

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav sociálních studií

Inkluze dětí s poruchami chování

Bakalářská práce

Autor: Veronika Kadečková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci
v etopedických zařízeních
Vedoucí: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Veronika Kadečková

Studium: P20P0446

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních

Název bakalářské práce: Inkluze dětí s poruchami chování

Název bakalářské práce Inclusion of Children with Behavioral Disorders
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce s názvem "Inkluze dětí s poruchami chování" se zabývá tématem inkluzivního vzdělávání žáků na školách běžného vzdělávacího programu. Cílem práce je pomocí empirického šetření a následné analýzy získaných informací popsat, jak probíhá inkluze dětí s poruchami chování v praxi a jaké jsou její přínosy či rizika. V první části práce, tedy v části teoretické, je popsán termín inkluze a následně tak i charakteristiky poruch chování. Druhá část je věnována kvalitativnímu výzkumnému šetření, kde se zaměřujeme na analýzu rozhovorů s pedagogickými pracovníky, kteří mají zkušenost s danou problematikou.

ADAMUS, Petr, Eva ZEŽULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 9788073151669.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Oponent: Mgr. Radka Skorunková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 1.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. et Mgr. Stanislavy Svoboda Hoferkové, Ph.D., LL.M., samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28.4. 2023

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Stanislavě Svoboda Hoferkové, Ph.D., LL.M. za její vstřícný přístup a cenné rady při zpracování práce. Také děkuji informantům za ochotu účastnit se výzkumného šetření, které bylo součástí bakalářské práce.

Anotace

KADEČKOVÁ, Veronika. *Inkluze dětí s poruchami chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 47 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování na školách běžného vzdělávacího programu. Práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. V prvních dvou kapitolách, tedy v teoretické části, jsou shrnuty poznatky z odborné literatury, které přibližují problematiku inkluzivního vzdělávání a poruch chování. V této části práce je definován pojem inkluze, dále je uvedeno legislativní ukotvení problematiky a jsou zde také zmíněné důležité podmínky pro realizaci úspěšného inkluzivního vzdělávání. V druhé kapitole, která se zabývá poruchami chování, nalezneme definici tohoto pojmu, projevy, faktory a klasifikaci poruch chování. Třetí kapitola, tedy empirická část, je věnována výzkumnému šetření. Za pomoci kvalitativního výzkumného šetření a metody polostrukturovaného rozhovoru je cílem empirické části bakalářské práce zjistit, jak nahlízejí na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování vybraní pedagogičtí pracovníci na běžné základní škole.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, porucha chování, základní škola, pedagog

Annotation

KADEČKOVÁ, Veronika. *Inclusion of Children with Behavioral Disorders*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 47 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor's thesis deals with the issue of inclusive education of pupils with behavioural disorders in mainstream schools. The thesis is divided into three main chapters. The first two chapters, i.e. the theoretical part, summarize the findings from the literature that introduce the issue of inclusive education and behavioural disorders. In this part of the thesis, the concept of inclusion is defined, the legislative anchoring of the issue is presented and important conditions for the implementation of successful inclusive education are also mentioned. In the second chapter, which deals with behavioural disorders, we find a definition of the term, manifestations, factors and classification of behavioural disorders. The third chapter, the empirical part, is devoted to the research investigation. With the help of a qualitative research survey and the method of semi-structured interview, the aim of the empirical part of the bachelor thesis is to find out how selected teaching staff in a mainstream primary school view inclusive education for pupils with behavioural disorders.

Keywords: inclusive education, behavioural disorder, primary school, pedagogue

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorských výnosem číslo 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod.....	9
1 Vybraná teoretická východiska inkluzivního vzdělávání	10
1.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání.....	10
1.2 Legislativní ukotvení inkluze v České republice	12
1.3 Podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání	13
2 Poruchy chování.....	16
2.1 Projevy poruch chování.....	19
2.2 Faktory vzniku poruch chování	23
2.3 Klasifikace poruch chování	24
3 Výzkumné šetření zaměřené na inkluzi dětí s poruchami chování	28
3.1 Výzkumný problém a cíl	28
3.2 Výzkumná metoda	28
3.3 Výzkumné otázky.....	29
3.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	31
3.5 Analýza výsledků výzkumného šetření.....	33
3.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření	42
Závěr.....	44
Seznam použitých zdrojů	45
Seznam tabulek.....	48
Seznam obrázků	49
Seznam zkratk	50
Příloha A: Přepis rozhovoru – třetí informantka	51

Úvod

Cílem bakalářské práce je přiblížit problematiku inkluze dětí s poruchami chování na škole běžného vzdělávacího programu. Toto téma bylo vybráno z důvodu aktuálnosti inkluzivního vzdělávání, jelikož žáci s poruchami chování jsou v současné době často součástí třídních kolektivů na běžných základních školách. Cíl výzkumného šetření je nastínit pohled vybraných pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování na škole běžného vzdělávacího programu. Pro sběr dat, díky kterým bylo možné dosáhnout cíle výzkumného šetření, byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Vybraní pedagogičtí pracovníci tak budou moci přiblížit problematiku inkluzivního vzdělávání svými zkušenostmi s těmito žáky ze své pedagogické praxe a zároveň budou schopni lépe nastínit své postoje na průběh toho vzdělávání.

První kapitola bude věnována inkluzivnímu vzdělávání. V této části bakalářské práce bude definován pojem inkluzivního vzdělávání a následně bude představeno legislativní ukotvení této problematiky v České republice. Závěr první kapitoly bude zaměřen na podmínky, které při dodržování při práci se žáky s poruchami chování, mohou dopomoci pedagogickým pracovníkům k úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání.

Druhá kapitola bakalářské práce bude zaměřena na poruchy chování. Žáci s těmito poruchami, kteří jsou zařazeni do třídního kolektivu běžné základní školy, se často dopouštějí nežádoucího chování nejen ve vyučování. V této kapitole bude dále představeno několik projevů poruchového chování, se kterými se pedagogičtí pracovníci mohou nejčastěji setkávat. Následně bude věnována pozornost hlavním faktorům vzniku poruch chování. A na závěr druhé kapitoly budou představeny jednotlivé klasifikace poruch chování.

Poslední kapitola, tedy třetí, bude věnována samotnému výzkumnému šetření. Tato empirická část, jak již bylo zmíněno, bude probíhat s vybranými pedagogickými pracovníky, pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Bude se jednat o vedené kvalitativní výzkumné šetření s pedagogy, kteří měli možnost pracovat se žáky s poruchami chování v rámci inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole.

1 Vybraná teoretická východiska inkluzivního vzdělávání

Jak uvádí Lechta (2016) dle Hlušíkové (2003), samotný pojem „inkluze“ je latinského původu a znamená „přijetí“. Podle Lechty (2016) přijetí a akceptace, jako synonyma v latinském jazyce, v inkluzivní pedagogice lze považovat za samotný základ pro pochopení inkluzivního vzdělávání. Inkluze je trendem dnešního školství, která má rozdílné pochopení v každém jednotlivém státě, kde můžeme zaznamenat rozdíly z hlediska legislativy, vyučovacích strategií, systému hodnocení apod., jak uvádí Adamus (2015). Ovšem diferenciaci v uplatňování tohoto vzdělávání najdeme i mezi školskými zařízeními na území České republiky. Tyto odlišnosti nás vedou k myšlence Ainscowa et al. (2006, s. 16), kterou uvádí Zilcher a Svoboda (2019, s. 25) ve své knize: *„Rozvoj ideálního inkluzivního prostředí podle jednoho člověka může být pro druhého představa vzdělávacího pekla.“* Samotné vymezení terminologie inkluze doposud není jednotné a existuje velké množství definic od řady autorů, jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019). Jde tak především o vizi jednotlivých aktérů ve vzdělávání.

1.1 Vymezení inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, inkluzi můžeme definovat pomocí dvou typů, jak uvádí Zilcher a Svoboda (2019), typ deskriptivní neboli popisný a preskriptivní, ustanovující. Deskriptivní definice podle Zilchera a Svobody (2019, s. 25) *„Popisují různé konkrétní příklady z inkluzivní praxe, prakticistní uchopení konceptu“*. Oproti tomu preskriptivní definice jsou podle Zilchera a Svobody (2019, s. 25) *„Zacíleny na indikování předpokladu, kterého hodláme využívat, a chtějí bychom, aby byl stejně užíván ostatními.“* Podle těchto typů byla na základě řady výzkumů vytvořena typologie uchopení inkluzivního vzdělávání, ke kterému se někteří autoři přiklání jako k širšímu vymezení konceptu pomocí jednotlivých charakteristik. Ta zahrnuje šest odlišných pohledů na inkluzi ve vzdělávání, které podle Ainscowa et al. (2006) uvedl Zilcher a Svoboda (2019, s. 26) ve své knize:

- *„Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo „mají speciální vzdělávací potřeby“,*
- *inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování,*
- *inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí,*
- *inkluze jako „vzdělání pro všechny“,*

- *inkluzie jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti.* “ (Ainscow et al., 2006 in Zilcher a Svoboda, 2019, s. 26)

Abychom mohli dále hovořit o inkluzivním vzdělávání, musí být v tomto konceptu splněny následující čtyři podmínky: integrace (přítomnost), akceptace, participace, úspěch. Jak to následně podrobněji popisuje ve své knize Pivarč (2020, s. 15), podle Farrella (2004):

- *„Přítomnost se týká rozsahu, v jakém žáci se SVP (speciální vzdělávací plán) participují na výuce v běžných třídách škol. Integrace je základní podmínkou pro splnění následujících podmínek.*
- *Akceptace odkazuje k tomu, jakým způsobem a do jaké míry přijímá pedagogický personál a žáci bez postižení žáky se SVP jakožto aktivní a plnohodnotné členy své komunity.*
- *Participace pak představuje to, do jaké míry se všichni žáci podílí na aktivitách školy a jak k nim aktivně přispívají. V tom ohledu je klíčové vytvářet podmínky pro aktivní účast všech na školních aktivitách.*
- *Úspěch reflektuje míru, jakých výsledků všichni žáci dosáhli v akademické oblasti a k jakému osobnostnímu rozvoji u nich došlo za využití podmínek a příležitostí.*“

Z těchto informací lze říci, že inkluze ve vzdělávání vyžaduje fyzickou přítomnost žáků s SVP ve školní třídě. Zároveň také, aby tito žáci byli řádně přijati a uznávání jako plnohodnotní členové komunity a aby zde byla viditelná participace a aktivní přispění všech žáků na činnostech třídy, jak uvádí Pivarč (2020) podle Farrella (2004). S čímž se shoduje i Metodický portál RVP.CZ (2013), kde inkluzi definují podle Průchy (2009) jako: *„Pojem používaný v souvislosti s přijímáním a efektivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol.*“

Inkluze je svým způsobem zkvalitněná integrace. Jelikož integrací je myšlen přístup ke vzdělávání dětí, který definuje Lechta (2016, s. 30) takto: *„Nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. Jde o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná*

edukace.“ Dále autor, Lechta (2016), uvádí, že pokud se dítěti v tomto integrovaném přístupu nedaří řádně vzdělávat, má jedinec možnost vrátit se do speciálního zařízení.

