

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**PŘÍPADOVÁ STUDIE V PŘÍBĚHU DÍTĚTE S PROJEVY
PROBLÉMOVÉHO CHOVÁNÍ**

Diplomová práce

OLOMOUC 2021

Vedoucí práce:

Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Vypracovala:

Mgr. Petra Šínová, Dis.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Případová studie v příběhu dítěte s projevy problémového chování*“ vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, dne: 25. 6. 2021

Mgr. Petra Šínová, DiS.

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D., za metodické vedení diplomové práce a odborné rady, které mi poskytla při zpracování mého tématu.

Obsah

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Dítě s problémovým chováním na základní škole	8
1.1 Vývojové etapy osobnosti jedince	8
1.2 Socializace a sociální vývoj	12
1.3 Sebezpoznaní, sebepojetí a sebehodnocení v dětství	13
1.4 Psychická deprivace	14
1.5 Vzdělávání dítěte s problémovým chováním či poruchou chování	15
1.5.1 Specifika ve vzdělávání dětí s problémovým chováním či poruchou chování	16
1.5.2 Morálka a řád	16
1.5.3 Osobnost pedagoga	19
1.5.4 Kolektiv třídy a její klima	20
2 Problémové chování a poruchy chování u dětí	24
2.1 Normalita, abnormalita	24
2.2 Problémové chování a poruchy chování	25
2.2.1 Klasifikace poruch chování	27
2.2.2 Příčiny poruch chování	30
2.2.3 Projevy poruch chování a diagnostika	31
2.3 Syndrom poruch chování u hyperkinetických poruch či mentálního postižení	32
2.3.1 Terminologické vymezení a základní symptomy	33
2.3.2 Specifické projevy chování u dětí s ADHD	34
2.3.3 Děti s lehkým mentálním postižením a poruchy chování	35
2.4 Rodina jako možný zdroj vzniku problémového chování a poruch chování u dětí	37
2.4.1 Rodinné prostředí a výchova	38
2.4.2 Problémová rodina	39
2.4.3 Spolupráce rodiny a školy	40
3 Poradenství a intervence u dětí s problémovým chováním a poruchami chování	41
3.1 Školní poradenské pracoviště	41
3.2 Školské poradenské zařízení a středisko výchovné péče	45
3.3 Sociálně-právní ochrana dětí a specializovaná pracoviště	46
3.4 Prevence a intervence	47
3.5 Psychologické vyšetření a psychoterapie	50
3.6 Psychiatrické vyšetření	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	52
4 Výzkumná část	52
4.1 Metodologie šetření	52
4.2 Cíle a výzkumné otázky	54
4.3 Charakteristika místa a vzorku	55
4.4 Případové studie žáků s poruchou chování	55

Žák 1 – Tomáš.....	55
Žák 2 - Pavel.....	62
Žák 3 - Eva.....	67
Žák 4 - Jakub.....	72
4.5 Analýza získaných dat z rozhovorů.....	78
4.5.1 Rozhovory se zákonnými zástupci žáků/pracovníky ústavního zařízení (R1 – R4).....	78
4.5.2 Rozhovory s třídními učiteli žáků (U1 – U4).....	83
4.6 Výsledky a jejich interpretace.....	90
5 Diskuse	93
Závěr.....	94
Anotace	96
Seznam bibliografických citací	97
Internetové zdroje	101
Přílohy	
Příloha č. 1 - Rozhovor se zákonným zástupcem žáka/pečující osobou	
Příloha č. 2 - Rozhovor s třídním učitelem žáka	

Úvod

Problémové dítě – často toto spojení slyšíme z úst rodičů či pedagogů. Jde o děti, které mají problémy s chováním, přizpůsobením se prostředí, s komunikací a s fungováním v kolektivu. Tyto děti kladou velké nároky nejen na rodiče, učitele a vytvářejí mnoho problematických situací v rodinách, ve školách a v zájmových kolektivech. Máme děti neklidné, nesoustředěné, neposlušné, děti s projevy lhaní, krádeží, útěků až po děti s projevy agresivity a šikany. Ale pořád jsou to děti, které potřebují pomoc, aby svou situaci, svoje pocity a chování dokázaly zvládnout. Zároveň je důležité si uvědomit, že pro práci s těmito dětmi neexistují jednoduché návody, protože běžné metody, které ve škole fungují, selhávají. Důvodem může být to, že tyto děti většinou udělají přesně pravý opak, potřebují odborný přístup založený na individualitě, pozitivitě a lidskosti, a nedokáží se změnit během jednoho setkání s odborníkem a během jeho jednorázového působení.

Diplomová práce je zaměřená na problematiku chování dětí na 1. stupni a 2. stupni základní školy, které vykazují známky problémovosti nebo poruch chování. Popisuje možné problémy spojené se vzděláváním, v rámci vztahů v rodině a ve škole. Práce se zabývá také hledáním východisek a možností pomoci při řešení individuálních problémů ze strany pedagogů a odborníků v oblasti speciální pedagogiky.

Vzhledem ke své dlouholeté praxi na základní škole se ve své práci zaměřuji na děti mladšího i staršího školního věku, které mají problematické chování, na jejich soužití a působení v třídním kolektivu, a na specifika při výchovně-vzdělávacím procesu. Zamýšlím se také nad možnými příčinami vzniku jejich problémového chování a nad možnostmi intervence. Chtěla bych poukázat i na snahu a možnosti školy, která se dostupnými prostředky snaží pomoci těmto dětem. Dává jim tak možnost rozvíjet se a podporuje je při přípravě do dalšího života.

Diplomová práce má dvě části. V teoretické části se věnuji osobnosti dítěte mladšího a staršího školního věku s problémovým chováním, socializaci a významu vzdělávání pro jeho osobnostní rozvoj. Dále pomocí dostupných zdrojů vymezuji jednotlivé pojmy týkající se problémového chování a poruch chování, dotýkám se diagnostiky poruch chování a vymezuji projevy tohoto chování u dětí. Důležitou součástí je i vymezení pojmu hyperkinetické poruchy, poruchy pozornosti s hyperaktivitou či mentální retardace jako

možných syndromů v této problematice. V posledních dvou kapitolách se věnuji rodině jako možnému zdroji vzniku problémového chování a zaměřuji se také na možnosti prevence a intervence na různých úrovních – školy, školského poradenského zařízení nebo dalších odborných institucí.

V praktické části se zaměřuji na jednotlivé žáky s problémovým chováním či poruchou chování, na jejich projevy doma a ve škole. Pomocí analýzy školní dokumentace jednotlivých žáků základní školy a pomocí řízeného polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a rodiči žáků vytvářím jednotlivé případové studie, jejichž cílem je zjistit, které faktory se mohly podílet na vzniku problémového chování či poruchy chování. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů zjišťuji, jaké možnosti mají rodiče a učitelé při edukaci a výchově těchto dětí. Cílem je také zmapovat, jaké metody a možnosti učitelé při práci využívají tak, aby zabezpečili co nejvíce funkční, respektující a zároveň i přátelské klima třídy při edukačním procesu. Zajímá mě také, s jakými obtížemi se zúčastněné strany setkávají, jaká je jejich vzájemná spolupráce, a zda se pedagogové dále vzdělávají v oblasti poradenství a pomoci dětí s problémovým chováním.

Vzhledem k tomu, že téma problémovosti chování či poruch chování u dětí je velmi obsáhlé, nezahrnuje práce všechny druhy problémů. Snahou je v praktické části zpracovat nejběžnější problémy zúčastněných dětí, možnosti školy a rodiny dítěte a obtíže s nimi související, a zároveň ověřit fungování různých metod práce s těmito dětmi doma i ve škole.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě s problémovým chováním na základní škole

Děti s problémovým chováním můžeme označit různě. Jedná se o děti, které se mohou nápadně chovat, odlišovat svým vzhledem, být agresivní nebo mít problémy s komunikací ve skupině svých vrstevníků. Co mají společné je fakt, že mají problém s přizpůsobením se společnosti ve smyslu zvládnání běžných denních situací.

Pokud se zabýváme touto tematikou v rámci psychosociálního vývoje osobnosti, je období nástupu do školy jedním z důležitých mezníků každého dítěte. I pro děti, které se chovají podle určitých norem (sociálních či školních), je nástup do školy situací, se kterou se musí vyrovnat. Zvykají si na nové prostředí, kolektiv, pedagoga a způsob školní práce. Důležitým faktorem pro zvládnání těchto nových skutečností je jejich osobnost.

Osobnost je definována jako „individuální jednota člověka, jeho duševních vlastností a procesů, založená na jednotě lidského organismu a utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích“, a také „*charakteristické vzorce myšlení, emocí a chování, které určují osobní styl jedince a ovlivňují jeho interakce s fyzikálním a sociálním prostředím*“ (Kroupová, 2016, str. 36).

V případě dětí s problémovým chováním je období nástupu do školy a školní docházka větší překážkou, setkávají se s nepochopením ze strany spolužáků a pedagogů. Jejich chování jim mnohdy brání v úspěšnosti, mohou být nesoustředěné, vyrušují v hodině a brání bezproblémovému edukačnímu procesu ve třídě. Velkou roli hraje posouzení školní zralosti před nástupem do prvního ročníku a možnost odkladu školní docházky na základě vyšetření školským poradenským zařízením.

1.1 Vývojové etapy osobnosti jedince

Vzhledem k vývojovým specifikám dítěte je nutné zmínit **etapy vývoje osobnosti**, pro který se ovšem těžce hledají obecně platná stadia a hlavně hranice mezi nimi.

Podle teorie E. H. Eriksona (Říčan, Krejčíková, 2006) jde stanovit jednotlivá stadia dle dominujících vývojových úkolů, které klade jedinci jeho tělesný vývoj a společnost v podobě

příležitostí a adekvátního tlaku. Etapy zachycují důležité psychosociální změny v průběhu vývoje jedince. Stádia vývoje osobnosti podle Eriksona vymezuje Říčan (2019) takto:

Prvním a důležitým stádiem dle Eriksona je **důvěra (pozdější formulace naděje)**. Je nazýváno také jako fáze *důvěry versus nedůvěry*. Pro dítě je důležité vybudovat si nejdříve důvěru k matce, což je základní pilíř pro citový vztah k lidem, které pak o dítě pečují – lékař, učitel, později partner apod. V případě, že si tuto důvěru a s tím spojenou bezpečnost dítě nevybuduje, může být ohroženo duševními poruchami nebo na správném tělesném vývoji. Toto nevybudování důvěry můžeme nazývat také jako **deprivaci**.

Druhé stádium je nazýváno Eriksonem jako **autonomie** nebo také jako fáze *autonomie versus pochybnosti a stud.* Jde o období batolecího věku, kdy se dítě učí vědomě chtít a nechťit. Učí se také ovládat své tělo i psychické procesy, prosazuje si svou vůli. V tomto období je výrazný batolecí vzdor. Dítě rozvíjí samostatnost a soběstačnost.

Třetí období – stádium **iniciativy** (období předškolního věku), kdy dochází k rozvoji řeči, objevují se pocity viny a rozvíjí se svědomí. Toto stádium bývá označováno i jako fáze *iniciativy versus provinění*.

Fáze nástupu do školy a školní věk (zhruba do pátého ročníku) je dle Eriksonovy teorie o stádiích vývoje osobnosti obdobím **snaživé píce**, nebo také *fáze přičinlivosti versus méněcennosti*, kdy si dítě osvojuje vztah k práci. Rozvíjí se sebevědomí, procesy učení směřující k úspěchu a sebedůvěře. Novým pocitem je tu pocit méněcennosti. Dítě se tak učí reakci na neúspěch při práci a to ho stimuluje k vyšším výkonům. Pokud však trvalé neúspěchy převažují, dítě se stává spíše outsiderem a nevidí v práci perspektivu. Jednou z příčin selhávání ve školní práci může být právě problémové chování či porucha chování.

Pátým stádiem je období **identity** (období puberty a adolescence, zhruba do dvacátého roku života), což je období velmi dlouhé, plné fyzických a emocionálních změn. Bývá označováno i jako *fáze identity versus zmatku (konfuze rolí)*. Někteří autoři ho rozdělují na stadium **sociální identity** a pozdější stádium **osobní identity**. Sociální identitou se rozumí ztotožnění s vrstevníky a nalezení místa mezi nimi v soutěži i solidaritě. U dospívajících dochází k experimentování s vlastním vzhledem, se sociálními rolemi a různými aktivitami.

Další stádia:

- fáze intimity versus izolace (konec adolescence až mladší dospělost);
- fáze rozpolcování versus vstřebávání (střední věk);

- fáze integrity versus zoufalství (nejvyšší věk).

Z hlediska vývojové psychologie je **vstup dítěte do školy** důležitý okamžik a s ním jsou spojené podstatné znaky školní zralosti, mezi které řadíme:

- tělesnou zralost;
- kognitivní zralost;
- emoční, motivační a sociální zralost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nástup do školy je nutné zmínit z důvodu možného zachycení problémového chování u dětí v tomto věku. Důvodem může být právě selhávání v některých znacích a oblastech školní připravenosti. Projev odlišného chování může být spojen se selháním dítěte při nástupu do školy a při zvládání školních nároků. V tomto případě hraje důležitou roli školské poradenské zařízení, které vyšetří dítě a vydává doporučení pro vzdělávání.

Období, které navazuje, je období **mladšího školního věku**. Bývá vymezováno zpravidla jako období od 6-7 let do 11-12 let. Změny v tomto období nejsou tak převratné, jde o období označované psychoanalýzou jako „latence“. Psychologové však poukazují na to, že vývoj pokračuje a dítě dosahuje pokroků, a tyto pokroky se jeví jako rozhodující pro jeho budoucnost (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V tomto období dochází k rozvoji základních schopností a dovedností, mezi které řadíme pohybové schopnosti, hrubou i jemnou motoriku, smyslové vnímání a paměť, a také rozvoji kognitivních funkcí. Ve vrstevnické skupině v rámci třídy se dítě učí porozumění ostatním vrstevníkům, rozvíjí se jeho schopnost sociálního porozumění. Důležitý je také vývoj v oblasti emoční, která souvisí s narůstající odolností dítěte vůči zátěži. Jedná se o schopnost emoční seberegulace, která ovlivňuje jeho oblíbenost ve skupině – dítě dráždivé a impulsivní bývá většinou odmítáno (Eisenberg in Langmeier, Krejčířová, 2006).

„*Regulace emocí je vlastním ukazatelem zralosti pro školní práci*“ uvádí Poláčková Šolcová (str. 154, 2018). Emoce, které souvisejí se sebehodnocením, jsou pro školáka důležité, stejně jako vytvářející se sociální interakce a vztahy, které ovlivňují sebepojetí (Abe, Izard in Poláčková Šolcová, 2018).

Poláčková Šolcová dále uvádí, že v tomto období děti nejvíce trénují lež a zamlčení událostí. Děje se tak z důvodu obavy, že selhaly v očích rodičů, kteří by jim vyhubovali nebo by je mohli potrestat. Proto je důležité už v této době s dítětem jeho obavy ze selhání probírat a snažit se trénovat přenášení zodpovědnosti za následky na dítě. V tomto období jsou děti

schopné porozumět i emocím, které cítí vůči nim ostatní spolužáci či učitelé. Vybírají si, s kým budou trávit čas a zároveň si třeba uvědomují, že nejsou oblíbené všemi ve skupině.

Děti se v tomto období setkávají i s různými překážkami, a měly by mít zároveň pocit, že existují překážky, které zvládnout překonat samy. Tím si potvrzují, že jsou v něčem dobré, kompetentní. V opačném případě dochází k nárůstu pocitu méněcennosti z nezvládnuté situace a z frustrace při nedosahování úspěchů. Tato situace se může také projevit v chování dítěte ve škole i v domácím prostředí.

V období **staršího školního věku**, které je vymezováno jako období od 11 – 12 let do 15 – 16 let, a bývá označováno jako období **pubescence**. Vágnerová (2012) označuje toto období jako důležitý biologický mezník, kdy tělesné dospívání se všemi svými důsledky může pro pubescenta znamenat velkou zátěž. Je důležité zmínit, že dochází také k psychickému dospívání. Dospívání tělesné a psychické však nemusí probíhat ve stejném tempu. Může se stát, že tělesné dospívání je rychlejší než psychické a způsobuje dospívajícím nepříjemné pocity. Změny v tomto období jsou podmíněny biologicky, ale vždy jsou ovlivňovány psychickými a sociálními faktory. V tomto období dochází i ke změně způsobu myšlení, kdy dospívající dokáže uvažovat abstraktně.

Z fyziologického hlediska prožívají dospívající období hormonálních změn. Tyto změny vyvolávají emoční reakce a nízkou emoční stabilitu. Oblast emocí, které doposud chápaly a znaly, se mění a rozpadá a dospívající z počátku ani nemají neurologickou kompetenci tyto emoční prožitky zvládnout (Poláčková Šolcová, 2018). V oblasti uvědomování si sebe sama prožívají strach a obavy, co si o nich myslí ostatní a zda jsou přijímáni. Zároveň mají představu ideálního „já“, což znamená neustálé porovnávání se sebou samým, což mnohdy může vést až negativním emocím typu úzkost, strach, smutek či znechucení a pohrdání.

Čačka uvádí termín „intropsychická disharmonie“, kdy *„dospívající si uvědomuje nejen, že myslí, cítí a chce, ale i to, že mnohdy něco jiného myslí, něco jiného cítí, něco jiného chce a něco jiného dělá“* (2000, str. 227).

Projevuje se silná touha po přijetí a opoře, a zároveň doba osamostatňování se od rodiny a hledání své cesty v životě. Důležitou roli hrají vztahy, přátelství a první lásky. V oblasti sebeuplatnění hraje významnou úlohu ukončení povinné školní docházky a výběr dalšího profesního směřování.

1.2 Socializace a sociální vývoj

Socializace jedince je na jedné straně proces, kdy vzájemnou interakcí člověka a prostředí dochází k začleňování jedince do společnosti. Získává od svého okolí modely chování, formy a způsoby komunikace, přebírá společenské normy. Dochází k vývoji jeho dovedností, k rozvoji vyvážené osobnosti tak, aby v této společnosti dokázal žít.

Jak uvádějí autorky Morgensternová s Kroupovou, „*cílem procesu socializace je tedy integrovaný jedinec schopný rozumět společnosti, v níž se pohybuje, čerpat z ní, ale být jí zároveň přínosem, obohacovat a rozvíjet ji svou existencí*“ (2007, str. 31).

Na druhé straně v procesu socializace nejde jen o začleňování jedince do společnosti. Jde i o způsob postupného osamostatňování jedince, být sám sebou, rozumět sám sobě.

Je důležité oba tyto postoje vnímat společně, dokázat skloubit jedince jako samostatnou osobnost a zároveň jako představitele určité společnosti spolu s její kulturou. To znamená být sám sebou a současně být částí celku. Proto socializace není jen záležitostí jedné strany – jedince nebo celku. Musí jít vždy o jejich vztah. Vztah vzájemného působení.

Dítě se rodí do určité rodiny - prostředí a kultury svých rodičů, a během svého vývoje si osvojuje různé hodnoty, normy a vzorce chování. Znamená to, že v rané fázi vývoje se dítě naučí jen to, co mu dává jeho nejbližší okolí – nejdříve rodiče, sourozenci, pak další členové rodiny. Naučí se například jazyk, který používá jeho rodina, i když by zvládlo naučit se i jazyk další. Pokud mu rodina nabídne vzorce nevhodného chování a jednání, dochází u dítěte k přejímání těchto vzorců a následnému používání, protože je považuje za normální, správné. Záleží vždy na tom, co mu je nabídnuto, předloženo.

Autorky Morgensternová a Šulová (2007) uvádějí, že dítě vnímá všechny dostupné informace o sobě a okolí nejdříve od svých rodičů. Vyjadřují to jejich slova, postoje a chování k sobě samému a k jiným lidem, hodnotám a institucím. A právě raná interakce má vliv na psychický vývoj dítěte a jeho chování.

Až při setkání s jinou (sekundární) skupinou naráží na jiné způsoby komunikace a vzorce chování. Tento náraz může vyvolat problém v podobě odmítnutí, nezačlenění se nebo může mít podobu různých forem problémového chování.

Kotásková (in Morgensternová, Šulová, 2007) uvádí, že negativní vlivy navozují u dětí různé obrany a deformují sociální vztahy, jsou zdrojem negativních emocí a postojů.

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, str. 131) „jsou si děti s dobrou emoční kompetencí dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to usnadnilo zvládnutí problému“.

1.3 Sebepoznání, sebepojetí a sebehodnocení v dětství

Ke správnému psychosociálnímu vývoji jedince je mimo jiné zapotřebí, aby se dítě vnímalo, uvědomovalo a prožívalo si svoje Jáství.

Čačka (2000, str. 142) definuje Jáství jako „organizující jádro osobnosti s postupně se vyhraňujícími a vyvažujícími dílčími složkami:

- sebeuvědomování a sebepoznávání;
- sebepojetí a sebehodnocení;
- sebeaktualizace a seberealizace.“

Dítě se v průběhu svého vývoje vyskytuje v různých rolích, se kterými se musí vyrovnávat a zároveň s každým novým prostředím musí hledat rovnováhu mezi svými vlastními přáními a požadavky okolí.

Dle Čačky (2000) sebepojetí vychází ze sebepoznání a spolu s přiměřeným sebehodnocením je východiskem pro seberealizaci.

Na **sebepojetí** a **sebehodnocení** a má velký vliv rodina a škola. Rodičovská výchova, kdy je dítěti věnována pozornost a láska, jsou nastavena jasná pravidla a kritéria očekávání, napomáhá k rozvoji pozitivního sebehodnocení. Rodina se podílí na vývoji pozitivního či negativního sebepojetí dítěte tím, že ho ovlivňuje v oblasti závislosti či nezávislosti na dospělých a v oblasti ekonomické a sociální (chudoba nebo nadbytek v rodině). Vliv má také postavení dítěte v rodině, zda je chtěné či ne, pozice v řadě sourozenců nebo srovnávání s vrstevníky. Významnou roli hraje výchovný styl rodiny a rodinná atmosféra, kdy dítě vnímá vztahy v rodině, pocity členů domácnosti, manipulaci či násilí, nebo zatěžující události (Holeček, 2014).

Podle Adlera (in Holeček, 2014) hraje škola stěžejní roli při utváření sebepojetí dítěte tím, že ho dotváří, eventuálně mění. Ve škole je důležitý názor pedagoga, který doplňuje žákovu sebehodnocení. Kromě hodnocení celkového a dílčího ve vzdělávací oblasti je

důležité i hodnocení a sebehodnocení v sociální oblasti. Názor dítěte na vlastní osobu utváří do značné míry i učitelovo chování.

„Kdybychom znali osobní sebezpojetí svých žáků, dovedli bychom si lépe vysvětlit jeho zdánlivě nepochopitelné ať dobré, či špatné projevy,“ uvádí Čačka (2000, str. 145).

1.4 Psychická deprivace

Tak jako existují biologické potřeby (potrava, teplo, ochrana před nebezpečím apod.), které dítě ke svému vývoji a přežití potřebuje, musí mít zajištěny i potřeby psychické, jejichž uspokojování vede ke správnému psychickému vývoji. Mezi tyto psychické potřeby řadíme dle Matějčka (1992) tyto:

- potřeba určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů;
- potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech (smysluplnost světa);
- potřeba prvotních emocionálních a sociálních vztahů (vztah k matce, vychovatelům);
- potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty (sebeuvědomění, identita);
- potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy.

Pro správný vývoj dítěte je důležitá časná interakce mezi matkou a dítětem. Pokud není matka pro dítě fyzicky ani psychicky dostupná, reaguje dítě křikem a neklidem, zažívá pocit nepohody a bolesti. Jak uvádí Jedlička (2018), narušení vztahu mezi kojencem a matkou, které je spojené se zanedbáváním a frustracemi, může vést u dítěte k zvýšené dráždivosti či sklonu k depresím. Může být narušena schopnost navazovat vztahy a důvěřovat lidem v procesu socializace jedince.

Matějček (1992, str. 115) **psychickou deprivaci** definuje jako *„psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu.“*

Dle Jedličky (2017, str. 44) bývá psychická deprivace zpravidla definována jako *„výsledek neblahé životní situace, ve které nejsou po určitou, poměrně dlouhou dobu v dostatečné míře uspokojovány základní duševní potřeby dítěte.“*

Problémy související s psychickou deprivací jsou také spojovány s náhradní rodinnou péčí, zvláště pak s ústavní výchovou dětí v raném stádiu vývoje. Děti, které si tento problém nesou od narození, se mohou vyznačovat např. *sociálně provokačním* chováním, což znamená vynucování si pozornosti agresivním způsobem chování (Matějček, 1992).

