách nemluvilo, respektive se o nich nevědělo a k žákům se jednoduše přistupovalo důsledněji, přísněji a fungovalo to. Dnes je nastaven jiný systém, který přihlíží na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a umožňuje jim tyto potřeby naplnit pomocí specifických metod   
a forem výuky, které jim pomohou fungovat a prosadit se stejně, jako jejich spolužáci. K tomuto systému jsou někteří učitelé skeptičtí, uznávají jeho myšlenku, ale vidí také mnoho nevýhod. Mezi nevýhody patří například, že mnohým umožní různé úlevy, což může právě u žáků s poruchami chování být na škodu. Zde učitelé vidí přínosnější naopak zmíněnou důslednost.

V rámci tohoto systému mají rodiče i škola k dispozici školské poradenské zařízení, pedagogicko-psychologické poradny, speciální pedagogická centra a střediska výchovné péče, které pomáhají poruchy diagnostikovat a doporučují, jak s takovými jedinci dále pracovat. V některých případech diagnostikování a doporučení může stačit, nicméně v případě závažnější poruchy chování, která se projevuje například násilím nebo agresivitou, nemusí mít   
školní prostředí dostatečnou moc, aby si s nimi efektivně poradila. V tomto případě se do věci vstoupí OSPOD, nebo i policie.

U častějších projevů, které jsou mírnější, postačí vycházet z doporučení z pedagogicko-psychologické poradny aj., ale podle učitelů především z vlastních zkušeností a znalostí žáka. Toto si mohou dovolit říct učitelé, kteří za sebou mají dlouhou praxi. I oni si jsou vědomi,   
že bez odborníků to nejde. I když máme podezření na poruchu chování, může se jednat pouze o aktuální problém v životě jedince, který odezní i s nežádoucím chování. O poruchu chování se jedná teprve tehdy, pokud se projevuje opakovaně a dlouhodobě, minimálně po dobu šesti měsíců. I s touto znalostí nejsou učitelé erudování k tomu, aby jakoukoliv poruchu diagnostikovali a tuto práci musí přenechat pouze odborníkům.

Pole působnosti učitelů tedy není v diagnostice, ale ve výchovně vzdělávacím procesu. Zde se shodnou a za zásadní v práci s žáky s poruchami chování považují důslednost, nastavení hranic, jasná pravidla a případné trestání při jejich nedodržení. Důslednost je nejdůležitější. Díky znalostem žáka i jeho spolužáků mohou vhodně volit jeho zařazení například   
při skupinových pracích tak, aby ve skupině dokázal fungovat a nenarušoval tak výuku ostatním. Školní prostředí je ve výchově a vzdělání dětí s poruchou chování zásadní.   
Může se zde naučit zásady slušného chování, osvojit si požadované normy chování, naučit se respektovat řád, pravidla a autority. To vše je pro jeho budoucí život nezbytné, pokud to má být naplněno, je potřeba spolupráce nejen žáka, ale i jeho rodiny.

Vedle důslednosti považují učitelé za naprosto stěžejní vůli. Vůle všech zainteresovaných. Učitelů, rodičů i žáka. Bez vůle nelze dosáhnout toho, aby žák zmírnil projevy poruch chování a naučil se s nimi pracovat, naučil se ovládat a rozuměl svým emocím, aby se naučil seberegulaci a sebeorganizaci a mohl v dospělosti bez problémů fungovat nebyl poruchami chování limitován.

Schéma č. 2 paradigmatický modelu selektivního kódování

**INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY**

Nerespektování pravidel, řádu a norem chování.

Nepochopení ze strany společnosti.

Dlouhodobé a opakující se.

Zapojení PPP, SPC aj. do výchovy a vzdělávání.

**STRATEGIE JEDNÁNÍ   
A INTERVENCE**

Socializace a osvojování norem ve výchovně vzdělávacím procesu.

**NÁSLEDKY**

Pozitivní:

Seberegulace a sebeorganizace

**PŘÍČINNÉ PODMÍNKY**

Biologicko-fyziologické příčiny vzniku poruch.

Výchova a vzdělání.

**KONTEXT**

Specifické metody a formy výuky.

Důsledný přístup ve výchově a vzdělávání.

**JEV**

Porucha chování

# VÝSLEDKY A DISKUZE

Dostáváme k výsledkům výzkumného šetření a můžeme si zodpovědět dílčí otázky   
a hlavní výzkumnou otázku.

Vzhledem k dlouholetým zkušenostem dotazovaných jsme se nejprve zaměřili na to, zda a jaké vnímají změny v kontextu poruch chování dnes a v době, kdy začínali. Za dobu jejich praxe proběhlo změn ve školství několik. Jednou z nejpodstatnějších je inkluze, která jim chtě nechtě výuku ovlivnila a zavedla pro ně nové povinnosti, které musí v případě žáků s různými poruchami dodržovat a musí se jimi řídit, aby naplnili specifické potřeby každého žáka, který to potřebuje. V otázce přínosu samotné inkluze jsou respondenti rozděleni. Mezi respondenty jsou jak zastánci, nevyhranění, tak i ti, kteří s inkluzí nejsou spokojeni. Převládá názor,   
že inkluze je dobrá myšlenka, nicméně má i slabé stránky. Tímto už odkrýváme 1. dílčí otázku:

* Jaký je rozdíl v přístupu učitelů a školy k žákům s poruchou chování před zavedením a po zavedení inkluze?

Kromě jedné výjimky, v případě respondenta A, se respondenti shodnou na tom,   
že jejich přístup k žákům se nezměnil a že je vnímají stále stejně jako dřív. V případě školy   
a školství obecně se již bez výjimek shodnou všichni. Shodnou se na tom, že se dnes školy skrze inkluzi snaží žákům vyhovět a nastavit jim pro ně příjemnější a snažší podmínky, než tomu bylo dřív. U respondentů se to nesetkává s velkým nadšením, naopak zmiňují rizika, která mohou vznikat přímo pro zainteresovaného žáka. Ten si v průběhu školní docházky zvykne na pomoc, úlevy a individuální přístup, s čímž už ale nemůže počítat v dospělosti a může tak narazit. Dalším rizikem je vliv takového žáka na zbytek třídy, kterou může svým strháváním pozornosti, vyrušováním, nevhodným chováním aj. ošidit o drahocenný čas, který učitelé musí místo samotné výuky věnovat jemu. Inkluzi samu o sobě vnímají jak pozitivně,   
tak s výhradami. To se odráží v naladění společnosti, kdy se stále vedou diskuze o tom,   
zda je inkluze krok správným, nebo špatným směrem. Oba tábory si najdou své zástupce,   
nebo se možná dost lidí, jako to uvedla i respondentka C, pohybuje v poli „nevyhraněných“.

Ve zkratce lze shrnout, že se pohled a přístup respondentů k žákům s poruchami chování jako takový nezměnil, ale inkluze přinesla změny, které jejich práci více či méně ovlivní.   
V rámci samotné myšlenky inkluze jsme našli pozitiva, nicméně zda je právě žákům s poruchou chování inkluze přínosná, tam jsme narazili spíše na pesimistický pohled.

Dále jsme se zaměřili konkrétně na to, jak učitelé vnímají podpůrná opatření, doporučení z poraden, a zda se jimi řídí. Jsou to pouze výchovní poradci, respektive dvě výchovné poradkyně, které se v celé problematice podpůrných opatření a doporučení   
orientují a snaží se je maximálně dodržovat. U třech zbylých respondentů se setkáváme   
s odlišným přístupem, a sice, že přednost mají vlastní zkušenosti a znalost žáků. V rámci podpůrných opatření může být k žákovi přidělen asistent pedagoga, na které jsme   
se respondentů ptali. Tentokrát už převládá názor, že asistent pedagoga přínosný je. Výjimka však potvrzuje pravidlo a zazněly i názory, že asistent pedagoga může být ve výjimečných případech zbytečný. S tímto souvisí druhá dílčí otázka:

* Jaký vliv na přístup učitele k žákovi s poruchou chování má doporučení z PPP   
  a pomáhá jim případné přidělení asistenta pedagoga?

Doporučení z pedagogicko-psychologické poradny pro učitele hraje roli do té míry,   
do jaké si uvědomují jeho provázanost se zákonem a svými povinnostmi. Jinými slovy, reálně se doporučením řídí ti, kteří mají rozšířenou náplň své učitelské práce o výchovné poradenství, tím pádem o poradnách, poruchách a celkově o SVP atd. mají největší přehled a znalosti. Musíme však rozlišovat znalosti a zkušenosti. O to víc, když v této oblasti nejsou zbylí tři respondenti tolik erudovaní, dají na vlastní intuici, zkušenosti a vlastní znalost žáků.   
Najdou se mezi nimi i názory, které k poradnám nemluví příliš lichotivě a neuznávají je.   
Pokud bychom vycházeli z toho, že na každé škole je pouze jeden výchovný poradce, tedy pouze jeden člověk, který musí pro výkon své práce mít rozsáhlejší znalosti v této oblasti. Tak je tu drtivá převaha těch, kteří jsou odkázání řídit se spíš svými zkušenostmi. Z dosavadní praxe, během které jsem se na toto téma s kolegy již mnohokrát bavila, nebo byla účastníkem větší diskuze, mohu jen potvrdit. Postoj respondentů ne-poradců, tedy upřednostňování vlastní zkušenosti, je platný pro většinu učitelů.

V druhé části otázky se zabýváme asistenty pedagoga. Zde převládá názor, že asistent pedagoga je přínosný, pomáhá a jeho přítomnost má smysl. Nelze ale zapomenout, že se mohou objevovat názory, ve kterých je asistent pedagoga na klasických školách vnímán jako   
špatný krok. Zde, pokud bych měla vycházet z dojmů z rozhovorů, a vlastní zkušenosti a názoru ze své praxe, musím trochu alibisticky říct, že je to velmi individuální záležitost a na tom, jestli to bude fungovat, záleží na mnoha faktorech. Dojem mám ale takový, že ačkoliv většina pedagogů asistenta vítá a zároveň má před těmito lidmi obdiv, ze strany samotných žáků   
se ve většině případů nejedná o pozitivní naladění, že ho u sebe mají.

Jaké jsou typické projevy a chování žáka s poruchou chování se dle odpovědí respondentů dají rozdělit na mírnější projevy, které učitel zvládne sám a vážnější projevy   
či poruchy, které vyžadují intenzivnější zásah nejen učitelů a školského poradenského zařízení. Všichni respondenti se shodli, že je nesnadné určit, zda se jedná o žáka nevychovaného,   
nebo s poruchou chování. Často je to kombinace obojího, přičemž je důležité sledovat, po jakou dobu se nežádoucí chování projevuje. Částečně jsme si už odkryli třetí dílčí otázku:

* Jaké jsou nejčastější projevy a znaky typického žáka s poruchou chování?