Pravým opakem inkluze je segregace, kde tento přístup ke vzdělávání Lechta (2016, s. 30) definuje takto: „*Děti, které se mají vzdělávat, se rozdělují podle vymezených kritérií na podskupiny.*“ V takovém přístupu se tedy aplikuje vzdělávání v homogenních skupinách. A jak dále Lechta (2016, s. 30) uvádí: „*Edukační systém sestává se dvou subsystémů: soustavy tzv. běžných škol a soustavy škol speciálních.*“

1.2 Legislativní ukotvení inkluze v České republice

Jak uvádí Šojdrová a kol. (2014, s. 8) „*Rovný přístup ve vzdělávání všech dětí je v ČR garantován Ústavou ČR, Úmluvou o právech dítěte, zákony a činností odpovědných orgánů a institucí.*“ Hovoříme tedy o vzdělávání a zohledňování speciálních vzdělávacích potřeb bez jakékoliv diskriminace z důvodu: rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana ve společnosti, jak je to uvedeno v zákoně č. 561/2004 Sb. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je základní vnitrostátní normou upravující inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle tohoto zákona je také uzákoněno tzv. pravidlo spádové školy. Na základě kterého je každá škola ze zákona povinna přijmout dítě bez ohledu na jeho znevýhodnění do příslušné spádové školy v místě bydliště dítěte a poskytnout mu tak řádné vzdělávání. Jediným důvodem pro nepřijetí dítěte do příslušné spádové školy je naplněná kapacita. Tyto zásady a jejich naplňování ve školách a školských zařízeních patří k činnostem České školní inspekce (dále ČŠI). ČŠI podle Šojdrové a kol. (2014) hodnotí, zda škola vytváří vhodné podmínky pro žáky se SVP, zohledňuje vlivy školního prostředí, přijímá různá opatření k odstranění sociálních, zdravotních i bezpečnostních bariér, poskytuje poradenskou pomoc apod.

K inkluzivnímu vzdělávání se dále pojí vyhlášky školského zákona. Jedná se o vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění novely č. 606/2020 Sb. Tato novela vyhlášky je mimo jiné doplněna o paragraf pedagogické intervence. Také je nutné zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Mezi další důležitý legislativní dokument z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání patří zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů neboli antidiskriminační zákon.

Z hlediska mezinárodních dokumentů je nutné zmínit Všeobecnou deklaraci lidských práv OSN z roku 1948, která je v plném znění na internetových stránkách Amnesty International ČR (2023), kde je uvedeno právo na bezplatné povinné základní vzdělávání pro všechny děti. Dále Úmluvu o právech dítěte z roku 1989, uvedenou spolu se souvisejícími dokumenty na stránkách MPSV (2023), která zajišťuje právo všech dětí získat vzdělání bez jakékoliv diskriminace. Také Světová deklarace vzdělání pro všechny z roku 1990, dostupná na stránkách MŠMT (2023), která prohlašuje, že každý člověk má právo na vzdělání bez rozdílu. Poté Salamanská deklarace UNESCO z roku 1994, uvedená v plném znění na MŠMT (2023), která vyzývá k inkluzivnímu vzdělávání. A na závěr této podkapitoly je nutné zmínit Úmluvu OSN o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006, v plném znění na stránkách MPSV (2023), ve které se státy zavázaly zajistit inkluzivní systém vzdělávání na všech úrovních, plnohodnotný rozvoj lidského potenciálu a smysl pro důstojnost a vlastní hodnotu.

1.3 Podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání

Jak již bylo v práci uvedeno, inkluzivní vzdělávání, inkluze, je zařazení všech dětí, do hlavního vzdělávacího proudu, do běžné školy. Tyto školy musí být na toto vzdělávání přírodně připravené a pedagogičtí pracovníci musí být schopni věnovat se rovnocenně všem žáků, kteří jsou součástí třídního kolektivu, jak uvedlo NPI ČR (2023). Aby inkluzivní vzdělávání žáků bylo úspěšné, NPI ČR (2023) dále vyzdvihuje několik podmínek, které je nutné při tomto druhu vzdělávání dodržovat.

Podmínky, které jsou potřebné žákům zabezpečit, jsou podle NPI ČR (2023) následující:

- *„Uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností a při stanovování obsahu, forem i metod výuky,*
- *všechna stanovená podpůrná opatření při vzdělávání žáků,*
- *při vzdělávání žáka, který nemůže vnímat řeč sluchem, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho potřebám a s jehož užíváním má zkušenost,*

- *při vzdělávání žáka, který při komunikaci využívá prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, jako součást podpůrných opatření vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho vzdělávacím potřebám,*
- *v odůvodněných případech odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dělení a spojování vyučovacích hodin,*
- *pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona případné prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků,*
- *formativní hodnocení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,*
- *spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství (zejména při tvorbě IVP),*
- *spolupráci s ostatními školami.“*

Tomuto tématu se také věnuje ve své knize Lechta (2016), který vyzdvihuje podmínky, důležité pro úspěšné inkluzivní vzdělávání. Jako první autor zmiňuje podstatu transdisciplinárního přístupu neboli přesahování hranic jednoho oboru. Zde je nezbytné zapojení, co největšího okruhu kompetentních odborníků, kde mezi nimi zároveň funguje komplementární vztah. Tento přístup zabezpečuje komplexní řešení všech problémů, které mohou v souvislosti s inkluzí nastat.

Jako další a velmi podstatnou podmínku zmíněný autor uvádí tzv. „responsible inclusion“, což lze přeložit jako „*Uvážlivá, odpovědná inkluze v odůvodněných případech jako standartní nabídka pro rodiče.*“, jak uvádí Lechta (2016, s. 49). Tato podmínka je řešením pro společenské proudy, které odmítají inkluzi, ale také řešením s nerealistickou představou inkluze jako edukačního prostředku, který vyřeší veškeré problémy.

Další zásadní podmínkou pro úspěšnost inkluze Lechta (2016) uvádí bezpodmínečně nutnou kvalifikaci školských pracovníků v této problematice. Hovoříme zejména o vzdělávání pedagogů, vychovatelů, pedagogických asistentů a mistrů odborné výchovy pro různé stupně vzdělávání a jak uvádí Lechta (2016, s. 50) „...*pro různé druhy (MŠ, ZŠ, gymnázia, střední odborné školy, konzervatoře a základní umělecké školy); pro*

různé typy škol (plnoorganizovaná ZŠ, neplnoorganizovaná ZŠ, malotřídní škola) a školských zařízení.“ Zejména je doporučována příprava pedagogů v rámci pregraduálního vzdělávání, ale také kontinuální postgraduální vzdělávání pro pedagogy v praxi, kteří s touto oblastí neměli doposud praktické zkušenosti a nebyli tak řádně připraveni na práci v inkluzivním vzdělávání. Dále Lechta (2016), uvádí, jako podmínku pro úspěšnost, nezbytné zapojení rodičů dětí, které byly zařazeny do inkluzivního vzdělávání, ale i dětí intaktních spolu s pedagogy.

Z hlediska podmínek je také třeba „Publikovat výsledky výzkumů zaměřených na inkluzi, její pozitivita a rizika, zapojovat do diskuse a výzkumu inkluze co nejvíce pedagogů běžných škol.“ (Lechta, 2016, s. 50). Je podstatné analyzovat jak úspěšné, tak i neúspěšné případy inkluze a na základě toho rozvíjet další vývoj samotného inkluzivního vzdělávání. S čímž souvisí i zavedení hodnocení kvality samotného procesu u jednotlivých dětí. A to za pomoci různých způsobů: „...hodnocení kvality specifickými měřítky, indexy a indikátory inkluze“, jak uvádí Lechta (2016, s. 51).

Snaha o změny v myšlení společnosti v oblasti občanské, politické, ekonomické, sociální a dalších, a to z hlediska filozofie inkluzivní pedagogiky, by mohlo také napomoci k lepší realizaci procesu. Protože základem pro inkluzi je důstojnost člověka bez ohledu na jeho speciálně vzdělávací potřeby. Následné rozšíření inkluzivní edukace i do neformální edukace, lze považovat za jeden z mnoha velmi efektivních prostředků k naplnění samotného cíle inkluze.

Pro zvýšení efektivity je důležitá inkluzivní edukace od raného věku, jelikož sociální začlenění dítěte a podpora rodiny v nejranějším věku zmírňuje rizika inkluzivního vzdělávání. A co se dále týká inkluzivního sociálního prostředí, je podstatné budovat stabilní klima ve třídách, čemuž napomáhá poskytování sociálních úkolů a možnosti kontaktů. Jelikož jak zmiňuje Lechta (2016, s. 52) dle Bizové (2013) „*Sociální akceptace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě se zvyšuje v souběhu s růstem jeho sociální participace ve volném čase a zapojením podpory vrstevníků při budování sociálních sítí.*“ (Bizová, 2013 in Lechta, 2016).

Poslední podmínkou pro úspěšnost inkluze je eliminace vlivu nerealistických politických rozhodnutí na inkluzi. Je zásadní z hlediska školské politiky zlepšit organizačně-ekonomické zabezpečení inkluzivní edukace. A to zejména, jak uvádí Lechta (2016, s. 52) „*S ratifikovanými dokumenty implementovat principy inkluze do příslušných legislativních norem a uvést s nimi v souladu s legislativní terminologií.*“

2 Poruchy chování

Poruchy chování jsou součástí cílové skupiny etopedie, jak uvádí Vojtová (2008a). Mezi tyto skupiny dále řadíme: děti bez výraznějších problémů v chování, děti v riziku a děti s problémy v chování. Mezi jednotlivými skupinami se objevují různá specifika, ať už hovoříme o etopedickém přístupu, míře socializace, vnitřní motivaci atd.

Níže jsou přiblíženy jednotlivé skupiny:

Žáci bez výraznějších problémů v chování

U dětí bez výraznějších problémů v chování je podstatné klást důraz na prevenci, která by zamezila vzniku výraznějších problémů v chování. Jak uvádí Booth a Ainscow (2002 in Vojtová, 2008a): *„Praxe spočívá především v preventivních aktivitách a opatřeních – např. jsou to preventivní programy sociálně patologických jevů, eliminace ohrožujících podmínek ve školním prostředí atd.“*

Žáci v riziku

Jak uvedla Vojtová (2008a), každé dítě je od narození formováno získáváním zkušeností, kdy se jedinec mimo jiné učí různým způsobům chování, řešení situací, poznávání lidí, reagovat na signály, atd. A jak píše Vojtová (2008a, s. 38): *„Mluvíme tak o procesu socializace jako přípravě na život.“*

Může se stát, že tato socializace se u dítěte vyvíjí rizikově, nebo je dokonce blokována, jak uvádí Vojtová (2008a). Dítěti se objevují v průběhu života různé překážky a úskalí. Zmíněná autorka dále píše, že tyto žáky odborníci označují za děti v riziku neboli „At risk Youth“. Potýkají se na cestě k dospělosti s riziky osobnostními i sociálními.

Co se týká speciálně pedagogické praxe, Vojtová (2008a) ve své knize vyzdvihuje důraz na preventivní aktivity a opatření v diagnostice a poradenské péči (školní poradenské pracoviště a pracovníci školského poradenského zařízení). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zveřejnilo, v roce 2010, Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže, jak uvádí Adamus a kol. (2016). V tomto pokynu, jak zmiňuje Adamus a kol. (2016), je vyzdvihnout důraz na komplexně prováděnou prevenci u žáků v riziku, jak v oblastech školního prostředí, tak i života. Dále jsou zde uvedeny tyto čtyři oblasti:

- *„Oblast psychosociální dovednosti žáka: soběstačnost, autonomie, důstojnost, seberealizace, spokojenost v rodinných, přátelských a dalších*

mezilidských vztazích, sociální a kulturní integrita, tvořivost, schopnost milovat, pracovat a žít v souladu s rozmanitou kulturou a světem,

- *oblast existence žáka a její spojitost se školou: péče o sebe sama, o svůj zevnějšek, volba mezi zdravým a nezdravým způsobem života, nezávislost, představa o své budoucnosti, víra v budoucnost, vnímání smyslu života,*
- *oblast sounáležitosti žáka: vnímání sebe sama jako součást životního prostředí a Země, pocit bezpečí ve škole, ve městě, ocenění mé osoby, oceňování ostatních, kamarády, soběstačnost, umět přijímat zdravotní/sociální pomoc a služby,*
- *oblast adaptability žáka: dávat pozor na sebe a svůj zevnějšek, účast na sportovních a rekreačních aktivitách, setkávání se s lidmi a trávení s nimi volný čas, plánování a volba profese nebo zaměstnání, řešení problémů s odvahou, právní povědomí.“ (Adamus a kol., 2016, s. 104)*

Žáci s problémy v chování

Děti s problémy v chování mívají často propojené jednotlivé projevy rizikového chování, což následně může vyústit v problémové chování, jak uvádí Valenta a kol. (2014). Jedná se tedy o tendence chovat se rizikově, a to v několika oblastech, jak píše Hutýrová a kol. (2019). Zmíněná autorka dále ve své knize vymezuje tři základní znaky, kdy může problémové chování vyústit až do projevů poruchy chování:

- *„Chování nerespektující sociální normy,*
- *neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,*
- *agresivitu coby rys osobnosti nebo chování.“ (Hutýrová a kol., 2019, s. 67)*

Jedinci s problémy v chování mohou také svým chováním cíleně demonstrovat: *„svou nespokojenost, agresivitu, odpor, negativní vztah, nebo také jeho prostřednictvím chtějí dosáhnout uznání, přitom se realizují způsoby, které pedagogická veřejnost vnímá negativně“*, jak uvedl Adamus a kol. (2016, s. 97).