1.5 Vzdělávání dítěte s problémovým chováním či poruchou chování

Ze zákona č. 516/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) mají děti s problémovým chováním možnost být vzdělávány na běžných základních školách, a to podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)**, kdy každá škola má povinnost vytvořit si vlastní **školní vzdělávací program (ŠVP)** a realizovat ho. Ve svém ŠVP škola rozpracovává rámcově vzdělávací program, organizuje výchovně-vzdělávací proces, plánuje učivo.

V případě, že okolnosti nejsou příznivé a nelze dosáhnout vzdělávacích cílů v co nejlepším zájmu žáka, je třeba zajistit vzdělávání s pomocí podpůrných opatření ve vzdělávání. Tato podpůrná opatření jsou nastavena individuálně pro žáka se specifickými vzdělávacími potřebami na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení.

Podle § 16, odst. 9 Školského zákona lze pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Zařadit do takové třídy, studijní skupiny nebo oddělení nebo přijmout do takové školy lze pouze dítě, žáka nebo studenta, shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte, žáka nebo studenta nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření podle odstavce 2 nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení je písemná žádost zletilého žáka nebo studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte, žáka nebo studenta.

V RVP ZV existují povinná **průřezová témata**, která mají mimo jiné pomáhat rozvíjet osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot. Jsou zařazována do předmětů, přednášek, tematických bloků i jednotlivých témat. Povinných témat je šest: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Enviromentální výchova a Mediální výchova. Mravnímu rozvoji osobnosti se věnuje **Osobnostní a sociální výchova**, kdy jde o řešení

problémů, rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje a praktickou etiku (Vališová, Kasíková, 2011).

1.5.1 Specifika ve vzdělávání dětí s problémovým chováním či poruchou chování

Nástupem do školy se většinou nápadnosti v chování dítěte vystupňují, snaha o začlenění do kolektivu se odehrává s problémy. Spolužáci takovému dítěti, které je ruší, dají otevřeně najevo nesouhlas. Vzhledem ke všem povinnostem vyplývajících ze školní docházky je pro děti s problémem v chování vždy o to složitější dosáhnout dobrých školních výsledků.

Škola je výchovně-vzdělávací instituce, která může u žáka podpořit rozvoj „prosociálního“ chování. Autorky Vališová a Kasíková (2011) uvádějí, že žák si má osvojit v průběhu školní docházky kromě poznávacích způsobilostí a praktických dovedností také sociální dovednosti a mravní hodnoty.

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým patří děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, a které jsou ohroženy poruchou chování, probíhá v běžné základní škole (Pipeková, 2010). V případě vzdělávacího či výchovného problému mají tyto děti možnost být vyšetřeny školským poradenským zařízením, kdy na základě tohoto vyšetření je jim doporučeno vzdělávání s pomocí podpůrných opatření. Podpůrná opatření se podle rozsahu a obsahu člení do 1. až 5. stupně, kdy podpůrné opatření 1. stupně vždy navrhuje a poskytuje škola, a 2. až 5. stupeň navrhuje a metodicky provází školské poradenské zařízení. Podpůrná opatření se vztahují k úpravě obsahu, metod a forem vzdělávání žáka, k vytvoření, naplňování a vyhodnocování Individuálního vzdělávacího programu, k personální podpoře pro práci učitele např. doporučením asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga. Edukační proces má být vždy zaměřený na zlepšení životní situace dítěte v jeho sociálních vazbách a v jeho perspektivních tendencích (Vojtová, 2013).

1.5.2 Morálka a řád

Denně se setkáváme se způsoby chování dětí a dospělých v různých situacích, kdy může dojít k odchýlkám od norem. **Normy** se mohou mezi kulturami lišit. Mohou se lišit i v rámci různých subkultur jedné společnosti. Co jedna skupina považuje za normální, druhá už bere jako deviantní a abnormální způsob chování (Fisher, Škoda, 2014). Je důležité zmínit termín

konformita, který můžeme definovat jako přizpůsobování se, v tomto případě psaným i nepsaným společenským normám.

Vývoj dětské morálky ve smyslu chápání mravních norem a hodnot je zcela závislé na celkovém vývoji dítěte, zejména na jeho vývoji kognitivním, který souvisí se schopností poznávat a řadit věci, uvádí Langmeier a Krejčířová (2006).

Jean Piaget, který analyzoval **rozvoj dětské morálky**, se zaměřil na psychosociální vývoj a při jeho popisu na studium spontánní dětské hry. Dětská hra je oproštěná od vnějších vlivů dospělého člověka a jeho konvenčních schémat. Na základě tohoto zkoumání a pozorování tři základní fáze vývoje dětské morálky (Langmeier, Krejčířová, 2006):

- heterogenní stádium morálky u předškolního dítěte - dítě přijímá pravidla od starších dětí, rodičů a učitelů, jeho mravní hodnocení je zcela závislé na autoritě dospělého, ten určuje správnost a spravedlnost,;
- morálka autonomní v období do 7 do 8 let věku- dítě uznává co je správné a nesprávné samo o sobě, stává se nezávislejším v této oblasti a také kritičtějším vůči dospělému, správné je pro něho být poslušný;
- přihlížení k motivům jednání v období od 11 do 12 let – dítě proniká do podstaty mravního hodnocení v souvislosti s vnějšími podmínkami a jeho vnitřními pohnutkami, za stejné jednání neočekává vždy stejný trest či odměnu.

Na tuto linii výzkumu navázal Lawrence Kohlberg, který zahrnul Piagetovy výzkumy do svého konceptu dětských stádií **morálního vývoje**. Kohlberg předkládal dětem příběhy s etickými dilematy a při studiu jejich odpovědí rozvinul teorii morálního vývoje, která má šest stádií ve třech kategoriích (Blatný, 2010):

- 1. stádium - **předkonvenční úroveň** – chování je formováno prostým zpevnováním. Dobro a zlo se posuzuje jen podle důsledků, ne podle etického kodexu. Patří sem *orientace na trest* – dítě jedná podle odměn, vyhýbá se všemu špatnému. Morálka je situačně vázaná, to znamená, že dítě sankcím rozumí a chová se podle nich. *Orientace na odměnu* – za své konformní jednání očekává dítě určitou výhodu.
- 2. stádium – **konvenční úroveň** – dítě jedná tak, aby splnilo očekávání skupiny (rodiny, přátel, spolužáků apod.), chce být považováno za hodné dítě. Jde o *morálku hodného dítěte*, kdy za správné považuje to, co za správné označují druzí.

Při *orientaci na řád a zákon* se člověk cítí podřízen zákonům a závazkům. Jednání dítěte se děje podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice a pocitům viny.

- 3. stádium – **postkonvenční úroveň** – rozhodování, co je správné a co ne, jedinec vědomě přijímá za své na základě principů. Předpokládá, že se na nich mohou dohodnout všichni lidé. Prochází kontroverzemi mezi zákony a právy stojícími nad nimi, což může vyjadřovat: *Zákony byly udělány pro člověka, nikoliv člověk pro zákony*. Stádium dosažení *univerzální etiky* pro jedince znamená přesvědčení, že obecné mravní principy platí pro všechny.

Kázeň „*je vědomé plnění sociální role, stanovených úkolů či určených činností spojené s respektováním autority*“ (Kroupová, 2016, str. 226). Existují tradiční kázeňské prostředky, ke kterým řadíme příklad, slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměnu (Bendl in HutYROVÁ, 2019). Příkladem rozumíme výchovnou metodu, která je založena na napodobování určitého vzoru. Jde o to, aby si jedinec vytvořil či upevnil žádané chování podle názorných vzorců chování (HutYROVÁ, 2019).

Slovo má kromě kognitivní stránky i stránku emoční, kdy s využitím mimiky, intonace a gestikulace působí na emoční stránku žáka (ČÁP, Mareš, 2007). Slovem může učitel povzbudit, ale také ublížit nebo demotivovat. Proto by tento kázeňský prostředek měl používat v pozitivním významu.

Zaměstnáním se rozumí všechny formy výuky, které vedou k vytváření sociálních dovedností směřující k zlepšování vztahů mezi spolužáky ve třídě.

Termín dozor nebo kontrola „*můžeme v pedagogickém kontextu vymezit jako pozorování a sledování něčeho, co je svěřeno do naší péče a ochrany*“ (HutYROVÁ, 2019, str. 144). Každá škola má vytvořený svůj školní řád a úkolem dozoru je hlídat jeho dodržování.

Trest je pro žáka přijatelný, pokud z chování pedagoga vyznívá a vycítí, že potrestání se týká konkrétního činu a ne jeho osoby. A současně ze strany pedagoga stále existují sympatie, vztah a důvěra (ČÁP, Mareš, 2007). Žáci by měli být za ty samé přestupky trestáni stejnou měrou. Ale jak uvádí HutYROVÁ (2019), existují mezi žáky rozdíly, a proto by učitel měl mít na výběr alespoň ze dvou možností trestů. Stejně tak by si měl uvědomovat, že častým opakováním stejného dochází ke snížení jeho účinku. Učitel by měl na kázeň ve třídě působit správným rozložením odměn a trestů. Odměnou rozumíme pozitivní hodnocení, které Bendl (in HutYROVÁ, 2019) dělí na přirozené (např. důvěra) a umělé (např. pochvala).

Co se týče nevhodného chování žáků, doporučuje Holeček (2014) učitelům následující postupy:

- reagovat přirozeně, spontánně;
- vyřešit nevhodné chování rychle;
- rozlišovat finalitu žákova chování;
- používat reakce, které fungují;
- stupňovat své reakcí, popř. i sankce;
- nebrat problémové chování žáka osobně.

1.5.3 Osobnost pedagoga

Efektivnost práce učitele je ovlivněna do značné míry kvalitou jeho **pedagogických i sociálních dovedností**. Kyriacou (2008) tyto dovednosti shrnul do několika klíčových skupin:

- plánovací dovednosti;
- řídicí a realizační dovednosti;
- dovednosti zaměřené na vytváření příznivého klimatu třídy;
- dovednosti k udržení kázně;
- dovednosti potřebné k hodnocení žáků;
- diagnostické dovednosti;
- autodiagnostické dovednosti.

Na efektivní výuce se podílí také **citlivost** učitele k potřebám žáků. Přizpůsobit práci jednotlivým žákům je jedním z nejnáročnějších úkolů práce učitele. Při plánování a organizaci činností v rámci výuky musí učitel vycházet také individuálních osobnostních charakteristik jednotlivých žáků, brát na vědomí jejich případné vzdělávací problémy či problémy týkající se chování a klimatu třídy. Za zmínku stojí problematika pohybu žáků po třídě či nadměrný hluk, který omezuje soustředění žáků na školní práci.

Náročnost práce učitele je dána také tím, že učitel zaujímá ve třídě **učitelskou sociální roli**, která obsahuje několik rozměrů. Učitel vystupuje jako instruktor, stratég, terapeut a vychovatel (Holeček, 2014). Na utváření učitelské role se podílí osobnostní předpoklady učitele a každý učitel si utváří během dlouhodobého procesu její vlastní pojetí. Vlastní pojetí učitelské role ovlivňují faktory, mezi které patří jeho zkušenosti z dětství, kdy ho samotného

ovlivňoval jeho učitel. Důležitá je zkušenost z počátku jeho profesní dráhy a názory jiných kolegů ve škole, kde působí.

Výskyt žáků s problémovým chováním či poruchou chování s sebou nese zvýšené **nároky na osobnost učitele a jeho práci**. Vítková (in Vašutová, 2008) uvádí však i nedostatky učitele, které mohou ovlivňovat způsoby chování žáků ve třídě:

- nevhodný styl řízení a neschopnost stát se přirozenou autoritou;
- morální nezralost a lhostejný či negativní vztah k žákům;
- neschopnost vytvářet vhodné klima třídy a motivovat žáky;
- nedostatečná příprava k řešení výchovných problémů.

Podle Habrové (Felcmanová, Habrová, 2015) může učitel ovlivnit některé faktory spojené s problémovým chováním žáka, např. prostorovým uspořádáním výuky, úpravou zasedacího pořádku žáků, úpravou metod výuky a aktivit ve vyučování. Může také předcházet nevhodnému chování žáka pomocí omezení spouštěcích situací či podnětů. Pedagog by měl také umět ovládat a měnit vlastní reakce na problémové chování žáka.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který se účastní vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a je do pedagogického týmu zařazen právě pouze v případech, kdy si to přítomnost tohoto žáka vyžaduje.

1.5.4 Kolektiv třídy a její klima

Škola je ve svém působení pokračovatelem výchovy. Nejedná se v tomto případě o výchovu rodinnou, ale jedná se o prostředí, kde se dítě nejen vzdělává, ale rozvíjí i své občanské návyky a vlivem pedagogů směřuje k rozvoji mravního a společensky přijatelného jednání.

Kořa uvádí, že žákovi jsou předávány mimo obsahy vzdělávání i soustavy návyků a dovedností, aniž si to učitelé či žáci uvědomují. Jedná se o rituály zdravení, dodržování kázně v hodinách nebo o přestávkách (in Jedlička a kol., 2015).

Škola tedy zajišťuje výchovně-vzdělávací proces skupinového charakteru, kde učitel má pozici organizátora, motivačního činitele a facilitátora podporujícího rozvoj žáků, a který také brání vzniku rizikových jevů ve třídě (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

Pokud vycházíme z předpokladu, že rodina je vnímána jako primární sociální skupina, která dítě ovlivňuje v jeho rané vývojové fázi, musíme zmínit třídu jako další významnou sociální skupinu. Kolektiv dětí již v předškolním věku je silně ovlivňující skupinou, na kterou navazuje později třída na základní škole.

Pro termín **klima třídy** uvádí Holeček (2014) tři termíny:

- prostředí třídy (žáci, učitelé, vybavení třídy);
- atmosféra třídy (krátkodobý, situační jev, měnící se v průběhu dne);
- sociální klima třídy (dlouhodobý jev, typický pro danou třídu.

Vašutová (2008, str. 21) uvádí, že „klima třídy je odrazem způsobu řízení třídy, charakteru komunikace, interakcí mezi žáky a učiteli, kultury, skupinových hodnot a norem.“

Autoři Čáp a Mareš (2007) označují žáky jedné třídy, žáky skupin, na které se třída dělí a učitele vyučující v této třídě jako aktéry klimatu.

Za **optimální klima třídy** považuje Kyriacou (2008) takové klima, které je orientované na úlohy, uvolněné, cílevědomé a žáky podporující. Napomáhá procesu učení tím, že vytváří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a jejich vnitřní motivaci. Při podpoře a aktivizaci vnitřní i vnější motivace žáků musí mít učitel na paměti, jaké zkušenosti mají žáci z domova a z předchozích školních úspěchů či neúspěchů. Vytvoření vhodného klimatu třídy závisí také na vztazích učitele se žáky a mezi žáky navzájem. Mělo by jít o navození vzájemné úcty a kontaktu, kdy učitel svým jednáním vyjadřuje, že si váží každého žáka jako jednotlivce i s jeho individuálními potřebami a možnými problémy.

Učitel by měl být dobrým příkladem pro žáky, svým chováním se stává vzorem. V některých základních školách jsou v jedné třídě vzděláváni žáci s různými potřebami, vzdělávacími i výchovnými, žáci z různých sociokulturních prostředí, žáci s postižením apod. Všechny tyto faktory mají významný vliv na vyučování a klima třídy. Proto je důležitý individuální přístup ze strany učitele, jeho získání autority a jeho míra porozumění a citlivosti k různým třídním jevům.

Jak uvádějí Gillernová a Krajčová (2012), každý žák je jedinečný, jinak si osvojuje poznatky, jinak se projevuje v emocionální oblasti a jinak vnímá motivační aspekty včetně hodnot a cílů, a to díky odlišnému způsobu výchovy v rodině nebo odlišnému sociokulturnímu zázemí. Důležitými sociálními dovednostmi učitele jsou bezesporu

i empatie, naslouchání, porozumění neverbálním projevům žáka, vedení ke spolupráci, umění pochválit a zvládání konfliktních situací.

Interakci učitel-žák dělí Holeček (2014) do tří skupin:

- kooperativní interakce, která se děje na základě spolupráce, společného cíle;
- kompetitivní interakce, kdy dochází k soutěžení;
- konfliktní interakce, kdy účastníci mají odlišné cíle.

Ideální z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu se jeví interakce kooperativní, kdy dochází k souladu mezi učitelem a žákem. Na sociální interakce ve třídě mají vliv také psané i nepsané normy chování.

Komunikace ve třídě může být považována za systém vzájemných akcí a reakcí žáků a učitele. Učitel i žáci používají ve svém vyjadřovacím projevu prvky verbální i neverbální komunikace. V této rovině interakce by měl učitel dodržovat určité zásady. Jedná se o blízkost, oční kontakt a položení otázky (Petty in Holeček, 2014). Pro podporující komunikaci je pak důležité skutečně vnímat (aktivně naslouchat), pochopit význam a dávat dítěti nehodnotící zpětnou vazbu. Děje se tak ve čtyřech fázích. Učitel slyší sdělení žáka, pochopí jeho význam, projeví zájem o další informace a zmíní svůj vlastní pocit, postoj (Holeček, 2014).

Žák se ve třídě bude cítit bezpečně, pokud je mu nabízena podpora při zvládání obtížných situací a navazování sociálních vztahů. Příjemná atmosféra ve třídě je důležitá pro průběh učení a vývoj vztahů v rámci skupiny. I když třídu navštěvují žáci s problémovým chováním, je třeba ze strany učitele situaci koordinovat, usměrňovat, což klade zvýšené nároky na jeho práci. Užitečným nástrojem pro zaznamenávání a následný rozbor úrovně rozvoje dovedností učitele může být vytvořený videozáznam, jehož analýza je využívána v metodě videotréninku interakcí (VTI), uvádí Šírová (in Gilleronová a Krejčová, 2012). Učitel tak získává zpětnou vazbu, která mu umožňuje uvědomit si pedagogickou situaci a popřípadě změnit některé své dovednosti.

Pro **posílení příznivého klimatu třídy** realizují některé základní školy pravidelné vyučovací hodiny osobnostní a sociální výchovy, aby plnily požadavky na rozvoj sociálních a osobnostních kompetencí stanovený Rámcovými vzdělávacími programy. Některé základní školy se zaměřují na rozvoj sociálních dovedností žáků v rámci pravidelných třídnických

hodin, které mají posilovat soudržnost a společný život žáků jedné třídy. Krejčová (Gilleronová a Krejčová, 2012) uvádí, „*efektivně využitě a pravidelně konané třídnické hodiny představují jednu z nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě*“. V rámci třídnických hodin žáci společně řeší a plánují určitou činnost třídy, reflektují život ve třídě a společně probírají vzájemné vztahy.

Školy mají v současné době také několik možností spolupráce s institucemi zřizovanými státem v resortu školství nebo sociálních služeb, mohou se obrátit na pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče nebo centra primární prevence, které nabízejí programy primární prevence a programy pro rozvoj zdravých vztahů, popřípadě preventivní či intervenční programy v oblasti šikany. Jak uvádí Krejčová (2012), je velmi důležité, aby učitel dokázal navázat na realizované aktivity v rámci výuky.

Vojtová (2013) uvádí **principy edukace**, kdy pedagog hledá cesty ve vzdělávání těchto žáků. Tyto principy mají sloužit:

- k předcházení rizik v edukačním prostředí a ve vývoji nežádoucích modelů chování;
- k zastavení vývoje nežádoucích modelů chování;
- k navození nových modelů chování.

Konkrétně se jedná o princip podrobné diagnostiky (vytváření diagnostických modelů), princip posilování sebehodnocení, princip sociální stability (stabilní sociální prostředí) a princip perspektivní orientace.

2 Problémové chování a poruchy chování u dětí

Pokud budeme vnímat problém v chování u dítěte jako nějaké vybočení z normy, jako nepřiměřené jednání nebo chování až rizikové, je třeba se zmínit o vymezení pojmů problémové chování a poruchy chování. Důležitou roli tu hraje věkové období, ve kterém se možný problém vyskytuje, jeho pravidelnost nebo dlouhodobost.

V současnosti existuje mezi odborníky názor, že nelze říct, zda má na chování jedince větší vliv dědičnost, či výchova. Je to z toho důvodu, že tyto dva faktory od sebe nelze oddělit. Dědičnost má vliv na základní potenciál osobnosti a vlivem výchovy a prostředí se jeho potenciál modifikuje (Jedlička a kol., 2015).

Každá společnost uznává určitá daná pravidla chování, stejně jako různé sociální skupiny. Pravidla a řád dělají skupinu kompaktní. V případě výskytu problému jedince vůči členům skupiny je třeba pomoci a zasáhnout, což by v rámci rodiny měl zabezpečit rodič, ve škole pak učitel.

2.1 Normalita, abnormalita

Normu můžeme vnímat jako předpis, společenské pravidlo, hodnotu či standard vymezující chování, které je v rámci dané kultury považováno za vhodné (Kroupová, 2016)

Za **normalitu** můžeme považovat „stav, který odpovídá obvyklosti, typičnosti, pravidelnosti nebo očekávání“ (Vašek, 1995).

Z hlediska chování a běžného sociálního styku existují předpisy, které nemusí mít tištěnou formu, ale přesto platí. Důvodem jsou zvyklosti, obyčejy a konvence sdílené na určitém místě (komunitě, skupině apod.) v určité době.

Jak uvádí Jedlička (2015), je důležité si uvědomit, v jaké rodině dítě žije, jaká je v ní kulturní a morální úroveň.

Abnormalita je dle Slovníku speciálněpedagogické terminologie definována jako „signifikantní nenormálnost, nepravidelnost nebo zvláštnost; výraznější odchylka od obvyklého (typického) jevu, vlastnosti, formy, odchylka od stavu zdraví nebo také od norem a hodnot uznávaných danou společností“ (Kroupová, 2016, str. 10).

2.2 Problémové chování a poruchy chování

Problémové chování dítěte můžeme chápat jako celou řadu negativních projevů jeho chování, přičemž sem řadíme projevy fyzické či psychické agrese vůči ostatním, lhaní, krádeže, negativismus, neschopnost kontaktu, přecitlivělost, závislost, obtíže se zaměřením pozornosti a soustředění, až po problémy se sebepojetím (Petrušek in Hutýrová, 2019).

U žáka s problémovým chováním se setkáváme se skutečností, „*že o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit*“ (Vojtová, 2013, str. 78). Problémy jsou spíše krátkodobé, často souvisí s konfliktními situacemi v okolí. K nápravě chování vedou opatření na půdě školy, pedagog v rámci svého působení pomáhá usměrňovat chování žáka a nabízí mu jiné, přijatelné způsoby chování.

Autorky Felcmanová a Habrová (2015) zastávají názor, že problematické chování slouží dvěma základním funkcím:

- něco získat (stimulace, pozornost, dominantní postavení ve skupině, materiální či jiné výhody)
- něčemu se vyhnout (úzkost z testování, strach ze sociálních situací, neschopnost vyjádřit své pocity).

Hutýrová (2019, str. 67) uvádí, že „problémové chování, které může vyústit až do projevů poruchy chování se obecně vymezuje třemi základními znaky. Jedná se o:

- chování nerespektující sociální normy;
- neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy;
- agresivitu coby rys osobnosti nebo chování.

Poruchy chování řadil Sovák (in Vojtová, 2013, str. 54) do skupiny funkčních defektů, kdy „*člověk, trpící defektem se stával defektním až tehdy, pokud jeho defektivita nabyla sociální dimenze.*“ Matějčkem definuje tyto poruchy (1991, str. 296) jako „*takové jednání dětí, které by bylo posuzováno jako přestupky a patřičně trestáno, kdyby se objevilo u mladistvých nebo dospělých. Jsou to tedy vážnější odchylky od společenských norem, jako např. lhaní, krádeže, vloupání, záškoláctví, útěky z domova, toulání, čachrování s věcmi apod.*“.

Klíma (in Slowík, 2007, str. 135) charakterizuje poruchy chování jako „*projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny.*“

Procházka (2014, str. 90) uvádí, že poruchy chování můžeme charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy se jedná o dlouhodobé a opakované narušování sociálních norem. *„Jde o odchylku v osobnostním vývoji, jež je dána interakcí vrozených dispozic a vlivů sociálního prostředí. U dětí s poruchami chování často sledujeme potíže a problémy v sociálních vztazích. Ty jsou nepříznivě ovlivňovány jejich nadměrnou koncentrací na uspokojování vlastních potřeb, nedostatečnou empatií a egoismem“.*

Train (2001) ve své knize uvádí, že u dítěte s poruchou chování pozorujeme asociální projevy. Znamená to, že dítě může být agresivní, může ničit majetek, krást a porušovat pravidla. V případě, že se jedná o poruchu chování v dětském věku, musí se alespoň jeden z příznaků poruchy vyskytnout u dítěte před desátým rokem života.