Dá se říct, že učitelé rozlišují mírnější a závaznější problémy. Mezi ty mírnější patří opakující se vyrušování, neklid, roztěkanost, nesoustředěnost aj. K těm závažnějším projevům se dostáváme přes nerespektování pravidel, nerespektování pokynů učitele až k agresivitě   
a násilí. Tyto projevy pak nemusí být cíleny pouze proti spolužákům, ale může jít například   
o týrání zvířat, nebo ničení majetku. Učitelé se častěji setkávají s těmi mírnějšími projevy a jsou si vědomi, že za chováním, které vybočuje z norem, může být i momentální životní situace žáka. Z toho důvodu je k určení, zda se jedná o poruchu chování, nutné počkat delší dobu,   
která by správně i podle literatury měla být delší 6 měsíců.

Sama jsem se dosud setkala pouze s těmi mírnějšími projevy, které zde byly popsány naprosto přesně a opět se mi někteří moji konkrétní žáci vybavovali. S násilím a agresivitou jsem se setkala pouze z doslechu od svých kolegů, případně jsem byla před některými žáky varována, ale sama je přímo neučím. Proto zde své zkušenosti přidat moc nemohu a musím zároveň připustit, že při své krátké praxi ještě nejsem schopna sama s jistotou rozeznat,   
kdy se o poruchu jedná, a kdy jde o nevychovanost. V tomto ohledu bych se tedy zatím bez seznamu žáků s poruchou chování apod., orientovala sama těžko.

Následně jsme se ptali, jak žáci s poruchou chování ovlivňují samotný průběh výuky. Jedná se samozřejmě o uplatňování specifických metod a forem výuky, které by učitelé   
měli u daných žáků v rámci doporučení a individuálních vzdělávacích plánů zavést.   
Aby učitelé neztráceli pro zmíněné prohřešky drahocenný čas, museli si vytvořit různé metody a postupy, jak žákům nedát možnost edukaci narušovat. Každý učitel má své konkrétní metody, které opět vychází ze zkušeností a znalostí daných žáků. Zda může být žákem s poruchou chování narušeno klima ve třídě jsme se také ptali. Odpověď byla jednoznačná a sice může, pak už záleží na závažnosti jeho chování. Na tuto problematiku se ptá čtvrtá dílčí otázka:

* Jaký vliv má žák s poruchou chování na způsob výuky a klima ve třídě?

Při způsobu výuky bychom měli odlišit dva pohledy, jeden je ten, co musíme dělat podle doporučení i např. IVP, kde je to jasně stanoveno. Druhý pohled je ten, kdy se učitelé řídí vlastními zkušenostmi. A protože se respondenti shodují, že žáci na výuku mají vliv, především vyrušováním, nedodržováním stanovených pravidel, upoutáváním pozornosti apod.,   
tak si respondenti museli najít způsoby, jak se s těmito žáky vypořádat, a jak je zaměstnat,   
aby jejich zásah do výuky byl pokud možno co nejmenší. Přestože se respondenti snaží předem nestresovat a nemyslet na toho či onoho nevyzpytatelného žáka, musí předvídat situace, které mohou nastat a musí proto, především na základě zkušenosti volit metody, jak se s nimi případně vypořádat a usměrnit je. Nejen, že tito žáci tedy ovlivňují samotný způsob výuky,   
mají velký vliv i na klima ve třídě a vliv je to v negativním smyslu. Může jít o drobnosti,   
ale může se to také dostat do situace, kdy je kvůli jednomu žákovi ve třídě nutné zasahovat různými preventivními programy a zvýšenou pozorností školního poradenského pracoviště. Čeho se ale respondenti obávají nejvíce a co berou jako největší hrozbu je, pokud je žák agresivní a násilný. Takových případů nicméně naštěstí není mnoho.

Sama se ještě s problémovými žáky učím pracovat, velkou roli pro mne hraje spolupráce s ostatními kolegy, kteří konkrétní žáky také učí a vyměňujeme si rady, tipy a postřehy o jejich chování, ale v první řadě o tom, jak je zvládnout a co na ně platí. Sama vím, že takový žák velmi dobře vnímá, jak na něj učitel reaguje a pokud mu věnuje svoji pozornost, pak se toho snaží využívat a tím může ovlivnit celou výuku a mít tím pádem vliv i na ostatní. Zatím jsem se ale setkala pouze s lehčími případy, kde pokud bylo třeba, došlo k zásahu výchovné poradkyně, případně školního psychologa a situace se srovnala.

Částečně jsme se dostali k těm závažnějším projevům poruchy chování. Na ty už škola sama stačit nemusí, proto jsme se ptali i na zkušenost s žáky, kteří prošli se střediskem výchovné péče, nebo se o ně zajímaly orgány sociálně-právní ochrany. Jak z rozhovorů vyplynulo, pokud je škola nucena tyto instituce zapojit, zpravidla se jedná o takové žáky,   
kteří nemají dobré rodinné zázemí a role rodičů selhává. Zda se vůbec dají tito jedinci napravit, respektive jestli má škola další instituce v moci poruchy chování zmírnit nebo eliminovat, byla poslední otázka. Odpovědi respondentů se shodují nejen mezi nimi, ale i s literaturou.   
Nyní už se bavíme o páté dílčí otázce:

* Je v možnostech učitelů, školy a spolupracujících institucí zmírnit, nebo zcela napravit poruchu chování?

Začneme institucemi, na které se učitelé obrací v těch závažnějších případech.   
Podle zkušeností respondentů bohužel nelze říct, že výchovná střediska, nebo zásah OSPODu vždy zaručí úspěšné vyřešení problémů. Naopak se objevil i případ, kterému pobyt   
ve výchovném středisku prohloubil a zhoršil. Nelze to to ale klást za vinu těmto institucím.   
Jak i samotní učitelé říkají, zmírnit poruchy lze, ale zcela eliminovat, resp. napravit je nelze. Abychom měli šanci dosáhnout jakéhokoliv zlepšení, je potřebná důslednost a především vůle. Vůle všech zainteresovaných. Připomenu proto ještě k posledním slovům respondenta   
E: „*Každopádně, ještě jednou musím zopakovat, bez vůle to nejde.“*

Výchovná poradkyně, respondentka A se také svěřila, že při své náplni práce   
je připravena na cokoliv, ale z poruch chování má největší obavy. Po tom všem, co zde bylo zmíněno, se jí nedivím. U těch mírnějších projevů se nejedná o tak závažné problémy a učitel si s nimi většinou sám poradí, ale během této podkapitoly jsme se dostali často až do situací v rodinách konkrétních případů. Zde učitelé, především pak výchovní poradci řeší mnohem závažnější problémy, které přesahují školní prostředí a chování žáka ve škole. Rozhodnutí učitelů a výchovných poradců tak může ovlivnit žáka nejen skrze působení přímo ve škole,   
ale i například skrze OSPOD zásahem do jeho rodiny. Jedná se tedy o velký zásah do života nejen žáka, ale i jeho rodičů a blízkých. Však respondentka A mimo jiné také zmínila, že už jen návštěva poradny může být pro rodiče velmi nepříjemná a citlivá záležitost.

Pokud bychom na edukaci žáka s poruchou chování chtěli univerzální manuál, jedná se o nereálný požadavek. Respondent B v jedné z odpovědí zmínil, že se krátce po zavedení inkluze účastnil školení o tom, jak pracovat s žáky s poruchami chování. Po tříhodinovém školení jim bylo na konci řečeno, že každý žák je jiný a ke každému přistupovat individuálně. Respondent označil toto školení za zbytečné a přímo při rozhovoru jsem měla pro jeho znepokojený výraz pochopení. Nyní, po všech rozhovorech v souvislosti s poznatky z literatury bych takový výsledek školení za zbytečný nepovažovala. Jak několikrát zaznělo, žáci s poruchami chování jsou nevyzpytatelní a učitel s nimi musí být připraven na vše. Poruchy chování mají mnoho projevů, můžou být mírnější i velmi vážně, každý žák má jiné sociální zázemí, každý učitel je jiná osobnost, a takto bych mohla pokračovat. Práce s žáky s poruchou chování je zkrátka nejen o teoretických znalostech a plnění předepsaných doporučení, ale také a možná právě především o zkušenostech pedagogů, které si musí předávat, sdílet a u každého žáka hledat individuální a nová řešení. Každý žák s poruchou chování může narušovat výuku, klima ve své třídě, porušovat pravidla, řád a ohrožovat své okolí, ale pokud najdeme   
správnou cestu, jak s takovým žákem zacházet, můžeme tomu v rámci možností předejít,   
nebo se o to alespoň pokusit. Edukaci žáků s poruchou chování z pohledu učitelů proto vnímám jako výzvu k jeho poznání a hledání těch správných metod, které zrovna jemu pomohou s poruchou bojovat a bez problémů se zařadit mezi ostatní žáky.

Tématem diplomové práce je pohled učitelů základní škol na edukací dětí s poruchami chování. Vzdělávání vždy bylo a je aktuálním tématem, do kterého se v posledních letech přidávají nové změny, metody a přístupy, mezi které právě patří i problematika poruch chování.

V teoretické části práce jsme problematiku poruch chování přiblížili v první kapitole. Od definice přes klasifikaci, etopedii, konkrétní specifické poruchy až po příčiny vzniku.   
Druhá kapitola byla věnována edukaci dětí s poruchami chování. Rozebrali jsme   
aktuální přístup školního systému, především v rámci inkluze a podpůrných opatření.   
Na to jsme navázali prevencí v rámci nejen školního prostředí, ale i ostatních, se školou spolupracujících institucí. Druhá část práce byla věnována kvalitativnímu výzkumu v podobě polostrukturovaného rozhovoru, kterého se účastnili učitelé základních škol s dlouholetou   
praxí v oboru.

Převládá názor, že dřív se na poruchy tolik nehledělo. Zaznělo však, že dnes je žáků s poruchami chování víc než dřív. Ať je tomu tak či tak, znamená to, že se toto téma může dostávat stále víc do popředí. Pro nové a mladé učitele tím pádem bude výhodou, pokud o celé problematice budou mít co možná nejvíc znalostí, aby byli připraveni na vše, co je s těmito dětmi může potkat a uměli si za každé situace poradit. Jak je tomu ale v každé branži, bez praxe a zkušeností to nepůjde, proto je potřeba je získávat, případně si nechat od starších   
a zkušenějších poradit. V diplomové práci se nám podařilo obsáhnout obě tyto části,   
jak teoretické znalosti z literatury, zákonů a vyhlášek, tak se o své postřehy, postoje a názory podělili zkušení učitelé. Každý dotazovaný učitel byl jiný a něčím originální. Všichni však byli velmi vstřícní a ochotní, i když to tak z jejich odpovědí na první pohled nemusí vypadat. Naopak jsem ráda, že byli upřímní a nezdráhali se projevit svůj názor a kritiku.

# ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zmapovat názory a zkušenosti učitelů základních   
škol s edukaci dětí s poruchami chování. S učiteli, jejichž praxe v oboru se pohybuje   
od 21 do 37 let, proběhl polostrukturovaný rozhovor. Jedná se tedy o kvalitativní výzkum.   
Všichni respondenti mají funkci třídního učitele a dvě respondentky navíc funkci výchovného poradce. V rozhovorech bylo zjišťováno, jaké vnímají v průběhu své praxe změny v přístupu k poruchám chování, a to z vlastní perspektivy i z pohledu školství obecně. Navázali jsme otázkami ohledně podpůrných opatření, zda se v praxi řídí a praktikují doporučení z poraden, nebo dají přednost vlastním zkušenostem a metodám. Nechyběl ani dotaz na to, jak učitelé vnímají inkluzi a zda může žákům s poruchami chování pomoci. Dále jsme zjišťovali,   
jak by učitelé popsali typického žáka s poruchou chování, jak probíhá edukace takových žáků, tedy jak tito žáci ovlivňují metody a formy výuky, samotný průběh výuky a klima ve třídě.   
Poslední okruh otázek zjišťoval, zda má škola a další instituce tu moc, aby žákům s poruchami chování pomohla a poruchy odstranila, nebo jejich projevy alespoň zmírnila. Na základě rozhovorů se nám tak podařilo najít odpověď na všechny výzkumné otázky.

Z výsledků bylo zjištěno, že učitelé raději vychází ze svých zkušeností a uplatňují vlastní metody, než co jim je doporučeno z poraden. Závazněji je berou pouze výchovné poradkyně. V otázce inkluze se objevily všechny názory, tedy pozitivní vnímaní, nevyhraněnost i negativní postoje. Na typického žáka s poruchou chování byly nejčastější odpovědi neklid, vyrušování, upoutávání pozornosti, nerespektování příkazů, pravidel a řádu. Dále to jsou závažnější projevy jako agresivita a násilí, které se však nevyskytují tak často,   
jako ty prvně popsané. Edukace žáků s poruchami chování vyžaduje specifické metody   
a formy výuky, které se odvíjí z povinností v rámci individuálního vzdělávacího plánu,   
nebo, což učitelé podle možností uplatňují raději, jsou to metody a formy vycházející   
z vlastních zkušeností a znalostí konkrétních žáků. Učitelé proto musí hledat způsoby,   
jak ve třídách s žáky s poruchami chování dosáhnout toho, aby tito žáci pracovali a fungovali s ostatními. Pokud se učitelům podaří najít takové metody, předejdou, nebo alespoň zmenší možnosti žáků narušovat průběh výuky. Žáci s poruchou chování mají vliv na klima ve své třídě, zpravidla negativní. Zde si učitelé musí pomáhat mezi sebou, případně spolupracovat   
s výchovnými poradci, školními psychology, nebo preventivními programy apod. Učitelé jsou přesvědčeni, že mohou poruchy chování zmírnit, nikoliv zcela odstranit a eliminovat.   
Aby byl tento cíl naplněn, je nezbytně nutná vůle a důslednost všech účastněných, tedy ze strany žáka, učitele, školy a v neposlední řadě i rodičů.

Pro mě samotnou byla tato práce velmi přínosná, zjistila jsem spoustu informací,   
ke kterým bych se možná nikdy nedostala, nebo dostala až by bylo pozdě a stejně tak jsem   
si z každého rozhovoru odnesla něco, co může mně, ale i každému začínajícímu učiteli pomoci v mnoha situacích, které při učitelském poslání mohou nastat.

Na závěr shrnu to hlavní, co diplomová práce odkryla, tedy že edukace dětí s poruchou chování je výzva k hledání těch nejlepších metod a způsobů, jak se ke každému individuálnímu jedinci postavit, a jak s ním pracovat. Abychom tu správnou cestu našli, potřebujeme teoretické znalosti, rady odborníku, vlastní zkušenosti, a především vůli a důslednost všech, kteří se na edukaci daného jedince podílejí.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

*Co je AAK* [online] © 2009/2011 SPC pro děti s vadami řeči [cit. 26.2.2019] Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/cz/stranka-co-je-aak-9>

*Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online] © 2011 – 2019 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [cit. 28.2.2019] Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/specialni-vzdelavani

*Education of emotinally Disturbed* [online] Education Encyclopedia –

StateUniversity.com, © 2019 [cit. 17.1.2019] Dostupné z: <http://education.stateuniversity.com/pages/1952/Emotionally-Disturbed-Education.html>

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

HALLOWELL, Edward M. a John J. RATEY. Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti: [poruchy pozornosti a hyperaktivita, rozpoznání, řešení, prevence]. Praha: Návrat domů, 2007. Trendy. ISBN 978-80-7255-154-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

*Inclusion in education* [online] © UNESCO 2019 [cit. 23.2.2018] Dostupné z: <https://en.unesco.org/themes/inclusion-in-education>

JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.

KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. Praha: Galén, c2001. Makropulos. ISBN 80-7262-088-6.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-x.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

*Metodické doporučení k IVýP*, 2013 [online] © 2013 – 2019 MŠMT [cit. 18.2.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32879/>

*Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28)* [online] © 2013 – 2019 MŠMT [cit. 19.1.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

*Národní plán OZP 2015 – 2020* [online] Vláda ČR © 2009-2019 [cit. 23.2.2019] Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvzpo/dokumenty/Narodni-plan-OZP-2015-2020_2.pdf>

PANČOCHA, Karel, ed. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5340-3.

*Pedagogika – časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online] UK PedF – Vydavatelství, 1996, č. 4 [cit. 19.1-2019] ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3004&lang=cs>

*Poruchy duševní a poruchy chování* *(F00-F99)* [online] WHO/ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR), © 2018 [cit. 19.1.2019] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F10-F19.html>

*Poruchy duševní a poruchy chování* *(F00-F99)* [online] WHO/ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR), © 2018 [cit. 19.1.2019] Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-179-1.

*Prevalence* [online] Wikipedia The free encyclopedia, January 2019 [cit. 13.2.2019] Dostupné z: <https://en.wikipedia.org/wiki/Prevalence>

*Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis* [online] NCBI, U.S. National Library of Medicine, April 2015 [cit. 18.2.2019] Dostupné z: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25733754](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25733754)

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6.,aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

*Souhrnná závěrečná zpráva PO IVýP*, 2013 [online] © 2013 – 2019 MŠMT [cit. 18.2.2019] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/32875/>

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80·85834-60.x.

*Střediska výchovné péče (SVP)* [online] © 2011 – 2019 NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [cit. 5.3.2019] Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/strediska-vychovne-pece>

*The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review*. [online] NCBI, U.S. National Library of Medicine, July 2012 [cit. 18.2.2019] Dostupné z: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22976615](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22976615)

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VOCILKA, Miroslav, 1994. *Vybrané statě z etopedie*. Most: Regionální středisko výchovy a vzdělávání.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 94 s. ISBN 8021035323.

*What is inclusion?* [online] Inclusion 2001 [cit. 23.2.2019] Dostupné z: <http://www.inclusion.com/inclusion.html>

# PŘÍLOHY

**Příloha 1: Seznam otázek**

1. Kolik let učíte?
2. Změnil se během Vaší učitelské praxe Váš pohled a přístup k žákům s poruchou chování?
3. Vnímáte změnu v přístupu obecně v celém školství?
4. Vnímáte inkluzi jako dobrý krok, který žákům s poruchami opravdu do života pomůže?
5. Berete doporučení PPP jako dokument, kterým je nutné se řídit   
   a vycházíte z něj, nebo jej berete jen jako doporučení, ale řídíte se vlastní znalostí žáka a svými zkušenostmi?
6. Máte ve své výuce asistenta pedagoga? Pomáhá žákovi, nebo Vám jeho přítomnost?
7. Dokážete popsat nejtypičtějšího žáka s poruchou chování a jeho nejtypičtější projevy poruch chování?
8. Vnímáte tyto žáky vždy tak, že mají poruchu chování, nebo že jsou prostě „zlobiví/nevychovaní“?
9. Ovlivňují žáci s poruchou chování způsob Vaší výuky, např. metody, formy a organizaci výuky?
10. Ovlivňují žáci s poruchou chování samotný průběh vyučování?
11. Ovlivňují žáci s poruchou chování klima ve třídě?
12. Když jdete učit do třídy, kde je žák s poruchou chování, myslíte na něj ještě, než hodina začne?
13. Setkal/a jste se s pojmem Individuální výchovný plán (IVýP)?
14. Dostal/a se během Vaší praxe některý žák do střediska výchovné péče   
    a mělo to na něj nějaký dopad?
15. Setkal/a jste se s případem, kdy musel zasáhnout kvůli chování dítěte OSPOD?
16. Na základě Vaší praxe nebo přesvědčení, má učitel, škola a další spolupracující instituce tu moc žáka s poruchou chování opravdu ovlivnit, změnit a projevy rizikového chování zmírnit, nebo eliminovat?