Z hlediska intervence je důležité brát v potaz, že intervenční zásah nesmí narušovat sociální klima třídního kolektivu, či rodinného zázemí, jak uvádí Adamus a kol. (2016). Z klíčových faktorů, které ovlivňují vznik problémového chování, vyplývá, že etiologie vzniku problémového chování u žáka je multifaktoriální, jak uvádí Adamus a kol. (2016). Autorka Michalová (2012 in Adamus a kol. 2016, s. 98) vymezila skupiny těchto faktorů následovně:

- *„Vnitřní kauzální determinanty: duševní zdraví, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, sekundární důsledky tělesného postižení, bolest, zneužívání návykových látek, soubory pozorovaných typů chování ad.,*
- *vnější kauzální determinanty: hluk, teplota, osvětlení, přelidněnost prostředí, nedostatečná/nadměrná stimulace, zasedací pořádek, nedostatečné pochopení druhé osoby, respektování soukromí, nerespektování osobního prostoru, restriktivní prostředí ad.,*
- *mezilidské kauzální determinanty: nedostatečné ocenění, problémy v komunikaci, kulturní zvláštnosti, postoje a jistá očekávání, zkušenosti, strach, naučené chování, nízké/příliš vysoké sebevědomí, frustrace ad.“*

Existuje široká škála definic poruch chování od řady autorů, kteří přinášejí různé pohledy na tuto problematiku. Těmito poruchami se zabývá například Věra Vojtová, která definuje poruchy chování pomocí Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992: *„Pojem porucha emocí nebo chování je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.“* (Vojtová, 2008a, s. 53) Dále zmíněná autorka v knize uvádí, že toto postižení současně:

- *„Je něco víc než přechodná víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí,*
- *se vyskytuje současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou,*
- *přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu (pokud se tým odborníků ve svém posudku neshodne na základě historie daného jedince, že intervence bude neúčinná).“* (Vojtová, 2008a, s. 53)

Trochu odlišný pohled na vymezení poruch chování přináší Bower (in Vojtová, 2008a, s. 55), který v roce 1981 definoval pět charakteristik dítěte s poruchami emocí a chování následovně:

- *„Neschopnost se učit – pokud ji nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy,*
- *neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli,*
- *nepřiměřené chování, emotivní reakce v běžných podmínkách,*

- celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese,
- tendence vyvolávat somatické symptomy, jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy. “

Co se týká české legislativy, ve vyhlášce 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních, jsou definovány děti se závažnými poruchami chování. To jsou děti, jak je v této vyhlášce uvedeno: „...*kteře jsou v důsledku svého psychického oslabení závažně ohroženy ve svém vývoji; děti s poruchami pozornosti a soustředění, doprovázenými hyperaktivitou, které není možné zvládat běžnými výchovnými postupy a metodami; děti experimentující s návykovými látkami nebo drogově závislé.*“ Dále jsou zde také definovány děti s extrémními poruchami chování, což jsou: „...*děti, které se opakovaně nedovoleně vzdalují ze zařízení a dopouštějí se jednání, které má znaky trestné činnosti, přičemž se jedná o děti, které v dané situaci není možné zvládnout výchovnými postupy, organizací a prostředky používanými v běžných zařízeních; děti, u nichž jsou násilné projevy chování spojeny s náznaky duševních poruch, sexuálních úchylek, u nichž se však jeví specializovaná péče jako vhodná součást výchovně léčebného působení; děti s drogovou závislostí; děti mladší 15 let, kterým byla uložena ochranná výchova; děti, kterým soud uložil ochrannou výchovu, přestože již jsou trestně odpovědné, ale z osobnostních či výchovných důvodů je vhodné dokončit v daném zařízení započatý proces výchovných a socializačních změn.*“

Jako jedna z dalších definic poruch chování se nabízí od autorky Horňákové, která dává důraz na hledisko dopadu v každodenním životě jedince. „*Jedná se především o míru nepřizpůsobivosti, nízké sociální dovednosti a nedostatečné návyky, které mají trvalejší charakter a takovou intenzitu, že přinášejí různá omezení v každodenním životě, vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně i medikamentózní léčbu.*“, jak uvádí Horňáková (in Lechta, 2016, s. 362).

2.1 Projevy poruch chování

Mezi jednotlivé poruchy chování můžeme řadit širokou škálu projevů, jak píše Slowík (2016). Nejčastěji uváděny u dětí a dospívajících bývají tyto typy projevů poruch chování:

Záškoláctví

Vágnerová (2008, s.794) uvádí: „*Záškoláctví bývá spojeno s negativním postojem ke škole, s nepřijetím normy pozitivního hodnocení vzdělání, ale může být i reakcí na prospěchové selhání.*“ Záškoláctví je možné také chápat jako komplex obranného jednání, který má za cíl vyhýbat se nepříjemnosti, jak zmiňuje Vágnerová (2008). Podle Slomka (2010) může mít plánovaný charakter, uskutečňován individuálně i ve skupině. Příčiny záškoláctví je nutné hledat v prostředí školy, rodiny, ale i v osobnosti dítěte, jak ve své knize píše Slomek (2010).

Útěky

Hutyrová a kol. (2019) ve své knize uvádí, že se jedná se o variantu únikového jednání. Dále zmíněná autorka píše: „*Dítě řeší svůj problém útekem z prostředí, které se mu zdá ohrožující nebo jinak nepřijatelné.*“ (Hutyrová a kol., 2019, s. 93) Příčinou, jak uvedl Slomek (2010) mohou být dále také nedostatky v osobnostním vývoji jedince. Avšak existují i útěky bez příčiny, které nejsou ničím motivované, kdy se v tomto případě hledá odpověď ve spolupráci s medicínskou sférou, jak zmiňuje Slomek (2010). Dále je podstatné si uvědomit, jak Matějček a Vágnerová (in Hutyrová a kol., 2019, s. 93) uvádí: „*...že za útek coby projev poruchy chování můžeme považovat až útěky opakované.*“

Existují různé formy útěku, které se liší projevy a motivací:

- „*Reaktivní, impulzivní útěky – nepromyšlené, jednorázové, jsou okamžitou reakcí na určitý podnět (např. nespravedlivý trest, ponížení aj.), dítě se převážně chce vrátit,*
- *plánované – důvodem jsou dlouhodobější problémy, např. z nedostatku citového zázemí, nepochopení okolím apod.,*
- *chronické útěky – dítě se většinou nechce vrátit,*
- *útěky ze zařízení pro výkon ústavní výchovy (diagnostické ústavy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy).*“ (Hutyrová a kol., 2019, s. 93)

Toulání

Jak uvádí Slomek (2010, s. 23): „*Toulání je charakteristické dlouhotrvajícím opuštěním domova, většinou navazuje na útěky a záškoláctví.*“ Jedinci se toulají sami, nebo v partě, nejčastěji v adolescentním věku, jak zmiňuje Slomek (2010). Hutyrová a kol. (2019, s. 94) píše: „*Toulání bývá často propojeno s dalšími projevy problémového*

chování, sloužícími jako prostředek k zajištění obživy – krádeže, loupeže, prostituce apod.“

Krádeže

O krádeži lze hovořit pouze tehdy, je-li jedinec schopen pochopit pojem vlastnictví a dokáže akceptovat danou společenskou normu chování, která vymezuje rozdílný vztah k věci vlastní a cizí, jak uvádí Slomek (2010). Hutýrová a kol. (2019, s. 90-91) dále píší: *„Krádež může být spojena i s projevy násilí – např. loupež, přepadení.“*

Vágnerová (2014 in Hutýrová a kol., 2019, s. 91) dále uvedla jednotlivé cíle a motivace krádeže u dětí:

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

Lhaní

Jak uvedla Hutýrová a kol. (2019, s. 90): *„Lhaní představuje způsob úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedokáže vyřešit jinak.“* Nejčastěji se u dětí setkáváme se lží, která je za účelem zapírání a omlouvání (například školních výsledků), jak uvádí Hutýrová a kol. (2019). Podle Matějčka (2011 in Hutýrová a kol., 2019, s. 90): *„O lhaní jako poruše chování můžeme mluvit v případě, pokud je patrný záměr získat vlastní výhody anebo poškodit druhého člověka.“*

Dětské lži je podle Slomka (2010) důležité hodnotit ve vztahu k vývojové úrovni jedince. Podle tohoto Slomek (2010, s. 21-22) rozděluje tři druhy lží:

- *„Konfabulace – normální jev u dětí předškolního věku, vzniká záměnou vzpomínek nebo fantazijními představami,*
- *lež bájevitá – vymyšlení nepravdivých příběhů, kde dítě zpravidla hraje atraktivní roli,*

- *pravá lež – je charakteristická vědomím nepravdivosti, je typické i sledování nějakého účelu.*“

Agresivní projevy

Agresivní chování může být jako jeden z dalších projevů poruch chování, jak píše Hutyrová a kol. (2019). Slomek (2010, s. 24) zmiňuje: *„Agresivní projevy jsou charakteristické porušováním sociálních norem, jsou spojeny často s omezováním základních práv ostatních. Mohou mít (a často mají) násilnou podobu.*“ V tomto případě se často objevuje u jedince neschopnost empatie, nedostatek citového vztahu ke komukoliv, emoční plochost, lhostejnost, egoismus, dominance vlastních potřeb, jak uvádí Slomek (2010).

Agresivitu můžeme rozlišovat podle Vágnerové (2014 in Hutyrová a kol., 2019, s. 95) takto:

- *„Agresivitu pramenící z nevyjasněných hranic, mantinelů, dítě nemá jasné stanovená pravidla z rodiny,*
- *agresivitu jako reakci dítěte na přísnou a tvrdou výchovu,*
- *vrozenou agresivitu jako hnací sílu a energii,*
- *agresivitu jako projev frustrace,*
- *agresivitu jako formu naučeného chování, může být i nezáměrnou nápodobou.*“

Mezi agresivní projevy poruch chování lze zařadit i šikanu. Vágnerová (2008, s. 798) šikanu definovala jako: *„Násilně ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci, který nemůže ze situace uniknout a není schopen se účinně bránit.*“ Šikana může mít několik variant. Například šikanování skryté (sociální izolace a vyloučení oběti ze skupiny) a šikanování zjevné (fyzické násilí a ponižování, psychické ponižování a vydírání, destruktivní aktivity zaměřené na majetek oběti), jak uvádí Vágnerová (2008).

Další projevy

Dále se u jedinců s poruchami chování mohou objevit patologické závislosti (drogové závislosti včetně alkoholismu a nikotinismu, gamblerství, závislosti na kultech nebo sektách, e-závislosti apod.), negativismus, šikanování, sexuální deviace,

sebevražedné (suicidální) jednání, zlovyky, nadměrné upoutávání pozornosti, obchodování (formy směňování, vyměňování, půjčování peněz) apod., podle Slowíka (2016) a Hutýrové a kol. (2019).

2.2 Faktory vzniku poruch chování

Poruchy chování jsou zapříčiněny faktory vnitřními i vnějšími. Nejčastěji se setkáváme s propojením těchto faktorů navzájem, kdy se tímto rizikové faktory dále násobí a posilují, jak uvádí Svoboda ed. a kol. (2009). Kvůli kombinaci různých příčin, tedy faktorů psychologických, sociálních a dalších, zpravidla hovoříme v etiologii poruch chování o multifaktoriální povaze, jak ve své knize zmiňuje Slowík (2016).