Vojtová (2013) zmiňuje autorku Atkinsonovou, která použila termín abnormální chování a rozdělila definici tohoto chování do čtyř skupin podle následujících kritérií:

- odchylka od statistické normy;
- odchylka od sociální normy;
- maladaptivnost chování;
- osobní potíže.

Obecně platí, že problémy s chování či porucha chování narušuje kvalitu života, omezuje těmto dětem vzdělávací možnosti, narušuje komunikaci a interakci se sociálním okolím.

Definice Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání (Vojtová, 2013, str. 88) vystihuje speciálně pedagogický přístup, kdy *„pojmem porucha emocí a 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“.* Poruchy emocí a chování mohou existovat i s jiným postižením. Dle tohoto pojetí je současně toto postižení:

- něco více, než přechodná předvídatelná reakce na stresující události z prostředí;
- vyskytuje se současně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou;
- přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu.

Z lékařského hlediska jsou poruchy chování v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým

chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle).

2.2.1 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování lze členit na poruchy externalizované a internalizované. Můžeme se také setkat s rozdělením těchto poruch na poruchy s dobrou prognózou a poruchy se špatnou prognózou (Hort a kol. in Procházka, 2014).

Vágnerová (2001, str. 70) rozděluje poruchy chování do dvou kategorií:

- „neagresivní – kde sice dochází k porušování sociálních norem, ale nejsou spojeny s agresivitou (např. lži, záškoláctví, útěky, toulání atd.)
- agresivní – zde je navíc základem násilné porušování a omezování práv ostatních, z toho hlediska je lze považovat za závažnější (např. násilné chování, týrání, vandalismus). Avšak mezi oběma typy není přesná hranice, mohou se tedy různým způsobem kombinovat“.

Hort (2000) dělí poruchy chování takto:

- lehká porucha chování
- střední porucha chování
- těžká porucha chování

Slowík (2007) uvádí klasifikaci poruch chování podle těchto kritérií:

- podle vlivu na socializaci jedince – socializované a nesocializované poruchy;
- podle příčin – psychologicky podmíněné a sociálně podmíněné poruchy;
- podle agresivity – agresivní a neagresivní poruchy;
- podle stupně společenské závažnosti – disociální, asociální a antisociální poruchy;
- podle věku – děti, mladiství a dospělí.

Mezi poruchy chování, které mohou být vhodným působením korigovat, lze dle autorek Vališové a Kasíkové (2011) zařadit:

- vzdorovitost;
- lhaní a podvody;
- krádeže;
- záškoláctví;

- šikana;
- potulky a útoky.

Agresivní chování můžeme podle autorů Fishera a Škody (2014, str. 48) definovat jako „porušení sociálních norem, jako chování omezující práva a narušující integritu sociálního okolí“. Agresivita je chápána jako tendence k útočnému a násilnému jednání vůči druhé osobě či okolí. A agrese vyjadřuje i reálný projev takového jednání (Vágnerová, 2004).

Agrese nemá vždy podobu fyzického napadání, kdy jak uvádí Čačka (2000) fyzická agrese bývá nahrazována verbálním útokem.

Holeček (2014) dělí agresi na:

- psychickou, verbální - nadávky, pomluvy apod.;
- tělesnou – kopání, bití apod.;
- materiální – poškozování věcí a zařízení školy;
- autoagrese – sebezraňování.

U **lhaní** autorky Vališová a Kasíková (2011) vycházejí z posouzení, z jakého důvodu žák nemluví pravdu. U mladších dětí se může jednat o fantazii, kterou považuje za reálnou a ze své pravdy nechce ustoupit, protože se bojí zesměšnění. Starší děti lžou z důvodu žertu a zábavy nebo se pomocí lži snaží vyhnout trestu za nějaký nesplněný úkol. Důležité je zjistit, zda lež slouží žákovi k tomu, aby cíleně oklamal okolí a díky lži něco pro sebe získal či jinému způsobil škodu.

O **potulku** se jedná tehdy, když žák opakovaně nedochází do školy a svůj čas tráví mimo domov nebo i to, že zcela opouští své místo bydliště. V této době může docházet ze strany žáka k trestné činnosti, nevhodnému trávení volného času, což ohrožuje jeho mravní vývoj (Vališová, Kasíková, 2011).

Útěk z domova může mít dvojí charakter. Matějček uvádí „*útěk jako jednorázový impulzivní akt čili zkratové jednání a útěk připravovaný a plánovaný*“ (Matějček, 1997, str. 126-127).

Krádežím ve škole je nutné věnovat pozornost a pokusit se zloděje vypátrat. K výchovně závažným se řadí krádež plánovaná, promyšlená a připravená. Odhalit zloděje bývá obtížné. Příčin vedoucích dítě ke krádeži může být podle Holečka (2014) několik, např. vývojová nezralost, mentální postižení nebo zviditelnění se před ostatními vrstevníky.

Motivem k **záškoláctví** může být strach ze zkoušení, problémy spojené s interakcí žák – učitel, problémy se spolužáky nebo vzdor dítěte. Ze začátku to bývá spíše impulzivní jednání, které se může protáhnout i na týdny. Vzniká tu nebezpečí, že v době záškoláctví se dítě chová rizikově. Při opakovaném záškoláctví je nutné vysledovat motiv dítěte, zda se například nejedná o sníženou frustrační toleranci (Matějček, 2011).

Vzdorovitost se projevuje neúměrným prosazováním osobního názoru dítěte, nerespektováním přání autority a odmítáním poslušnosti. Tento problém do značné míry souvisí s problematikou prosazování si vlastního Já, dítě si tak dokazuje svoji identitu a důležitost. Může se objevovat u dětí ze zanedbaného rodinného prostředí, kde dochází k agresivitě (Vališová, Kasíková, 2011).

Šikana může být definována jako „*trvalé, agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení*“ (Kyriacou, 2003, str. 26). Útoky autor dělí na fyzické (např. bití), slovní (např. nadávky) a nepřímé (např. vyloučení z kolektivu).

Ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie je uvedeno, že šikana je „*jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků*“ (Kroupová, 2016, str. 232).

Vojtová (2013) se zabývá termíny, které užívá školská legislativa ve vztahu k edukaci dětí s poruchami chování. Řadí sem děti vyžadující výchovně léčebný režim, děti se závažnými poruchami chování a děti s extrémními poruchami chování. V oblasti klasifikace poruch chování se zabývá několika hledisky a vymezuje klasifikaci:

- medicínskou: Mezinárodní klasifikace nemocí a Mezinárodní klasifikace funkčnosti;
- dimenzionální: užívá se v anglosaských zemích a pracuje s dimenzí projevů chování (stupeň a hloubka poruchy chování, odlišnost v chování jedince od běžného chování) a řadí sem skupiny *poruchy chování* (v chování je verbální nebo fyzická otevřená agrese, ničení věcí, negativismus či odmítání autority), *osobnostní problémy* (úzkost, uzavřenost, izolace od sociálního prostředí), *nevyzrálost* a *socializovanou agresi* (skupinová agrese, loupeže, záškoláctví);
- sociální: měřítkem je dopad na sociální vztahy a řadí sem *poruchu chování se sociálním základem*, tj. *disociální poruchu* (narušení v oblasti výchovného procesu a širších sociálních vztahů, dá se zvládnout za pomoci odborníků), *asociální poruchu*

(výrazný dopad na sociální vztahy) a *antisociální poruchu chování*, tj. *delikvenci* (porušování právních norem společnosti;

- školskou: používaná v zahraničí, kritériem je charakter chování a patří sem *poruchy chování vyplývající z konfliktu* (záškoláctví, lhaní, krádež), *poruchy chování spojené s násilím* (agrese, šikan, loupeže) a *poruchy chování související se závislostí* (toxikomanie, závislosti na automatech).

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) jsou poruchy chování charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle). Jde například o nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.

Vymezení poruch chování dle MKN-10:

- F91.0 – Porucha chování vázaná na vztahy k rodině
(ve verzi 2020 - Porucha chování ve vztahu k rodině)
- F91.1 – Nesocializovaná porucha chování
- F91.2 – Socializovaná porucha chování
- F91.3 – Opoziční vzdorovité chování
- F92.0 – Jiné smíšené poruchy chování a emocí

2.2.2 Příčiny poruch chování

Příčiny poruch chování nejsou jednoznačné. Většinou se jedná o kombinaci různých faktorů ovlivňujících vznik poruchy chování. Patří sem faktory psychologické a sociální. Příčiny vzniku můžeme také rozdělit na vnitřní a vnější.

Hutyrová (2019) uvádí tyto rizikové faktory, které mohou vést ke vzniku poruchy chování:

- biologické faktory: primární přítomnost poruch chování samostatně nebo s ADHD, nebo se vyskytnou až v průběhu dětství;

- genetické faktory: dědičné faktory přenášené přes generace;
- psychologické faktory: hledání náhradního uspokojení potřeb, spojitost s emoční deprivací, disharmonický vývoj osobnosti;
- sociální faktory: sociopatologie v rodinném prostředí.

Kocurová (in Slowík, 2007) rozděluje příčiny vzniku do tří skupin:

- predisponující - dědičnost, pohlavní, lehká mentální retardace apod.;
- preformující (socializační) – vliv rodiny, školy, vrstevnických skupin apod.;
- provokující – krize, věkové období apod.

Slowík (2007) také zmiňuje, že některé poruchy chování mohou být projevem syndromu týraného a zneužívaného dítěte (CAN).

Současná etopedie vidí příčiny vzniku poruchy chování v kombinaci faktorů osobnostních a sociálních, kdy na rozvoji poruchy se nepodílí jen sám jedinec, ale i jeho sociální prostředí (Vojtová, 2013).

2.2.3 Projevy poruch chování a diagnostika

Objeví-li se ve třídě žák s problémovým chováním, nastávají většinou tyto dvě situace:

- žák v hodině vyrušuje;
- žák odmítá pracovat.

Vašutová (2008) řadí mezi **projevy poruch chování** obranné a vyhýbavé mechanismy (opozice vůči všemu), úzkostné stažení do sebe, agresivitu a projevy nepřátelství (útočnost, vzpurnost) a kompenzační mechanismy (vychloubání, vytahování).

Podle Hutýrové (2019) lze chování vyrušujícího žáka charakterizovat ve čtyřech rovinách jako:

- neklidné;
- konfliktní;
- provokující;
- agresivní.

„Učiteli ve třídě přísluší diagnostika sociopsychických dispozic s určitým přesahem do dispozic psychologických, přičemž vzhled do tohoto pásma by měla garantovat adekvátní psychologická a pedagogicko-psychologická odborná připravenost“ (Vališová, Kasíková, 2011, str. 344).

Na **diagnostice poruch chování** se podílejí odborníci z oborů psychologie, psychiatrie a etopedie. Ke spolupráci je v některých případech využíváno dalších specializovaných oborů, např. neurologie, psychopedie. Je nutné vždy brát v potaz věk dítěte, osobní a rodinnou anamnézu, jeho aktuální zdravotní a psychický stav, a aktuální situaci, ve které se nachází.

Jak uvádí Hort (in Hutyrková, 2019), v chování dítěte se objevují tyto příznaky:

- agrese k lidem a zvířatům;
- destrukce majetku a vlastnictví;
- nepoctivost nebo krádeže;
- násilné porušování pravidel.

Při diagnostice či pedagogicko-psychologické podpoře žáka je důležité si uvědomit, že projevy a jeho cítění jsou vždy podmíněny mnoha okolnostmi. Některé poruchy chování mohou mít přechodný charakter, je možné je korigovat, ale pokud jsou přehlížené, může se z nich rozvinout velký socializační problém (Vališová, Kasíková, 2011).

Procházka (Hort a kol. in Procházka, 2014) uvádí pro diagnostikování poruchy chování následující kritéria:

- opakující se stabilní vzorce chování, kdy dochází k porušování sociálních norem, pravidel nebo práv druhých. V tomto případě se jedná o dobu jednoho roku nazpět, kdy byly u dítěte přítomny tři nebo více následujících symptomů nebo trvale přítomný jeden syndrom v průběhu posledního půl roku. Jedná se o tyto symptomy: agrese k lidem a zvířatům, destrukce majetku a vlastnictví, nepoctivost nebo krádež, vážné násilné porušování pravidel;
- poruchy chování výrazně zhoršující školní fungování.

2.3 Syndrom poruch chování u hyperkinetických poruch či mentálního postižení

Jednou z příčin problémového chování u dětí může být porucha, která byla dříve označována jako lehká mozková dysfunkce (LMD). Dále se užívaly názvy, které popisují její příznaky, tj. porucha pozornosti (ADD) a porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (ADHD). V současné době se setkáváme s termínem hyperkinetické poruchy. Děti s tímto postižením mají problémy s pozorností a soustředěním, někteří jsou nenápadní, jiní na sebe

strhávají pozornost žáků i učitelů. Tato porucha se víceméně projevuje i v kvalitě jejich školních výsledků a v kázni. Reakce okolí může způsobovat u těchto dětí zhoršující pocit vlastní sebehodnoty a vytvoření jejich sociální izolace.

2.3.1 Terminologické vymezení a základní symptomy

„ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému, roztěkanému, těžce předvídatelnému chování, které může obvyklá očekávání spojená s výchovou podrobit těžké zkoušce“, vymezuje tuto poruchu Jenett (2013, str. 11).

Podle MKN-10 se užívá pojem hyperkinetické poruchy chování (kód F90), které se dále dělí na poruchy aktivity a pozornosti (F90.0) a hyperkinetickou poruchu chování (F90.1), jiné hyperkinetické poruchy (F90.8) a hyperkinetická porucha NS (F90.9).

DSM – V vymezuje ADHD jako neurologickou poruchu postihující děti i dospělé, která se projevuje trvalými nebo průběžnými projevy nepozornosti, hyperaktivity či impulzivity (in Kroupová, 2016).

DSM – V rozlišuje tři typy ADHD (Miovský, 2018):

- ADHD s převažující poruchou pozornosti;
- ADHD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou;
- kombinovaný typ.

Mezi základní symptomy hyperkinetické poruchy se řadí (Malá in Hort a kol. 2000, in Hutýrová, 2019):

- poruchy kognitivních funkcí – např. porucha pozornosti, porucha analýzy a syntézy, porucha motivace, úsilí a vytrvalosti;
- poruchy motoricko-percepční – např. hyperaktivit a neschopnost relaxace, motorická neobratnost;
- porucha emocí a afektů – emoční a afektivní labilita, časté změny nálad;
- impulzivita – např. náhlé a ukvapené činy a závěry;
- sociální nepřizpůsobivost – např. neschopnost souhry s vrstevníky, předvádění se.

2.3.2 *Specifické projevy chování u dětí s ADHD*

Specifickým projevem je hyperaktivita a impulzivita, u dětí bývá popisována zvýšená úroveň aktivity a psychomotorický neklid. **Hyperaktivita** se projevuje nadbytkem motorické aktivity, kdy dítě reaguje na každý podnět. Postupně se naučí na nedůležité podněty nereagovat- Souvisí to s vymizení fyziologické dráždivosti v závislosti na zrání mozku a rozvoje myšlení a řeči. **Impulzivita** dětí se projevuje jejich rychlým odpovídáním v různých situacích bez ohledu na dokončené instrukce. S tím souvisí i následné riziko nedomýšlení situací a důsledků, selhávání při uvažování o možných ohrožujících činnostech, a také riziko vystavení nejrůznějších úrazů. Vzácně se vyskytuje **hypoaktivita**, která se vyznačuje malou pohyblivostí a pomalým tempem, což způsobuje komplikace spojené s výkonem a prací na čas (Procházka, 2014).

Hutyrová uvádí (2019, str. 111 – 112), že „u dětí školního věku jsou patrné tyto projevy:

- *porucha aktivity;*
- *impulzivita;*
- *poruchy pozornosti“.*

Autorka zmiňuje, že mohou existovat i další přidružené projevy, které mají vliv na školní práci dítěte, např. v oblasti vnímání a motoriky, kognitivních funkcí nebo v oblasti emocí a chování.

U těchto dětí je vzhledem k jejich odlišnostem klíčová komunikace, při které je nutné jim podle Klugerové (2017) poskytnout emocionální podporu, dostatek času, motivaci a realistické očekávání. Autorka také doporučuje stanovit pravidla a výchovné prostředky a důsledně je dodržovat. Pozitivní chování dítěte má být pochváleno, což vede k budování jeho sebepojetí. K doporučením patří také vyvarovat se negativním příkazům, poskytnout zpětnou vazbu ihned po činu dítěte a vést dítě co nejvíce k přebírání vlastní zodpovědnosti za své chování. Velká pozornost by měla být věnována utváření sociálních vztahů dítěte se spolužáky, vrstevníky a vyvarovat se srovnávání jeho samotného se spolužáky, sourozenci či kamarády.

2.3.3 Děti s lehkým mentálním postižením a poruchy chování

„Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální a postnatální etiologií“, uvádí Valenta (2013, str. 12).

Dle MKN – 10 jde o stav zastaveného nebo neúplného vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Přidružené mohou být další duševní, tělesné či smyslové poruchy. Co se týče adaptivního chování, v této oblasti se téměř vždy vyskytují problémy, a proto je důležité zajistit jedincům dostupnou a dostatečnou podporu.

U mentální retardace rozlišujeme stupeň postižení:

- lehká mentální retardace (IQ 50-69);
- středně těžká mentální retardace (IQ 35-49);
- těžká mentální retardace (IQ 20-35);
- hluboká mentální retardace (do IQ 19).

V pedagogické oblasti a poradenské praxi se používá termín **mentální postižení** a je široce užíván (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020).

Terminologický a výkladový slovník speciální pedagogiky definuje mentální postižení jako pojem využívaný v pedagogické dokumentaci a ve školství. Orientačně zahrnuje jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace (Vašek a kol., 1993).

V současnosti pro žáky, spadající do pásma IQ 84-70, je užíván termín oslabení kognitivního výkonu a jedná se o takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentální retardace, a jsou v současné době vzdělávání v běžné základní škole. Přesto ale tento druh oslabení znevýhodňuje žáka a jsou mu doporučena podpůrná opatření v oblasti edukace (Valenta, Krejčová, Hlebová, 2020).

Žáci s mentálním postižením spadající do pásma **lehké mentální retardace** mohou být vzdělávání na běžné základní škole s nastavenými podpůrnými opatřeními. Pokud se stane, že již nezvládají nároky běžné základní školy, a to zejména kvůli nižší kognitivní schopnosti, jsou na základě žádosti zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení

zařazení do základní školy, která je určena pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

U žáků s lehkou mentální retardací se objevují problémy v **kognitivním procesu**. V oblasti **smyslové percepce** uvádí Valenta (2013) mimo jiné tyto zvláštnosti:

- zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání;
- nediferencovanost počítků a vjemů;
- vnímání oproštěné od detailů;
- nedostatečné prostorové vnímání;
- nedokonalé vnímání času a prostoru apod.

Myšlení je konkrétní, bez vyšší abstrakce a generalizace, vyskytují se chyby při analýze a syntéze.

„Snížená schopnost učit se bývá jako jeden z charakteristických příznaků mentálního postižení většinou doprovázena i výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání“ uvádí Slowík (2007, str. 116).

Paměť u těchto dětí je krátkodobá, naučené poznatky děti rychle zapomínají a informace si vybavují nepřesně. V oblasti uplatnění získaných dovedností v praxi mívají problémy, proto je důležité vše pravidelně opakovat. *„K zvláštnosti paměti osob s mentálním postižením náleží také nekvalitní třídění pamětních stop, postižení mají spíše mechanickou paměť (mechanická paměť není schopna větší selekce – udrží stopy bez většího výběru)“* uvádí Valenta (2013, str. 52).

V oblasti **záměrné pozornosti** jsou tyto děti schopné udržet pozornost na krátký časový úsek, jsou snadno unavitelné, a s počtem úkonů roste i počet chyb. Po náročném soustředění by měla nastat chvilka relaxace, vyučování by mělo být strukturované na jednotlivé úseky.

Velkou roli hraje i **emoční stránka** jedince. Jedná se zejména problémy se schopností ovládat se, kvůli menší řídicí funkci rozumu nedokáže tlumit a přehodnocovat své prožitky. V dětství je intenzita emočních reakcí vysoká, jedinec ji nedokáže utlumit. Má neadekvátní výkyvy nálad, bývá egocentrický (Valenta, 2013).

V oblasti **chování** se mohou přidružovat problémy s pozorností a aktivitou – hyperaktivita, hypoaktivita. Ze silných emočních prožitků může docházet k afektům. Vyskytovat se může také agrese, která souvisí s nejistotou v sociálních vztazích, ale může být

také záměrná s cílem někomu ublížit. Důvodem agresivního chování může být také nespokojenost žáka, jeho nepochopení.

Děti s **lehkým mentálním postižením** „jsou zpravidla dobře vychovatelné a vzdělavatelné“, uvádí Matějček (2011, str. 183). Velký význam má výchovné prostředí. Podnětné rodinné prostředí a stimulující výchovně vzdělávací proces, zahrnující osvojení základních dovedností, vědomostí, návyků, pravidel chování, pracovních činností, s cílem maximálního zapojení do společnosti.

U některých těchto dětí můžeme sledovat poruchy chování a projevy tohoto nestandardního chování vnímáme spíše jako symptomatické. V tomto případě vyžaduje diagnostika, náprava a terapie odlišný přístup.

Problémové chování či porucha chování se může u malých dětí projevit už v předškolním věku. Je důležitá včasná psychologická a speciálně pedagogická diagnostika pro zjištění možné příčiny v podobě mentálního postižení dítěte. Některé děti s problémovým chováním jsou vzdělávány na základní škole běžného typu, a teprve v průběhu školní docházky jsou vyšetřeny ve školském poradenském zařízení, kde je zjištěn stupeň mentálního postižení.

2.4 Rodina jako možný zdroj vzniku problémového chování a poruch chování u dětí

Pokud nahlížíme na **rodinu** jako na primární sociální skupinu, do které se dítě narodí, je důležité uvědomit si, jak rodič (vychovatel) dítě ovlivňuje a vede. Jak uvádí Strouhal (2013), dítě není z počátku součástí celé kultury (společnosti), je mimo kulturu a rodič mu pomáhá do ní postupně vstoupit. A zároveň se snaží o to, aby dítě vnímalo, že je stále sebou samým. Vše, co se od začátku v rodině děje, je naprostým základem ve formování dítěte.

Rodina má dle Jedličky (2015) primární funkci (ovlivňování vývoje jedince, vytváření citových vazeb) a zprostředkující funkci (osvojení si základní stupnici hodnot, příprava na společenský život).

Jak uvádí autorky Vališová a Kasíková (2011), že posláním rodiny je vytvořit emoční zázemí, intimitu a solidaritu mezi jejími členy, což je i důležitým tmelícím prvkem celé rodiny.

Když se řekne, že dítě má rodinu, vybaví se většinou klasické složení rodiny – vlastní rodiče a vlastní děti. Za zmínku stojí fakt, že ne každé dítě zažívá komfort ve své vlastní rodině. Může se stát, že dítě sice vychovávají vlastní rodiče, ale mohou nastat situace, kdy je výchova ztížená a na dítě nemá dobrý dopad. A na druhé straně ne každému dítěti je dopřána rodina jeho vlastní.

Matějček (1992) uvádí tyto možné zvláštnosti na straně rodičů dítěte:

- dysfunkce rodičovské role, kde můžeme zařadit psychopatologii jednoho nebo obou rodičů, zvláštní vývoj osobnosti způsobený vnějšími vlivy, zvláštní životní zaměření (promiskuita, sektářství apod.), zvláštní zaměstnání rodičů nebo velmi nízký věk rodičů;
- obtíže dané postavením rodičů vzhledem k majoritní společnosti, kde řadíme rodiny z etnických a kulturních menšin.

2.4.1 Rodinné prostředí a výchova

V dobře **fungující rodině** probíhá spolupráce dítěte s oběma rodiči. Nepříznivá situace může nastat, kdy matka nebo otec ve své výchovné roli selhává. Neurotické obtíže či poruchy chování mohou vznikat na základě *pochybné výchovy* (Adler in Jedlička, 2018).