**Doplňující otázka:** Chtěl/a byste k tématu poruchy chování cokoliv dodat?

**Příloha 2: Přepis rozhovorů**

* 1. Kolik let učíte?
     1. *Asi 30, mám to tam od 85., ale měla jsem tam nějakou přestávečku, takže těch 30 let učím.*
     2. *30*
     3. *Myslím si, že 21. rokem to bude tento rok.*
     4. *Začal jsem v 76. roce jako neaprobovaný učitel, to je jeden rok, pak jsem studoval vysokou školu, takže od 83. roku učím až do současnosti.* Pokud dobře počítám, tak je to 36, dohromady 37 let. *Bude to tak.*
     5. *Letos je to 27. rok.*
  2. Změnil se během Vaší učitelské praxe Váš pohled a přístup k žákům s poruchou chování?
     1. *Určitě, protože já, když jsem nastupovala, tak se to v podstatě neřešilo, jo, když já jsem nastupovala, bylo to v podstatě zlobivé dítě a žádné poruchy chování nebyly, řešilo se to úplně automaticky, bylo to nevychované dítě, které bylo potrestáno a hotovo. Jinak nějak nějaké poradny apod. to ne.* Takže se s žáky dřív moc nemazlilo. *Ono se nemazlilo ani s poruchami učení a s ničím, prostě propadl a bylo. Takže určitě změnil, protože jsem se ledascos dozvěděla,   
        je k tomu potřeba přistupovat s určitým odstupem, protože je někdy těžké poznat jestli je to porucha chování, nebo je to nevychovanost. A tady bez pomoci poradny, nebo psychologa ten učitel nemá šanci na to leckdy přijít sám. Je určitě potřeba, když to dítě takhle třeba půl roku překračuje ty hranice pořád, pokouší, pořád je tam sprostý chování, prostě půl roku trvá a nedá se se s tím dítětem domluvit, tak já bych to řešila návštěvou poradny určitě jo. Protože člověk toho má třeba spousty načteno, ale i tak bez té diagnostiky   
        té poradny jako.* Je to tak, že vy navrhnete návštěvu poradny, ale rodiče mohou odmítnout? *Já si pozvu rodiče samozřejmě a snažím se je přesvědčit, že je to pro jejich dítě potřeba, že je to pro jejich dítě potřebné, pokud potom by ten rodič nevyhověl, nebo se rozhodl nespolupracovat, a pak to hrozný chování pokračuje, tak samozřejmě dítě je trestáno, může mít snížený stupeň chování pokud nemá tu diagnózu poruchy chování a já, že jo, může to skončit až na OSPODu.* Zajímalo by mě, rodiče na to přistoupí? *Přistoupí na to většinou, protože oni ví, že prostě tím sebe jednak ochrání, i když u některých rodičů je to komplikované, vím že u některých rodičů je to dlouhé přesvědčování a třeba se to začlo řešit, až když jsem zavolala ten OSPOD, jo, ti rodiče se rozhodli   
        že s tím začnou něco dělat. Tak samozřejmě jako matka vím, že vést dítě do poradny asi není nic příjemného, je to pro rodiče určitě něco stresujícího, velmi nepříjemný okamžik bych řekla.*
     2. *Ne, děcka jsou teď úplně stejní jako tenkrát, akorát je tu samozřejmě to,   
        že z nich inkluzí děláme větší chudáčky, přitom to není pravda. Můj přístup  
         se proto moc nezměnil, jak jsem se k nim choval tenkrát, tak se k nim chovám i dnes.*
     3. *Nevím jestli změnil, spíš bych řekla, že se toho jako objevuje nebo diagnostikuje čím dál víc.* *Myslím že početně těch dětí, že je tam nárůst, že to se zvětšilo.   
        A spíš tak, že se na to tolik nehledělo, nebo jich je víc. Spíš jich opravdu nebylo tolik si myslím.*
     4. *Má odpověď zní ne. Nezměnil.*
     5. *Myslím, že nezměnil, hodně se toho změnilo a jasně, musíme se řídit různými plány a podobně, to člověk musí dodržovat, ale jestli to mám brát tak,   
        zda se na ně dneska dívám jinýma očima než dřív, ne, to ne.*
  3. Vnímáte změnu v přístupu obecně v celém školství?
     1. *Samozřejmě, vnímám, dřív školství se tím vůbec nezajímalo tady těmi dětmi. Byla nějaká pravidla, byly řády a směrnice a tohle se vůbec neřešilo a teďka s tou inkluzí je to ještě daleko víc.* Což je další otázka, tedy…
     2. *To souvisí s tím co jsem právě řekl, týká se to inkluze a co se teď děje je podle mě nesmysl. Na začátku to byla určitě dobrá myšlenka, ale podle mě se to vzalo za špatný konec. Abych teda ale odpověděl na otázku, změna tady určitě   
        je a podle mě tenhle systém určitě není změnou k lepšímu. To si teď vzpomenu na krásnou přednášku o tom jak s tady těma žákama s poruchou chování.   
        O velikonocích jsme šli do školy, měla s náma, to bylo tři čtyři roky zpátky, když ta inkluze pořádně začala, přednášku taková mladá holka, tři hodiny vykládala, vykládala a vykládala takový ty všeobecný tyhle a byla příjemná, ale když jsme se ji zeptali na konkrétní problém, tak povídá. No každý děcko  
         je jiný a ke každýmu děcku se musí individuálně. To jsou takový přednášky   
        o ničem, to mohla říct na začátku a mohli jsme jít s tím, že jsme nic novýho nezjistili.*
     3. *Ano, pořád se o tom mluví, klade se na to důraz, prostoupilo to od prvostupňáků až na střední školu. Někdy mi přijde, že se až moc snažíme vyhovět všem, že je to až na škodu v některých případech. Ještě se to ladí, řekla bych.*
     4. *Ano, vnímám.* Mohl byste uvést nějaký příklad v rámci žáků s poruchou chování? *Jistě. Je tu nastaven zcela jiný systém, tito problémoví jedinci se spíš vysloužili trest, práci navíc, kázeňský postih, důslednější přístup, a ještě dostali doma. Fungovalo to, minimálně se naučili dodržovat řád a být disciplinovanější. Dnes se jim spíš ulevuje, to jim do života nepomůže.*
     5. *Rozhodně, to jsou právě ty poradny, individuální plány, dřív to nebylo takhle, nebo aspoň teda ne takhle moc, dneska se to pořád řeší, v každé třídě je několik žáků, kteří mají to nebo to. No a pokud jde chování přímo, tak, no dřív se na tyhle žáky víc šlapalo, museli se naučit fungovat a …, no, nepodařilo se to vždycky je vybičovat, ale prostě se s nima tolik nepáralo, museli se naučit fungovat jako ostatní, jinak byly postihy a celkově byla ze strany kantorů přísnější přístup si myslím.* Dneska už kantoři tak přísní nejsou? *Polevili jsme, ne všichni, ale je tu benevolentnější přístup, menší požadavky a očekávání.*
  4. Vnímáte inkluzi jako dobrý krok, který žákům s poruchami opravdu   
     do života pomůže?
     1. *Jak co, samozřejmě, pokud to dítě … je u něj ta porucha diagnostikovaná, může získat určitou podporu ze strany té školy i třeba té poradny i toho psychologa, kdy se ten stav může zlepšit. Takhle, většina psychologů a i já jsme v tom docela pesimisti, protože porucha chování nemá moc velké vyhlídky, na to že se ta porucha chování nějak zlepší, nějak razantně zlepší, ale to dítě se může dostat do určitých limitů, hranic, kde se ho snažíme udržet, aby to prostě nepřekračovalo, aby to neskončilo nějakým asociálním chováním a já nevím kde čím, prostě agresivitou, která by mohla vést k tomu, že z toho bude nějaký trestný čin.* Takže spíš tak v rámci možností. *Ano, ale je to spíš o té podpoře, že pokud tady ta možnost je, že to děcko může chodit do nějaké psychoterapie, a tak dál, třeba když je to nějaká závažná porucha, to si myslím, že ta inkluze je dobrý, že to přineslo jo, že i ty peníze s tím přišly, tak je možný, když ta škola si sežene nějakýho psychoterapeuta, nebo etopeda, který se tomu děcku bude věnovat, tak že to pomůže. A samozřejmě nezměníme ho, tomu já z daleka nevěřím, ono vidím jak je těžké jenom nějaké poruchy učení kompenzovat u některých dětí, natož poruchu chování, kde to může být vrozené, kde to může být vliv rodiny, kde to může být cokoliv.* Nakonec to může být i kombinace poruchy i výchovy. *Ano, jako biologické podmínky, vliv, rodiny. Jako do života určitě aspoň to, že se s ním pokusíme, ho nějak zpracovat, mu může pomoct. A třeba i těm rodičům pomoct, jak s ním doma zacházet, to se projevuje i doma, nejen ve škole, jen se s tím ti rodiče bojí přiznat, jak jsou ty děcka agresivní ve škole, tak zrovna tak jsou agresivní i doma, vůči rodičům, to si nedělejme iluze, že doma jsou svatoušci. Pokud je to porucha chování, tak je to porucha pořád, pokud to porucha chování není a je jenom držej, tak může být doma za andílka.* Čili když má poruchu jako opravdu poruchu, tak to neodstraníme. *Ano, jak já říkám, když má někdo ADHD, tak je neklidný vždycky, i když ho to baví, ale když je to jen nevychovanec, kterej se neumí soustředit na práci, kterej když ho to bude bavit, tak nebudeš vnímat, že je nějakej nesoustředěnej a takhle, ale když je to dítě s tím ADHD, to se neovlivní, i když ho to baví, tak tam bude tak poskakovat, pobíhat. I doma, to maminky taky říkají, jak sedí doma u počítače a nadskakuje tam a vrtí se.* Mají to zkrátka v sobě. *Mají, a tak je to i s tou poruchou.*
     2. *Mně se to nelíbí, pár lidem to pomůže, ale většinou se to využije na úlevy pro ty, kteří to ani nepotřebují. Vždyť přece až bude to dítě dělat autoškolu, taky mu nebudou dávat žádný úlevy a nebude mu volantem točit asistent, to stejný v práci, přece tam vedle sebe nebude mít asistenta, kterej za něj udělá půl práce a bude mu říkat, co má dělat a jak se má za volantem chovat? My je tady máme připravit na život, pro některý děcka je ledacos obtížnější a mají různý dyslexie apod., to nepopírám, ale spousta děcek má papíry, který by podle mě mít nemusely a co je nejhorší, spousta jich to využívá, protože ví, že díky tomu nemusí tak šlapat. Naopak by měli dělat o to víc, až se pak budou hlásit o práci, budou muset fungovat a tyhle papíry nikoho zajímat nebudou.*
     3. *Na to jsem trošku, ne úplně vyhraněná, ale řekla bych že je asi potřeba posuzovat případ od případu jednotlivě. Myslím si, že některým to určitě pomůže, ale pak jsou tady děti, kteří inkluze fajn, ale třeba jen do druhé, třetí třídy a pak je zbytečné tady setrvávat, myslím třeba děcka lehkou mentální retardací, to už se tak nejmenuje, myslím lehké mentální postižení, disfunkce, nebo ty naše děti některý romský které tu máme co jsou z úplně sociálně vyčleněných prostředí, protože tady jsou ve zlaté kleci a stejně se vrátí. Nebo třeba je tu dívka, která je si myslím určitě mentálně postižená, jenom maminkou byla vybičovaná na prvním stupni tak, že ty testy na poradně vyšly nadprůměrně tak se s ní teď tady, jenže ona neumí dát souvislosti 2 a 2 dohromady.*
     4. *Žákům to pomůže, ale jejich spolužákům asi těžko.* Jak to myslíte? *Takový žák může svým chováním, nebo specifickými potřebami, sebrat drahocenný čas ostatních, který mohl učitel věnovat jim. Zdá se mi, že se víc soustředíme a mnoho vkládáme na podporu žáků s poruchami a na ty s nadáním se tolik nehledí.*
     5. *No právě, to je ta otázka. Odpovím trochu alibisticky, v něčem ano, v něčem ne. Teď mám na mysli například ty, kdy se žák dostane na klasickou základu, ale nic to nepřinese ani jemu, ani okolí, naopak okolí to ještě může zpomalit. Pár se jich najde určitě na každé škole. Jsou to vlastně ty závažnější případy, kdy dítě jen sedí, kouká a nic. No a pak zase jsou tací co mají nějaký hendikep nebo poruchy, ale mají vůli s tím bojovat, no a to je potřeba, tady jo, tady tyhle případy, tam to pak pomůže. Ale když není vůle toho děcka a i rodičů, tak to nejde, to je základ aby to fungovalo, musí být vůle a snaha, jinak to smysl často nemá.*
  5. Berete doporučení PPP jako dokument, kterým je nutné se řídit a vycházíte z něj, nebo jej berete jen jako doporučení, ale řídíte se vlastní znalostí žáka a svými zkušenostmi?