K individuálním rizikům dítěte patří faktory fyzického zdraví, jak uvádí Vojtová (2010, s. 92): „*nedonošenost, nízká porodní váha, postižení, nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění*“. Dále je nutné zmínit faktory vnitřních dispozic, které uvedla Vágnerová (in Vojtová, 2010, s. 92): „*nízká inteligence, obtížný temperament, hyperaktivita, narušené chování, impulzivita*“. Mezi faktory sociálních kompetencí Vojtová (2010, s. 92) řadí: „*slabé vazby, malá schopnost řešit problémy, malé sociální dovednosti*“. Mezi individuální osobnostní rizika v neposlední řadě patří podle Vojtové (2010, s. 92) faktory emocionálního zaměření a prožívání: „*obdiv k násilí, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, egocentrismus, neschopnost prožívat štěstí, vnímat sympatie a pozitivní signály ze sociálních vztahů*“.

Vliv sociálních faktorů je z hlediska příčin vzniku poruch chování velmi významný, a to zejména při hodnocení či diagnostikování, kdy je třeba pochopit souvislosti, které vedly k jejich vzniku, jak uvádí Vágnerová (2008). K tomuto zmíněná autorka dále píše: „*Život v nevhodném nebo nepodnětném prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, popř. i nepříznivých osobnostních charakteristik.*“ (Vágnerová, 2008, s. 782) Mezi nejdůležitější sociální prostředí, které působí na dítě, patří rodina. Jelikož dítěti poskytuje základní sociální zkušenosti, jak zmiňuje Vágnerová (2008). Mezi rizikové faktory rodiny lze řadit rodinné stresory, jak uvedl Kauffman a Šolcová (in Vojtová, 2010, s. 93): „*konflikt mezi rodiči, postnatální deprese, nízká vzdělanost, tísnivá finanční situace*“. Dále rizikové faktory spojené s funkčností rodinného systému, které uvedl Hillebrand a Rost (in Vojtová 2010, s. 93): „*struktura a hierarchie rodiny, jako například neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů, charakter interakce v rodině, vyváženost*“.

vztahů mezi jejími členy, manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychická onemocnění“. V neposlední řadě procesy učení chování dítěte výrazně ovlivňují faktory spojené s fungováním rodičů, jak zmiňuje Vojtová (2010, s. 93): *„rodičovský vzor, kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek“.* Často se také objevují rizika spojená s násilím v rodině, kdy změny v chování u dítěte mohou být odrazem syndromu týraného a zneužívaného dítěte, kde se objevuje zejména citová deprivace, jak uvádí Slowík (2016).

Mezi další sociální rizika vzniku poruch chování patří rizika školní. Jak uvádí Vojtová (2010), zde se nejčastěji objevují faktory spojené s nedostatkem pozitivní interakce (s učitelem, se spolužáky), akademický neúspěch (malé příležitosti k úspěchu), sociální izolace. Také vyhledávání ostatních dětí s podobnými potížemi v chování, lze považovat za rizikový faktor, který je nutné brát v potaz. Ale samotné školní prostředí školy bývá často rizikovým faktorem, kde hovoříme o nevhodných kázeňských prostředcích, přijetí agrese jako normy, šikanování, slabá vazba na školu, nedostatečné kompetence učitelů apod.

Dále je nutné z hlediska sociálních rizik zmínit rizika spojená se společností. Kde můžeme hovořit o životních podmínkách dítěte, kam řadíme, socioekonomické znevýhodnění, hustota zalidnění, místo bydliště, zkušenost s ústavní výchovou, vrstevnické skupiny, materiální zajištění, násilí a kriminalita v okolí dítěte apod., jak uvádí Vojtová (2010).

2.3 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování lze členit do různých kategorií dle několika kritérií, například napříč věkovými kategoriemi, sociálními vrstvami apod., jak uvádí Slowík (2016). V této podkapitole jsou uvedeny a stručně popsány některé z mnoha kritérií pro klasifikaci poruch chování.

Klasifikace podle vlivu na socializaci jedince

- *„Socializované poruchy (jedinec má přiměřené sociální vazby v rodině i mimo ni),*
- *nesocializované poruchy (hlubší vztahy jedince zejména k vrstevníkům jsou narušené nebo chybí).“* (Slowík, 2016, s. 140)

Klasifikace dimenzionální

Jedná se o empiricko-deskriptivní systematizaci poruch chování. Dle Vojtové (2010, s. 111-112), která vychází mimo jiné z poznatků Steina, Culliana a dalších. Dimenzionální klasifikace: „*Nepovažují poruchu chování za patologii, ale za soubor vzájemně se doplňujících a ovlivňujících problémů v chování, emocích a psychických funkcích, které nabírají extrémní rozměry ve smyslu frekvence, doby trvání, intenzity atd.*“ Mezi nejznámější dimenzionální klasifikaci, dle Vojtové (2008b), řadíme klasifikaci dle Norberta Myschkera, ve které nalezneme rozdělení poruch chování do čtyř skupin: poruchy chování s externími vlivy, poruchy chování s interními vlivy, nezralé sociální vztahy a socializovaná delikvence. Dále mezi známé a stále používané klasifikace můžeme zařadit klasifikaci ASEBA, o které Vojtová (2010, s. 117- 118) píše: „*ASEBA je vhodná pro výzkumy a vyhodnocování problémů chování ve školách. Nabízí pedagogům cíle pro intervenční postupy a pro vyhodnocování její efektivity.*“

Na následujícím obrázku číslo 1 je pro lepší porozumění a představu, vložena klasifikační struktura Dimenzionální klasifikace ASEBA.

EXTERNALIZOVANÉ PORUCHY CHOVÁNÍ		
Porušování norem a pravidel		Agresivní chování
Špatná společnost Nedostatek pocitu viny při špatném chování Lhaní, podvádění Krádeže mimo domov		Ničení cizího majetku Odmítání poslušnosti ve škole Rvačky Vyhrožování
INTERNALIZOVANÉ PORUCHY CHOVÁNÍ		
Depresivní symptomy projevů s úzkostným chováním	Uzavřenost s depresivními projevy	Psychosomatické potíže
Plačtivost Pocity zbytečnosti, neschopnosti Tematizace sebevraždy Ustrašenost, úzkostnost	Málo se raduje Nechává si věci pro sebe Nešťastný, smutný, depresivní Bez zájmu, nezapojuje se, stažený do sebe	Závratě Bolesti hlavy Nevolnosti Častá únava
NESESKUPENÉ DIMENZE		
Sociální problémy	Psychické problémy	Problémy v pozornosti
Stížnosti na osamělost Pocity, že jej ostatní zneužívají Žárlí na vrstevníky Není mezi vrstevníky oblíben	Ulpívá na různých myšlenkách Slyší různé věci Divně se chová Má divné myšlenky	Neumí se soustředit Neumí klidně sedět Impulzivita Špatné školní výkony

Obrázek 1: ASEBA klasifikace (Vojtová, 2010, s. 118)

Klasifikace podle agresivity

- „*Neagresivní poruchy (dochází k porušování sociálních norem, ale jednání a chování nemá prvky agresivity – lži, záškoláctví, útěky, toulání, abusů různých látek),*
- *agresivní poruchy (jsou charakteristické porušováním sociálních norem, jsou spojeny často s omezováním základních práv ostatních).“* (Slomek, 2010, s. 21-24)

Klasifikace podle stupně závažnosti

- „*Disociální chování (nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy – zlozvyky, vzdorovitost, negativismus, lež),*
- *asociální chování (porušování společenských norem, které intenzitou nesmí překračovat právní předpisy – záškoláctví, útěky nebo závislostní chování),*
- *antisociální chování (protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, porušování platných zákonů, kriminalita (krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy nebo vystupňované násilí).“* (Slowík, 2016, s. 140)

Klasifikace podle věku

- „*Děti (6-15 let – dětská delikvence a predelikvence, nekriminalita),*
- *mladiství (15-18 let – juvenilní delikvence, kriminalita mladistvých, vázanost zpravidla na období dospívání, časté recidivy),*
- *dospělí (nad 18 let – kriminalita dospělých, závažná a rozsáhlá trestná činnost, časté recidivy).“* (Slowík, 2016, s. 141)

Klasifikace školská

- „*Poruchy chování vyplývající z konfliktu (například záškoláctví, lhaní, krádeže),*
- *poruchy chování spojené s násilím (například agrese, šikana, loupeže),*
- *poruchy chování související se závislostí (například toxikomanie, závislost na automatech).“* (Vojtová, 2008b, s. 67)

Klasifikace medicínská

Jako jedny z nejznámějších a nejvyužívanějších medicínských klasifikací, podle Vojtové (2010), lze považovat: Mezinárodní klasifikaci ICD-10, Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-IV, Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví a v neposlední řadě 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále MKN), která je níže představena:

- F90 Hyperkinetické poruchy,
- F91 Poruchy chování,
- F92 Smíšené poruchy chování a emocí,
- F93 Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství,
- F94 Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání. (MKN-10, 2022)

3 Výzkumné šetření zaměřené na inkluzi dětí s poruchami chování

Tato kapitola je věnována přiblížení realizovaného výzkumného šetření, které se opírá o poznatky z předešlých kapitol. V této kapitole je představen výzkumný cíl, výzkumný problém a metody výzkumného šetření. Dále jsou také uvedeny stanovené výzkumné otázky spolu s tazatelskými. Následně je popsán samotný výzkumný soubor a pro lepší přiblížení základní charakteristiky jednotlivých informantů. V neposlední řadě jsou zde rozebrány jednotlivé výzkumné otázky a náležité tazatelské otázky, spolu s informacemi získaných v průběhu výzkumného šetření, tedy v průběhu polostrukturovaných rozhovorů. Na závěr této kapitoly jsou shrnuty informace, získané tímto výzkumným šetřením.

3.1 Výzkumný problém a cíl

Výzkumný problém je, jak uvádí Knytl a Špráchalová (2020, s. 152): „*To, co chce student sledovat a na co chce zaměřit svou pozornost.*“ V případě této práce jde o pohledy vybraných pedagogů běžných základních škol na inkluzi dětí s poruchami chování.

Ze stanoveného výzkumného problému byl formulován výzkumný cíl, který jak píše Knytl a Špráchalová (2020, s. 152): „*Určuje, čeho má být výzkumným šetřením (sondou, průzkumem) dosaženo.*“ Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak nahlízejí vybraní pedagogičtí pracovníci na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování na běžné základní škole. Tento cíl a samotné výzkumné šetření může být nástrojem zpětné vazby pro ředitele základních škol, ale i pro jednotlivé pedagogické pracovníky. Mohou díky této bakalářské práci získat inspiraci pro změnu vzdělávacího a výchovného přístupu k dětem s poruchami chování, kteří jsou zařazeni do běžných škol v rámci inkluzivního vzdělávání.

3.2 Výzkumná metoda

Pro sběr dat v tomto výzkumném šetření byl zvolen kvalitativní přístup. Knytl a Špráchalová (2020, s. 151) ve své knize o tomto přístupu uvedli: „*Je znám tím, že jde více do hloubky problému, zpravidla se ho účastní mnohem méně osob (probandů, informantů), zato s nimi výzkumník stráví v porovnání s kvantitativním výzkumem obvykle více času.*“ Tento přístup byl zvolen právě s cílem prozkoumat dané téma více do hloubky

a také z důvodu toho, aby informanti měli dostatečný prostor na sdělení jejich osobních zkušeností, které souvisí se zkoumanou problematikou.

Výzkumné šetření bylo realizováno technikou polostrukturovaného rozhovoru, u kterého byly stanovené tři hlavní výzkumné otázky, na které byly navázány otázky tazatelské.

3.3 Výzkumné otázky

Na základě stanoveného cíle výzkumného šetření jsou zvoleny tyto tři hlavní výzkumné otázky (dále jen VO):

VO1: Jaká je připravenost vybraných pedagogů na základní škole k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami chování?

VO2: Jak se promítá začlenění žáků s poruchami chování do průběhu výuky z pohledu vybraných pedagogů?