Baumrind (in Jedlička, 2015) rozlišuje tři styly výchovy:

- styl autoritářský, kdy rodiče kladou důraz na poslušnost
- styl podrobivý, rodiče upřednostňují svobodné vyjadřování dítěte a vyhýbají se konfrontacím;
- styl autoritativní, kdy rodiče trvají na pravidlech a současně ho povzbuzují k vyjádření svého mínění.

Autorky Vališová a Kasíková (2011) charakterizují **rodinné prostředí** jako:

- hyperprotektivní; nad míru ochraňující, rodiče dítě rozmazlují;
- autoritářské: dominuje bezmezná poslušnost, dítě se naprosto podřizuje rodičům a jejich očekávání;
- libertinské: převažuje extrémní volnost, dítě si nachází vlastní cesty a řešení situací, bez cílů a hodnocení;
- demokratické: výchova s rozumnými pravidly, systém odměn a případných, rodiče vysvětlují a jsou osobním příkladem.

Holeček (2014) zmiňuje přímo typy špatné rodinné výchovy:

- tvrdá, autoritativní: tvrdé postupy, nepřiměřené požadavky na dítě, rodiče berou úspěchy dítěte jako samozřejmost, často dítě kárají a neumí pochválit;
- měkká, liberální: přílišná volnost a absence nároků;
- nejednotná výchova: zmatek v hlavě dítěte, který dítě využívá k manipulaci s rodiči.

Uvádí také dle jeho názoru nejlepší styl výchovy, nazývá ho demokratický, kdy rodiče své dítě přijímají, důvěřují v jeho schopnosti a netrestají, spíše projevují víru v jeho zlepšení a používají pochvalu.

Matějček popisuje, že výchovný vztah v rodině je oboustranný, „*dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří*“ (2015, str. 21).

2.4.2 Problémová rodina

V některých případech se sama rodina může stát zdrojem vzniku **různých problémů ve vztahu k dítěti**. Může docházet k vážnému narušení psychosociálního vývoje jedince. K problémům v rodině řadíme dle Fishera a Škody (2014) dysfunkci a afunkci rodiny, anomální osobnost rodičů, kteří se nemohou, neumějí či nechtějí z různých důvodů starat a správně pečovat o své dítě. Patří sem také problém v oblasti asociálního a antisociálního chování rodičů. Zvýšenou pozornost je třeba věnovat dítěti, které se narodilo svobodné matce bez partnera či matce, která si narození dítěte nepřála, a také problematice náhradních rodičů, náhradní výchovy a výchovy ústavní.

Autorky Vališová a Kasíková (2011) zmiňují fakt, že důležité pro dítě je nejen kvalita uspokojování základních potřeb po narození, ale na jeho zdárném vývoji se podílí již to, jak budoucí matka vnímá a prožívá své těhotenství. Pro matku je také důležitá fyzická opora muže, aby na péči o narozené dítě nebyla sama. Velmi nepříznivá je situace, kdy matka ve své roli selhává a otec chybí. Otec je velmi potřebný pro chlapce při osvojování si jeho vlastních mužské role a pro dcery představuje model budoucího partnera. Velký vliv na vznik možných neurotických poruch a problémů v chování může mít pozice dítěte v rodině v rámci sourozeneckých vztahů.

Jsou situace, kdy se vlastní rodiče nemohou o své dítě postarat, a dítě se tak ocitá bez ochrany, bezpečí, a je ve svém vývoji naprosto ohroženo. Do hry vstupují pěstouni v podobě

prarodičů či jiných rodinných příslušníků, kteří se dokáží o dítě postarat a jsou silně motivováni k jeho řádné výchově (Matějček, 1997).

Pokud se nenajde nikdo z rodiny, na základě soudního rozhodnutí může být uložena ústavní nebo ochranná výchova, kdy je dítě svěřeno do dětského domova k zajištění řádné péče. V případě, že je třeba zajistit řádnou péči a hlavně výchovu dítěte, soud ukládá ústavní výchovu v podobě dětského domova se školou.

Jak uvádí Jedlička (2017), u dětí z problémového rodinného prostředí se mohou častěji vyskytovat výchovné obtíže ve škole.

2.4.3 Spolupráce rodiny a školy

Nedílnou součástí fungujícího výchovně-vzdělávacího procesu je **spolupráce rodiny a školy**. Vzhledem k tomu, že dítě tráví ve školní lavici podstatnou část denní doby, jeho výchova je v tomto momentě v rukou učitele.

„Rodina jako instituce je plně zodpovědná za výchovu dítěte, škola rodině ve výchově jen pomáhá.“ (Holeček, 2014). Rodina má právo být informována o chování svého dítěte ve škole, o možnostech nápravy či trestu. Zákonní zástupci jsou seznámeni se Školním řádem a Sankčním řádem školy, kterou jejich dítě navštěvuje. Stejně tak mají právo znát způsoby práce učitele, který jejich dítě vzdělává.

Při kontaktu s rodiči by si měl učitel uvědomit několik zásadních skutečností. Rodiče mohou mít různý zájem o dítě, různě přistupují k neúspěchu a problémům svého dítěte ve škole. A stejně tak mohou mít různý vztah k učitelům a ke škole, kterou jejich dítě navštěvuje. Někteří rodiče mají tendenci předávat většinu zodpovědnosti za výchovu škole. A naopak, existují rodiče, kteří se domnívají, že výchova je pouze záležitost rodičů.

V každém případě je potřeba při komunikaci s rodičem dodržovat určité zásady. Učitel by měl vytvořit klidnou atmosféru, popsat situaci bez hodnocení žáka a uvádět konkrétní problém, který nastal. Měl by umět dítě vždy za něco pochválit, v případě problému věřit ve zlepšení situace a umět poradit rodičům.

3 Poradenství a intervence u dětí s problémovým chováním a poruchami chování

Pomoc, poradenství, intervence a terapie by měly vycházet z příčiny a projevů problémového chování či poruchy chování. Dle Pokorné (2010) je nejdůležitější pochopení specifického problému dítěte a postup nápravy je až na druhém místě. Je třeba porozumět dítěti a jeho chování, a to vždy ve všech souvislostech. Teprve potom se zaměřit na volbu vhodného cíle a možnosti nápravy.

Poradenství je definováno jako „*odborná pomoc lidem při osobních a sociálních problémech*“ (Boďová, Hutýrová, Růžička, 2013, str. 22). Kroupová (2016) dále uvádí, že jde o systematickou, institucionalizovanou a profesionalizovanou odbornou službu. Cílem speciálního poradenství v oblasti etopedie je dosáhnout maximální socializace jedince a jeho začlenění do společnosti. Poradenství na úrovni školy je spíše poradenství obecné, kdy by učitelé měli být schopni poskytnout žákům pomoc a oporu. Ne u všech žáků s problémy v chování však poradenství poskytované školou stačí. V těchto případech je třeba k vyřešení jejich problémů zvolit jiné přístupy a přizvat odborné zařízení (Kyriacou, 2003).

Pedagogicko-psychologické poradenství je odborná služba pro děti, rodiče a pedagogické pracovníky. Tuto bezplatnou službu poskytují subjekty poradenských služeb ve školství, které pomáhají optimalizovat vzdělávací proces žáků, jejich osobnostní rozvoj a pomáhají řešit i různé obtíže ve školní práci a výchově žáků, uvádí Pilar (Jedlička a kol., 2015).

3.1 Školní poradenské pracoviště

V systému pedagogicko-psychologického poradenství hraje důležitou úlohu i škola. Ředitel školy zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve škole prostřednictvím **školního poradenského pracoviště**. Konkrétně se jedná o funkce výchovného poradce, školního metodika prevence, na některých školách je poradenství zajišťováno ještě školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Konkrétní vymezení školních poradenských služeb uvádí v § 7 vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Poradenské služby na půdě školy jsou zaměřené na prevenci školní neúspěšnosti, primární prevenci rizikového chování, kariérové poradenství k volbě dalšího vzdělávání žáků, integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním). Dále je služba zaměřená na vzdělávání žáků nadaných a žáků s výukovými obtížemi. Škola se prostřednictvím této poradenské služby věnuje i péči o žáky s výchovnými a vzdělávacími obtížemi, s cílem vytvářet předpoklady pro snižování těchto problémů.

Hutyrová (2013) uvádí, že poradenské služby ve škole jsou zaměřeny na:

- prevenci školní neúspěšnosti;
- primární prevenci rizikového chování;
- kariérové poradenství;
- odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků;
- průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s nespěchem;
- metodickou podporu učitelů při aplikaci psychologických a speciálněpedagogických poznatků a dovedností.

Výchovný poradce

Tato funkce je ustanovena na základních školách povinně a vykonává ji kvalifikovaný pedagog, který absolvoval studium v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v rozsahu 250 hodin. Parametry tohoto studia jsou uvedeny v § 8 (studium pro výchovné poradce) vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Hlavní náplní práce, která je uvedena v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, jsou vedeny standardní činnosti výchovného poradce, a to vyhledávat žáky, kteří potřebují pomoc a kteří potřebují při výchově a vzdělávání zvláštní péči. Výchovný poradce spolupracuje ostatními členy školního poradenského pracoviště a školskými poradenskými zařízeními.

Vypracovává návrhy na postup a řešení různých problémů žáků, poskytuje kariérní poradenství, zajišťuje spolupráci se školským poradenským zařízením v oblasti vyšetření

žáků se vzdělávacími a výchovnými problémy. Metodicky vede ostatní pedagogy v oblasti naplňováním podpůrných opatření ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pomáhá jim v oblasti práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky.

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence se zabývá převážně činnostmi spojenými s prevencí sociálně nežádoucích jevů. Jeho pracovní pozice je ustanovena na každé základní škole. Jeho náplní práce je metodická a koordinační činnost, do této oblasti patří realizace školního minimálního preventivního programu, aktivity školy v oblasti prevence rizikového chování, metodické vedení pracovníků školy v této oblasti. Spolupracuje také s odborníky v oblasti prevence a intervence rizikového chování. Předává informace a výsledky realizovaných aktivit rodičům, pedagogickým pracovníkům a školskému poradenskému zařízení.

Realizuje spolu s ostatními pedagogy krizový plán školy a pomáhá také při vytváření volnočasových aktivit školy. Provádí poradenskou činnost – vyhledává žáky s rizikovým chováním, poskytuje poradenství těmto žákům a jejich rodičů a zajišťuje pro ně odbornou poradenskou činnost. V této oblasti úzce spolupracuje s třídními učiteli. Přípravuje také podmínky pro integraci žáků s výchovnými problémy.

Jedlička uvádí (in Vališová, Kasíková, 2011, str. 363 – 363), že *„mezi požadavky kladenými na výchovné poradce a školní metodiky prevence je schopnost individualizovaného přístupu k dětem a dospívajícím, kteří potřebují pomoc, podporu či radu“*. Učitelé, kteří tyto funkce na školách vykonávají, provádějí konzultační činnost, metodickou podporu třídních učitelů a pomáhají jim při řešení výchovných a vzdělávacích problémů. Spolupracují také s odborníky poradenských služeb a pracovníky úřadů pro péči o děti a mládež. Zabývají se prevencí rizikového chování ve škole a provádějí základní pedagogickou a psychologickou diagnostiku žáků. Při své diagnostické činnosti se obracejí na odbornou pomoc a spolupracují tak se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), a případně také s informačními a poradenskými středisky při úřadech práce (IPS) při volbě vhodné profesní dráhy svých žáků.

Školní psycholog a školní speciální pedagog

Funkce školního psychologa a školního speciálního pedagoga se v současné době začínají osvědčovat na běžných základních školách. Na základních školách zřízených podle §16,

odst. 9 školského zákona nejsou tyto funkce většinou zastoupeny. Pedagogové mají speciálně pedagogické vzdělání, které jim podle zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb., odst. 18) umožňuje pracovat na tomto typu základní školy a vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Avšak pokud se zamyslíme nad problematikou dětí s problémovým chováním či poruchami chování, které jsou na tomto typu škol také vzdělávány, vyžadují jistě individuální přístup ze strany učitelů a to nejen v oblasti vzdělávací, ale také výchovné. Speciální pedagog v rámci svého pedagogického úvazku pracuje s celou třídou, na individuální výchovnou práci nedosahuje. A málokterý speciální pedagog na těchto školách je zároveň i kvalifikovaný speciální pedagog s etopedickým zaměřením s možností praktických metodických přístupů. Proto zřízení školního speciálního pedagoga - etopeda, který by v rámci svého úvazku pracoval jen s potřebnými dětmi, by mohla být i na tomto typu škol přínosná.

Třídní učitel jako poradce

Třídní učitel má povinnosti spojené s výukou a administrativou třídy. Vedle toho má však i na starost rozvoj svých žáků, kdy individuálně vykonává poradenskou činnost tím, že podporuje každého z nich a zbývá se vytvořením optimálních podmínek pro edukační proces ve třídě (Vítková, 2003).

Kyriacou (2013) uvádí, že samotný třídní učitel může pomoci při zvládnání jeho problémů tím, že uplatní tyto strategie:

- strategie pomoci žákovi vyznat se v jeho situaci;
- strategie pomoci žákovi zhodnotit jeho vlastní reakci na situaci;
- strategie pomoci žákovi zamyslet se nad vhodným postupem, jak danou situaci nejlépe zvládnout.

Při své poradenské aktivitě učitel postupuje v určitých fázích. Pozorně naslouchá, zjišťuje okolnosti případy od žáka, učitelů a žakovy rodiny a navrhuje postup, který pomůže situaci žáka řešit.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník mateřské, základní nebo střední školy, který působí ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní jeho práce je zejména spolupráce s učitelem na přímé výchovné

a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učiteli a žáky a při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku, u žáků se zdravotním postižením rovněž pomoc při sebeobsluze.

3.2 Školské poradenského zařízení a středisko výchovné péče

Školský poradenský systém zajišťuje kromě výchovného poradenství i činnosti informační, diagnostické, metodické a reedukační, a to prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC). Právní a organizační podmínky pro činnost těchto zařízení upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Standardní poradenské služby těchto zařízení jsou bezplatné.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

PPP mají dle Jedličky (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, str. 346) „*vytváret vhodné podmínky pro zdravý tělesný a duševní vývoj dětí a mládeže i pro jejich řádný sociální rozvoj*“. Činnost zařízení je převážně ambulantní, pracovníci navštěvují školy a školská zařízení. PPP poskytují pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby dětem předškolního věku, žákům základních a středních škol, popř. i studentům vyšších odborných škol. Zabývá se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kde podporuje jejich integraci s navržením vhodných podpůrných opatření, i žáky mimořádně nadanými. PPP zajišťují také kariérové poradenství.

Odborné týmy pracovníků tvoří psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a metodici prevence pro práci v oblasti rizikového chování žáků škol.

Speciální pedagogické centrum (SPC)

SPC nabízejí poradenské služby žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním a jejich rodičům, učitelům a vychovatelům. Dělí se podle odborné orientace a typu problémů klientů. Máme tedy zvlášť zařízení s poradenskými službami pro žáky s autismem, s tělesným postižením, s mentálním postižením, se zrakovým postižením, pro žáky s hluchoslepotou a pro žáky s více vadami.

„SPC připravují dle svého zaměření odborné podklady pro nastavení podpůrných opatření pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, žáky s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami či pro jedince s autismem a pro zařazení těchto dětí či dospívajících do určitých typů škol, ...“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, str. 366).

Střediska výchovné péče

K dalším zařízením patří ta, která mají za cíl preventivně výchovnou péči. Patří sem střediska výchovné péče. Ta poskytují *„preventivně výchovnou péči dětem a mladistvým s negativními a patologickými projevy chování.“* (Hutyrová, 2006, str. 32). Ve střediscích výchovné péče zajišťují prevenci a intervenci speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Cílem je předejít rozvoji negativních projevů chování jedince nebo narušení jeho zdravého vývoje, nebo zmírnit či odstranit příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování (Vojtová, 2013).

3.3 Sociálně-právní ochrana dětí a specializovaná pracoviště

Negativní psychosociální vývoj žáka je třeba řešit nejen ve spolupráci školního metodika prevence, výchovného poradce, školního psychologa a školským poradenským zařízením. Často je nutné obrátit se na odbor sociální péče o dítě, dětského psychiatra nebo etopeda. V nutných případech je třeba řešit spolupráci i se specializovanými pracovišti.

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)

Je státním orgánem a zabezpečuje sociálně-právní ochranu dětí. Řídí se zákonem č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí a ochrany dětí se podle tohoto zákona rozumí ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu, ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně jeho jmění a působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny (Boďová, Hutyrová, Růžička, 2013).

K dalším specializovaným zařízením řadíme **zařízení odborného poradenství pro děti a rodiče**, kde jsou poskytována doporučení v oblasti vztahů rodičů a jejich dětí a výchovy. Existují také **zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc**, poskytující pomoc a ochranu dítěti, které se ocitlo bez jakékoliv péče nebo u kterého je jeho vývoj či život ohrožen.

3.4 Prevence a intervence

Nejúčinnější je problémovému chování a poruchám chování předcházet v rámci **prevence**. Důležité je období dětství a dospívání, kdy si jedinec vytváří vlastní hodnotový systém a přijímá vzorce chování. Pokud ve výchovné oblasti primární rodina dítěte selhává, je důležitým pilířem právě škola, která plní preventivní funkci, popř. další instituce a organizace se školou spolupracující.

Cílem **primární prevence** je předcházení, zabránění vzniku problémů, kdy jde o působení na žáky školy stejnou měrou a stejným způsobem. Dle Michalové (2011, str. 25) „*jsou školy ideálním prostředím pro realizaci koordinované a integrované primární a popřípadě sekundární prevence a pro dosahování jejich cílů*“. Primární prevence má dva stupně. V prvním stupni se jedná o vytvoření jasných pravidel chování v podobě školního řádu. Jde o to, aby se žák orientoval v nastavených podmínkách, chápal vymezené hranice a choval se očekávaným způsobem. Ve druhém stupni se jedná o nácvik chování při řešení problémových situací ve škole. Školy mají vytvořen minimální preventivní program, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Jeho součástí jsou metodické pokyny k různým problémovým situacím, např. k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, k prevenci sociálně patologických jevů, k prevenci a řešení šikany.

Sekundární prevence je určena jedincům a malým skupinám rizikových dětí, kdy se snaží o odvrácení poškození způsobené rizikovými faktory (Vojtová, 2013). Jedná se o poznání problémů v chování dítěte a o podporu pedagoga v jeho výchovně-vzdělávací činnosti. Je realizována prostřednictvím odborného poradenství a spolupráce školy, rodiny a odborníků z různých oborů. Důležitou součástí je také další vzdělávání pedagogů v oblasti etopedie a poruch chování.

Intervence je ve Slovníku speciálněpedagogické terminologie z pohledu etopedie definována jako „*cílený, předem promyšlený zásah směřující k přerušení, zamezení nebo úpravě probíhajícího procesu. Nabízí aktivity, které pomohou vybudovat si nové stereotypy ve svém chování*“ (Kroupová, 2016, str. 226).

„*Prevence poruchy chování je nejučinnější intervencí*“ uvádí Vojtová (2013, str. 112).

Michalová (2011, str. 27) vymezuje intervenci jako „*zásah, proces nebo přístup, který je nástrojem k dosažení stanoveného cíle*“. Dle autorky existují různé intervenční metody, které

při správném nastavení a pravidelné aplikaci dokáží minimalizovat projevy poruchového chování. K intervenčním postupům ve škole můžeme řadit metody vedoucí k rozvoji sociálních dovedností žáků. Žáci s problémovým chováním mívají nedostatky v této oblasti, což ovlivňuje jejich kvalitu vztahů s vrstevníky a spolužáky. Vhodné je proto zařadit do vyučovacích hodin sociálně psychologické hry, které vytváří modelové situace a poskytují prostor pro nacvičování dovedností v sociálních vztazích. Příkladem další intervenční metody může být rozvoj sebeúcty a posilování pozitivních vztahů ve třídě pomocí techniky „dítě dne“ (Michalová, 2011). Zvolený žák je vždy prostředníkem mezi učitelem a žáky, stává se pomocníkem učitele. Cílem je umět spolužáky i sám sebe pochválit za dobře odvedenou práci a zlepšit komunikaci ve třídě.

Hutyrová (2019) shrnuje intervenční postupy pedagoga do podoby doporučení:

- pozitivní posilování spolu s mírnými tresty;
- častá zpětná vazba;
- jednoznačné a srozumitelné pokyny;
- respektování stylů učení;
- nácvik metakognitivních strategií;
- sebekontrola a sebehodnocení.

Pokud se jedná o poruchu chování podmíněnou sociálními vlivy, jednou z možností je účinná náprava v podobě pozitivní úpravy či změny sociálních a výchovných podmínek. V případě dítěte s diagnostikovanou poruchou chování je nutná celá řada intervencí cílených na něho i na jeho rodinu. Jak uvádí Hort (2008), je vypracována celá řada psychoterapeutických intervencí, např. individuální a skupinová terapie, rodinná terapie. Ale většinou samotné terapie nestačí, je nutné represivní opatření – ústavní nebo ochranná výchova. Cílem intervence je přerušení, zastavení a změna v nežádoucím trendu chování žáků (Vojtová, 2013). Je důležité zmínit, že v základních školách se na speciálně pedagogických opatřeních a intervenčních zásazích podílejí všichni pracovníci a vedení školy ve spolupráci s externími odborníky.

Autoři Procházka, Šmahaj a Kolařík (2014) zmiňují podstatné faktory prevence problémového chování ve škole. Patří sem:

- jasně sdělené požadavky na chování a práci žáků;
- dostatek času při vysvětlování, co je přijatelné;

- důslednost pedagoga;
- učitelovo porozumění, trpělivost a jeho pomoc na individuální úrovni;
- snaha o předcházení problémům preventivními taktikami a metodami.

Fáze **rehabilitace (resocializace)** se děje prostřednictvím speciálně pedagogického působení ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy, a to u dětí s poruchami emocí a chování, kdy intenzita poruchy neumožňuje pracovat s dítětem v přirozeném sociálním prostředí (Pipeková, 2010).

K intervenčním metodám na půdě školy můžeme řadit i **Individuální výchovný program (IVÝP)**, který nabízí možnost setkávání, komunikace a řešení problému žáka s problémovým chováním. Je důležité si uvědomit, že problém se týká všech zúčastněných stran (žák, škola, rodina). Každá strana může přispět k odstranění žákova problému v chování. Zákonný zástupce je vnímán jako partner školy a cílem nastavení IVÝP je hledání efektivní pomoci a podpory pro žáka a rodiče.

V Katalogu podpůrných opatření (Felcmanová a Habrová, 2015) je uvedeno, že u žáků s výraznými problémy v chování je možné využít k nalezení vhodné intervence metodu **Funkční analýzy chování (FACH)**. Jedná se o soubor metod a postupů pro systematický sběr informací o problematickém chování žáka, jejich hodnocení a hledání vhodných intervenčních postupů. Zaměřuje se na zjištění toho, co problematickému chování předcházelo a k jakému účelu může být využíváno. Ve skupině FACH by měli být:

- učitelé žáka;
- člen vedení školy;
- výchovný poradce;
- školní psycholog (je-li součástí školního poradenského pracoviště);
- speciální pedagog (je-li součástí školního poradenského pracoviště);
- rodiče;
- externí odborníci.

Proces FACH obsahuje popis konkrétního problémového chování, sběr dat, porovnávání a analýzu získaných informací, formulace hypotézy o účelu chování, návrh plánu intervence a jeho provádění, a průběžné monitorování a vyhodnocování.

3.5 Psychologické vyšetření a psychoterapie

Základem **psychologického vyšetření** je rozhovor (s dítětem jeho rodiči) a pozorování dítěte (při rozhovoru, při vyšetření a při hře). Poradenský i klinický psycholog používá psychodiagnostické metody výkonové (testy) a metody zaměřené na hodnocení osobnosti a posouzení interpersonálních vztahů (dotazníky, posuzovací škály) (Hort, 2008).

*„Vlastní **psychoterapie** zahrnuje zprostředkování poznatků a dovedností a k psychologickému vedení vztah a proces, jejichž cílem je v potřebné míře změnit porušený stav osobnosti, organismu nebo interpersonálních vztahů pacienta.“* (Říčan, Krejčíková a kol., 2006, str. 495).

Existují různé formy psychoterapie vzhledem k různorodosti rozlišovacích znaků:

- individuální x kolektivní x skupinová;
- ambulantní x hospitalizace;
- doma x v terapeutickém zařízení;
- v rámci uměle vytvořené skupiny x v přirozené skupině;
- krizová x krátkodobá x dlouhodobá.