     1. *Vlastně poradna, když vydá doporučení, tak tam navrhuje různé speciální metody, postupy různý, já nevím, formy, prostředky, pomůcky, jsou tam speciální učebnice, třeba nějaká pedagogická intervence, takové to doučování, speciálně pedagogický předmět tam může být dokonce, různé poradenské služby, může tam být i třeba to, že tam to dítě má být vzděláváno podle IVP. To je vlastně pro školu zákon, když to nějaká poradna, SPC když to napíše, tak v podstatě, i když se to dítě přestěhuje jinam, tak to platí pro všechny školy a mělo by se to dodržovat, to znamená tam když je napsáno, tu péči když mu mám poskytovat od příštího měsíce, tak ji musím začít příští měsíc poskytovat, když mám do nějakého termínu vypracovat IVP, tak to musím udělat. To je ze zákona, to je moje povinnost. Jediné co možná může být jako kreativita, že si ty formy a metody vybírám, přizpůsobuju svému předmětu, své nátuře atd., co mě víc vyhovuje, ale prostě jsou tam věci, které já musím striktně dodržet. Takže, když mě tam řeknou, že to dítě musí mít individuální plán, tak ho musím do měsíce vypracovat, jo. Když to neudělám, tak porušuji v podstatě zákon.* Ale přeci se zeptám, když to dítě je v poradně jen hodinu-dvě a vy ty žáky znáte několik let, nedáte raději na vlastní zkušenost? *Jsou tam věci, který musíme, oni tam třeba napíšou …, ústní zkoušení a ty víš, že když to dítě vezmeš k tabuli, tak neotevře pusu, nebo tam napíšou, že potřebuje víc času, ale ty víš, že odevzdává mezi prvníma, takže ano. U tadytěch metod je potřeba svoji zkušenost a praxi do toho dát.*
     2. *O tom už jsem se v podstatě taky zmínil. Jak může člověk, kterej vidí to děcko hodinu jednou v životě napsat nějakej elaborát. Setkal jsem se s doporučením z PPP, bylo to pro holku a bylo to místy napsaný na kluka. To jsem si říkal, že to bylo ctrl-c, ctrl-v, přepsat hlavičku a posílají to. Mají toho zaprvé moc, to je taky pravda a pak to ořezávají, protože když to čteš, to je na jedno brdo, dokola se opakuje to stejný. Znám to sám, mám doma dceru, která je zabržděná, dělám si srandu, je normální, ale ta než se rozjede, to je jak stará lokomotiva. A loni když dělala přijímačky na střední, tak manželka že musíme, musíme papír, aby měla, aby jí dali víc času. Byla tam asi rozumná baba tak jí nic nedala. Jen potřebovala, aby trochu pohla. To bylo loni před přijímačkama, a tam bylo takových děcek, aby měli víc času a různý tyhle. To byly dvě plný třídy, který psaly testy na tyhle úlevy. Tam už se teda asi naštvali a už to zpřísnili, protože by to chtěl jinak každej. Upřímně, já jsem na tyhle papíry nikdy moc nedal, protože si myslím, že normální učitel nepotřebuje, aby mu někdo radil z PPP, ale to děcko vidí, zná ho a ví, co potřebuje.*
     3. *Já bych řekla obojí, s tím že myslím že mi nemůžeme úplně nebrat na vědomí to co řeknou v poradně, protože potom zase jde inspekce, která jako první nekontroluje …, teda jako jdou do třídy, podívají se, ale stejně pak hledí do papírů, jestli jsou všechny papíry správně podepsaný, v pořádku a dodržuje se to co tam je. Jestli individuální vzdělávací plán odpovídá tomu, co doporučuje poradna*. Nakonec stejně nezkontrolují, jestli učitel v té hodině to dělá že? *Z jedné hodiny těžko můžou, to by tady museli být třeba týden intenzivně a to nedělá, to se neděje. Takže určitě jako, pro mě půl na půl dejme tomu.*
     4. *B je správně, beru to jako doporučení. Beru to jako doporučení a radši vycházím ze svých zkušeností s těmito žáky.* Z vlastní zkušenosti tedy vycházíte častěji, než z doporučení? *Správně, je to většina případů.*
     5. *Jednoznačně vlastní zkušenosti, tady ale pozor jo, člověk tančí na hraně trochu, protože jsme povinni to samozřejmě plnit, tak jak nám to v poradně napíšou. Je tam určitá svoboda pro toho kantora že tam dá na svoji zkušenost a nejde to jinak, někdy totiž, co si budeme povídat, tam to zhodnotí během pár hodin, ale my tady ty děti vidíme každej den, tak kroutím hlavou občas, co tam napsali. To pak ano, to jsou ty případy právě, kdy dám na vlastní zkušenost.*
  6. Máte ve své výuce asistenta pedagoga? Pomáhá žákovi, nebo Vám jeho přítomnost?
     1. *Mám, v 6. třídě na hodiny češtiny, má ADHD i poruchy učení a zrovna tomu to velice pomáhá, tam velice lituji, že ten asistent je tam pouze na 10 hodin týdně.* Má ten počet hodin stanovený takto? *To záleží na poradně, jak to zváží a prostě tady zvážili, že on víc hodin nepotřebuje, já si myslím, že by víc hodin potřeboval, protože tady ten chlapec, právě proto, že nemusí psát, že to za něj třeba ten asistent dělá, tak je schopen se do té výuky zapojit a pracovat, ale jakmile ho umoříme tím, že on musí dělat zápisky a psát, tak prostě on je hotovej. Padne a nic z něho nedostaneme. Pak jsou třeba asistenti pedagoga, kde bych trochu řekla, že jsou to vyhozené peníze, protože dítě nechce, rodiče nechtějí jako, je to zbytečný. Místo toho, aby ta rodina byla vděčná v uvozovkách, ale aby tam byla ta spolupráce, tak to odmítají. Samozřejmě, pak jsou tam asistenti pedagoga třeba u dětí, kde je potřeba hlídat tu poruchu chování, a tam se to dost často bere s odporem, protože on sám bere svého asistenta jako hlídače. Takže, tam je to je docela těžké.* Takže si dítě udělá blok před asistentem? *Přesně tak, zrovna tady jednoho takového máme, tam je to potom náročné, nezávidím těm asistentům. Je to pro ně neustálý boj s tím dítětem, to dítě ho nebere, je to hlídač.*
     2. *Můj osobní názor na asistenta pedagoga je, že je to špatný, že je to úplně špatně vymyšlený, i když myšlenka byla dobrá, pomoct těm slabším, ale výsledek… Já ti to řeknu asi tak, učitel, který nezvládne svoje děcka, tak by to neměl dělat. A žák, kterej potřebuje, aby vedle něj někdo seděl a psal za něj, ten tady taky nemá co dělat. To je systém inkluze. Co to všechno stojí peněz, co do toho stát dává se vším všudy okolo. No, to tě ale nebudu trápit, já si na to zanadávám občas, toho si nevšímej…*
     3. *Ano, já ho ve výuce mám, pomáhá, ale se zase si myslím že je podstatné to, aby to byl člověk, který trošku ví, že tu práci chce dělat, a aby si sedl se všemi zúčastněnými, protože žák, učitel, rodiče, protože on funguje jako spojka mezi tady těmi třemi stranami. Mně pomáhá, ale pak samozřejmě tu byli asistenti, kteří nebyli přínosní.*
     4. *Nikdy jsem neměl asistenta pedagoga ve své třídě, ale dovedu si představit, že rozhodně by mohl s tímto žákem nějakým způsobem pomoct.*
     5. *Mám a z počátku byl přímo u toho žáka, ale v průběhu se jejich vztah moc, no nevyvíjel se tím nejlepším směrem, udělal si vůči asistentce blok a nefunguje to tam ideálně, no a takže jsme to řešili samozřejmě a je tam s ní pořád, ale už není přímo jen u něj, ale funguje u dalších žáků a pomáhá mi. Takhle jsme si to nastavili spolu, nevím jak u ostatních učitelů teda, ale v mých hodinách takhle funguje a jo, tam musím říct, že to mi pomáhá.* A ten žák si vypěstoval vzdor vůči té asistentce? *Jo, on to není hloupej kluk, to právě vůbec, takže vymýšlí a dělá všechno pro to, aby ji to znepříjemnil.* Funguje ten žák v tom případě lépe bez asistentky? *Jak kdy, jsou chvíle, kdy je tam potřeba, kdy mu opravdu pomůže a nakopne ho, umí to s ním, tak si s tím jeho vzorem poradí, ale aby vedle něj seděla celou hodinu, to by se zbláznili oba dva.*
  7. Dokážete popsat nejtypičtějšího žáka s poruchou chování a jeho nejtypičtější projevy poruch chování?
     1. *Je to v podstatě opakující, opakuje se u něj nějaké agresivní chování, většinou, agresivní nemusí být jen, že nějakého mlátí, může to být i verbální agresivita, leckdy to bývá i asociální chování, vzdorovitý chování. Postaví si hlavu jo, nechce a nechce. Prostě je to takové to chování, které překračuje takový ty běžný hranice, jak ty normální děti zlobí. A většinou to trvá teda dlouho, ten půlrok, mnohdy to bývá třeba jen reakce na nějaký stres, volání o pomoc třeba.* Je to jak říkáte, je to uvedeno i v literatuře, že je to chování trvající minimálně 6 měsíců. *Ano, je to, někdy to děcko jen takhle volá o pomoc, jenom protože se třeba u nich doma něco děje, má doma nějaký problém, ale tady to prostě není volání o pomoc, to je něco, s čím si to děcko neumí poradit a vlastně ta tendence narušovat veškerá pravidla tam je. Pravidlo není nic pro mě, to já prostě poruším, máme někdy pocit že to dělá naschvál že, je to neadekvátní způsob reakce na jakékoliv pravidlo, na jakékoliv normy atd. Docela často, když ho pozorujem, tak se nadměrně rve, nebo ta agresivita je až krutá, nemusí to být ani jenom vůči dětem, ale třeba vůči zvířatům, ničí majetek.* Takže to ze sebe dostává ven. *Ano, mlatí, rozbíjí. A ony ty děcka ty normy většinou chápou, když si je vezmeš a vysvětluješ jim to jo, aby získali náhled na to co udělali, tak oni to chápou, ale přesto to udělají znovu. A ty si pak říkáš, když jim to po sto třicátý vysvětluješ znovu a on to po sto třicátý první udělá znovu tak, … to je ono. Tam to chce od pedagoga neskutečnou trpělivost, tam má kolikrát člověk vylítnout a dát mu jednu, je to tak?* Je to tak. *Tam si člověk řekne, musíš se chovat jako profesionál, ale jsou to situace, kdy je to obzvlášť těžké. Jednou takhle v mých začátcích, když jsem ještě nevěděla co tyhle poruchy a tamto, tak jsem měla deváťáka a já už jsem ho několikrát napomínala, tak po mě švihl propiskou. Neudržel se. A já si tehdá poprvé uvědomila, že tam asi nebude něco v pořádku, protože když byl v pohodě, tak se s ním dalo většinu času bez problému a byl to hodnej kluk, ale tady už to bylo moc. Pro sebe jsem si udělala závěry, že jsem ho vytočila, že jsem ho zahnala do kouta.* Tak se možná právě projevil ten vzdor. *Ano, tam to právě chce velkou diplomacii od kantora. Ale je potřeba něco udělat, odpoutat jeho pozornost jinam, protože kolikrát nějaké kázání, to je zbytečné a oni na to moc nedají, tak, ne vždycky zabere nějaké domlouvání*
     2. *Neposedí, vyrušuje, pořád něco kuje, no prostě hyperaktivní, v tom všem co mu asi běží hlavou ho často napadnou i blbosti a občas mimo vyrušování i něco provedou, co už se nedá jen tak přejít. Pak záleží, jestli je to prostě ADHD a neuvědomuje si pořádně co dělá, ti si hold nabijou to …, ústa, poučí se a už si daj pozor. Pak jsou to ale tací, co jsou teda s prominutím zmetci, kterým chybí vychování, a kteří moc dobře vědí, že dělaj co nemaj. To pak záleží na závažnosti, jak se s nima naloží a jestli je to v moci školy, aby je srovnala. Takových případů jsem pár zažil, ale těch je míň, klasickýho žáka s poruchou chování si představím jako hyperaktivní, který vyrušuje, nevydrží chvíli sedět a semtam něco provede.*
     3. *Teď si vzpomenu na Radečka a řeknu ti, šesťák, ten si myslím že je typickej. To je jako pořád otáčení dozadu, houpe se na židli, poklepává nožičkou, neklid, nesoustředěnost, nenachystaný věci, když něco řeknu, třeba dvakrát, to už je podruhé zopakovaný, tak on to potřetí udělá, takže on vůbec nevnímá co se děje. Když ho konkrétně neoslovím Radku to a to, tak on je ve svým takovým jako, není zlej, ale…* Takže tam bude ADHD? *Jo, jako nejtypičtější, jinak jsou tam samozřejmě jiní, to už třeba nejsou poruchy chování. Je tu ještě Vojtíšek, to je autista, on je hodnej, ale ten si žije ve svým světě, uzavřenej introvert, že kdyby tam nebyla asistentka, tak nemám šanci, to kdyby tam nebyla, tak bych ho musela za každou druhou větou kontaktovat, aby zůstal ve spojení,  
         a to nejde.*
     4. *Může to být třeba vykřikování, nerespektování příkazů, nerespektování řádu školy, zejména pokud dostane nějaký pracovní pokyn, tak ten pokyn nebude plnit, odmítá se účastnit práce s ostatními žáky, většinou to bývá žák, který je trošku od té třídy izolován.*
     5. *Tak si myslím, že neklid, roztěkanost, oči mu pořád lítaj kolem, hledá nový podněty, nevydrží se soustředit, to je tak nejtypičtější. Má problém s řádem, člověk mu musí opakovat dokola a dokola a stejně to nefunguje často. Když je to už takovej horší případ, tak je tam násilí a agresivita, tam už to je potom špatný, tyhle případy, to už není sranda, naštěstí ale to se tak často neobjevuje. Jo, typickou poruchu chování si teda představuju jako ten neklid, a to už je častěji, tyhle případy.*
  8. Vnímáte tyto žáky vždy tak, že mají poruchu chování, nebo že jsou prostě „zlobiví/nevychovaní“?