VO3: Jak probíhá spolupráce třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování z pohledu vybraných pedagogů?

K jednotlivým hlavním výzkumným otázkám náleží několik dílčích tazatelských otázek (dále jen TO), které jsou pomocným dílem pro zjištění stanoveného cíle výzkumného šetření:

VO1:

TO1: Byl/a jste vzděláván/a v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování?

TO2: Jste školou dostatečně informován/a o tom, co obnáší inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování a v čem by spočívaly případné změny ve Vaší práci?

TO3: Spolupracujete v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchami chování s dalšími pedagogy zajišťující poradenské služby?

TO4: Jak probíhá spolupráce mezi Vámi a rodiči dětí s poruchami chování?

TO5: Vidíte ze své pozice nějaké nedostatky, které jsou klíčové při realizaci inkluze žáků s poruchami chování?

VO2:

TO6: Spatřujete nějaké bariéry ve vyučování s přítomností žáka s poruchami chování?

TO7: Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi žákem s poruchou chování a ostatními žáky ve vyučování?

TO8: Jak vnímáte školní úspěšnost žáka s poruchou chování?

TO9: Jaké vnímáte výhody a nevýhody začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu běžné základní školy?

VO3:

TO10: Jsou žáci informováni o přítomnosti žáka s poruchou chování v třídním kolektivu?

TO11: Jak vnímáte začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu?

TO12: Vnímáte změny v chování v rámci celého třídního kolektivu?

Transformační tabulka

Pro přehlednost je níže vypracována transformační tabulka číslo 1, kde je definován hlavní výzkumný cíl spolu s náležitými výzkumnými a tazatelskými otázkami.

Tabulka 1: *Přehled výzkumných a tazatelských otázek*

Jak nahlíží vybraní pedagogičtí pracovníci na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování na běžné základní škole?	
Výzkumná otázka (VO)	Tazatelská otázka (TO)
VO1: Jaká je připravenost vybraných pedagogů na základní škole k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami chování?	TO1: Byl/a jste vzděláván/a v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování?
	TO2: Jste školou dostatečně informován/a o tom, co obnáší inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování a v čem by spočívaly případné změny ve Vaší práci?
	TO3: Spolupracujete v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchami chování s dalšími pedagogy zajišťující poradenské služby?
	TO4: Jak probíhá spolupráce mezi Vámi a rodiči dětí s poruchami chování?

	TO5: Vidíte ze své pozice nějaké nedostatky, které jsou klíčové při realizaci inkluze žáků s poruchami chování?
VO2: Jak se promítá začlenění žáků s poruchami chování do průběhu výuky z pohledu vybraných pedagogů?	TO6: Spatřujete nějaké bariéry ve vyučování s přítomností žáka s poruchami chování?
	TO7: Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi žákem s poruchou chování a ostatními žáky ve vyučování?
	TO8: Jak vnímáte školní úspěšnost žáka s poruchou chování?
	TO9: Jaké vnímáte výhody a nevýhody začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu běžné základní školy?
VO3: Jak probíhá spolupráce třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování z pohledu vybraných pedagogů?	TO10: Jsou žáci informováni o přítomnosti žáka s poruchou chování v třídním kolektivu?
	TO11: Jak vnímáte začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu?
	TO12: Vnímáte změny v chování v rámci celého třídního kolektivu?

Zdroj: autor

3.4 Charakteristika výzkumného souboru

S ohledem na téma výzkumného šetření, stanovený cíl a techniku sběru dat, bylo předem osloveno několik základních škol, aby bylo možné zjistit, jaké mají zkušenosti s dětmi s poruchami chování na jejich škole. Pro toto výzkumné šetření byla zvolena jedna základní škola, která s dětmi s poruchami chování má dlouholeté zkušenosti, jelikož působí jako jedna z hlavních spádových škol pro děti, kteří pobývají v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, kde jsou často zařazeny děti s diagnostikovanou poruchou chování. Díky těmto informacím bylo možné dále oslovit jednotlivé pedagogické pracovníky, kteří byli ochotni se zúčastnit polostrukturovaného rozhovoru, který trval

přibližně čtyřicet minut. Rozhovor je podle Gavory (2010, s. 142) „*Výzkumnou metodou, která se vyznačuje interpersonálním kontaktem.*“ Celkem bylo provedeno pět polostrukturovaných rozhovorů s informanty.

První informantkou je třídní učitelka působící na prvním stupni a zároveň metodička prevence. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské magisterské. Pedagožka následně absolvovala hned několik doplňujících kurzů, jako je například kurz rodinné terapie, kurz krizové intervence, kurz prevence apod. Pracovnici je 50 let a délka její pedagogické praxe je 25 let. Vzdělávána v rámci pregraduální přípravy v oblasti poruch chování nebyla, avšak od doby, kdy začala působit jako učitelka na základní škole, se v této problematice začala sama vzdělávat a absolvovala několik školení zprostředkovaných školou.

Druhým informantem je třídní učitel působící na druhém stupni. Pedagog absolvoval stejně jako první informantka vysokoškolské magisterské studium. Je mu 76 let a jeho pedagogická praxe trvá 43 let, kdy se po celou tu dobu věnoval především českému jazyku, dějepisu a tělesné výchově. Informant absolvoval školení zprostředkované v rámci školy, dále však neabsolvoval žádné speciální vzdělávání v oblasti poruch chování, ani to sám nikdy nevyhledával.

Třetí informantkou je zástupkyně ředitele, učitelka anglického jazyka a zároveň výchovná poradkyně. Pedagogická pracovnice vystudovala vysokoškolské inženýrské studium, ale pedagogické minimum zaměřené na biologii, angličtinu a výchovné poradenství získala až v průběhu pedagogické praxe. Informantce je 65 let a délka její pedagogické praxe činí 20 let. Pedagogická pracovnice absolvovala za dobu svého působení na základní škole několik školení na problematiku poruch chování a stále se snaží v této oblasti vzdělávat.

Čtvrtou informantkou je pedagožka anglického jazyka. Pracovnice absolvovala vysokoškolské magisterské studium zaměřené anglický jazyk. Je jí 43 let a délka její pedagogické praxe činí 17 let. Informantka si absolvovala školení na téma inkluze dětí s poruchami chování v průběhu své práce na základní škole a dále se sama vzdělává mimo jiné právě v této oblasti.

Pátou informantkou je asistentka pedagoga působící na druhém stupni. Pracovnice vystudovala střední školu zakončenou maturitní zkouškou. Kurz asistenta pedagoga dokončila až po nástupu na základní školu. Informantce je 50 let a délka její praxe činí 10 let. V průběhu svého působení na základní škole absolvovala několik školení na téma

inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování. V rámci školy se dále účastní pravidelných seminářů a dále se v této problematice sebevzdělává.

Na následující tabulce číslo 2 je pro lepší přehlednost o jednotlivých informantech vypracována tabulka číslo 2 s informacemi o tomto výzkumném souboru.

Tabulka 2: *Přehled základních informací o výzkumném souboru*

Informant č.	1	2	3	4	5
Věk	50 let	76 let	65 let	43 let	50 let
Pohlaví	žena	muž	žena	žena	žena
Délka pedagogické praxe	25 let	43 let	20 let	17 let	10 let
Funkce zastávané ve škole	třídní učitelka na prvním stupni	třídní učitel na druhém stupni	zástupkyně ředitele, pedagožka anglického jazyka, výchovná poradkyně	pedagožka anglického jazyka	asistentka pedagoga
Nejvyšší dosažené vzdělání	vysokoškolské magisterské	vysokoškolské magisterské	vysokoškolské inženýrské	vysokoškolské magisterské	maturita
Vzdělání v oblasti inkluze a poruch chování	školení, sebevzdělávání	školení	školení, sebevzdělávání	školení, sebevzdělávání	školení, sebevzdělávání

Zdroj: autor

3.5 Analýza výsledků výzkumného šetření

Tato kapitola je věnována analýze výsledků získaných v průběhu výzkumného šetření. Získané informace, se kterými bylo dále pracováno, byly získány pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými informanty, tedy pedagogickými pracovníky na vybrané základní škole. Dále v této kapitole lze nalézt shrnutí jednotlivých odpovědí k tazatelským otázkám, které jsou klíčové pro zodpovězení předem stanovených výzkumných otázek a následně tak ke zjištění stanoveného cíle výzkumného šetření.

VO1: *Jaká je připravenost vybraných pedagogů na základní škole k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami chování?*

Náležitými tazatelskými otázkami mělo za cíl především zjistit, zda byli pedagogové řádně vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování. Bylo zkoumáno, zda tito vybraní pedagogové přišli do kontaktu s těmito žáky

před tím, než s nimi začali pracovat na základní škole v rámci celého třídního kolektivu. Také zda a jaké mají praktické zkušenosti s těmito dětmi. Dále tazatelské otázky byly koncentrovány na sebevzdělávání těchto informantů v této oblasti. Dalším dílčím cílem bylo zjistit pomocí rozhovorů, zda jsou školou řádně informováni o vhodných pedagogických postupech a zda spolupracují s ostatními pedagogy zajišťující poradenské služby. A zároveň, jak probíhá spolupráce mezi nimi a rodiči těchto dětí. Tyto tazatelské otázky byly pokládány informantům, díky kterým bylo možné zodpovědět první výzkumnou otázku.

TO1: *Byl/a jste vzděláván/a v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování?*

Všichni informanti se shodli, že v této oblasti byli vzděláváni v rámci tematického školení či semináře v průběhu jejich pedagogické přípravy. Poruchám chování se podrobně nevěnovali v rámci jejich pregraduální přípravy. Nicméně více se problematice začali věnovat tehdy, kdy se s jedincem s poruchou chování setkali v pedagogické praxi. V tu chvíli se začali o poruchy chování zajímat více. Především se pustili do hledání nových pedagogických postupů, které často museli přizpůsobovat jednotlivým žákům. Jak uvedla třetí informantka: „*Je třeba se stále sebevzdělávat, protože každé dítě je jiné, to prostě musíte.*“ Vzdělávání v této oblasti u všech informantů probíhalo a zároveň stále probíhá především v rámci samostudia.

TO2: *Jste školou dostatečně informován/a o tom, co obnáší inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování a v čem by spočívaly případné změny ve Vaší práci?*

V této druhé tazatelské otázce se všichni informanti také shodli v odpovědích. Pedagogičtí pracovníci uvedli, že vedení školy je jim velkou oporou. V rámci školy jsou pořádána školení nejen na téma inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování. Také jsou organizovány pravidelné metodické sezení a schůze, kdy je možné řešit pedagogické postupy s ostatními pedagogickými pracovníky, ale i s vedením školy. Kde, jak první informantka uvedla: „*Vedení nás tady jakoby v uvozovkách podporuje a kontroluje, jestli to děláme správně a furt něco takového řešíme a hledáme společně cestu.*“. Druhý informant, toto tvrzení o těchto sezeních a poradách doplnil, že mimo jiné jim zde: „*Metodicky říkají, co dělat, když jsou nějaké konflikty a tak dále, to tady všechno běží.*“.

TO3: *Spolupracujete v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchami chování s dalšími pedagogy zajišťující poradenské služby?*

Spolupráci s pedagogickými pracovníky, kteří zajišťují poradenské služby všichni informanti označili za velmi klíčovou při hledání správného pedagogického přístupu k těmto žákům. Pomoc a podporu vidí v metodikovi prevence, ve výchovném poradci, speciálním pedagogovi, ale i v externím psychologovi. Společně se všichni podílejí na hledání té nejlepší možné cesty k dítěti. Čtvrtá informantka dokonce uvedla: „*V podstatě, když mi vyhledáme, nebo si všimneme, že je něco nedostačující a nebo naopak přesahující, tak ta práce s centrem té podpory i s těmi jednotlivými pracovníky, je na dobré úrovni. Takže my upozorníme na ten problém, nebo upozorní oni nás a pak se na tom vlastně společně pracuje, aby se to dítě furt cítilo co nejlíp.*“ Pátá informantka tyto informace ještě doplnila, že mimo jiné pedagogové zajišťující poradenské služby: „*Navštěvují i třídy, ve kterých jsou ty děti.*“ Toto aplikují především, aby zjistili, že pedagogický přístup, který zvolili je adekvátní a není potřeba ho měnit, či naopak.