U dětí se uplatňuje psychoterapie **individuální**, založená na důvěrném vztahu dítěte s terapeutem. Touto formou může terapeut vstupovat do světa dítěte s jeho prožitky a stává se tak vlivným činitelem. **Hromadná** psychoterapie se užívá v případě, kdy se jí může věnovat větší množství dětí společně. **Skupinová** psychoterapie s dětmi je forma terapeutické práce, kde jsou hlavním nástrojem skupinové vztahy dětí a skupinové dění, terapeut pracuje s malou terapeutickou skupinou. Problémy dítěte jsou řešeny v sociálním kontextu – jako v běžném životě. V případě **rodinná** psychoterapie terapeut pracuje s rodinou jako se specifickou skupinou tak, aby docházelo ke zlepšení situace v rodinných vztazích (Müller, 2014).

Říčan a Krejčířová (2006) vymezují metody zacílené na chování, ke kterým patří:

- kladné zpevnování založené na odměňování dítěte v podobě příjemných událostí;
- nápodoba vzoru za využití učení podle vzoru v podobě skutečné osoby (popř. literární či filmové), k níž má dítě dobrý citový vztah;
- protipodmiňování strachu s poskytnutím korektivní zkušenosti, že situace není nebezpečná, naopak přinese žádoucí výsledky;

- přesycení s nucením opakovat nežádoucí projev podle rozvrhu, kdy výskyt převyšuje míru samovolnosti, poruchové chování se stane zdrojem nepříjemných zážitků (únavy, nudy apod.);
- negativní nácvik mimovolního nežádoucího projevu a to opakovaně, až plně vědomým prováděním dostane pod kontrolu jeho vůle a vnímání;
- averzivní podmiňování spojující nežádoucí projev s nepříjemným následkem (trestem).

Řada postupů, jak pomoci dítěti s jeho chováním, vychází z kognitivně-behaviorální terapie. Jak uvádí Procházka (2014), zvláště u dětí s ADHD se osvědčila technika např. **analýza ABC a pozitivní podpora (posilování)**.

S dětmi lze při terapii využívat herních prostředků. **Terapie hrou** je z širšího hlediska chápána jako využití hry v různých formách intervenčních aktivit a v různých oborech, v užším pojetí jde o využití hry v klinické psychologické praxi (Müller, 2014). K dalším formám psychoterapie, které mají pomoci změnit chování, můžeme řadit **činnostní a pracovní terapii, psychomotorickou terapii** nebo formy **expresivní terapie**.

3.6 Psychiatrické vyšetření

Psychiatrické vyšetření se skládá z podrobné zdravotní a sociální anamnézy, prostudování zdravotní dokumentace dítěte, z vlastního vyšetření a vyhodnocení, a stanovení diagnózy s plánem terapie (Hort, 2008).

Anamnestický rozhovor provádí odborník s rodiči dítěte, kdy zjišťuje okolnosti porodu a psychomotorického vývoje, zaměřuje se na sociální adaptabilitu a vrstevnické vztahy, chování a prospěch ve škole, strukturu volného času a v neposlední řadě problém, se kterým přišli na vyšetření.

Cílem vlastního vyšetření je stanovení diagnózy na základě provedeného rozhovoru s dítětem, jeho pozorování a somatického vyšetření. Psychiatr se zabývá také hodnocení odchylek v oblasti psychomotoriky, řeči, emoční reakce a kognitivních funkcí (Hort, 2008).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumná část

V rámci šetření byl využit kvalitativní výzkum. Ten může být vymežován podle volby metody sběru dat. Podkladem pro tuto metodologickou část byly odborné publikace zabývající se pedagogickým a sociálním výzkumem.

4.1 Metodologie šetření

Metody

Pro získání informací byla zvolena explorativní metoda případové studie v příběhu jednotlivých žáků. Informace byly získávány prostřednictvím analýzy školní dokumentace žáků a doplněny informacemi získanými pomocí polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli jednotlivých žáků a jejich rodičů/zákonných zástupců.

Případová studie

„Případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 97). V tomto případě byla metoda vybrána z důvodu analýzy a popisu případů zástupců určité skupiny, kdy centru pozornosti je případ – objekt výzkumného zájmu. V tomto případě se jedná o jednotlivé žáky s lehkým mentálním postižením a s problémy v oblasti chování, kteří jsou zařazeni do základní školy vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Analýza jednotlivých případů nám v průběhu celého šetření umožňuje sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti, a díky tomu může dospět k přesnějším a do hloubky jdoucím výsledkům, porozumět jednotlivým vztahům a celkovým souvislostem“ uvádí Miovský (2006, str. 94).

V šetření byla snaha o nastínění jednotlivých příběhů žáků základní školy, kteří mají dlouhodobé problémy se svým chováním, a to prostřednictvím osobní případové studie. *„Osobní případová studie soustřeďuje pozornost na minulost, faktory a vlivy, které předcházely nebo jsou součástí současného stavu u studované osoby nebo osob“* (Chrastina, 2019, str. 119).

Každá uvedená případová studie popisuje a analyzuje problematiku vývoje, vzdělávání a chování jednotlivých žáků zkoumaného vzorku. Jednotlivé kazuistiky vznikaly na základě dostupných informací ze školní, pedagogické a psychologické dokumentace žáků a z rozhovorů s rodiči/zákonnými zástupci. Jména žáků v šetření neodpovídají skutečným jménům, aby byla zachována ochrana jejich osobních údajů.

Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor slouží k výměně informací a sdílení emočních obsahů mezi dvěma jedinci. Řízený rozhovor aktivizuje tazatel, postupuje podle připravených otázek. Polostrukturovaný rozhovor je veden na základě předem daného souboru témat a volně přidružených otázek, ale jejich pořadí, volba slov a formulace může být pozměněna, případně může být něco dovysvětleno. Konkrétní otázky, které se zdají tazateli nevhodné, mohou být dokonce i vynechány; jiné naopak mohou být přidány.

1. Rozhovory s třídními učiteli žáků s poruchami chování

Při rozhovorech s třídními učiteli jednotlivých žáků byly otázky zaměřeny na práci a metodické vedení třídy. Otázky byly kladeny postupně, učitelé měli dostatek času na jejich zodpovězení.

2. Rozhovory s rodiči/zákonnými zástupci žáků s poruchami chování

Při rozhovorech s rodiči (zákonnými zástupci) byly otázky zaměřeny na možné příčiny vzniku poruchy chování u dětí, řešení vzniklých situací a na spolupráci se školou a odborníky. Otázky byly kladeny postupně, respondenti měli dostatek času na jejich zodpovězení. Pokud bylo třeba, byly některé otázky dovysvětleny.

Učitelé i rodiče/zákonní zástupci byli ujištěni o anonymitě své identity a svých odpovědí. Délka jednoho rozhovoru se pohybovala zhruba v rozmezí dvaceti až třiceti minut.

Získané odpovědi byly následně písemně zaznamenávány, poté kódovány a seskupeny do kategorií.

Analýza školní dokumentace žáka

K analýze školní dokumentace žáky byly vybrány dostupné pedagogické a pedagogické soubory, ve kterých je možno vysledovat vývojové změny u jednotlivých žáků s poruchou chování projevující se v delším časovém období. Při kvalitativní analýze byla věnována

pozornost projevům problémového chování žáků zkoumaného vzorku, propojenosti poradenských služeb školy, školských poradenských zařízení a odborných pracovníků.

Doba šetření

Šetření probíhalo od dubna 2020 do dubna 2021 a výsledky byly zpracovány postupně během března až června 2021.

Postup

Analýza školní dokumentace jednotlivých žáků školy probíhala v rozmezí duben 2020 až květen 2021 a byla průběžně zpracovávána. Stejně tak tvorba otázek pro rozhovory a průběžné provedení jednotlivých rozhovorů s rodiči a třídními učiteli žáků. Rozhovory byly následně analyzovány a kategorizovány.

4.2 Cíle a výzkumné otázky

Základním cílem výzkumného šetření bylo přinést a uspořádat informace o jednotlivých případech a problémech žáků s poruchami chování na ZŠ. Zpracování případových studií jednotlivých dětí vedlo k získání informací o životě dětí a jejich sociokulturním prostředí, k zmapování situací, se kterými se ony i jejich rodiny potýkají, a k vymezení problémů, které jejich chování způsobuje.

Souvisejícím cílem bylo zjistit, jak situaci dětí vnímají jejich rodiče/pečující osoby a učitelé ve škole, jaké metody a možnosti při práci s dětmi učitelé využívají, a jaká je vzájemná spolupráce zainteresovaných stran.

Hlavní výzkumná otázka:

HVO: „Jaké problémy mají děti s poruchou chování?“

Vedlejší výzkumné otázky:

VO1: „Jaké mají rodiče a učitelé možnosti při výchově a vzdělávání dětí s poruchou chování?“

VO2: „S jakými obtížemi se rodiče a učitelé při výchově a vzdělávání potýkají?“

VO3: „Jaká je spolupráce zúčastněných stran při řešení výchovně-vzdělávacích problémech dětí s poruchou chování?“

4.3 Charakteristika místa a vzorku

V rámci šetření byli vybráni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami s úrovní mentálního výkonu dosahující lehké odchylky od normy s problémy v oblasti chování. Byli vybráni čtyři žáci/žákyně navštěvující základní školu zřízenou dle § 16 odst. 9 školského zákona, kteří jsou vzděláváni dle Školního vzdělávacího programu kmenové školy vypracovaného dle RVP ZV v aktuálním platném znění s modifikací obsahu učiva v jednotlivých předmětech a úpravou očekávaných výstupů až na minimální doporučenou úroveň a zpracováním individuálního vzdělávacího plánu.

Dva žáci/žákyně se řadili do vývojového období mladšího školního věku, dva staršího školního věku. Všem žákům/žákyním je v rámci doporučení školského poradenského zařízení nutné poskytovat intenzivní vzdělávací přístup v rámci výchovně vzdělávací činnosti v oblasti zvládnutí neadekvátního chování či výrazné hyperaktivity. U jednotlivých žáků/žákyně je stanoven v rámci doporučení 3. nebo 4. převažující stupeň podpůrných opatření.

K rozhovorům byli vybráni rodiče/pečujícími osobami, ve dvou případech dětí z ústavního zařízení byly osloveny pracovnice domova, které jsou s dětmi v každodenním kontaktu. Rozhovory s nimi byly pořizovány buď v přirozeném prostředí, nebo na půdě školy.

Další rozhovory probíhaly s třídními učiteli jednotlivých žáků a probíhaly na půdě školy ve sborovně nebo ve třídě bez přítomnosti dalších osob.

S ohledem na ochranu osobnostních práv šetřených fyzických osob, byla změněna jména zkoumaných dětí a nejsou uvedena konkrétní školská zařízení.

4.4 Případové studie žáků s poruchou chování

Žák 1 – Tomáš

V době šetření jedenáctiletý chlapec vyrůstá od narození v domácnosti babičky a dědy (matčiny rodiče, babička 56 let, děda 58 let).

Matka v současné době 31 let - po porodu se o chlapce snažila postarat – žila u svých rodičů, ti se jí snažili pomáhat.

Tomáš nemá žádné sourozence.

Otce dítěte matka neuvádí, z dostupných informací se jedná o náhodnou známost.

Od tří let chlapcova věku s ním matka nežije – odešla z domu, chlapec je svěřen do péče prarodičů.

S vlastní matkou se chlapec stýká velmi nepravidelně – matka žije v jiné obci, v jiném kraji. Děda tam odmítá chlapce vozit, nedokáže své dceři odpustit, že selhala a nechala výchovu dítěte na nich. Tomáše k matce doprovází babička vlakem – v pátek ho doveze matce a v neděli si pro něj zase jede. Dle babičky jsou podmínky u matky nevyhovující – vše se odvíjí od její situace, žije v malém bytě s přítelem, pracují občas, někdy mají odpojenou elektriku i plyn, takže neteče teplá voda apod.

Tomáš nemá v okolí žádné kamarády – údajně si s ním nikdo nerozumí, chlapec si vynucuje pozornost i násilím, a proto si s ním od útlého věku nikdo nechtěl hrát. Pravidla her nedodržuje, nezvládá to, chce být první za každou cenu. Do zájmových kroužků nechodí ze stejného důvodu. Prarodiče se snažili, aby v 1. ročníku navštěvoval kroužek fotbalu. Bohužel, nezvládal začlenění mezi vrstevníky, neustále se řešilo jeho agresivní chování k ostatním klukům ve skupině a prarodiče se rozhodli, že už další takové problémy nemají zapotřebí.

V rozhovoru s babičkou Tomáše vyplývá, že současnou situaci už nezvládají. Tomáš se doma chová neúnosně – nerespektuje ji ani dědu, neposlouchá, dělá si, co chce, toulá se po venku (mnohdy ani nevědí, kde je a kdy se vrátí). Babička ještě chodí do práce, děda je momentálně v pracovní neschopnosti. Ale když je i děda v práci, Tomáš se musí ráno do školy vypravit sám. Kolem druhé hodiny odpoledne, kdy se vrací ze školy, doma také ještě nikdo nebývá. Dle babičky chlapec většinou popadne kolo a zmizí venku, vrací se většinou pozdě večer.

Chlapec tráví odpolední čas i v místním statku, kde se setkává s dospělými a občas prý jim s něčím vypomůže. Tomáš si bohužel v minulosti našel kamarády z vedlejší vesnice – dle babičky to byla skupina romských občanů, kteří ho mezi sebe vzali a způsobili jim nemalé potíže. Naváděli ho k různým malým krádežím, nejdřív v obchodě, a potom chlapec začal krást peníze i doma dědovi. Šlo o velkou částku, věc vyšetřovala i Policie ČR.

Dle slov babičky, Tomáš tráví čas odpoledne někde venku, je k neuhlídání a neposlechne ani jednoho ze zákonných zástupců. Doma moc nepomáhá, udělá pod nátlakem jen nejnужnější věci – uklidí si po sobě své osobní věci, občas poseče s dědou trávu, nakrmí králíky, shrabe seno. Babičce pomáhat odmítá, radši uteče ven. Nechce se ani připravovat do školy, nebaví ho to a u úkolů se rozčiluje, nadává a je agresivní.

OSOBNÍ VÝVOJ

Tomáš se narodil svobodné matce z nechtěného prvního těhotenství. Porod byl předčasný (8 měsíc těhotenství), nízká porodní váha. Matka v době těhotenství užívala alkohol a nikotin ve velkém množství. Po porodu se u chlapce projeví poruchy „fetálního alkoholového spektra“ (zkráceně FASD) – a to fyziologické změny v oblasti obličeje a hlavy, v prvních měsících života byl chlapec výrazně neklidný, dráždivý a roztřesený, postupně opožděný psychomotorický vývoj. Mateřskou školu navštěvoval od 3 let věku pravidelně, chodil tam údajně rád, ale dle babičky měl velké problémy se začleněním se ve skupině dětí – paní učitelky si stěžovaly na jeho chování k ostatním dětem, Tomáš byl velmi impulzivní, nepředvídatelný, bral dětem hračky, strkal je hrubým způsobem. Nedokázal se soustředit na řízenou činnost a hry, odbíhal, nerespektoval učitelku. Nevydržel ani u činnosti, kterou si sám vybral – odbíhal k ostatním dětem, kde je neustále rušil. Nedokázal si s dětmi pohrát. V předškolním věku nebýval často nemocný, prodělal běžná onemocnění tohoto vývojového období. Ve škole začaly problémy s učením, pamětí, pozorností, komunikací. Je v péči dětského psychiatra a je medikován.

ŠKOLNÍ KONTEXT

V 6 letech proběhl odklad školní docházky z důvodu komplexní nezralosti dítěte a problémy s pozorností. Tomáš nastoupil do 1. třídy tedy v 7 letech, první třídu pro výukové problémy a nesplnění školních výstupů opakoval, v tomto roce přešetřen a diagnostikováno pedagogicko psychologickou poradnou (PPP) snížení intelektu – lehká mentální retardace a středně závažné poruchy chování. Prarodiče s chlapcem na doporučení navštívili SPC, kde na základě vyšetření a žádosti prarodičů byl Tomáš přeřazen do ZŠ zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, a od následujícího školního roku vzděláván ve 2. třídě dle ŠVP s minimálními školními výstupy a s pomocí IVP. Vzdělávání je ovlivňováno krátkodobou mechanickou pamětí, absencí logického myšlení, pomalým pracovním tempem a nutností individuálního přístupu v rámci výchovně vzdělávacích činností v oblasti zvládnutí výrazné hyperaktivity a neadekvátního chování. Z dalšího přešetření vyplývá, že žákovy speciální vzdělávací potřeby vyžadují podporu asistenta pedagoga s nutností intenzivního individuálního přístupu – tzn. od 3. třídy je vzděláván s touto podporou.

POPIS PROBLÉMU

Tomášovy výchovné problémy se začaly objevovat již v mateřské škole, kde nezvládal začlenění do kolektivu dětí, nedokázala si s nimi hrát. Při vyšetření školní zralosti se ukázalo, že není v 6 letech zralý na nástup do 1. třídy, PPP byl doporučen odklad školní docházky. V 1. třídě se výukové a výchovné obtíže objevily v podobě obtíží při ukládání a vybavování informací, impulzivity, odklonitelné pozornosti, a také v podobě vyčerpání, záchvatů vzteku, podrážděnosti, frustrace, vzteku a agrese vůči ostatním spolužákům i učitelům.

Tomáš vyrůstá u prarodičů bez matky, se kterou se v předškolním věku vůbec nestýkal. Vedla bohužel takový život, že nebylo možné svěřit jí dítě ani na jeden den. A děda si vůbec nepřál, aby se matka objevila u nich doma. Matka s ním se svým synem navázala, až když nastoupil do 1. třídy, kdy ona sama si s pomocí odborníků dokázala alespoň zajistit stálé bydlení a občasnou práci, a požádala o možnost navštěvovat svého syna. V době, kdy Tomáš opakoval 1. třídu, ho babička začala vozit na občasně návštěvy k matce, později i s přespáváním o víkendu. Tato možnost byla předpokladem pro zlepšení situace doma u prarodičů i u Tomáše ve škole, což se bohužel nestalo. Tomášovi výsledky ve škole se nezlepšovaly, z vyšetření PPP vyplynulo lehké mentální postižení a projevy poruch chování. Následně bylo doporučeno vyšetření v SPC, po vyšetření zařazen do ZŠ zřízené dle § 16, odst. 9 ŠZ, kde nastoupil do 2. třídy.

Při sníženém nároku ve vzdělávání ale ani tady nedošlo ke zlepšení jak výukových výsledků, tak projevů chování. Stále přetrvávaly agresivní a výbušné ataky směrem ke spolužákům a učitelům, pocit zviditelnění se a chtění za každou cenu být na očích a oceňován. Vzhledem k těmto rodinným problémům a problémům s chováním později i na veřejnosti – krádeže, vulgární chování, agresivní chování k dospělým – se do rodinné situace od počátku zapojuje i OSPOD, psycholog a psychiatr.

KOMENTÁŘE K PŘÍBĚHU

Třídní učitelka

S Tomášem pracuje od 2. ročníku, kdy nastoupila v průběhu školního roku po odchodu dřívější třídní učitelky. Tomáš v té době velmi rušil při vyučování, strhával na sebe veškerou pozornost jak žáků, tak i učitelů. Nedokázal se soustředit na zadané úkoly, odbíhal z lavice, vztekal se při neúspěchu, nadával, vyhrožoval, obtěžoval fyzicky ostatní spolužáky. Fyzicky útočil i na učitele – kopal, štípal, plival apod. Nedokázal udržet oční kontakt, při rozhovoru

odbíhal fyzicky i slovně. Ale v případě svého zájmu o rozhovor dokázal přijít a informovat zcela široce o aktivitách, které prováděl ve volném čase doma a venku. Rád poslouchal rozhovory dospělých lidí – učitelů, snažil se zapojit. Komunikovat s vrstevníky neuměl, nenašel vhodné téma. Vynucoval si, aby ho všichni poslouchali – řvaním, boucháním do stolu, kopáním do nábytku apod.

Ve vzdělávací oblasti těžil z nabytých znalostí a vědomostí ze základní školy z 1. třídy – psaní úhledné, s drobnými chybami, tvoření slov s pomocí zvládal, čtení bylo spíše průměrné, porozumění textu slabé. V matematice zvládal početní operace (+, -) do 20 bez přechodu desítky, s přechodem bylo pro něj učivo složitější, ale s pomůckami a pomocí učitele zvládl. Obtíže mu působila prvouka – nedokázal si logicky odvodit souvislosti, chyboval v časových údajích a orientaci.

Jeho chování se průběžně vyostřovalo – více si dovoľoval k submisivním typům. Dokázal fyzicky napadnout spolužačku jen proto, že se na něho zrovna nepodívala. Na chlapce si moc nedovoľoval, bál se asi fyzické převahy, protože sám byl drobnější postavy. Jeho incidenty ve škole se stávaly nezvladatelné a hlavně nepředvídatelné. Impulzivní chování gradovalo i bez sebemenšího důvodu.

V tomto školním roce proběhlo několik pohovorů se žákem samotným, i se zákonnými zástupci žáka (prarodiči). Při všech pohovorech Tomáš sliboval, jak se polepší, ale současně nedokázal ani s pomocí pochopit důsledky svého chování. Jeho oblíbenou větou bylo: „Já jsem nechtěl.“ A později se přidávalo: „Já chci maminku.“ Situace se stále nelepšila, a proto na základě dohody se zástupci školy, zákonnými zástupci žáka a zástupci OSPOD (sociální pracovnice a psycholog) uskutečnilo jednání na půdě školy. Na základě tohoto setkání jsme byli seznámeni s celou Tomášovou situací, i s jeho problémy mimo školu. Prarodiče uvedli, že situaci již nezvládají. Bylo jim nabídnuto poradenství v SVP s možností diagnostického pobytu, což oba prarodiče přislíbili, následně se však již nekontaktovali. Obnovili spolupráci s dětským psychiatrem a psychologem, kam pravidelně s Tomášem docházeli. Padlo několik návrhů řešení situace – spolupráce rodiny se SVP, popř. Tomášův pobyt ve specializovaném zařízení. OSPOD v této rodině pomáhá pravidelně, stejně tak je využívána pomoc psychologa. S tím se také dohodli, že navštíví Tomáše při vyučování, aby pomohl se zvládnutí situace ve škole.

Od 3. ročníku je Tomáš vzděláván s podporou asistenta pedagoga. Situace se trochu uklidnila, chlapec v hodinách více spolupracuje, je rád, že má paní asistentku pro sebe a individuálně vypracovává úkoly ve škole. Domácí příprava je ale horší, babička se snaží Tomáše doma přimět k domácím úkolům, bohužel ne vždy je úspěšná. Jeho chování ve škole se ale nezlepšuje, stále přetrvávají fyzické útoky na spolužáky. Stále se dožaduje pozornosti a uznání za cokoli, co udělá a řekne. V případě jakékoliv hry se snaží být první za každou cenu – porušuje pravidla, směje se tomu a chce být odměněn. V případě silné agrese je odloučen od skupiny a spolu s asistentkou pracují individuálně – je potřeba, aby se zklidnil. Poté se opět vrací do kolektivu třídy.

Chlapec byl ve 4. ročníku vzděláván v kolektivu šesti žáků, třída pracovala ve třech odděleních s pomocí asistenta pedagoga. Do školních aktivit se zapojoval vždy rád, v tomto školním roce ale došlo k velkému zhoršení prospěchu. Třídní učitelka přikládá význam jeho nechuti a nezájmu o školní činnost. V prvním pololetí došlo ke zhoršení chování - slovně, fyzicky napadal spolužáky, vyhrožoval jim, bouchal všemožnými předměty, tahal dívky za vlasy, štípal je apod., a v případě afektu nereagoval na pokyny učitele ani asistentky, bylo velmi obtížné ho zklidnit. Ve třídě docházelo i k drobným krádežím. Tomáš po každém konfliktu reagoval slovy: „Už to neudělám.“ Lítost nad svým chováním však nepociťoval. Tomáš má nastaven individuální výchovný program, kde se jednotlivé strany (škola, prarodiče) domluvily na plnění určitých úkolů (postavených na pravidelnosti a aktivní spolupráci) a poskytování podpory. Bohužel jeho chování bylo tak závažně, že ve spolupráci s dětským psychiatrem, kterého Tomáš navštěvuje, byl navržen léčebný pobyt a Tomáš od ledna navštěvoval ZŠ při dětské psychiatrické nemocnici. Pobyt byl dlouhodobý, návrat se konal v době distančního vzdělávání z důvodu Covid-19. V době distančního vzdělávání Tomáš nepracoval, dle babičky ho to nezajímalo, odmítal se učit a utíkal ven. Nedokázala mu v tom zabránit, i doma byl agresivní. Po otevření školy a následné dobrovolné docházce se Tomáš zapojil do výuky, do školy dle jeho slov šel rád, těšil se. Bohužel, jeho chování vygradovalo opět ve fyzické napadení spolužačky. Po rozhovoru s babičkou Tomáš do konce tohoto školního roku už do školy nenastoupí, babička zvažovala výběr jiné základní školy s internátem nebo úplně jiného zařízení.