     1. *Jak kde, ono je to těžký odlišit, protože já si myslím že i to dítě s poruchou chování musí mít určitý limit, který nesmí překročit, k tomu ho musíme vést, musíme mu to dávat najevo, neustále, takže když opravdu někomu ublíží, bude za to potrestán. Já jsem i za to, že pokud to dítě je agresivní, narušuje výuku, tak ho vzít pryč. Protože proč by tím měli trpět ti ostatní. Ale nelze ho nechat samotnýho, ale pozor, nesmí tam jen tak stát nebo si tak něco dělat, ale podle zákona se musí dál vzdělávat. Ale jde to i tak a pomáhá to, já jsem třeba tady kolegyni, když měla problémy s těmi dětmi, dovedla mi je do mé hodiny, já jsem mu zadala práci, seděl tam sám, pracoval, byl u starších, tam neměl obecenstvo a byl klid.* To je zajímavé, dobrá metoda, to bych taky mohla vyzkoušet. *Loni takhle ta kolegyně bojovala se 7.C, vzala chlapce z výtvarky ke mně, přišli z výtvarky a dělali mi třeba pravopisná cvičení, ty jsem pak dala jejich češtinářce a oznámkovala jim to.* To je dobrý. *Nebo když je tady psycholog, tak je vzít k psychologovi, dá se to řešit i tahle.*
     2. *Za nás se to bralo tak, že ten žák je jednoduše s prominutím zmetek a učitel si s tím buď věděl rady, nebo nevěděl. To je tak i dneska, akorát že dneska na to má deset papírů a jediný co z toho je, že toho mnozí zneužívají. Mám papír, nemusím nic. Proč bych se víc učil, když mám papír. To jsou přesně ta podpůrná opatření, jak jsem o nich mluvil. Myšlenka původně dobrá, pomoct těm slabším, ale vzalo se to za špatnej konec. Ty děcka co by se měli víc učit, naopak dělají míň. Měl jsem přesně takovej případ na předchozí škole, holka byla v devítce, a ta věděla naprosto přesně, co má za papíry a nedělala nic navíc, co nemusela, přitom to byla jenom lenošná potvora, která to vůbec nemusela mít a mohla by normálně šlapat. A teď mám zase kluka u sebe ve třídě, kterej má papír na to, že je hyperaktivní a může chodit po šesté hodině domů, protože by to údajně nevydržel. Vždyť to je nesmysl. Ani mi to nemusí oznamovat, prostě odejde, takže ho tady po šesté hodině už nikdo nikdy neviděl.*
     3. *To si netroufnu takhle říct, jsem si jista, že někteří jsou nevychování, ale můžou k tomu mít tu poruchu.* Takže kombinace obojího*. Ano, spíš mě to přijde jako, že na to dojdu do 3 měsíců, že on je z rodiny veden jinak, protože jsou tady na škole nastavena obvyklá pravidla a já to nazývám nevychovanost, protože se to opakuje v situaci, které byly vysvětleny a on stále jedná tak jak jedná, jako sobecky a jen ve svůj prospěch.*
     4. *Většinou to bývá kombinace obojího, hodně ta porucha chování bývá umocněna právě tím, že nad ním rodiče zlomili hůl a to dítě pak přechází až do nevychovanosti, takže se spíš snažím o to, aby se naučil respektovat pravidla, dodržovat pravidla.*
     5. *Těžko říct, ono to je o tom je víc poznat, to znáš určitě sama, když jdeš suplovat do třídy kterou neznáš, tak ti tam můžou někteří dělat brajgl, předvádět se a neposlouchat, kor u mladý učitelky, ale z té hodiny není šance to odhadnout, jestli tam ten kluk/holka má zrovna svůj den, nebo to má v sobě a je tam ta porucha. Ono to chce čas, klidně i několik měsíců, než to zjistíš. A stejně se pak člověk může mýlit, tam to opravdu bez těch odborníků nejde, přesně říct tohle je porucha, tohle je nevychovanost. Ze zkušenosti bych z většiny případů viděl druhou možnost jako správnou a přiznám se, že to mě napadá první, že jsou nevychovaní, pak se buď přijde na to, že se mýlím, nebo se hold musíme dál snažit suplovat výchovu, která se u některých doma nedostává.*
  9. Ovlivňují žáci s poruchou chování způsob Vaší výuky, např. metody,   
     formy a organizaci výuky?
     1. *Ovlivňují, narušují, to už tu zaznělo. Je to, jak jsem říkala, nevím, zda se k tomu vracet.* Nebude myslím potřeba, můžeme jít dál.
     2. *Tak samozřejmě, když je to děcko, který má silnou poruchu, tak dokáže udělat pořádnou neplechu a člověk aby nad ním pořád stál a hlídal ho. Pak je to ale právě chyba toho systému, dávat takový děcka, který se jednak neumí ovládat a ani to nemaj v hlavě srovnaný do normální školy, to je špatně. A takový jsem zažil, to se pak den co den řeší, co novýho udělal a volají i naštvaný rodiče spolužáků, ať s tím škola něco udělá, a že se jim nelíbí, aby chodil do třídy s jejich dcerou nebo synem. No a pokud jsou takový ty běžný projevy, že vyrušujou, nevydrží chvilku sedět v klidu atd., to výuku nějak nenaruší. Jak ty děcka člověk pozná, tak ví co na ně platí. Někoho musí člověk víc kontrolovat a občas nad něj stoupnout, na někoho platí, když se na něj hekne, dá se práce navíc, někdo naopak vychladne, když zjistí, že si tvoji pozornost blbinama nezíská. Je to o tom ty děcka poznat a naučit se s něma pracovat, ale že bych kvůli tomu měl nějaký jiný speciální metody a tak, to ne.*
     3. *Asi ano, protože člověk musí být jako nachystán na to, že je to činorodý prvek ve výuce, který ji může narušit, ale když se ví, jak na něj, nebo víc o mu pomáhá, nebo ví že na něj funguje, co ho zaujme v dobrém slova smyslu, tak je potřeba se na to předpřipravit, ale zase vznikají situace, ve kterých nesmí člověk zůstat čučet, že si s tím neví rady, musí nad tím dopředu přemýšlet.*
     4. *Měl jsem jich málo, ale myslím si, že neovlivňují.*
     5. *Ano, ale není to tak velký zásah, že bych si zvlášť chystal celou hodinu jinak. Spíš vím, že ten nebo ta mají problém pracovat ve skupině, nebo naopak ostatní ve skupině jsou biti, když tam toho žáka zrovna mají. Nemůže se ale všemu ustupovat, musí se se naučit spolu pracovat, i když spolu nevychází, ale když jsou to třeba náročnější úkoly, tak už vím, kteří spolužáci jsou a nejsou schopni u sebe toho dacana mít, tak to musím zohlednit a ty skupiny někdy sám připravit. Jinak samozřejmě, když je tam IVP, tak se jede podle toho, ale na 100 % to taky nejde, vlastní zkušenost hraje určitě roli.*
  10. Ovlivňují žáci s poruchou chování samotný průběh vyučování?
      1. *Oni mají tendenci o sobě dávat vědět. Mají pocit, že budou obdivování, také jak jsem říkala.* Ano, to už tu vlastně zaznělo, možná tak i další otázka už byla zodpovězena.
      2. *Jak říkám, hlavně víc vyrušujou a snaží se na sebe upozorňovat, občas člověk musí zasáhnout, tak tím nějakou vteřinu určitě ztratí, ale to i po děcku který je naprosto v pořádku nemůžeme chtít, aby ve škole od rána do odpoledne sedělo narovnaný a nedutalo, to by taky nebylo dobrý, takže na tom bych neviděl nic špatně.*
      3. *To souvisí s tím, co zaznělo, ano, ovlivňují je to právě ta nevyzpytatelnost, ten činorodý prvek, který naruší výuku a může ji ovlivnit, je proto potřeba být na připraven na vše.*
      4. *Ano, můžou a někdy i výrazně, jedná se právě o vyrušování a odmítání práce s ostatními.*
      5. *Třeba právě rozdělování do těch skupin, vím s kým ho nesmím a můžu dát dohromady, jinak by to nedopadlo dobře. Jinak je to vyrušování, ta roztěkanost, člověk pětkrát řekne nedělej to, pokaždé odkýve, že teda dobře, ale při první příležitosti se zase otočí a ještě se diví a je ukřivděnej, že si dovolím ho napomenout. Pak to zdržuje tohle tu hodinu, tak si musíš najít metody, jak takový žáky odstřihnout od možností tu výuku narušovat.* Můžu se zeptat, jaké to například jsou metody? *U těhlech žáků je si myslím základ stanovit jasný a jednoduchý pravidla, kde budou vědět co se bude dít v případě, když je nedodrží. Na první lavice je spoleh, mám tam ty největší výtržníky, a když ruší, položím před ně ruku na lavici. Ví, že to je signál, že mají okamžitě přestat, nebo že už se provinili, jen sem k nim nestihl dojít. Pokud během jedné hodiny takhle položím ruku třikrát, čeká je úkol v podobě sepsání úvahy na téma, třeba…, proč nemám skákat do řeči, proč nemám vyrušovat, proč se nemám otáčet, proč se mám prvně přihlásit, a tak vždycky něco nového se snažím vymyslet. Pak jim to oznámkuje češtinářka a funguje to. Když to nejsou nevychovanci, když to v sobě mají v genech, myslím tu poruchu, tak to nepotlačí jen tak, to je jasný, to vidím, že se mi tam cuká, i když už měl dvě varování, ale většinou se třeba jen podívám očima a je klid a drží se. No a když to nedá, když to nevydrží, tak se aspoň nehádá, ví že dostal trest po právu. To si myslím je pro ně důležitý, aby věděli co můžou, co ne, a co je postih.*
  11. Ovlivňují žáci s poruchou chování klima ve třídě?
      1. *Ano, v podstatě také, většinou se stává, že těm dětem ubližují, oni to pak vnímají jako zásah vůči sobě, v té třídě se pak musí stále něco řešit.* Stává se i, že přijdou rodiče spolužáku a chtějí, aby v jejich třídě tenhle problémový žák nebyl? *Děje se to a je to velmi složitá situace. Jednou tu byla už ta situace, kdy to bylo tak neúnosné …, pracovala jsem tam já, školní psycholog, tady centrum, poradna, ale ta osoba byla natolik výrazná a natolik do toho kolektivu nezapadla, že ač jsme se snažili, jak jsme se snažili, třeba to i na chvilku pak zafungovalo nějaké programy a zásahy, ale vždycky se to vrátilo. Všichni byli nakonec proti němu, děti byli skrze rodiče naočkovány, aby byli proti němu. Nakonec teda rodiče toho žáka rozhodli, že přejde na jinou školu. Jenže je to taková bezmoc, když pořád něco zařizuješ, pořád se snažíš dělat nějaké programy, mluvit s nimi a prostě to nejde. Tak třeba i takhle to dokáže jeden žák rozvířit.*
      2. *Tak určitě, ti co maj problémy s chováním jsou ve třídě často i mezi těma alfa samcema, kteří mají vliv na ostatní. To je nejlepší si k nim najít hned ze začátku cestu, aby tě brali a ty si věděla jak na ně. Věřím té teorii, že když si na svou stranu získáš ty nejsilnější hráče ve třídě, tak máš celou třídu. Ale nesmí to být samozřejmě tak, že se jim bude nadržovat nebo tak něco, spíš být právě férovej a dát jasně najevo, jaký jsou pravidla. Je k tomu potřeba spolupráce mezi kolegama, aby si tohle všechno řekli a věděla si do čeho jdeš. Protože jinak ty děcka poznáš, když je učíš už od šestý třídy, tam se ten kolektiv teprve dělá, nebo je dostaneš třeba až v osmičce a neznáš je. Není to ale vždycky tak, že by tihle lumpové měli mít hlavní slovo, když jsou to fakt jen lumpové a neumí se chovat čestně a respektovat pravidla, tak si můžou zadělat na problémy nejen u učitelů, ale i mezi spolužákama, a to je možná ještě horší, než když je ten kolektiv nebere.*
      3. *Jak kteří, zase si myslím že je to o té vychovanosti a nevychovanosti. Jsou tací, kteří mají poruchu chování a jsou bezproblémoví a jsou ti, kteří mají poruchu chování a jsou to s prominutím Spratci.*
      4. *Ano, zpravidla ano, pokud jsou to silné osobnosti*. Předpokládám, že spíše negativně*. Ano, dokáží strhnout ostatní a podněcovat je k činnostem, které jsou proti školnímu řádu, sami většinou nemají problém ho ignorovat.*
      5. *Ano, tak právě tady mám toho kluka, se kterým nechtějí ostatní moc pracovat, na jednu stranu ho berou, už ho chvíli znají.* V jakém je ročníku? *Je to sedmák, ostatní už tuší, co od něj můžou čekat a není to pro ně jednoduchý, dokáže být i agresivní, ne že by se s někým rval, ale v rámci svých srand požďuchuje ostatní, sranda to samozřejmě není, a tak tam asistentka funguje hlavně o přestávkách a musí tam být prostě dozor. Ten kluk to nedokáže odhadnout a mohl by brzy někomu ublížit. Řeší se to s výchovnou poradkyní, s pubertou se rozjíždí a musíme to s ním vyřešit, než bude pozdě.*
  12. Když jdete učit do třídy, kde je žák s poruchou chování, myslíte na něj ještě,   
      než hodina začne?
      1. *Určitě, určitě na něj myslím, někdy mi to i kazí náladu musím říct, protože někdy nevíš, co to děcko vymyslí, musíš být připravená na všechno a samozřejmě jdu tam vždycky s tím, nenech se vyprovokovat, v klidu to řeš, ale někdy prostě to musíš řešit. Je ale potřeba to řešit v klidu, třeba jak jsem říkala, že si ho odvedeš, není to trest, ale organizační záležitost, abys nás tady nerušil, tak půjdeš pracovat jinam. Trest samozřejmě může přijít taky, i kázeňské opatření, ale to že ho vezmu jinam, to není trest, to je organizační opatření.*
      2. *Ne že ne, člověk ví co tam má za materiál ve třídách a jasně že tam občas v hlavě běží, že tam bude zase ten nebo ta dělat opičárny, ale není to nic dramtickýho, že by se člověk nervoval nebo radoval, když třeba zrovna ten danej žák chybí.*