TO4: *Jak probíhá spolupráce mezi Vámi a rodiči dětí s poruchami chování?*

Komunikace a zároveň spolupráce s rodiči je nastavená v online prostředí, pomocí systému Bakaláři. Tato forma se u všech informantů jeví jako jeden z nejdůležitějších prostředků pro komunikaci mezi školou a rodiči těchto dětí. Pedagogičtí pracovníci pomocí tohoto systému každý školní den mohou zasílat informace mimo jiné o průběhu vyučování, jak uvedla pátá informantka: „*Informujeme pomocí bakalářů, jak to ten den probíhalo s dětmi, jaký měly den, jestli se vyskytly nějaké problémy, nebo naopak jestli ten den bylo všechno v pořádku. Je to taková zpětná vazba pro ty rodiče.*“ Tato forma komunikace probíhá podle zjištěných informací velmi příjemně a bez výrazných problémů z obou stran. Dále jsou na škole nastaveny pravidelné návštěvy rodičů, jak uvedla třetí informantka: „*Ze začátku musí rodič docházet jednou týdně, potom jednou za čtrnáct dní. Je to tak nastavený prostě i v rámci prevence a aby rodiče byli informováni ze školy přímo, protože ne vždycky se dá všechno napsat a popsat.*“ Co se týká samotného zájmu těchto rodičů o úspěšnost jejich dětí ve škole, je velmi individuální. Avšak z rozhovorů vyplývalo, že velmi často se setkávají spíše s nezájmem ze strany rodičů. Na toto téma uvedl druhý informant: „*Setkal jsem se tady jen s jedním jediným dítětem s poruchou chování, který má rodiče, kteří stojí o to vědět, co se to dítě naučí a dokonce chtějí, aby se něco naučilo.*“ Problémy, které u jejich dětí nastaly, mnohdy nechťejí

jakkoliv řešit. Často se také pedagogové setkávají, jak uvedla první informantka: „*Ta spolupráce chvílku fungovala a pak prostě často otočili. Bylo to spíš v takových vlnách, někdy to šlo a někdy přišlo takový slabší období ze strany těch rodičů.*“

TO5: *Vidíte ze své pozice nějaké nedostatky, které jsou klíčové při realizaci inkluze žáků s poruchami chování?*

U této páté tazatelské otázky čtyři z pěti informantů uvedli, že přímo ze své pozice nevidí žádné nedostatky. Nezaznamenali, že by na svém místě dělali něco nedostatečně, ani se takto podle mého názoru necítili. Avšak čtvrtá informantka uvedla, že ze své pozice vidí nedostatek v tom, že nebyla na tuto práci s dětmi s poruchami chování dostatečně prakticky připravena. Uvědomuje si, že teoreticky se v problematice velmi dobře orientuje, ale v praxi nastávají nežádoucí situace vyplývající z chování těchto jedinců, které u informantky mohou vyvolat pocity překvapení. Pedagožka na toto téma uvedla: „*I přestože víte, co vás čeká, máte o tom nastudováno a přečteno, tak potom třeba mohou nastat situace, kdy si s tím žákem nevíte prostě rady. Když jste u toho a vidíte to chování opravdu naživo, tak někdy to je i pro toho pedagoga kolikrát zarážející. Samozřejmě se musíte ale zachovat profesionálně a nedat na sobě znát žádné známky překvapení, ani známky jiných citových pohnutek, které byste vůči tomu měli.*“ Následně informantka zdůraznila, jak by pro ni bylo obohacující, kdyby měla v průběhu své pregraduální přípravy více možností se na tuto práci s těmito dětmi prakticky lépe připravit.

Shrnutí 1. výzkumné otázky

Z rozhovorů vyplývá, že teoretické znalosti, co se týká vzdělávání žáků s poruchami chování, mají vybraní pedagogové dostačující. Avšak žádný z těchto informantů neměl před nástupem na základní školu praktické zkušenosti, kde by si mohl vyzkoušet náročnou práci s dětmi s poruchami chování. Více zkušeností v této problematice by následně mohly být pedagogům přínosem, když se s těmito jedinci setkají v rámci inkluzivního vzdělávání na základních školách běžného vzdělávacího programu. Co je možné vyzdvihnout, je fungující podpora a spolupráce pedagogických pracovníků. Díky vzájemné spolupráci pedagogů, poradenské složky a vedením školy, se spousta problémů, které s těmito žáky mohou nastat, podaří vyřešit kvalitní a rychlou cestou. Jelikož v případech řešení problémů inkluzivního vzdělávání často funguje transdisciplinárnost, která byla zmíněna v části 1.3 této bakalářské práci. V rámci rozhovorů bylo zjištěno, že

vybraní pedagogové dbají na dostatečnou komunikaci s rodiči těchto dětí, ať už online formou, či vyžadují osobní setkání. Přičemž, jak bylo zjištěno, tato snaha není vždy na obou stranách stejná.

VO2: Jak se promítá začlenění žáků s poruchami chování do průběhu výuky z pohledu vybraných pedagogů?

Využití tazatelských otázek, vztahujících se ke druhé výzkumné otázce, mělo za cíl především zjistit, zda pedagogičtí pracovníci zaznamenávají bariéry v průběhu výuky, které mohou být zapříčiněné přítomností žáka s poruchou chování. Také byly použity otázky směřující přímo k třídnímu kolektivu, do kterého tito jedinci vstupují. Jedním z dalších dílčích cílů bylo zjistit, jak probíhá vzájemná spolupráce. V kontextu této výzkumné otázky byla zkoumána samotná školní úspěšnost žáků s poruchami chování. Otázky také následně směřovaly na výhody a nevýhody začlenění těchto žáků do třídního kolektivu běžné základní školy.

TO6: Spatřujete nějaké bariéry ve vyučování s přítomností žáka s poruchou chování?

Všichni informanti se shodli, že největší bariérou ve vyučování s přítomností žáka s poruchou chování je narušování průběhu vyučování jeho nežádoucím chováním. Jak uvedla čtvrtá informantka: „Když to dítě má nějaké projevy, ať už vydává zvuky, vytváří hluk, ruch, prostě když někde dělá něco jiného než ostatní, nebo se snaží tou svojí nesoustředěností navázat kontakt s těmi ostatními dětmi ve třídě, samozřejmě tu pozornost to naruší.“ Také z rozhovorů bylo zjištěno, že nejen, že je často tímto žákem narušena pozornost, soustředěnost a vnímání ostatních žáků, tak zároveň se toto chování odráží na celkové atmosféře ve třídě. Jak uvedla první informantka: „Celkově jako třída pracujeme, pracujeme a najednou ta pohoda je pryč a myslím si, že v tu chvíli těm ostatním dětem hrozně bral. V podstatě to narušuje celou tu pohodovou a klidnou atmosféru, na které jako pedagog pracuju.“ Dále všichni informanti vyzdvihli důležitost přítomného asistenta pedagoga, který, když běžné pedagogické postupy nejsou dostačující na tohoto žáka, odchází spolu s dítětem mimo třídu. Jak uvedla pátá informantka: „Mezitím, co asistent je s ním mimo třídu, máme v tu chvíli nastavené, co je potřeba dovysvětlit, probrat, pročíst.“ V rámci tohoto metodického přístupu se pedagogové setkávají s další bariérou, kdy musí za žákem později zajít a přerušit tak výuku. Pedagog mimo třídu

zkontroluje, zda žák všemu rozumí a zda si doplnil vše, co je potřeba. Zároveň se asistent pedagoga vrací do třídy a slouží v tu chvíli jako pouhý dozor.

TO7: *Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi žákem s poruchou chování a ostatními žáky ve vyučování?*

Co se týká vzájemné spolupráce ve výuce mezi jedincem s poruchou chování a ostatními žáky, čtyři z pěti informantů se shodli, že je to velmi individuální. V těchto případech často záleží na situaci, stavu jedince a jeho momentálním naladění. S čím se však informanti často setkávají je, že tento žák bývá ve skupině spíše jako pozorovatel. Jak uvedla první informantka: „*Spolužáci ho k sobě vezmou, přijmou ho. Občas mu dají něco málo udělat, ale spíš se drží jako pozorovatel.*“ Z rozhovorů bylo zjištěno, že spolužáci často nemají problém tohoto jedince mezi sebe přijmout, ale při skupinové práci si ho spíše snaží nevšímat, tolerují ho. Čtvrtá informantka dále podotkla, že když je do výuky zařazena skupinová práce, často žáky do skupin rozděluje sama. A to především z důvodu: „*...protože já vím a znám ty schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí. Právě podle toho dokážu odhadnout, jak, kdo a co v té skupince zvládne zastat.*“ Při tomto způsobu rozdělování, se informantka také snaží vyhnout zavádění výjimek či rozdílů mezi dětmi, a především usiluje o to, aby tyto odlišnosti děti vnímaly, co možná nejméně. Avšak i v těchto případech mohou nastat komplikace, jak uvedla čtvrtá informantka: „*Může se stát, že člověk neodhadne situaci. Dejme tomu, že to dítě dostane nějakou roli v té skupince, kterou nezvládá. V tu chvíli už je to na tom učiteli, aby vyhodnotil situaci a reagoval na ni, třeba prohozením rolí.*“

TO8: *Jak vnímáte školní úspěšnost žáka s poruchou chování?*

Na základě informací získaných od informantů bylo zjištěno, že školní úspěšnost žáků s poruchami chování na běžné základní škole bývá nižší oproti ostatním žákům. Velká role je přisuzována individuálním faktorům jedince, ale i zvolený metodický postup ze strany pedagogických pracovníků. Čtvrtá informantka uvedla: „*Myslím si, že záleží na vhodně nastavených metodách výuky, organizaci té výuky a vlastně toho individuálního přístupu k tomu dítěti. A pakliže to máme dobře nastavené, tak ta školní úspěšnost vede k tomu, že i takové dítě je se svými úspěchy ve škole spokojený.*“ Někdy však připravenost pedagogů nestačí a setkávají se s tím, že tito jedinci, jak uvedla první

informantka: „Často nestíhají, nedokáží být na stejné úrovni jako ostatní děti. Někdy z toho jsou ještě víc nemotivovaní a dělají víc co by neměli.“

TO9: *Jaké vnímáte výhody a nevýhody začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu běžné základní školy?*

Jedinou výhodu, kterou všichni informanti vnímají, při začlenění těchto žáků do třídního kolektivu běžné základní školy je, že se děti naučí lépe vnímat různorodost lidí ve společnosti. Jak uvedla například čtvrtá informantka: „Z mého úhlu pohledu je dobře, že se vlastně setkávají každý s každým. Uvědomí si, že není dobré škatulkovat a že ve společnosti se setkáme se všemi druhy lidí. Takže čím dřív s tím asi začneme, tím je to lepší pro každého toho žáka, pro každého toho člověka. Zdá se to i pro společnost prospěšnější.“ Jak již bylo zmíněno, s tímto tvrzením souhlasili všichni informanti, ale třetí informantka na toto dodala: „Ty děti jsou ale na začátku svého vývoje, a tak si kladu otázku, jestli to vůbec dokážou pochopit a jestli to chápe i sám člověk, který má nějaké to výchovné postižení.“ Dva z pěti dotazovaných uvedli, že v inkluzivním vzdělávání žáků s poruchami chování vidí spíše pozitiva a neuvedli žádné nevýhody v rámci tohoto začleňování. Oproti tomu zbylí tři informanti poukázali na to, že inkluzivní vzdělávání, nemá dostatečné přínosy a vnímají spíše silná negativa, která jsou například uvedena v sedmé tazatelské otázce. Jak zmínila první informantka: „Myslím si, že tyto děti by neměly být na běžných základkách, nemá to dobrý vliv na to dítě, ani na zbytek toho kolektivu. Víc to celé těm dětem bere, než dává, a to podle mě není dobře.“

Shrnutí 2. výzkumné otázky

Začlenění žáků s poruchami chování do kolektivu třídy na běžné základní škole se jeví jako velmi náročná práce, a to především v případě, kdy se objeví projevy poruchového chování ve výuce. V těchto situacích často narážíme na problém s narušováním vyučování, kdy ostatní žáci často ztrácí pozornost i vnímání během výuky. Nejen, že tyto nežádoucí projevy chování mohou zapříčinit narušení výkladu pedagoga, může to mít i negativní vliv na celkovou atmosféru třídního kolektivu. Co se týká spolupráce mezi dítětem s poruchou chování a ostatními žáky, nenastávají žádné výrazné problémy. Žáci se snaží vzájemně tolerovat a svým způsobem i spolupracovat, když je to nutné. Je však zásadní na skupinové práce dohlížet, aby každý člen skupiny přesně věděl, jaká je jeho role ve skupině a nevznikal by tak prostor pro přerušování práce dalšími

projevy nežádoucího chování. Z rozhovorů dále vyplývá, že tito jedinci mají nižší výsledky v rámci školní úspěšnosti, oproti ostatním žákům stejného věku. Toto je důvodem jejich nesoustředěnosti, nepozornosti apod. Dotazovaní však dále uvedli zásadní výhodu začlenění těchto žáků do třídy běžné základní školy, kterou je seznámení s různorodostí lidí ve společnosti. A naopak byly vyzdvihnuty již zmíněné bariéry, které jsou tomuto vzdělávání vlastní.