Tomášovy školní výsledky a chování se neustále zhoršují. I přes podpurná opatření nastavená SPC – vzdělávání s IVP, podpora asistenta pedagoga – se nedaří dosahovat lepších výsledků v obou oblastech.

Spolupráce OSPOD a rodiny sejevila ze začátku jako přínosná, prarodiče i Tomáš projevovali o spolupráci a komunikaci zájem, souhlasili s pravidelnými návštěvami psychologa a dětského psychiatra. K odborníkům se následně i objednali, problém se snažili řešit, později však docházeli velmi nepravidelně.

Psycholog

Tomáš žije od malička s prarodiči. Maminka s nimi nebydlí, nepamatuje si, že s nimi bydlela. Navštěvuje ji málo, chtěl by ji vídat víc. Chybí mu. Babička s dědou se o něho starají, bydlí tam u nich ještě i bratr maminky. Toho má hodně rád, chodil s ním ven, na kolo, hrál s ním fotbal. Děda si s ním nechtěl hrávat, pořád řve, nadává. Babičku má rád, když byl malý, spala s ním v pokojíčku. Aby se nebál. Sourozence nemá, ale chtěl by aspoň bráchu. Doma u babičky a dědy to má rád, ale někdy se mu stýská po mamince. Jezdí za ní občas, někdy je to u ní fajn, má ho ráda. Někdy s ní bydlí strýc a ten ho moc rád nemá. Ví, že maminka od něho odešla, že nechodí do práce, a proto se o něho nedokáže postarat. Tak musí být u babičky a dědy. Někdy ho to štve a potom je vzteklý. Doma občas něco rozbije, děda mu pak nadává, a tak radši uteče ven. Nemá žádné kamarády, chodí jen k chlapům na statek a tam si s nimi povídá, občas tam s něčím pomůže. Babička s dědou to ví, že tam chodí. Někdy ale sedne na kolo a jede daleko, vrací se domů až za tmy. Telefon si s sebou nebere. Doma potom děda nadává a má zákaz jít třeba týden ven. Ale stejně uteče.

Ve škole se mu líbí, paní učitelky jsou hodné. S kluky si moc nepovídá, s holkami ano.

Chlapec je velmi komunikativní, snaží se sdělit všechno, občas se vyjadřuje „dospěle“ – používá slovní spojení dospělého člověka. Vyslovuje správně, má vysoký pisklavý hlas, který při rozvášnění graduje. Slovní zásoba je průměrná, logické uvažování je chabé, nedomýšlí důsledky svého chování a jednání, nerozumí příčině a důsledku. Těžko kontroluje své chování, snaží se získat pozornost klidně i tím, že nemluví v souvislostech – snaží se nadhodit sobě libé téma nebo situaci, kde by byl následně pochválen. Pozornost při činnosti nedokáže udržet, odbíhá.

Vzhledem k přetrvávajícím a hlavně stále závažnějším problémům v chování ve škole, se konalo jednání se zástupci školy a proběhla návštěva psychologa přímo ve vyučování –

v době, kdy Tomáš navštěvoval 2. třídu. Z průběhu pozorování (4 vyučovací hodiny) se Tomáš choval v rámci širší normy, závažné poruchy chování se nevyskytly. Přesto pozorování přineslo diagnosticky cenné poznatky. Chlapec projevuje vysokou potřebu přijetí, ocenění a uznání. Vždy se hlásí, i když nezná správnou odpověď. Stále sděluje své zážitky a úvahy, chce být předmětem pozornosti. Často žaluje, trvá na tom, že pravidla se mají dodržovat. Jindy je slovně agresivní ke spolužákům při soutěži nebo hře, když se mu nedaří. Vykazuje ochuzený rozsah sociálních interakcí se spolužáky. O přestávkách je spíše v ústraní. S některými spolužáky měl agresivní výměny, iniciátoři byli obě strany – Tomáš i spolužáci.

U chlapce je v důsledku prožitku odmítnutí od rodičů zvýšená potřeba přijetí a ocenění. Výbuchy agrese patrně souvisejí se zraňujícími událostmi, které toto bolestivé téma oživují – pocit selhání, neúspěchu, nepochopení.

S Tomášovou matkou je rodina v kontaktu, matka se dokonce snažila o to, aby mohla u nich s Tomášem bydlet. Bohužel se nedokázala přizpůsobit podmínkám rodiny a následně opět odešla do původního bydliště.

ZÁVĚR

Tomáš od narození vyrůstá v neúplné rodině – nejdříve v péči matky, ale bez otce; následně dokonce od 3 let věku bez matky v péči prarodičů. I když se babička s dědou snažili, aby měl chlapec dobré zázemí, zažil chlapec odmítnutí a citovou deprivaci ze strany nejbližšího člověka – matky. S Tomášovou matkou je rodina v kontaktu, matka se dokonce snažila o to, aby mohla u nich s Tomášem bydlet. Bohužel se nedokázala přizpůsobit podmínkám rodiny a následně opět odešla do původního bydliště.

Tomášovo nezvladatelné chování je pro prarodiče důvodem k umístění do jiného školního zařízení, než je běžná ZŠ.

Žák 2 - Pavel

V době šetření devítiletý chlapec, který vyrůstal od narození s matkou, krátkou dobu i s otcem. S matkou žil v chatě v zahrádkářské kolonii v nehodných životních podmínkách.

Matka v současné době s chlapcem nežije, Pavel je na základě rozhodnutí soudu umístěn do dětského domova. Matka je stále zákonným zástupcem Pavla, chlapce nenavštěvuje.

Chlapec má další 3 mladší sourozence, bratry. Ti jsou již delší dobu umístěni v jiném dětském domově. S Pavlem se nenavštěvují.

K otci má chlapec silný citový vztah, návštěva ze strany otce byla pouze jedna. Při této příležitosti mělo dojít k manipulaci dítěte.

Dle sdělení domova je Pavel umístěn do zařízení ústavní výchovy kvůli problémům matky. Ta jeho výchovu nezvládala, oficiálně ho přivedla do domova v rámci krizové pomoci. Neměli kde bydlet, ocitli se bez domova. Matka má dluhy a nedokázala situaci jinak vyřešit. Otec je taktéž bez domova. Svěření do jeho péče nepřicházelo v úvahu.

Matka se o Pavla nezajímá.

OSOBNÍ VÝVOJ

O jeho prenatálním a perinatálním vývoji nejsou žádné informace. Je zdravý. Dle dostupných informací navštěvoval Pavel mateřskou školu. Předškolního vzdělávání se účastnil velmi nepravidelně. Mateřská škola navrhla matce odklad školní docházky a při vyšetření školní zralosti ve školském poradenském zařízení byl odklad školní docházky doporučen. Chlapec byl fyzicky nevyzrálý, neklidný, nesoustředěný, zanedbaný ve všech oblastech. V sociální oblasti měl velké problémy s přizpůsobením se prostředí a se vztahy s ostatními dětmi. V oblasti mentálního výkonu psychologické vyšetření neukazovalo odchylku od normy.

ŠKOLNÍ KONTEXT

Nástup do 1. ročníku základní školy neproběhl bez problémů, dle dostupných informací bylo Pavlovo chování ovlivněno rodinnou situací. Vyrůstal v nepříznivých podmínkách, jeho docházka byla nepravidelná, nenosil si školní pomůcky, domácí příprava byla téměř nulová. Matka nedokázala zajistit synovi prostředí, které by bylo podporující, nevěnovala mu téměř žádnou pozornost. Pavel začal ve škole selhávat v oblasti vzdělávací, hlavně ve čtení a psaní. Matematiku celkem zvládal. Objevily se problémy se soustředěním a v oblasti chování. Byl velmi živý, netrpělivý, vyžadoval absolutní pozornost učitele. Mezi dětmi vyvolával potyčky a konflikty, kdy opakovaně slovně napadal spolužáky. Objevily se i drobné fyzické útoky na spolužáky. Pavel měl problémy s respektováním pravidel, autoritu učitele neuznával. Na konci 1. ročníku proběhlo z podnětu školy vyšetření ve školském poradenském zařízení, kdy na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření PPP doporučila

návštěvu SPC. Školské poradenské zařízení shledalo lehké mentální postižení s dopadem jiných životních podmínek a doporučilo přeřazení do ZŠ zřízené dle §16 odst. 9 ŠZ, a od následujícího školního roku vzděláván ve 2. ročníku dle ŠVP s úpravou očekávaných výstupů vzdělávání. V průběhu tohoto ročníku změnil opět školu z důvodu krize v rodině a umístění do dětského domova v jiném kraji, než doposud žil. V průběhu 3. ročníku nastoupil na pobyt do diagnostického ústavu, kde proběhlo diagnostické vyšetření, režim a nastavení medikace na základě psychiatrického vyšetření. Po návratu do školy se chování mírně zlepšilo. Avšak následně (zhruba po dvou měsících) byl Pavel na základě provedených vyšetření a rozhodnutí soudu o předběžném opatření umístěn do dětského domova se školou.

POPIS PROBLÉMU

Pavlovy problémy začaly již v mateřské škole, kdy se začaly objevovat první výchovné problémy. Ve skupině dětí se projevoval neukázněně, nerespektoval pravidla, bral dětem hračky, ubližoval fyzicky. Vyhledával pozornost učitelek. Po nástupu do základní školy se problémy prohlubovaly. V oblasti vzdělávací se objevily obtíže při čtení a psaní, Pavel byl nesoustředěný, neklidný. Docházelo ke slovním i fyzickým útokům na spolužáky. Vzhledem ke špatnému rodinnému zázemí se situace nezlepšovala. Se selháváním v oblasti školní práce se stupňovaly výchovné problémy – neshody se spolužáky, Pavlovo provokování spolužáků s vymáháním si pozornosti, napadání spolužáků, nerespektování pravidel slušného chování. Žil s matkou v chatce bez vody, elektřiny, u otce v této době býval nepravidelně. Životní podmínky tam byly velmi nepříznivé, otec žil na ubytovně, kradl, naváděl ke krádežím i Pavla. K otci neustále utíkal. Docházelo k fyzickým trestům ze strany matky i otce.

S matkou konzultováno Pavlovo chování i školní výsledky, situace řešena i ve spolupráci s OSPOD. Matce byly v této době rozhodnutím soudu o předběžném opatření odebrány ostatní tři nejmladší děti. Matce doporučena pedopsychiatrická péče pro Pavla a spolupráce se střediskem výchovné péče (SVP), ale nedostavila se tam. Situace se vyhroutil a matka se obrátila na dětský domov vzdálený od původního místa bydliště několik desítek kilometrů bez jakéhokoliv vyšetření. Umístění dopředu s nikým nekonzultovala, dítě dovezla do zařízení sama bez vybavení, oblečení, pouze se školní aktovkou. Od té doby Pavla nenavštívila ani nekontaktovala.

Při nástupu do dětského domova nebyl Pavel ostatními dětmi přijat z důvodu jeho chování - provokace, agresivita. Chtěl mít pocit výjimečnosti, snažil se ostatní manipulovat, lákal je na cigarety a drogy, vyprávěl své zážitky z minulosti. Současně nastoupil do nové školy (ZŠ zřízení dle §16 odst. 9 ŠZ).

Ve škole probíhala distanční výuka z důvodu opatření v rámci Covid-19, Pavel byl vzděláván v domově při online vyučování. Docházelo k častějším a intenzivnějším problémovým situacím, napadání ostatních dětí, nerespektování pokynů a pravidel v zařízení. Dětský domov začal situaci řešit podáním žádosti o umístění k diagnostickému pobytu v dětském diagnostickém ústavu. Po návratu k běžné výuce ve škole byla situace klidnější, Pavel se ze začátku snažil začlenit mezi spolužáky, najít si kamarády.

O prázdninách, které byly na půdě domova velmi problematické, bylo potřeba nastavit výchovná opatření (v jeho případě negativní – např. odebrání části kapesného, neúčast na aktivitách). Po prázdninách nastoupil Pavel sice do 3. ročníku své školy, ale v jednání již byl diagnostický pobyt a čekalo se na termín umístění. Ve škole spolužákům nadával, strkal do nich, dokonce je naváděl ke krádežím, čachrování apod. Sám ukradl spolužákovi peníze. Prospěchově se mu dařilo lépe než v běžné základní škole, v matematice vynikal, ve čtení a psaní opakoval již nabyté znalosti z minulých ročníků běžné základní školy.

Diagnostický pobyt, ke kterému nastoupil ve 3. ročníku, byl opět v době distanční výuky. Ze zprávy ze zařízení vyplývá, že Pavel po stránce vzdělávací neměl větších problémů, dosahoval velmi pěkných školních výsledků. V oblasti chování se jevil jako sebevědomý, do všeho musel zasahovat, ke všemu se vyjadřovat. Vyvolával a zúčastňoval se všech možných potyček a hádek, došlo i na fyzické útoky z jeho strany. Pořád měl tendenci s někým bojovat, přít se. Nebyl schopen přiznat svůj podíl viny na vzniklé situaci. Měl problémy se soustředěním při vyučování, ale o učivo projevoval zájem. Velkým problémem byla jeho neukázněnost, živelnost a netrpělivost, později i nerespektování pravidel a autority dospělých. V rámci pobytu byla nastavena medikace.

Po návratu do domova a do školy, kterou před diagnostickým pobytem navštěvoval, se jeho chování se na krátkou dobu zlepšilo. Byl sdílný, měl rád pozornost dospělých, snažil se vycházet se spolužáky. Pracovnice dětského domova uvádí, že díky diagnostickému vyšetření, nastavené medikaci od dětského psychiatra a doporučení, jak s dítětem pracovat, se situace na krátkou dobu uklidnila. Později se opět jeho chování začalo vracet do starých

kolejí. Pro celkovou nezvladatelnost v rámci domova byl podán návrh na umístění do dětského domova se školou.

KOMENTÁŘE K PŘÍBĚHU

Třídní učitelka

Pavel musí výt středobodem vyučovacího procesu, narušuje jeho plynulost. Neustále si vymýšlí, fabuluje tak, aby ho všichni obdivovali. Neplní si domácí úkoly a vymýšlí si historky, proč je nenapsal. Má nadřazené chování, po dětech loudí pomůcky, svačinu. Nemá žádného kamaráda. Ve třídě působí sdílený asistent pedagoga, který s hochem často pracuje individuálně. Vztahy ve třídě nejsou moc kamarádké, Pavel je schopný rozbít svým chováním veškerou skupinovou činnost.

Prospěch díky minimálním očekávaným výstupům má velmi dobrý, v hodinách je bystrý, ale v jeho chování se objevuje velká míra aktivity až hyperaktivity. Potřebuje neustálé střídání činností. O jeho chování se pořád diskutuje, učitel ho musí mít stále na očích, na procházce za ruku. Má časté spory nejen s dětmi, ale i s dospělými, vzdoruje nastaveným pravidlům.

Nejhorší situace je, když není zaměstnaný. Naštěstí je v jeho třídě dohromady jen šest žáků, takže lze i díky spolupráci s asistentem pedagoga zajistit pro chlapce trpělivý a laskavý přístup, který bezesporu potřebuje. Pedagogové si uvědomují jeho složitou životní situaci, kdy je od raného dětského věku vláčen matkou po různých místech bydliště, která jsou vždy velmi nevyhovující k normálnímu vývoji osobnosti. Dětský domov pro něho mohl být východiskem z jeho krizové situace, ovšem za cenu ztráty kontaktu s matkou, na které velmi lpí. Často o ní mluví, a to jen v dobrém. O otcí moc mluvit nechce. Sourozence zmiňuje jen zřídka, většinou v situacích, kdy se ostatní začnou bavit o rodině. On se svým chováním vytahuje, že má perfektní sourozence.

Když provede nějaký přestupek, jako různé strkání, bouchání do spolužáků, nadávání jim, své chování si uvědomuje, avšak nedochází k žádné lítosti ani omluvě. Bezprostředně po vyslechnutí pokárání je schopen provést další.

Psycholog

Psycholog ve zprávě uvádí, že chlapec je citově nezralý, silně vázaný na matku, frustrovaný z nedostatku tohoto vztahu, což má negativní vliv na adaptaci v dětském domově. Spatřuje u něho velkou tenzi, pocit nejistoty, nedostatek sebevědomí a sebedůvěry v sociálních

situacích., je nevyhraněný ve smyslu extoverze x intorverze, živý, bývá agresivní, hůře navazuje a udržuje interpersonální vztahy, chybí mu zájem vůči lidem a zvířatům. Pavel se chce vrátit domů k matce. V dětském domově se necítí moc dobře, chybí mu sourozenci.

Hlavním problémem v oblasti vzdělávání je jeho nepozornost, impulzivita a vzdorovité chování.

ZÁVĚR

Pavel od narození vyrůstá v nepříznivém sociokulturním prostředí, jeho biologické a psychologické potřeby nejsou naplňovány. Projevuje se to v jeho chování. Je frustrovaný, hledá si někoho, kdo by o něho měl zájem. Jeho život je plný rychlých změn, kdy nemá žádnou jistotu. Matka, otec ani sourozenci s ním nejsou v kontaktu, cítí se osamělý. Po diagnostickém vyšetření v diagnostickém ústavu byl krátkou dobu ještě zpátky v dětském domově. Později na základě rozhodnutí soudu nakonec umístěn do dětského domova se školou.

Žák 3 - Eva

Eva je na začátku šetření čtrnáctiletá dívka, žákyně 8. ročníku ZŠ, která od útlého dětství vyrůstá v zařízení ústavní výchovy. Do dětského domova byla umístěna v pěti letech na základě rozhodnutí soudu o odebrání dítěte z péče matky. Matka není zákonným zástupcem dívky, tou se stala sociální pracovnice OSPOD.

Dívka má o tři roky starší sestru, která žije také ve stejném dětském domově. Dívky byly umístěny současně.

OSOBNÍ VÝVOJ

Eva se narodila matce jako druhé dítě. Matka měla již tříletou dceru. Eva se narodila jako zdravé dítě, okolnosti před porodem a krátce po porodu nejsou známy. Její psychomotorický vývoj byl ovlivněn zdravotním stavem matky, která v době těhotenství požívala alkohol.

Eva žila ze začátku s matkou a sestrou v bytě jejich babičky (matčiny matky). Spolu s nimi žil i matčin bratr. Vychovávala ji spíše babička. Matka kvůli alkoholovým stavům a dluhům výchovu dívek nezvládala, docházelo k násilí ze strany strýce. Občas nepobývala ani doma. Otec dívky je neznámý, nebyli spolu nikdy v kontaktu. Sestra má jiného otce.

Při nástupu do zařízení byl stav dívky velmi zanedbaný, matkou byla fyzicky týraná, měla velké obtíže v oblasti řeči a porozumění. Prodělala operaci očí, kůže. Adaptace byla velmi náročná, trvalo zhruba půl roku, než se sžila s ostatními dětmi. Sestra jí v tom bránila, svým způsobem ji ochraňovala. S babičkou udržují obě dívky vztah, který je velmi nepravidelný.

Při nástupu do mateřské školy se u Evy objevily problémy v oblasti náladovosti, vzdoru, vztekání, neposlouchání. Do mateřské školy chodila ráda, měla však velký problém s navázáním vztahů. Nedokázala si s ostatními dětmi hrát, neuměla to. Byla neklidná, vše jí rozrušilo. Proběhlo vyšetření v školském poradenském zařízení, kde byla shledána v oblasti mentálního výkonu mírná odchylka od normy, opoždění v oblasti řeči a zrakového vnímání a v oblasti sociální. Na základě vyšetření byl u dívky odložen nástup do 1. ročníku.

ŠKOLNÍ KONTEXT

Eva individuálně integrována do 1. ročníku běžné základní školy a vzdělávána podle RVP ZV s IVP, na základě kterého byl modifikován obsah učiva a očekávané výstupy upraveny až na minimální doporučenou úroveň. Ve třídě působil asistent pedagoga. V průběhu vzdělávání na 1. stupni ZŠ se začaly objevovat problémy i v oblasti chování. Eva měla problémy s pozorností, byla velmi náladová, což značně ovlivňovalo její školní výsledky. Objevovalo se vzdorovité chování, afektivní záchvaty v podobě slovních urážky a napadání dětí i učitelů. Eva odmítala v hodinách pracovat.

V oblasti čtení a psaní učivo s pomocí zvládala, v oblasti matematiky se vyskytovaly problémy v logickém uvažování, pamatování a vybavování. Školské poradenské zařízení diagnostikovalo LMP s poruchami chování a v souvislosti s přestupem na 2. stupeň ZŠ doporučilo zařazení do školy samostatně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Eva nastoupila do 6. ročníku ZŠ zřízené dle §16 odst. 9 do třídy s malým počtem žáků, bez asistenta pedagoga, byl jí zajištěn individuální a empatický přístup a dopomoc ze strany učitele a pozitivní motivace. Adaptace probíhala klidně. Eva se s kolektivem třídy sžila poměrně brzo po nastoupení. Vzhledem k tomu, že jí byla věnovaná dostatečná pozornost, její výchovné problémy se ve škole umírnily a daly se zvládat běžnými výchovnými prostředky – slovem, změnou činnosti, odvedením pozornosti. Avšak v průběhu 7. ročníku se chování Evy zhoršovalo, dívka slovně vyhrožovala spolužákům, později i učitelům, používala hrubé výrazy a nerespektovala pokyny vyučujících. Její afektivní záchvaty byly

častější nejen ve škole, ale i doma. V důsledku toho Eva v 8. ročníku nastoupila na léčebný pobyt do dětské psychiatrické nemocnice, kde se podle vyjádření pedagoga velmi dobře zadaptovala, byla spokojená a pracovala bez větších obtíží. K ostatním dětem byla kamarádká, otevřená, autority školy při zdravotnickém zařízení respektovala.

Po návratu do své školy se její chování na čas usměrnilo, nedocházelo k žádným větším agresím a afektům. Autoritu pedagogů Eva respektovala s menšími obtížemi, které se ale daly zvládnout vysvětlením, zklidněním mimo kolektiv apod. V tomto období začala bohužel na základních školách distanční výuka z důvodu Covid-19, Eva tak byla vzdělávána v domácím prostředí. Docházelo k vypjatým situacím, nechtěla se učit, vypracovávat úkoly, její chování se opět zhoršovalo. V 9. ročníku byla Eva opět hospitalizovaná v dětské psychiatrické nemocnici, kde se zapojila do výuky, ale byla uzavřená, nemluvná. Postupně se adaptovala. K vyučujícím byla otažitá, s menšími problémy v respektování pokynů. Na větší zátěž reagovala vzpurně, vzdorovitě. Některé úkoly odmítala vypracovat. Obávala se, že se po ukončení pobytu nebude moct vrátit do dětského domova.

POPIS PROBLÉMU

Problémy s Eviným chováním se objevily již při nástupu do ústavního zařízení. Vzhledem k podmínkám, ve kterých dívka vyrůstala, kdy docházelo k zanedbávání péče a fyzickému násilí, byl její psychomotorický vývoj opožděný. Matka výchovu Evy a její sestry nezvládala, a vzhledem k zanedbávání a týrání došlo k soudnímu odebrání dětí z její péče.

Po nástupu do dětského domova se v chování Evy projevovala úzkost, náladovost, vzdorovitost, snížená adaptace v sociálním prostředí a problémy v oblasti navazování sociálních vztahů. Postupem času přibývalo nerespektování pravidel v dětském domově i ve škole, slovní útoky na spolužáky i učitele. V domácím prostředí útoky i fyzické, a to vůči dětem i vychovatelkám. Obrovským problémem je nečekanost tohoto chování, kdy u Evy není jasná příčina vzteku a afektivních stavů, což znamená, že je těžké těmto situacím předcházet. Dívka je v péči školského poradenského zařízení, odborných lékařů a pedopsychiatra. Zákonným zástupcem dívky je sociální pracovnice OSPOD.