      3. *Myslím že obecně ne, ale měli jsme tady žáka, a i když jsem tam neučila, třeba jsem tam jen suplovala, ale i tak jsem nad tím přemýšlela, protože z těch historek, co jsem slyšela okolo, co zažívali kolegyně nebo kolegové, tak ten byl* nevyzpytatelný. Takže to byl už takový extrémní případ? *Jo, to byl fakt extrém,* *já si myslím, že jemu tady taky nebylo dobře, že mu ta hromadná výuka s ostatníma neprospívala. Teď už tu není? Ne, tam už to nešlo dál, dnes má domácí vzdělávání.*
      4. *Ne, nemyslím, nebudu se stresovat dopředu*.
      5. *Uvědomuju si jeho přítomnost, ale na tohle se snažím nemyslet nijak zvlášť, prostě vím že tam je a co do výuky potřebuju připravit jinak kvůli němu, to si udělám už předem, ale to jsem se naučil nemít to nějak v hlavě, že bych se stresoval celej den, že támhle pátou hodinu tam bude ten nebo ta. To si člověk sám škodí, kdyby to až moc prožíval.*
  13. Setkal/a jste se s pojmem Individuální výchovný plán (IVýP)?
      1. *Ano, v podstatě je to plán, že se můžeme nějak domluvit s rodiči, jaké metody budeme používat. Přesně se řekne, co bude dělat žák, škola, rodič. Sepíše se v podstatě úmluva a za nějakou dobu se to kontroluje, třeba za 3 měsíce, nebo tak nějak. A je tam i uvedeno, co bude následovat, když nebude třeba žák, nebo rodič plnit co má, tak škola bude kontaktovat OSPOD. Tak by to mělo být, aby to rodiče nebrali na lehkou váhu, ale že už je to vážné.* Použila jste to někdy? *Ano, někdy na začátku, když to vzniklo, někdy 5 let zpátky tady byl jeden případ, využili jsme to. Teď zatím ne, myslím, že jak se o tom přestalo mluvit, tak se po tom slehla zem. Uvažuji, že tu v jednom případě teď IVýP použiji.*
      2. *Nikdy, to slyším poprvé.*
      3. *S tím jsem setkala a vím o co jde, ale my jsme se tu s tím v praxi praxi nesetkali. To je, kdo má výrazný problém, tak se tu sejdeme s rodiči a domluví se na čem se bude pracovat, mám to před sebou, vybavuji si to, vidím ten formulář před sebou. Že se tam třeba vždycky po 14 dnech scházelo a řešilo se, v čem se na těch 14 dní pokusí ten kluk, holka zlepšit a byl tam dané podmínky.* Tak myslíte, že by bylo dobré to využívat? *Ono se to už v podstatě dělá, komunikuje se s žákem i rodiči, ale ne přímou touto oficiální cestou a myslím, že to není nutné.*
      4. *Každý rok, poslední roky je jich mnoho*. Není to myšleno jako klasický vzdělávací plán IVP, ale výchovný. Vzniklo to v letech 2011-13, kdy to testovali na vybraných školách a vyšlo z toho doporučení, které není v legislativě, je to o jakési dohodě mezi školou a rodiči, co se očekává, co je domluveno a může nastat, pokud se to nebude z jedné nebo druhé strany plnit… *Tak to ne, já myslím vzdělávací, v tomto případě ne, nesetkal. Ale ano, většinou to vychází z nějaké domluvy s rodičema, kde se navzájem informujeme a spolupracujeme. Konkrétně, ano mám zkušenosti ze své třídy, mám tam několik žáků a s rodičema spolupracujeme. Ale výchovný plán, o tom slyším poprvé.*
      5. *S tímhle konkrétně ne, to slyším poprvé.*
  14. Dostal/a se během Vaší praxe některý žák do střediska výchovné péče   
      a mělo to na něj nějaký dopad?
      1. *Dva, posílala jsem je tam po dohodě s OSPODem, jednou to bylo agresivní chování, dnes už je to mladý muž a uctivě mě zdraví, když mě potká, tak tam to pomohlo. Druhý případ byl žák, který lajdačil, nechodil do školy, rodiče nespolupracovali, tam byla nedobrá rodina situace. Zavánělo to i se stýkáním s takovými partami, kde hrozilo závadové chování. Nakonec jsme po domluvě s rodiči a OSPODEM dítě poslali na 3 měsíce do střediska výchovné péče a pomohlo to. To bylo v 8. třídě., pak už fungoval v pohodě. Líbilo se mi, když v polovině pobytu přijel i s vychovatelem a mluvili o tom, co zatím spolu zažili a jak se vyvíjí situace. A nebylo to jednoduché, že by tam přišel a hned z něj byl hodný chlapec. To vůbec ne, bylo to náročné, ale podařilo se to a zafungovalo.* To souvisí i s další otázkou.
      2. *Dvakrát jsem se s tím setkal, jednou ale to jsem učil kluka akorát tělocvik, tam byl i předtím bez problému, sportoval rád, takže jsem žádnej rozdíl neviděl. Podruhé taky kluk, to bylo v sedmičce, ten byl teda špatnej, nic se mu nechtělo dělat, byl takovej uzavřenej a měl svůj svět trochu, v hodinách nic nedělal, dost kolegů že si lehal na lavici a nic nedělal. U mě jakž takž fungoval, ale dalo mu zabrat se k něčemu dokopat a musel sem ho často kontrolovat. Byl tam ty necelý dva měsíce a když se vrátil, tak bylo vidět, že má najednou trochu řád. Pracoval víc, začal v kolektivu fungovat a hlásil se často, sice se ptal úplně mimo téma většinou, ale začal fungovat. Jenže to opadlo po pár týdnech, tam se mu měli čas věnovat asi a byl individuálnější přístup, tady se pak udržel aspoň v tom aby se víc zapojil v kolektivu, ale jinak se to vrátilo do normálu. To je právě ono, v normální třídě s dalšíma 25 děckama se mu nemůžeš věnovat pořád a i když měl asistentku, tak nic. Další rok jsem přešel na tuhle školu, tak nevím jak to s ním dopadlo*.
      3. *Mělo, on koketoval tenkrát asi s drogama a mělo to dopad negativní, protože se tam z něho vyloupl, se tam dostal k věcem, které do té doby nepraktikoval.* Takže naopak se to ještě zhoršilo? *Se tam přiučil a stal se tam v podstatě, nejspíš dealuje doteď drogy, už je mu 18-19. Tam to bylo proto, že ho doma nezvládali, nemělo to tím pádem žádný pozitivní dopad.*
      4. *Osobně moji žáci ne, ale vím že tady na škole jeden žák byl a ten výchovný dopad to rozhodně mělo, došlo ke zlomu, došlo ke změně zlepšilo se to.* Můžete být konkrétnější? *Chyběli mu základní návyky slušného chování, ale třeba i hygieny. Nebyl schopný vydržet v hodině pracovat a nic často nedělal. Stále to není ono, ale už je mnohem lepší.*
      5. *Dostal, a dopad to mělo, kluk se zlepšil, měl zrovna poruchu chování, často se rval, měl výbuchy a nedokázal se ovládat, on se dokázal poprat i s těma klukama, kteří ho brali a byli to v podstatě jeho jediní kamarádi, aspoň teda ve škole, tak si to uvědomoval, že není něco v pořádku, když po sobě skočili, ale to už bylo pozdě většinou. Pracovali tam s ním, to byl měsíc minimálně a asi dobře, bylo vidět že se naučil se ovládat a uklidnit se, ale pořád to v něm bylo, dusil to v sobě, to bylo vidět.* Vydrželo mu to? *Během školy jo, byl v osmičce mám pocit a už to s ním bylo až do konce klidnější, ale šel buď studovat někam pryč, nebo se úplně odstěhovali, tak nevím jak dál.*
  15. Setkal/a jste se s případem, kdy musel zasáhnout kvůli chování dítěte OSPOD?
      1. *Ano, ve třetí třídě, rozvrácená rodina, rodiče se hádají, proti sobě to dítě poštvávají, to byl velký mazec a teď třeba v 8. třídě zase, velké absence, dokonce i vyhlášené pátraní po dívce, objevila se nakonec sama, tam teď OSPOD pracuje a zdá se, že je to na dobré cestě.*
      2. *Měli jsme takhle devaťačku, holka nechodila moc do školy naposledy jsem ji viděl koncem listopadu, pak už nepřišla, rodiče se moc nezajímali, tam byl nezájem. Copak bylo s OSPODem nějaký vyřizování? Řešila to teda kolegyně, ale co vím, tak se tam s nima nebyla schopná pořádně domluvit, nakonec přišel až po třech – čtyřech měsících člověk z OSPODu, ale neřekl nám nic zajímavýho, jen že se to bude řešit. Holka měla přes 400 neomluvených hodin, oni teda napsali papír, že se to předá policii, ta měla na všechno čas, od té doby jsem ji neviděl. Prý se ukázala na konci roku pro nějaký papíry, měla teda neukončený vzdělání, a že jsou prý střední školy, kde se dodělat jakože devátej ročník, že to uznají v rámci čehosi, ale to nevím jak funguje. Holka má spíš vysokou školu života, ale tam ten OSPOD moc nezafungoval.*
      3. *Ano, to třeba mám ve třídě, to většinou když nefunguje rodina, nebo funguje velmi špatně. Dítě se v ní necítí bezpečně, takže u mě teď s jednou dívku pracuju s OSPODem, ale neříkám že to zase funguje správně. Máma se teď snaží, ale i přes dohled toho OSPODu tam není žádný jako posun k lepšímu, není to tak, že by jí to dítě odebrali z rodiny, což původně se tak zamýšlelo a říkali, že jí nastaví úplně nová pravidla, když dítě bude mimo. Ale dosáhlo se to, že nechodí za otcem, kde je to hodně špatný a pro holku nevhodný.* Projevuje se to u ní ve škole v jejím chování třeba*? Každý den v podstatě, ona bere každé ráno pilulku na hlavu, tu má u mě v šuplíku, pak to má následné reakce tak, že se jí motala hlava tak, že musela být odvedena domů. Ale pozor na to, tam je to i trochu o tom, že na sebe stále strhává pozornost, chodí v černém, kapuce přes hlavu a pižlá se. Ona má vždycky výraz, že jí šrotuje hlavou, co si o nás všech myslí. Ona odmítla nastoupit hospitalizační léčbu, ale po dni zavolala mámě, že to nezvládá, tak ji vzali zpět. Tím pádem ji léčíme za pochodu ve škole. Je to kvalitní. Opravdu…*
      4. *Ano, letos. Dítě chodilo v podstatě za školu a tatínek mu to kryl, došlo k nápravě, chodí, ale rezignuje a přestal se učit.*
      5. *Tady figuroval OSPOD u tohodle kluka, ale ještě si pamatuju holčinu, tam to bylo těžký v rodině, otec alkoholik a matka se nějak neměla do rozvodu, i když to nefungovalo, že měla strach myslim to bylo. No tak se tam řešilo, že jim holku vezmou, nakonec když do toho začal OSPOD zasahovat, tak už byla potom jenom s matkou a lepší. Holka to byla hodná, nezvládala se ale zapojit do kolektivu a normálně se bavit, byla pořád negativní a špatný. S tím OSPODem si teď vybavuju, že to ze začátku bylo ještě horší. Nakonec dobrý, nakonec se rozvedli ti dva, nebo spolu nežijou jen, to nevím, každopádně holka se začala dávat postupně do kupy. Byly skrz to i preventivní programy ve třídě a zafungovalo to.*
  16. Na základě Vaší praxe nebo přesvědčení, má učitel, škola a další spolupracující instituce tu moc žáka s poruchou chování opravdu ovlivnit, změnit a projevy rizikového chování zmírnit, nebo eliminovat?
      1. *Možná zaznělo na začátku, ve zkratce usměrnit, vyléčit zcela to asi nejde. Ona asi ta diagnóza i tak mluví, že to vyléčit ani nejde. Bohužel. Já si vždycky říkám, cokoliv, jen ne poruchy chování, tak když se projevuje tou agresí, tak to je boj, to je boj.*
      2. *Zmírnit určitě ano, eliminovat to už je těžší, u těch nejhorších případů už to ani eliminovat nejde. Tam kde to ale jde, musíme se snažit ze všech sil a být důslední. Čím víc ale budeme ustupovat a povolovat, tím míň takových bude.*
      3. *Věřím tomu a říkám si, že třeba tak v 60 % ano, ale ve 40 ne. Ten, kdo chce a opravdu volá o pomoc, a když se mu podá ruka a zkusí se změnit, tak ano. Ale je tam ta vůle důležitá. Konkrétně ale u té dívky si myslím, že bohužel nikdo z nás tady nic nezmění, protože tam vůle není, zatím.*
      4. *Zmírnit ano, eliminovat ne. Zmírnit ty nejdrsnější projevy se dají, ale musí tam být důslednost.*
      5. *Zmírnit ano, eliminovat ne. U poruchy to, pokud se nepletu, ani nejde, tam je to prostě dané, tam se s tím musí poprat a naučit se nějakého sebepoznání a neustále na sobě pracovat. Tak se vrátím zase k té vůli, bez ní to nejde, my se tady můžeme třeba stavět na hlavu, ale na prvním místě to je na tom člověku … no a rodiče taky samozřejmě.* Jak moc velkou v tom hraje potom škola? Dítě ovlivňuje spoustu věcí, rodina, zázemí, sociální prostředí. Jak důležitý činitel v tomhle škola může být? *Škola je tady nezastupitelná, no rodina je naprostý základ, určitě, tam odtud to všechno vychází, děti vidí doma, jak se rodiče chovají a přebírají to a jak je to špatně v rodině, tak je zle, to mají pak těžký. No a hned po rodině je to určitě škola, tady se to dítě potká s autoritama, má tady vrstevníky, má práva a povinnosti, musí dodržovat pravidla, naučit se vycházet se spoustou nových lidí. Bez školy to nejde, stejně tak jako bez rodiny samozřejmě. Když má někdo problém fungovat už ve škole, tak v životě to lepší nebude. Každopádně, ještě jednou musím zopakovat, bez vůle to nejde.*