VO3: *Jak probíhá spolupráce třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování z pohledu vybraných pedagogů?*

V rámci této výzkumné otázky bylo zjišťováno, zda jedinci, kteří jsou součástí třídního kolektivu, ve kterém je i žák s poruchou chování, vědí o jeho poruše, popřípadě jak jsou jim tyto informace předávány. Rozhovory byly také soustředěné na otázky vztahující se k začlenění těchto jedinců do třídního kolektivu. A v neposlední řadě byla pozornost věnována tomu, zda se v praxi s těmito žáky objevují změny v chování v rámci celého třídního kolektivu.

TO10: *Jsou žáci informováni o přítomnosti žáka s poruchou chování v třídním kolektivu?*

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že žáci jsou informováni o přítomnosti žáka s poruchou chování. Žáci jsou obeznámeni se základními informacemi o jedinci a o jeho potřebě speciálně pedagogického přístupu. Tyto informace, jak uvedla pátá informantka, jsou žákům zprostředkovány bez přítomnosti dítěte s poruchou chování nebo na třídnických hodinách, kde se společně baví o tom, proč toto dítě potřebuje například speciální přístup či asistenta pedagoga. Často tyto informace vypořádají žáci sami v průběhu vyučování, kde se mohou potýkat s projevy poruch chování tohoto jedince. Jak třetí informantka uvedla: „*Já si myslím, že někdy ani nemusí být informováni, oni to přímo vidí v jejich chování. Vždycky se ale snažíme, aby nějakou základní informaci dostali.*“

TO11: *Jak vnímáte začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu?*

U této otázky se všichni dotazovaní shodli na odpovědi, že velmi často záleží na individuální osobnosti dítěte, které přichází do kolektivu, ale i na celkovém nastavení třídního kolektivu. Informanti se setkávají s tím, že žáci nemají výrazný problém jedince přijmout, tolerují ho a snaží se s ním dobře vycházet. Na druhou stranu se objevují i žáci, které kolektiv nepřijme, a o to víc je těžké, jak pro jedince s poruchami chování, tak pro

zbytek třídy. Při vzniku tohoto problému situaci pomáhá zvládnout jak třídní učitel, tak asistent pedagoga. Jak uvedla pátá informantka: „*Určitě pomoc toho začlenění je potřeba, nejen ze strany pedagoga. I asistent pedagoga často funguje v rámci celé třídy, takže když se vyskytnou nějaké problémy, směřujeme to v rámci celé třídy.*“

TO12: *Vnímáte změny v chování v rámci třídního kolektivu?*

U této tazatelské otázky, zaměřené na chování celého třídního kolektivu, se tři z pěti informantů shodli na tom, že je velmi podstatné, kdy dítě s poruchou chování nastoupí do dané třídy. Pedagogičtí pracovníci se setkávají s tím, že pokud dítě s poruchou chování je součástí kolektivu od první třídy, je možné sledovat vyšší míru tolerance ze strany ostatních spolužáků. V těchto případech se často stává, že jak uvedl druhý informant: „*Ty děti ho berou a v nějakých uvozovkách nemá výrazně negativní vliv a nepůsobí problémy.*“ Na druhou stranu, když toto dítě zařadíme do kolektivu, který má již nastavené vztahy a role ve skupině, mohou nastat problémy nejen v přijetí toho žáka. Jak uvedla třetí informantka: „*Pokud dojde k tomu, že musíme přijmout dítě s poruchou chování a je do kolektivu začleněn později, tak potom ten kolektiv to vnímá velice negativně.*“ Z rozhovorů bylo zjištěno, že v těchto případech, kdy je kolektiv zvyklý nějakým způsobem společně pracovat, je velmi obtížné začít akceptovat někoho, kdo tuto tzv. pohodu narušuje. K tomuto třetí informantka dále dodala: „*Nemůžeme po dětech chtít, aby ho tolerovaly, přizpůsobovaly se, protože v podstatě oni jsou normální a zdraví, kdežto ten druhý, ten co má tu poruchu, vybočuje z té normality.*“ V třídním kolektivu, kde je tento žák se objevují také dvě odlišné situace. Dva informanti uvedli, že se spíše setkávají s tím, že kolektiv žáků dává najevo jedinci s poruchou chování svůj nesouhlas s jeho chováním. Jak uvedla pátá informantka: „*Když je toho třeba na ty děti už moc, těch projevů chování, tak oni to dokážou dát dost dobře najevo, v tu chvíli už je to prostě nebaví, a to pak kolikrát působí na toho žáka víc, než když mu to říká dospělý.*“ Oproti tomuto, tři informanti se přiklání spíše k tomu, že přítomnost žáka s poruchou chování má negativní vliv na chování ostatních členů třídního kolektivu. Druhý informant na toto téma uvedl: „*Myslím si, že se spíš přizpůsobují ty zdravé děti než, aby to bylo naopak, nebo alespoň jsem neviděl, že by se navzájem moralizovaly. Spíš se přikláněly na stranu druhou.*“ Třetí informantka dodala: „*Ten kolektiv často právě spadá k tomu poruchovému chování. Jsou tam i známky toho, že ty jedinci se snaží přizpůsobit třeba tomu žákovi,*

který má vlastně najednou tu pozornost.“ Když on může mluvit sprostě, tak proč my nemůžeme mluvit taky třeba tak.“

Shrnutí 3. výzkumné otázky

V případě, kdy do třídního kolektivu zařadíme žáka s poruchou chování, ostatní žáci dostávají od pedagogických pracovníků základní informace o žákovi, avšak nejsou jim zprostředkovány detailní informace o jeho poruše. Co se týká samotného začlenění toho jedince, pokud nastanou problémy, zapojí se do stmelování třídního kolektivu třídní učitel i asistent pedagoga. Dále bylo v rámci rozhovorů zjištěno, že začlenění žáka s poruchou chování do třídního kolektivu je velmi náročné v případě, kdy tento žák není součástí třídy od samého začátku. V těchto případech často vznikají problémy se začleněním tohoto žáka, jelikož role celé skupiny jsou již rozdělené a kolektiv má často pocit narušení. Také je důležité vyzdvihnout fakt, že tento jedinec může mít i špatný vliv na chování celého kolektivu, kdy i u ostatních dětí můžeme zaznamenat poruchové chování.

3.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření v rámci této bakalářské práce mělo za cíl zjistit, jak nahlízejí vybraní pedagogičtí pracovníci na inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování na běžné základní škole. Za účelem získání informací k řešení problematice byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, která obsahovala tři výzkumné otázky a několik náležitých tazatelských otázek. Díky informacím získaným z rozhovorů s informanty bylo dále možné, dosáhnout stanoveného cíle výzkumného šetření.

První výzkumná otázka byla zaměřena na připravenost vybraných pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování. Pedagogická připravenost je považována za jednu z hlavních podmínek pro úspěšné realizování inkluzivního vzdělávání, jak bylo zmíněno v části 1.3 této bakalářské práce. Všichni informanti uvedli, že v rámci jejich pregraduální přípravy, nebyli dostatečně vzděláváni v této problematice a do přímého kontaktu se žáky s poruchami chování se dostali až v průběhu jejich pedagogické praxe. Dále se však dotazující shodli na tom, že vzájemná spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky na vybrané škole funguje natolik dobře, že jsou dostatečně metodicky připraveni na práci se žáky s poruchami chování.

Druhá výzkumná otázka byla orientována na přímé začlenění žáků s poruchami chování do výuky. Zde se informanti shodli na tom, že začlenění těchto žáků způsobuje časté narušování a přerušování vyučování, kdy dochází ke ztrátě pozornosti a vnímání ostatních žáků v třídním kolektivu. Situace, kdy jsou projevy nežádoucího poruchového chování žáka natolik výrazné, ostatní žáci nejsou často dále schopni obrátit svou pozornost zpět k řízené výuce. V těchto případech se informanti shodli na tom, že přítomnost žáka s poruchou chování není dostatečným přínosem pro průběh vyučování. Negativa lze vidět jak ze strany žáka s poruchou chování, který může být často separován od kolektivu, tak je lze vidět ze strany ostatních žáků v třídním kolektivu.

Třetí výzkumná otázka se zabývala průběhem spolupráce třídního kolektivu a žáka s poruchou chování. Informanti na toto téma uvedli, že v případech, kdy tento žák je začleněn v průběhu povinné školní docházky, nastávají problémy v přijetí tohoto jedince do třídního kolektivu. V těchto případech se informanti dále setkávají s tím, že se objevují nežádoucí projevy v chování i u ostatních žáků. Tito žáci, vlivem začlenění žáka s poruchou chování, často překračují hranice, které jim byly nastaveny. I v případě, kdy o přítomnosti žáka s poruchou chování ve třídním kolektivu vědí, často nesouhlasí s promíjením jeho nežádoucího chování.

Vhodným doporučením pro zlepšení podmínek inkluzivního vzdělávání je zvýšení povědomí o problematice poruch chování mezi širší veřejností. Dle mého názoru na pedagogické pracovníky je v dnešní době kladen čím dál větší nátlak ze stran společnosti. Po základních školách běžného vzdělávacího programu je vyžadován nejen vzdělávací proces, ale také proces výchovný, který u žáků s poruchami chování není dostatečný a často nemá žádný pozitivní vliv na jejich nežádoucí projevy v chování. Pedagogové působící na základních školách nemají dostatečný prostor věnovat celou svou pozornost jednomu žákovi, který není schopen, bez pomoci asistenta, řádně se vzdělávat spolu s ostatními žáky v třídním kolektivu. Řešením pro tyto situace by bylo snížení kapacity žáků ve třídě, kde by vznikl prostor pro individuální interakci se všemi účastníky výuky. Aktuálně se prosazuje rovný přístup ke vzdělávání všech žáků bez výjimek. V praxi ale narážíme na limity školy, které není možné neustále posouvat. Pro lepší porozumění problematice inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování by mohlo být přínosné provést navazující výzkumné šetření, které by bylo zaměřené na pohledy rodičů žáků s poruchami chování na inkluzi.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování je velmi aktuální téma, kterým se musí zabývat téměř každá základní škola. Do běžných tříd jsou inkludováni žáci s poruchou chování již v první třídě povinné školné docházky, ale často se setkáváme s tím, že tito jedinci přichází do tříd i v průběhu školního roku. Pedagogičtí pracovníci mají především za cíl, řádně tyto žáky vzdělávat, začlenit je do kolektivu třídy a správnými pedagogickými postupy u těchto jedinců upevnit žádoucí projevy chování.

Cílem bakalářské práce bylo přiblížit problematiku inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování na základních školách běžného vzdělávacího programu. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím teoretické a empirické části.