V průběhu školní docházky docházelo k různým nepředvídatelným situacím, kdy Eva své pocity nedokázala usměrňovat a reagovala podrážděně. Většinou se tak dělo nečekaně. Důvodem mohlo být přetěžování ve vzdělávací oblasti.

S přestupem do základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se situace na čas zklidnila. Pokud se objevily výchovné problémy, jednalo se o agresi slovního typu (urážky, nadávky), vzdor, vztek, odmítání práce a nerespektování pravidel. Vzhledem k malému počtu žáků ve třídě se dala situace většinou zvládnout. Veškeré chování i školní výsledky dívky jsou konzultovány s pracovníci dětského domova, spolupráce je na velmi dobré úrovni a v zájmu dítěte.

Matka ani otec nejsou s dívkou v kontaktu, Eva o nich vůbec ve škole nemluví, mluví jen o vztahu se sestrou, na kterou částečně žárlí, ale má ji ráda. Uvědomuje si, že nikoho jiného na světě již nemá. A je ráda, že žije se sestrou ve stejném domově.

Pracovnice domova uvedla, že doma má Eva se sestrou velké problémy, nemohou být dokonce ani spolu na jednom pokoji. Eviny agresivní ataky, slovní i fyzické napadání dětí i vychovatelek domova se stupňuje i přes předepsanou a podávanou medikaci. Největším problémem je vyzorovat, co způsobuje spuštění Eviny agrese a zlosti. Mívá období, kdy je negativistická i několik dní v kuse, je těžké ji zapojit do činnosti domova tak, aby někomu neublížila. Často musí být přivolána i lékařská pomoc, aby došlo ke zklidnění dívky pomocí podání medikamentu. S přibývajícím věkem dívky se slovní a fyzické agresivní útoky vůči lidem doma objevují častěji.

Eva chce v budoucnu vystudovat vzdělávací obor kuchařské práce a pracovat jako kuchařka. Pracovnice domova se obávají, že výběr oboru je problematický a nevhodný pro dívku z důvodu nebezpečí při manipulaci s ostrými předměty. Nicméně vyšetření školského poradenského zařízení výběr vzdělávacího oboru podpořilo a doporučilo.

KOMENTÁŘE K PŘÍBĚHU

Třídní učitel

Eva si prošla těžkou životní situací hned v útlém věku, což se projevuje v její emoční oblasti. Ale i přes to je třeba ji vést k respektování společenských norem. Důležitým faktorem je zklidnění dívky, její začlenění do skupiny a navození pocitu jistoty. Její agresivní chování je třeba vnímat se všemi souvislostmi, zajímat se o původ vzniku, dopřát dívce individuální péči i ve škole – místo ke zklidnění, vyslechnutí jejích obav, problémů.

Školské poradenské zařízení doporučuje motivovat dívku k dobrému výkonu, zajistit méně početný kolektiv, empatický přístup a didaktickou a kompenzační podporu k usnadnění zvládnutí učiva. Evě je učivo předkládáno jednoduchou formou, jsou zařazovány krátké

úkoly, formulace je stručná, opakovaná. Jsou zařazovány relaxační chvílky, aby nedocházelo k přetěžování dívky. Při probírání nového učiva je důležitý prodloužený čas k jeho pochopení a zapamatování. Potřebné je časté opakování a upevňování získaných dovedností a vědomostí. Její roztěkanost, náládovost a vzdorovitost ovlivňuje kvalitu výkonu a výsledků ve výuce.

Eva chodí do školy ráda, když má dobrou náladu, je přátelská, povídavá, ráda sděluje zážitky z domova. Je pracovitá, pečlivá, ale i impulzivní a urážlivá. Potřebuje mít jistotu zázemí a citlivý přístup. Má ráda pozornost dospělých, mnohdy si ji vynucuje hlasitým slovním projevem až ječením. V chování dívky se projevuje verbální agresivita spojená s pocitem nejistoty a strachu. Vzhledem ke svým životním zkušenostem je velmi citlivá, v případě necitlivého přístupu si vše vztahuje ke své osobě a její obranou bývá agresivní útok a vzdorovité chování. Ve škole jsme se s fyzickou agresí z její strany nesetkali. Eva se velmi obává o budoucnost, trápí ji myšlenky, co s ní bude po opuštění dětského domova, jak svou životní situaci zvládne. Je třeba ji co nejdéle podporovat. Z důvodu lehkého mentálního postižení je třeba chápat její opožděnou zralost a schopnost řešit své osobní a životní záležitosti v pozdějším věku.

Psycholog

Následkem závažné formy dlouhodobého zanedbávání a týrání v dětství (syndrom CAN) se v chování dívky projevuje agresivita, snížené sebehodnocení a emoční nezralost. Dívka umístěna v ústavním zařízení od předškolního věku, kde zažívá pocit sounáležitosti, péči a jsou uspokojovány její biologické i psychické potřeby v mezích možností. Své emoční rozpoložení a reakce typu zlost, hněv nezvládá pomocí běžných mechanismů chování a dochází k agresivním slovním a fyzickým útokům na okolí. Je nezbytná pravidelná návštěva, psychoterapeutická práce. Situaci ztěžuje nepředvídatelnost dívčina chování. Důležitá je citová podpora, naslouchání. Projevují se i úzkostné stavy, obavy z budoucnosti. Důležitá je podpora sourozeneckého vztahu k sestře, na kterou dívka žárí.

ZÁVĚR

Eva se narodila do značně nevyhovujícího prostředí, kde s od raného věku setkávala se zanedbáváním (citovým i fyzickým), ubližováním a fyzickým týráním. Má starší sestru, se kterou jsou umístěného v dětském domově. Při nástupu do zařízení se u ní objevovaly pocity úzkosti, strachu a nejistoty. Skoro nemluvila, neznala hygienické návyky ani denní režim. Její

zanedbanost se projevila i na fyzickém stavu. Po psychické stránce se u ní začaly projevovat velmi záhy agresivní prvky v chování, neklid a afektivní výbuchy vzteku. Situace ve škole je trochu lepší, neprojevuje se tam fyzickou agresí. Odmlouvá, vzteká se a odmítá činnosti v hodinách.

Později se přidávaly i fyzické útoky vůči ostatním dětem a vychovatelkám domova. Na základě doporučení odborníků byla dvakrát hospitalizována v psychiatrické nemocnici. Po návratu se na čas zklidnila, pak se problémy i přes nastavenou medikaci objevily vždy znovu. Navštěvuje pravidelně psychologa a dětského psychiatra.

Žák 4 - Jakub

Jakub je v době šetření čerstvě patnáctiletý chlapec, žák 9. ročníku. Jakub vyrůstal s oběma rodiči, kteří se však rozvedli, když bylo chlapci šest let. Matka podala návrh na úpravu práv a povinností a navrhla, aby byl syn svěřen do její výchovy. Otec souhlasil. Manželství rodičů nefungovalo, otec se o syna nestaral, žil hýřivým životem. Dle matky měl na syna špatný vliv.

Matka si našla nového přítele, ke kterému se po rozvodu spolu se synem odstěhovala. Matka Jakuba se znovu vdala za svého nového přítele, se kterým mají společnou dceru, Jakubovu o osm let mladší sestru.

Po rozvodu rodičů se Jakub s otcem navštěvoval ze začátku pravidelně, později s tím byly problémy. Otec se o syna nedokázal postarat, matka si nepřála, aby se s ním Jakub pravidelně stýkal.

OSOBNÍ VÝVOJ

Jakub se narodil, když bylo matce 20 let. Jeho prenatální vývoj byl bez problémů, porod proběhl předčasně (na konci osmého měsíce). Chlapec prodělal běžné dětské nemoci, měl obtíže s vyprazdňováním. V této souvislosti byl vyšetřován, nebyla nalezena somatická příčina. Jeho psychomotorický vývoj byl lehce opožděný, matka uvedla, že sezení i lezení proběhlo později než u jiných dětí. Chodit začal až v jednom roce a půl.

Mateřskou školu začala navštěvovat až jako předškolák. Navštěvoval logopedickou třídu, měl problémy s výslovností „r“ a se sykavkami. Ve školce se hůře adaptoval, byl náchylný na onemocnění dýchacích cest, proto více času pobýval doma s matkou. Na matku byl velmi

fixovaný. Ve školce Jakub moc nespolupracoval, nerad poslouchal, ničil hračky, s dětmi si moc hrát nedovedl. Z těchto důvodů zvažovala matka odklad školní docházky. Po vyšetření školní zralosti na podnět MŠ a žádosti matky byl Jakobovi doporučen odklad školní docházky o jeden rok, a to pro celkovou psychosociální nezralost. U Jakuba se při vyšetření projevila obtížnost při adaptaci v testové situaci, odbíhal slovně od úkolů a objevoval se drobný motorický neklid. Intelektová výkonnost byla opožděna oproti věku – úkoly pro šestileté děti nezvládal. Jakub se také obtížně soustředil na jednotlivé úkoly. V oblasti chování bylo doporučeno při neposlušnosti dávat synovi raději méně příkazů a pokynů, ale důsledně trvat na jejich plnění.

Za rok proběhlo kontrolní vyšetření se souhlasem matky, kdy z psychologického vyšetření PPP vyplývalo, že Jakub ochotně navazoval kontakt, byl dětsky upovídaný. Těšil se do školy. Potíže s mluvením a výslovností přetrvávaly, používal dysgramatismy. Úkoly při vyšetření plnil z počátku velmi ochotně, postupně odbíhal, smlouval, dožadoval se přestávky. Projevoval se náznak neklidu a dráždivosti.

Při vyšetření zjištěno, že intelektová výkonnost spadá do pásma lehké mentální retardace. Jakub vyžadoval stále přímé vedení, přerušovala u něho nižší práceschopnost a snížená odolnost NS vůči zátěži.

ŠKOLNÍ KONTEXT

Jakub nastoupil do běžné základní školy. A již v průběhu prvního půlroku z důvodu obtíží při zvládnutí nároků běžné základní školy a díky přidruženým problémům s chováním přestoupil do základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V hodinách byl roztěkaný, nesoustředěný, což souviselo dle zprávy ze školského poradenského zařízení s jeho diagnostikovanou poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Již v 1. ročníku byl hospitalizován v psychiatrické léčebně, pobyt byl však jen dvoutýdenní. Po návratu do školy Jakobovo problémové chování nadále pokračovalo. Až ke konci roku navštívili pedopsychiatra, který předepsal léčbu. Situace se na chvíli zklidnila. Matka ovšem nedodržovala pravidelné návštěvy, Jakub pak byl opět bez léků.

Situace na začátku 2. ročníku se opět opakovala. V průběhu školního roku se třídní učitelka obrátila s žádostí o spolupráci na OSPOD, a to z důvodu jeho pokračujícího neúnosného chování ve vyučování i o přestávkách, kdy neustále křičel, mluvil sprostě, napadal spolužáky apod. Objevilo se i vyhrožování a fyzický útok na mladšího žáka školy. Absolutně

nerespektoval žádného pedagoga. Matka byla průběžně informována o výchovných problémech syna. Dle zprávy školy matka v těchto situacích reagovala ve smyslu „proč ji škola obtěžuje s takovými blbinami“. Nakonec však souhlasila s vyšetřením syna u odborníků. Nevhodné chování měl Jakub i ve školní družině.

Ve 3. ročníku se začalo u Jakuba objevovat v jeho chování i lhaní. Ve vyučování vyrušoval neustále, spolužákům vyhrožoval, fyzicky napadl spolužáka i paní učitelku. Z důvodu zhoršujícího se chování Jakuba byla jeho matka opakovaně zvána na výchovnou komisi do školy, nedostavila se. Písemně informovala školu, že Jakub za nic nemůže, že ho k jeho chování provokovali spolužáci. Do školy prý chodil s odporem a doma vždy brečel. Učitelka s tímto tvrzením nesouhlasila. Z jednání matky vyplívá, že ona svému synovi bezmezně věří, někdy i sama přetáčí skutečnosti a nechce si připustit, že syna dlouhodobě nezvládá.

V průběhu školního roku proběhl přestup do jiné školy stejného typu. Ve 4. – 5. ročníku se stále opakovaly a prohlubovaly přestupky proti školnímu řádu a společenským normám, Jakub byl vulgární vůči spolužákům, odmítal pracovat v hodinách, byl vznětlivý, agresivní slovně i fyzicky. Při nezvládnutí úkolu a neúspěchu při práci se dostával do afektu, kdy řval, zuřil, napadal spolužáky i učitele. Z agresivního chování přecházel do stavu sebelítosti, pláče, omlouvání a slibů, že se polepší. Učivo bez pomoci nezvládal, na připomínky ze strany učitele reagoval podrážděně. Objevovaly se i chvíle, kdy dokázal být milý, vnímavý, rád si s učitelem povídal, zajímal se o náplň hodiny. V pracovním vyučování byl pracovitý, pečlivý, práce ho bavila. Přetrvávalo vymyšlení si neskutečných zážitků, jejichž nepravdivost potvrdila vždy i matka.

Na druhém stupni se k agresivnímu chování začaly přidávat drobné krádeže ve škole. Nikdo nerozuměl tomu, proč Jakub krade, nikdy totiž nebylo znát, že by trpěl materiálním či finančním nedostatkem. Dostával kapesné, mohl si koupit vše. Škola byla opakovaně vyzvána k součinnosti s Policií ČR z důvodu problémového chování ve volném čase Jakuba. Chlapec umístěn na základě žádosti OSPOD do diagnostického ústavu.

POPIS PROBLÉMU

Projevy problémového chování se u Jakuba vyskytly již v předškolním věku – nedokázal se začlenit mezi ostatní děti a pohrát si s nimi, pracoval neochotně, nerad se přizpůsoboval a ničil hračky. Ve škole byl nejčastějším příkladem jeho problémového chování hysterický

křik, sprosté nadávky dětem, slovní i fyzické napadání spolužáků, vyhrožování. Matka dlouho nebyla přístupná domlouvám a oddalovala návštěvu odborníků.

Opakované afektivní stavy Jakuba byly doprovázeny fyzickými útoky na žáky bez ohledu na to, kdo vedle něho stojí. Začínal být nebezpečný sobě i svému okolí. Bylo potřeba mít ho neustále pod dohledem. Bez dovolení vybíhal ze třídy v době vyučování, vymýšlel si a tyto smyšlené informace žaloval učitelům. Jeho křik byl neúnosný, děti si musely zadělávat uši. Vždy trvalo delší dobu, než došlo ke zklidnění jeho chování. Matka na podněty ze strany školy reagovala podrážděně – nepřipouštěla si jeho problémové chování, dávala vinu třídní učitelce. Doma Jakub údajně nezlobil, a pokud se občas vyskytl nějaký problém, dala mu „po čuni“. V 1. ročníku, po krátkodobém pobytu v dětské psychiatrické léčebně, byla matce doporučena návštěva pedopsychiatra. Matka se s Jakubem k objednanému vyšetření dostavila jen jednou, nepovažovala za nutné pravidelné vyšetření. Mezitím došlo opět ke zhoršení situace ve škole – fyzické napadání spolužáků, křik, nerespektování norem apod.

Až v druhé polovině 2. ročníku matka svolila další odborné vyšetření syna.

Ve volném čase byl Jakub bezprizorní – proháněl se na kole po městě i v pozdních odpoledních hodinách, choval se nebezpečně, ohrožoval svým chováním účastníky silničního provozu.

V tomto období přetrvávala vada řeči, k logopedovi chodil velmi nepravidelně.

Problémy na základní škole se stupňovaly. Nedokázal udržet pozornost v hodinách, neustále si dělal, co chtěl – vstával z místa, odbíhal ke spolužákům, které fyzicky napadal. Začal používat "dospělé výrazy", např. „,mama se s vama bavit nebude, tata vás udá na policajtech, na sociálce a půjdete sedět“. Jeho agresivní chování nabíralo na intenzitě. Začal se nevhodně vyjadřovat o svých rodičích, používal velmi sprostá slova a označení.

Matce bylo ze strany pedopsychiatra nabídnuto psychiatrické léčení nebo pobyt ve SVP, matka odmítla.

Z důvodů svého problémového chování neměl Jakub žádné kamarády. Situaci měl zhoršenou i doma, kde mu matka nevěnovala dostatečnou pozornost.

Na 2. stupni přetrvávaly výchovné problémy ve škole, matka sdělila, že i doma. Chlapec se toulal po venku, s různými partičkami starších kluků. Narůstaly problémy i s otčímem – nerozuměli si čím dál víc, chlapec ho neuznával, chtěl žít u otce. Se sestrou uváděl pěkný vztah, snažil se být vůči ní zodpovědný – vyzvedával ji často ze školky, doma ji hlídal.

V průběhu 8. ročníku přistižen ve škole při krádeži peněz učitelce. Matce byl doporučen ze strany OSPOD psycholog, tak aby syn pravidelně docházel na psychoterapii. Na schůzkách se však nedostavoval. Matka při rozhovoru ve škole uvedla, že Jakub má velké problémy i doma, několikrát se musel dostavit na Policii ČR k výslechu ve spojitosti s krádežemi, čachrováním a agresivním chováním v jeho volném čase.

KOMENTÁŘE K PŘÍBĚHU

Třídní učitel

Jakub žije od mala s matkou, o které hovoří jen pozitivně, má ji velmi rád. Je známo, že má nevlastního otce, se kterým neudrží dobré vztahy. Vlastního otce navštěvoval dříve velmi často, později vlivem problémových situací matka styk omezila, jednu dobu tam Jakub nesměl jezdit vůbec. On sám o otci mluví pěkně, popisuje, co tam o víkendu zažil.

Ve škole má velké problémy se svým neadekvátním chováním, je sprostý ke spolužákům i učitelům, neplní si povinnosti a nerespektuje pravidla slušného chování. Odmítá spolupracovat, naprosto nezvládá své emoce, je vulgární. Selhává i ve vzdělávacím procesu, kdy má problémy zejména se soustředěním, je unavitelný, neudrží pozornost. Má sklony k podvádění, dosažení cíle nesprávnou cestou. Je třeba neustálé podpory a ujišťování, že postupuje správně. Při napomenutí reaguje velmi vulgárně nadávkami, je ukřivděný, nedokáže se smířit s horším hodnocením své práce. Rád se zapojuje do činností, kdy je třeba rozhodovat, rozdělit role, určit pravidla – problém nastává při jejich dodržování.

Takřka denně se dostával a dostává do konfliktů se spolužáky i učiteli. O přestávkách je velmi hlučný a vyvolává konflikty se žáky vedlejších tříd. V poslední době dochází k stupňování jeho slovní agresivity. Objevily se i krádeže peněz spolužákům a učitelům.

Všechny jeho problémy jsou řešeny pravidelně s matkou, jeho vlastní otec se do školy nedostavuje, matka si to ani nepřeje.

Ve škole je vždy poučen o škodlivosti svého chování, které je rozebíráno, ptáme se, co ho k tomu vede. Pečlivě se zabýváme možnými příčinami a snažíme se vyvarovat možných situacím, které by k jeho nevhodnému chování vedly. Jakub se vždy hrozně omlouvá a slibuje, že už se bude chovat slušně. Slib však nedodrží. Dosah svého jednání si uvědomuje. Jakub chce být chválen, chce být ve třídě nejlepší. Většinu dobrých věcí dělá právě z tohoto důvodu. Pochvaly se mu dostává, rád pomůže, rád pracuje manuálně – např. na školním

pozemku. Při činnostech je však zbrklý, věc nedotahuje do konce, přestává mít pro něho smysl. Do školy chodí pravidelně.

Za své chování bývá potrestán většinou okamžitě formou výchovného opatření školy. Matka je vždy informována písemně nebo telefonicky. Škola spolupracuje i s dalšími odborníky.

Vzhledem k tomu, že opatření školy již nemají správný účinek, škola požádala o spolupráci OSPOD.

Psychiatr

Vedený v psychiatrické ambulanci pro poruchy chování, emoční labilitu a horší adaptaci. Výukově zvládá vzdělávací program RVP ZV s upravenými minimálními výstupy. Baví ho matematika. Jsou velké stížnosti na jeho chování. Je hyperaktivní v projevu impulzivní, vyžaduje zvýšený dohled a kontrolu, také pravidelnou medikaci na zklidnění. Potřebuje klidný, citlivý přístup a důslednost v požadavcích. Je třeba nastavit stabilní denní režim, podporu ze strany rodičů, což se zdá být zatím neuskutečnitelné. Doporučena psychoterapeutická péče a rodinná terapie. Ve vztahu ke kolektivu nácvik sociálních dovedností.

ZÁVĚR

Jakub od malička vyrůstal v problémovém rodinném prostředí. Rozvodem rodičů ze začátku velmi trpěl, matčina nového muže si příliš neoblíbil. Problémy s chováním se objevovaly již v předškolním věku chlapce. Na 1. stupni základní školy bylo chování chlapce ve škole nezvladatelné. Byl impulzivní, agresivní, nerespektoval pokyny učitele. V domácím prostředí údajně bezproblémový, později matka Jakuba také nezvládala, a náročnou situaci se snažila řešit. Návštěvy odborníků probíhaly velmi nepravidelně, spíš jen nárazově. Jakub selhával i ve vzdělávací oblasti i přes zařazení do základní školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na 2. stupni se přidaly krádeže ve škole, později i mimo školu v době po vyučování. Jakub nebyl nikdy záškolák, do školy chodil velmi pravidelně a rád. Pociťoval zde zájem spolužáků a učitelů.

Problém Jakuba je natolik závažný, že je řešen mimo školu a školské poradenské zařízení. Je umístěn do diagnostického zařízení, jeho návrat do kmenové školy se jeví jako nereálný.

4.5 Analýza získaných dat z rozhovorů

V této části jsou data z uskutečněných rozhovorů rozdělena dle témat a významových kategorií a doplněna některými výpověďmi zákonných zástupců/pracovníků ústavního zařízení a třídních učitelů.

Kategorie vytvořené otevřeným kódováním – rozhovory se zákonnými zástupci/pracovníky zařízení:

- poruchy chování dětí;
- situace v rodinném kontextu;
- poruchy chování a školní práce;
- spolupráce rodiny, školy a odborníků.

Kategorie vytvořené otevřeným kódováním – rozhovory s třídními učiteli žáků:

- poruchy chování žáků;
- situace ve školním kontextu;
- metody a opatření;
- spolupráce rodiny, školy a odborníků.

4.5.1 Rozhovory se zákonnými zástupci žáků/pracovníky ústavního zařízení

(R1 – R4)

PORUCHY CHOVÁNÍ DĚTÍ

- Konkrétní druh problému dítěte

Rodiče a pečující osoby jsou si vědomi, že se u jejich dítěte objevuje problematické chování nebo porucha chování. Z popisu dětí vyplývají problémy v podobě agresivity (slovní, fyzické) vůči ostatním dětem ve škole i doma, vůči dospělým osobám (učitelům, vychovatelům), vzdorovitosti, lhaní, nerespektování pravidel, nerespektování dospělé osoby, krádeží, čachrování, poruchy pozornosti, nesoustředěnosti a impulzivity.

R4 – „Syn je od malička divoký, neposlušný. S dětma ve školce a ve škole si nerozuměl, učitelky popisovaly, že tam pořád křičí na děcka, nadává jim a bije je. Doma nic takového nedělal. V té první škole bylo taky pořád něco, učitelka pořád psala, že se nevhodně chová.“

R1 – „Už od malička nás neposlouchá, je divoký. Od doktorky má diagnostikovanou nějakou poruchu. Kopá do děcek, škrtí je, bouchá. Čím je větší, tak je to horší. Má v papírech ADHD.“

R3 – „Emocionální agrese, vulgarismy, křik, stupňuje se fyzická agrese vůči ostatním doma. V afektu nic nevnímá, musíme čekat, až se uklidní.“

R2 – „Krádeže, lhaní, verbální a fyzické napadání dětí, provokující chování, vynucování si pozornosti, neuznává žádné hranice. Děti ho moc nepřijali, on stupňoval agresivní chování vůči dětem. Je impulzivní.“

- Možná příčina problému dítěte

Jako možné příčiny problémů chování dětí se objevovaly zdravotní důvody matky v těhotenství, opožděný psychomotorický vývoj a špatné životní podmínky dětí v primární rodině.