**Doplňující otázka:** Chtěl/a byste k tématu poruchy chování cokoliv dodat?

1. *Asi už ani ne, myslím, že zaznělo vše.*
2. *Já jsem v tadytom prostě staromilec, učím 30 let, a když jsem začínal, tak o nějakejch pomocnících, a tady i tomhle, nikdo nevěděl a šlo to taky. A každej ti řekne, že tenkrát ta úroveň byla lepší, než je teď. A já to můžu říct z vlastní zkušenosti, protože jenom ubírám, ubírám laťku, jenom snižuju, jenom jedu dolů. Za těch třicet let nedělám v tom zeměpisu nic jinýho, než pořád pomaličku dolů a ještě chcou všichni jedničky.*
3. *Nic konkrétního už mě nenapadá.*
4. *Nechtěl.*
5. *Snad jen, že jsem sám zvědavý, jak se budeme k této otázce a celkově k inkluzi stavět za 10 – 15 let. Je to dobře myšleno, ale má to spoustu much, tak se necháme překvapit, myslím ale, že změny ještě musí přijít.*

1. Prevalence – v medicíně ukazuje podíl obyvatel, kteří mají určitou specifickou nemoc nebo poruchu v dané lokalitě a časovém období (https://en.wikipedia.org/wiki/Prevalence). [↑](#footnote-ref-1)
2. Segregace – vyčlenění, oddělení specifické, rozdílné skupiny lidí od zbytku společnosti. Známá je především rasová segregace (https://en.wikipedia.org/wiki/Segregation). [↑](#footnote-ref-2)
3. Přechodná nebo trvalá kompenzace poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči,   
   jazyka a psaní. Podporuje již existující komunikativní systémy, které nejsou pro běžnou komunikaci dostačující (Co je AAK, 2011). [↑](#footnote-ref-3)