V teoretické části byl přiblížen pojem inkluzivního vzdělávání, který nemá jednotnou definici a můžeme se díky tomu setkat s definicemi od řady autorů. Z hlediska inkluze, je v práci dále uvedeno legislativní ukotvení na území České republiky a také jsou v první kapitole zmíněny podmínky úspěšné realizace inkluzivního vzdělávání podle NPI ČR (2003) a podle autora Lechty (2016), který se zabýval inkluzí ve své knize. Dále v práci byly definovány a klasifikovány poruchy chování dle několika kritérií, kde byla také věnována pozornost samotným nežádoucím projevům, ale i faktorům vzniku poruch chování u jedinců.

Třetí kapitola této práce byla věnována výzkumnému šetření, zaměřené na inkluzi dětí s poruchami chování. S využitím dílčích výzkumných a následně náležitých tazatelských otázek, které byly pokládány pěti informantům, bylo zjištěno, že inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování se z pohledu pedagogických pracovníků nejeví jako úspěšné. Všichni dotazovaní uvedli, že připravenost pedagogů je na dostačující úrovni, avšak velké problémy nastávají v začleňování těchto žáků do třídního kolektivu. Především se informanti shodli na problémech, které vznikají v rámci samotného průběhu vyučování. Pedagogové uvedli, že začlenění těchto žáků má negativní vliv na chování celého třídního kolektivu, kdy se i u ostatních žáků setkávají s projevy nežádoucího chování. Dále všichni informanti poznamenali, že největší bariéry vznikají při samotné výuce, kdy tito žáci narušují průběh vyučování, ale i pozornost a vnímání ostatních žáků, kteří jsou součástí třídního kolektivu.

Seznam použitých zdrojů

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: Evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2015. 75 s. ISBN 978-80-7510-163-1.

ADAMUS, Petr a kol. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. 172 s. ISBN 978-80-7464-884-7.

AMNESTY INTERNATIONAL ČR. Všeobecná deklarace lidských práv. *Amnesty International ČR* [online]. Praha, 2023 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: http://www.lidskaprava.cz/uploads/03_dokumenty/04_uvod/00_VDLP_UDHR-.pdf

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Přeložil JŮVA, Vladimír, přeložila HLAVATÁ, Vendula. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HUTYROVÁ, Miluše a kol. *Děti a problémové chování: Etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.

KNYTL, Martin a ŠPRÁCHALOVÁ, Lucie. *Typografie & odborný text: průvodce pro zpracování nejen závěrečných prací*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. 198 s. ISBN 978-80-7435-814-2.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

MKN-10. Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání. 10. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. 2022 [cit. 2023-01-07]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>

MŠMT. Salamanská deklarace UNESCO. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/39240/download/>

MŠMT. Světová deklarace vzdělání pro všechny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny>

NPI ČR. Co je inkluze ve škole? *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2023 [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

MPSV. Úmluva o právech dítěte. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2023 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-dite/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

MPSV. Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. 2023 [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225526/Umluva_o_pravech_osob_se_ZP.pdf/1e95a34b-cbdf-0829-3da2-148865b8a4a8

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. 188 s. ISBN 978-80-7603-206-4.

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

RVP.CZ. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Národní pedagogický institut České republiky, 2013 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>

SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. 96 s. ISBN 978-80-86723-84-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Mojmír, ed. a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. 792 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠOJDROVÁ, Michaela a kol. Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, 2014, 56 s. [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Rovny-pristup-ke-vzdelavani-v-CR-situace-a-doporuceni>.

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008a. 127 s. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2008b. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 330 s. ISBN 978-80-210-5159-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010–2020 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010–2020 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72/zneni-20210101>

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010–2020 [cit. 2023-01-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-438>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010–2020 [cit. 2020-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198?text=198%2F2009>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s. r. o. 2010–2020 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.

Seznam tabulek

Tabulka 1: <i>Přehled výzkumných a tazatelských otázek</i>	30
Tabulka 2: <i>Přehled základních informací o výzkumném souboru</i>	33

Seznam obrázků

Obrázek 1: <i>ASEBA klasifikace</i>	25
--	----

Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut České republiky
OSN	Organizace spojených národů
RVP	rámcový vzdělávací program
SVP	speciální vzdělávací plán
TO	tazatelská otázka
VO	výzkumná otázka

Příloha A: Přepis rozhovoru – třetí informantka

VO1: Jaká je připravenost vybraných pedagogů na základní škole k inkluzivnímu vzdělávání žáků s poruchami chování?

TO1: *Byl/a jste vzděláván/a v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování?*

Stoprocentně, když jsme měli tady poprvé děti s těžkou poruchou chování a vlastně i poprvé s ADHD ještě spolu s třetinkou na dortu, s tou agresivitou. Tenkrát pedagogický ústav v Praze, národní pedagogický ústav teda, pořádal právě vícedenních školení pro učitele. Bylo to o tom, jak přistupovat tady k těm dětem. To bylo úplně jako první a potom pochopitelně nějaký takový ty dílčí. Myslím si ale, že to první školení bylo asi takové to stěžejní. Je třeba se stále sebevzdělávat, protože každý dítě je jiný, tak to musíte.

TO2: *Jste školou dostatečně informován/a o tom, co obnáší inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami chování a v čem by spočívaly případné změny ve Vaší práci?*

Za mě jako za zástupkyni ředitelky si myslím, že máme informace, které potřebujeme mít.

TO3: *Spolupracujete v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s poruchami chování s dalšími pedagogy zajišťující poradenské služby?*

Samozřejmě spolupracujeme s dalšími pracovníky, jako je metodik prevence, speciální pedagog, psycholog, plus ještě školské poradenské zařízení, bez toho by to nešlo. A ještě psycholog. Vlastně máme vždycky takový kolečko společný, když se něco děje. Někdy i psycholog je přizván k jednání. Jako externí, ke kterému dochází děti.

TO4: *Jak probíhá spolupráce mezi Vámi a rodiči dětí s poruchami chování?*

Rodiče dochází pravidelně podle potřeby. Pokud je tam nějaký výrazný výkyv v chování, tak potom jsou nastaveny pravidelné návštěvy rodičů. Ze začátku musí rodič docházet jednou týdně, potom jednou za čtrnáct dní. Je to tak nastavený prostě i v rámci prevence a aby rodiče byli informováni ze školy přímo, protože ne vždycky se dá všechno napsat a popsat. Pochopitelně ta zpráva vždycky jde k rodičům. S některými rodiči je komunikace dobrá, s některými moc ne. Záleží, jak si ti rodiče jsou vědomi vlastně toho problému. Záleží to na úrovni těch rodičů, že jo, to je pochopitelný.

TO5: *Vidíte ze své pozice nějaké nedostatky, které jsou klíčové při realizaci inkluze žáků s poruchami chování?*

Problém vidím v tom, že ty děti třeba nedokážete pořádně vzdělávat vzhledem k jejich problémům, protože na to není pořádně čas. Kdyby byl nízký počet dětí ve třídě, bylo by to o něčem jiném, že jo.

VO2: Jak se promítá začlenění žáků s poruchami chování do průběhu výuky z pohledu vybraných pedagogů?

TO6: *Spatřujete nějaké bariéry ve vyučování s přítomností žáka s poruchami chování?*

Když přijde nějaký atak tohohle dítěte, tak to je obrovská bariéra. V tu chvíli se teda nedá učit. Jo, někdy to dítě odmítá i odejít ze třídy. Setkala jsem se i s tím, že učitel odchází ze třídy, a to dítě zůstává s asistentem ve třídě. Ale to není řešení, že jo. Tam spíš jde o to, naučit to dítě, aby odcházelo s asistentem, ale někdy ty ataky jsou takový, že je lepší, když odejde ten učitel. Takže pokud to dítě narušuje výuku, má atak, tak skutečně je to obrovská bariéra pro běžnou výuku. Takže většinou když to přijde, tak ten žák odchází ze třídy. Nemusí to být pravidlem, že třeba asistent dokáže nějakým způsobem tu situaci zklidnit. Záleží dítě od dítěte, situace od situace.

TO7: *Jak probíhá vzájemná spolupráce mezi žákem s poruchou chování a ostatními žáky ve vyučování?*

Při spolupráci se snažíme, aby děti to nevnímaly, aby si toho nevšímalý. Je to ale pro ty děti, hrozně těžký. Kdybychom probírali jednotlivý děti, tak některý jsou schopný, mít normální kontakty, který ne.

TO8: *Jak vnímáte školní úspěšnost žáka s poruchou chování?*

Je nižší, ale všechny děti, které jsme tu měly, došly až do devítky. Někteří šly i na učňáky.

TO9: *Jaké vnímáte výhody a nevýhody začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu běžné základní školy?*

Je to omezující, možná je to drsný, ale je to tak. Chápu rodiče, že chtějí, aby se dítě vzdělávalo v běžné škole, ale potom vyžadujeme od rodičů důslednou péči. To znamená odbornou péči a aby to dítě někam docházelo, protože ta škola na to nemá jako odbornost. Jo, my jsme schopni zajistit ten vzdělávací proces. Nějak částečně výchovný, ale prostě pokud je spolupracující rodina, která si uvědomuje, co to dítě má, dochází s dítětem a je schopná reagovat na změnu rozvrhu, tak dobře. Když řekneme, že to v podstatě fakt nejde, že je potřeba, aby si odpočinul se zkrácením časového rozvrhu a je rodič spolupracující tak to nějakým způsobem jde. Ale jinak je to omezující pro zbytek třídy. Obohatí je to asi

v tom, že si u vědomí, že je společnost různorodá. Ty děti jsou ale na začátku svého vývoje, a tak si kladu otázku, jestli to vůbec dokážou pochopit a jestli to chápe i sám člověk, který má nějaké to výchovné postižení.

VO3: Jak probíhá spolupráce třídního kolektivu v rámci inkluzivního vzdělávání žáků s poruchami chování z pohledu vybraných pedagogů?

TO10: *Jsou žáci informováni o přítomnosti žáka s poruchou chování v třídním kolektivu?*

Já si myslím, že někdy ani nemusí být informování, že to přímo vidí v jejich chování, ale snažíme se, aby nějakou základní informaci dostali. A tu většinou dostávají, když tam to dítě není. Aby prostě pochopili jeho reakce, i když někdy i pro ně je to těžký. Pro ně je i těžký, od nich vyžadovat, aby pochopily a tolerovali jeho reakce. Není to jednoduchý, ten vztah.

TO11: *Jak vnímáte začlenění žáků s poruchami chování do třídního kolektivu?*

Začlenění do kolektivu vnímám těžce. Protože každý dítě je jiný, tak nikdy nevíte, co můžete od něj očekávat, že jo. Každý má vlastně projev agrese úplně jiný. Jo teď nevím, jako které poruchy chování máte na mysli, že jo, jsou poruchy chování, které nejsou až tak viditelné, které se dají nějakým způsobem zvládnout. I to dítě to nějakým způsobem zvládá, ale pak jsou ty děti, který mají tu agresivitu, a tam je to teda hodně těžký. A ty děti to vnímají dost těžce, že jo.

TO12: *Vnímáte změny v chování v rámci celého třídního kolektivu?*

Stoprocentně, pokud to dítě tam je začleněný v 1. třídě, tak ty děti ho berou a v nějakých uvozovkách nepůsobí problémy. Pokud dojde k tomu, že musíme přijmout dítě s poruchou chování a je do kolektivu začleněn později, tak potom ten kolektiv to vnímá velice negativně. Je zvyklý tam pracovat a teď tam přijde tenhle narušitel, tak je to pro tu třídu potom pochopitelně těžší najednou ho začít akceptovat. Nemůžeme po dětech chtít, aby ho tolerovaly, přizpůsobovaly se, protože v podstatě oni jsou normální a zdraví, kdežto ten druhý, ten co má tu poruchu, vybočuje z té normality. Takže se potom objevují problémy i u ostatních, že jo. Ten kolektiv často právě spadá k tomu poruchovému chování. Jsou tam i známky toho, že ty jedinci se snaží přizpůsobit třeba tomu žákovi, který má vlastně najednou tu pozornost.