R1 – „On to má kvůli mamě, když byla těhotná, tak pila. Jeho vývoj je opožděný, říkali doktoři. Po jeho narození ho matka nechtěla, utekla od něho a nechala nám kluka doma. Teď se s ním vidá málo, mu se po ní stýská.“

R4 - „S vlastním tatou se nestýká, jsou tam hrozné podmínky, špína, smrad, dělá tam jenom bordel.“

R3 - „V původní rodině docházelo k zanedbávání, neuspokojování biologických a psychických potřeb. Matka holdovala alkoholu a nestarala se. Dívka citově strádala, byla fyzicky trestaná, bitá.“

R2 – „Z hlediska vývoje dítěte nejsou žádné informace. Pochází z nevyhovujícího prostředí, většinu času žil s matkou v příšerných podmínkách, u otce se spíše potloukal po ulici. Otec byl bez domova. Matka hodně pil, z její strany docházelo i k fyzickému trestání dítěte.“

SITUACE V RODINNÉM KONTEXTU

- Náročnost péče o dítě

V rodinném prostředí je situace pro všechny zúčastněné složitá. Vyhrocené situace negativně působí na vztahy, funkčnost, složení rodiny nebo náhradního rodinného prostředí.

Na náročnosti péče se dotazovaní shodují a spatřují ji hlavně v dlouhodobosti problému s dítětem, v narušení vztahů mezi členy domácnosti, nepředvídatelnosti reakcí dítěte a v neustálém dohledu nad ním.

R1 – „*Kluka jsme si vzali do péče, ale jeho chování je hrozné. Neposlouchá nás, dělá si, co chce. Není k uhlídání, chodí za cikánama. S něma krade. Už i doma mi ukradl peníze. Už se po mě i ohnal. Na dědu si nedovolí. Já už jsem z toho unavená.*“

R4 - „*Mezi mým mužem a synem je to vypjaté, doma se furt hádají, staví se mu. Kluk lítá věčně někde po venku. Neposlechne. K vlastnímu otci nejezdí, tam jsou furt nějaké problémy.*“

R3 – „*I přes doporučení a medikaci to nefunguje, doma se chování zhoršuje. Musíme pořád přemýšlet, jak těm situacím předcházet. Ale nevíme, co je spouštěčem – pokaždé se jedná o jinou věc. S dětma chodí spíš do slovní agrese, ale stane se, že dojde i k fyzickému napadení.*“

R2 – „*Neustálé lhaní, navádění ostatních dětí v domově. Když si s ním nechtějí hrát nebo povídat, bouchne do nich, kopne, dá facku. Pořád ho musíme mít na očích, aby někde něco nevyvedl.*“

- **Metody při zvládnání výchovného problému**

Rodiče/vychovatelé uváděli různé možnosti, které využívají při zvládnání náročných situací doma. Šlo většinou o individuální přístup, vysvětlování chování a důsledků, pozitivní hodnocení a motivaci, ale i o negativní výchovná opatření v podobě izolace a neúčasti na oblíbené činnosti.

R4 – „*Snažíme se mu furt domlouvat, má zákazy mobilu, televize. Někdy má i domácí vězení. Za ty jeho malé krádeže jsem všechno zaplatila. Musí se starat o sestru.*“

R1 – „*Snažíme se s ním všechno řešit. Když něco provede, musí se omluvit. Ale ke zlepšení nedojde, udělá to zas. Furt nám slibuje, že bude hodný.*“

R3 – „*Když křičí, tak se ji snažíme izolovat, aby se zklidnila. Někdy to nefunguje a neposlechne. Musíme odvést děti pryč. Když se odmítá uklidnit, musíme volat lékařskou službu, aby byl podán lék na zklidnění. Pochvaly správného chování někdy fungují. Má nastavené denní aktivity i mimo skupinu, aby si mohla vybrat, co bude dělat. Důležité je ji zaměstnat, aby mohla něco vytvořit a být úspěšná a chválená.*“

R2 – „Slovní řešení problému, vysvětlování situací, popřípadě výchovná opatření. K jeho problémovým projevům docházelo velmi často, to bychom řešili jenom ho.“

PORUCHY CHOVÁNÍ A ŠKOLNÍ PRÁCE

- Prospěch dítěte ve škole

Dotazovaní rodiče/pečující osoby se shodli na tom, že problémové chování dítěte ovlivňuje jeho výsledky ve škole. Školní práce a hodnocení prospěchu je ovlivňováno aktuálním stavem dítěte ve škole, přístupem učitele a domácí přípravou na vyučování

R4 – „Ted'ka to ve škole už zvládá, dřív v té první škole na něm seděli, furt na něm něco viděli.“

R1 – „Ve škole měl nejdřív pěkné známky. Ted' se to zhoršilo, nechce pracovat. Když má ty svoje záchvaty agrese, tak radši bývá doma. Domácí úlohy dělat nechce. Když byla výuka doma a nemohl do školy, paní učitelka nám úkoly dovezla. Nemáme totiž počítač s internetem.“

R3 – „Pravidelně zapomíná, že má udělat úkol do školy. Musím volat paní učitelce, abychom věděli, co má doma vypracovat. Ve škole ho to baví.“

R2 – „On je ve škole šikovný, snaživý, protože má rád pozornost učitelky. Je rád pochválen.“

- Vztahy se spolužáky

Z odpovědí dotázaných vyplývá, že otázka vztahů ve třídě je velmi individuální.

R2 – „Ve třídě je jich sedm, skoro sami kluci. Vykládá nám doma, jak si s ním všichni povídají, ale od paní učitelky víme, že to není pravda. Že spíš vyhledává její přítomnost a vede s ní různé debaty.“

R1 – „Doma o dětech ze školy nemluví. Vlastně o škole vůbec doma nemluví, musím se ho ptát. A to je potom agresivní, nechce se mnou o tom mluvit. Vím, že je jich ve třídě šest. On nemá kamarády ani u nás na vesnici.“

R3 – „O škole doma mluví, je tam spokojená, ve třídě má jednu kamarádku. Sedí spolu v lavici, navzájem si pomáhají.“

R4 – „Doma říká, že ho děcka ve třídě nezajímají, že je nepotřebuje. Venku má starší kamarády, jeden k nám chodí.“

SPOLUPRÁCE RODINY, ŠKOLY A ODBORNÍKŮ

- Výchovné problémy a způsoby jejich řešení

Dotazovaní se shodují na pravidelnosti spolupráce se školou, s odborníky. Každé dítě má jiné školní výchovné problémy, které jsou řešeny individuálně, rodiče/pečující osoby o nich vědí na základě informací od třídních učitelů, výchovného poradce. Problémy s chováním ve škole jsou opakované, stupňující se. Jsou řešeny aktuálně telefonicky, přes žákovskou knížku nebo na půdě školy.

R4 – „*Ted' teda má velké problémy, to jo. Ze školy mi učitelka často volá, píše do žákovské všechny přestupky. Furt musím něco řešit, chodím na výchovné pohovory. Do školy on chodí pravidelně. Nezúčastnil se některých akcí. Dokonce řešíme synovo chování po škole i s policií.*“

R1 – „*Ve škole mají ve třídě asistenta. S paní učitelkou si voláme, když je nějaký problém ve škole. Když je moc zle, musím si pro něho přijet. Ublížíje hlavně holkám. Štípe je, kope a bouchá. Je agresivní, neposlechne. Byl se na něho podívat i psycholog. Se školou to řešíme pořád, voláme si, když je problém. Musím chodit na výchovné pohovory. Dostal už několikrát dvojku z chování, myslím, že i jednou trojku. Vím, že to s ním myslí dobře, že mu chtějí pomoci.*“

R3 – „*Probíhaly výchovné pohovory se žákem, individuální přístup učitelů. Ve škole má také problémy s chováním, tam ale nejsou fyzické a agresivní útoky, pouze slovní agrese. Když je problém, třídní učitelka to zapíše do žákovské knížky nebo rovnou volá. Když je to závažnější, sejdeme se ve škole a je proveden zápis o pohovoru.*“

R2 – „*Projevuje se spíš slovní provokace, navádění dětí, jednou to byla krádež peněz. K fyzickému napadení ve škole nedochází. S učitelkou jsme v kontaktu telefonicky a přes žákovskou knížku. Asi třikrát měl pohovor. Psychiatrické vyšetření a medikace moc nepomohla.*“

- Hodnocení spolupráce z pohledu rodiče/zákonného zástupce/vychovatele

Hodnocení je individuální v závislosti na závažnosti a stupňování problému dítěte a na vnímání celkové situace ze strany dotazovaných.

R4 – „*Třídní učitelka nás informuje o všem, snaží se hledat řešení.*“

„Byl na léčebném pobytu na PL, ničemu to nepomohlo. Vrátil se dom a moc se na mě zlobil, že jsem ho tam dala. Pak jsme měli chodit k psychologovi na konzultace, na které nechodil, byl tam jenom třikrát. Nemůžu ho donutit. Kluk má kurátora, ale to je mimo školu.“

R1 – *„Ve škole to řešíme pořád. Někdy si říkám, že to je k ničemu, že nic nepomáhá.“*

„Chodíme k psychiatrovi, ale moc to nepomáhá. Byl na pobytu v léčebně. Jezdili jsme s manželem za ním. Paní z OSPODu nám pomohla umístit kluka do léčebny. Má změnu léků, ale moc to nepomohlo.“

R3 – *„Spolupráce je na dobré úrovni, o všech problémech ve škole víme, jsme informováni ihned. Paní učitelka je velmi vstřícná, snaží se nám pomoci.“*

„Absolvuje i pravidelné návštěvy psychologa, chodí na psychoterapii. Je medikovaná, navštěvuje pravidelně psychiatra. Umístění v psychiatrické léčebně pomohlo, po návratu došlo ke zklidnění. Spolupráce s odborníky je pravidelná, nicméně zlepšení chování je vždy jen krátkodobé.“

R2 – *„Protože to známe z domova, tak nás jeho chování ve škole nepřekvapuje. Třídní učitelka se s jeho neposedností, vymyšlením a provokováním spolužáků setkává každý den. Jsme v kontaktu téměř stále. Vždycky, když ho vyzvedáváme ze školy, bavíme se o jeho chování. Vůbec nevíme, co s ním bude. Po návratu z diagnostického pobytu to není o moc lepší. Ohrožuje výchovu ostatních dětí.“*

4.5.2 Rozhovory s třídními učiteli žáků (U1 – U4)

PORUCHY CHOVÁNÍ ŽÁKŮ

- Konkrétní druh problému a projevy chování žáka z pohledu učitele

Učitelé jsou seznámeni s problematikou v oblasti chování jednotlivých žáků. Na základě každodenní školní práce se třídou a malého počtu žáků ve třídě jsou učitelé schopni vymezit konkrétní druh výchovného problému žáka a jeho projevy.

U1 – *„Vyskytuje se neustálá agrese, fyzická i slovní, vůči spolužákům. K holkám se začíná objevovat obtěžující chování se sexuální podtextem. Člověk ho musí mít stále na očích.“*

U2 – *„U žáka se vyskytuje lhaní, fabulace, upozorňování na sebe, nadřazené chování. Neusídí v hodině, musí být neustále v pohybu. Nedokáže se dlouhodobě soustředit na práci. Nechce mít hmotné výhody, spíš ty psychické.“*

„V rámci vztahů ve třídě nedokáže komunikovat s ostatními na jejich úrovni. Nenachází společná dětská témata, protože se doma a ve volném čase pohybuje většinou jen v přítomnosti dospělých. Nemá koníčky, záliby, nenavštěvuje kroužky z důvodu jeho problémů v chování.“

U3 – *„Je hodně náladová, hned ráno nás při příchodu na svoji špatnou náladu upozorňuje hlučným chováním až rvaním. Špatně reaguje na změny. Když jí něco není po chuti, musí to náležitě okomentovat. K učitelům je vulgární, nadává sprostě, neumí ovládnout intenzitu hlasitosti svého slovního projevu. Pořád na sebe svým hlučným chováním upozorňuje, hlavně o přestávkách. Chce být středem pozornosti. Když se jí nedostává, tak uraženě odejde a sprostě u toho nadává.“*

U4 – *„V hodinách je drzý, hlučný, chce být středem pozornosti. Odmítá pracovat, práci odbyde. Vymlouvá se, že tomu nerozumí. I když mu učivo vysvětlím několikrát, neposlouchá mě, nevěnuje mému výkladu pozornost.“*

„Dochází ke slovním útokům na spolužáky i pedagogy, k provokacím, vysmívání se ostatním. Má výbuchy vzteku, nezvládá své emoce.“

SITUACE VE ŠKOLNÍM KONTEXTU

- Školní práce žáka a vztahy ve třídě

V jednotlivých třídách je malý počet žáků, kteří se navzájem mají možnost poznat, reagovat na sebe a vytvářet si vztahy, spolupracovat. Učitel se v práci žáků, v jejich případném školnímu selhávání a vztazích ve třídě orientuje.

U1 – *„V současné době došlo ke zhoršení školních výsledků. Nedokáže se soustředit, i když pracuje individuálně s asistentem pedagoga, výsledky jsou stále horší. Mnohdy je mu to jedno. Domácí příprava na vyučování je průměrná, často zapomíná domácí úkoly.“*

U3 – *„Do školy chodí pravidelně. Pracuje podle minimálních výstupů ve vzdělávání, učivo zvládá, je snaživá, pečlivá. Potřebuje dopomoc prvního kroku, dovysvětlení, názornost, selhává v logickém myšlení. Dokáže pracovat samostatně, práce ve skupině jí dělá potíže. Problémy se zvládáním chování v hodinách souvisí s její aktuální náladou. Bohužel někdy neřekne, že se jí něco stalo, a pak z ničeho nic jedná podrážděně.“*

„Ve třídě jsou celkem tři dívky. S jednou z nich si rozumí velmi, avšak v některých situacích se chová manipulativně, rozkazuje jí a vyžaduje poslušnost. Musíme to korigovat.“

U2 – „Nastavené úpravy ve výstupech zvládá plnit, musí mít zajištěné vhodné prostředí, střídání činností, sledovat unavitelnost. Je šikovný, “

„Kamaráda si ve třídě nenašel. Je to těžké, protože děcka s ním moc být nechtějí, pořád jim něco bere, mámi od nich svačiny, vymýšlí si různé příběhy. Chová se k nim nadřazeně. Když jdeme na vycházku, nechce s ním nikdo jít, protože se jim posmívá, ztrapňuje je. Chodí s ním asistent pedagoga. “

U4 – „Učivo zvládá s velkými problémy, nedokáže se soustředit, je třeba střídat činnosti. Když je velmi unavený, usíná na lavici. Má problémy se čtením a porozumění textu, sám nevyhledá potřebné informace, slovní zásoba je podprůměrná. Většina předmětů ho nebaví, rád pracuje venku, v dílnách. “

„Ve třídě se chová jako generál, pořád všechny úkoluje, kontroluje. Dochází k manipulacím, někteří se nechají a poslechnou ho. Kamaráda ve třídě nemá, důležité je jeho postavení v očích učitele – snaží se všemocně zavděčit. Většinou se tak děje po nějakém jeho nekontrolovaném agresivním výstupu. “

- **Přístup učitele k žákovi s problémovým chováním**

Vzhledem k malému počtu žáků ve třídě může učitel pravidelně sledovat a vyhodnocovat chování žáka, individuálně přistupovat k jeho speciálním vzdělávacím potřebám.

U1 – „Musím být stále ve střehu. Snažím se reagovat přiměřeně situaci, pomoci mu i ostatním ve třídě, aby se tu dalo učit. Bohužel, někdy je situace natolik vyhrcoená, že je třeba individuální práce mimo kolektiv třídy v doprovodu asistenta pedagoga. “

U2 – „Neustále něco musím vymýšlet, aby se nenudil, neotravoval ostatní. Je těžké s ním vyjít a zachovat kolegiální žáků třídy. Střídáme činnosti, hrajeme hry, což vyhovuje i ostatním dětem. Pořád se snažím zabraňovat konfliktům, rovnováha v kolektivu je narušená, děti vnímají, že se k němu chovám jinak, víc si ho všímám. O přestávkách jsem stále ve třídě, popřípadě je tam asistent pedagoga. “

U3 – „Snažím se jí dávat najevo, že se může svěřit, když jí něco trápí, když je smutná. Pomáháme jí všichni, i když se nechová vždy pěkně. “

U4 – „Nevím, co vymyslí, čím překvapí v negativním smyslu. Snažím se mu maximálně věnovat, což ale ohrožuje chod třídy – potřebují mě i ostatní žáci. Při školní práci oceňuji nejen výsledky, ale i snahu a přístup k plnění úkolů. Po vyučování jeho chování spolu rozebíráme, hledáme řešení. Někdy však o to nemá zájem. “

- **Náročnost situace při práci ve třídě z pohledu učitele**

Učitelé se většinou shodují, že žáci s poruchou chování narušují vyučování, mnohdy naplánovaný obsah hodiny nemůže být zcela realizovaný. Situace zasahují i nad rámec jejich pedagogického úvazku.

U1 – „*V hodinách je situace napjatá, nikdy nevíme, kdy začne něco vyvádět. Mám ho na očích tak, abych mohl zasáhnout, ale ne vždy se to daří. Otočím se k tabuli a už se za zády něco děje. Velmi to narušuje výuku, mnohdy řešíme jen jeho chování, pak dlouho trvá, než se uklidní i ostatní žáci.*“

„*Neustále se řeší jeho výchovné problémy ve spolupráci s prarodiči, jsou informováni takřka denně. Pořád něco sepisuju, vyřizuju i po vyučování. Zprávy na žáka, výchovné pohovory apod. O přestávkách vyžaduje neustálý dohled.*“

U3 – „*Situace je většinou klidná, můžeme se věnovat školní práci s celou třídou. Občas dojde k afektu, kdy je třeba ji zklidnit. Snažím se nevšímat si toho, nechat jí prostor. Pokud potřebuje situaci rozdýchat, poprosím volného pedagoga o spolupráci. Je sdílná, spoustu věcí mi pak po zklidnění řekne.*“

U2 – „*Náročné to je, protože se denně něco řeší. Při vyučování někdy není čas na výuku, protože vysvětlujeme chování a řešíme konflikty žáků.*“

U4 – „*V hodinách se chová problémově pořád a je to velmi náročné řešit tak, aby fungovala výuka. Nejhorší je jeho vulgarita, agrese a vyhrožování, nikdy nevím, co udělá. Narušuje plnohodnotnou výuku a vztahy ve třídě, ostatní s ním nechtějí spolupracovat, být ve skupině. Ostatním žákům chybí prostor k vyjadřování, jsou ostražití, někdy se bojí vyjádřit svůj názor.*“

„*Náročné je i řešit jeho chování administrativně – pořád něco oznamuju matce, sepisuju a někam posílám.*“

METODY A OPATŘENÍ

- **Účinnost metod a opatření při řešení výchovných problémů**

Učitelé jsou vybaveni škálou metod, které využívají při své edukační činnosti ve třídě. Vycházejí také z doporučení, která nastavuje školské poradenské zařízení, které má v péči žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Mnohá metodická opatření při vzdělávání žáka s poruchou chování selhávají.

U1 – „V první řadě se řídím jeho aktuálním psychickým stavem při příchodu raná do třídy. Ptám se, co se děje, co doma. Sděluje mi své zážitky, je rád, když mu dospělý člověk naslouchá.“

„V doporučení má nastavené doporučení v oblasti vzdělávání, něco málo i v oblasti chování. Snažím se co nejvíc minimalizovat rušivé podněty, ale někdy se to nedaří a chová se stejně neadekvátně. Ve třídě máme asistenta pedagoga, který se mu věnuje individuálně v případě vyhrocené a nezvladatelné situace ve třídě. I za cenu toho, že třídu musí na čas opustit. Jde mi o to, aby se zklidnil. Bez asistenta pedagoga by byla situace nezvladatelná.“

„Pochvala je u něho kontraproduktivní. Když je pochválen za určitou správnou věc, vzápětí hned něco vyvede.“

„Má nastaven Individuální výchovný program (IVýP), kde je uveden přehled jeho chování ve školním roce. Myslím ale, že to nefunguje. Je to jen podrobnější popis jeho problémů, který potom oznámíme poradenskému zařízení. Neslouží to k řešení problémů, jen monitorovací podpůrná pomůcka, ale není to nástroj k odstranění problémů žáka.“

„Speciální metody pro práci s žáky s poruchami chování jsou doporučovány školním metodikem prevence, který nám zjišťuje potřebné informace, dodává materiály k prostudování. Ale v praxi jako třídní učitel nemůžu nad rámec svých možností individuálně působit, není na to prostor. Můžu pouze v rámci přestávek reagovat, zasahovat, rozebírat.“

U2 – „Spolupracujeme na půdě školy všichni – učitelé, školní metodik prevence i výchovná poradkyně, ředitelství.“

„Spolupracujeme se SPC, doporučení od nich jsou zaměřená převážně na vzdělávací oblast. Většinou používám metodu utnout to hned na začátku, nedat mu prostor, aby se rozjel. Musím s ním neustále individuálně řešit jednotlivé situace, a zároveň vysvětlovat ostatním, proč se to děje. Když hrajeme různé hry, zaměřuji se i na nácvik spolupráce žáků.“

„Zúčastňujeme se besed, které nám poskytují odborníci např. preventivní programy PPP, Policie ČR.“

„Dobře reaguje na pochvalu, i ji často sám vyžaduje. Trestem je pro něho neúčast na aktivitách a hrách v hodině.“

„Snažím se vždy o podporu dobrého chování žáků třídy. Připomínáme si pravidla chování, společně plánujeme různé činnosti, hrajeme hry na podporu zdravých vztahů ve třídě a komunikace.“

„Ve třídě je malý počet žáků, přítomen asistent pedagoga, který je sdílený. V případě potřeby individuálně pracuje se žákem.“

„Metody a doporučení bohužel selhávají, problém je řešen i s OSPOD.“

U3 – *„Má nastavené doporučení poradenského zařízení a IVP v oblasti cizích jazyků a matematiky. Dodržujeme střídání činností, snažíme se ji nepřetěžovat. Upřednostňujeme individuální formativní hodnocení, což jí vyhovuje a projevuje se to na výsledcích její školní práce. V případě problému jí dáme možnost vychladnout, uvědomit si situaci a omluvit se. Pokud se chce se mnou bavit o svých problémech mezi čtyřma očima, vždy má možnost a většinou toho využívá.“*

„Snažíme se nacházet aktivity, ve kterých je úspěšná a posilovat tak její sebehodnocení. Reaguje velmi dobře na pochvalu.“

„Ze svého potenciálu dělám, co můžu. V rámci výuky jsem schopná řešit běžné konfliktní situace, ale nejsem proškolená v oblasti poruch chování, nemám praktické zkušenosti. Proto nevím, zda jsou mé zásahy vždy správné.“

„Mnohdy se obracím na výchovnou poradkyni a metodika prevence u nás.“

U4 – *„Práce v hodinách je založená na podpoře a respektování individuálních možností žáka. Snažíme se o klidný, trpělivý přístup a jsme důslední ve svých požadavcích. V hodinách je problematická vzájemná spolupráce z důvodu vyostřených situací, vulgárního a agresivního chování. Žák je stále pod dohledem, aby se předcházelo problematickým situacím, aby nebylo ubližováno ostatním.“*

„Když ho pochválím, tak zas něco provede. Pochvalou se chlubí mezi spolužáky, naznačuje jim, že je dobrý. Pokud je potrestaný (běžnými školními prostředky), dělá, že se nic neděje. Prohlašuje, že je to jedno, že mama stejně nic neřekne.“

„I přes nastavené metody v rámci doporučení školského poradenského zařízení se nám nedaří situaci zklidnit, změnit. Selhávání ve vzdělávací oblasti se prohlubuje vzhledem k jeho stupňujícím se výchovným problémům. Dbáme na dodržování pravidel slušného chování a školního řádu. Klima ve třídě je velmi narušeno.“

- Vzdělávání pedagoga v souvislosti problémového chování a poruch chování

Učitelé se shodují, že nejsou dostatečně vzděláni v oblasti poruch chování a etopedie. Jejich vzdělání je všeobecně speciálně-pedagogické, zaměřené převážně na edukační proces.

Nejsou prakticky vybaveni pro práci se žáky s poruchami chování. Uvítali by speciálního pedagoga – školního etopeda, který by vedl intervenční práci ve škole.

U2 – „Vystudovala jsem magisterský obor obecná pedagogika, k tomu rozšiřující kurz speciální pedagogiky a tříletý obor učitelství prvního stupně v rámci celoživotního vzdělávání. Nemám žádné odborné vzdělání v oblasti etopedie, bohužel. Zúčastnila jsem se několika seminářů, zaměřených na klima třída a vztahy ve třídě, šikanu.

„Školského poradenského pracovníka – etopeda bych uvítala, klidně by mohl mít nějaký malý úvazek na naší škole.“

U1 – „Mám vystudovanou speciální pedagogiku – učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. V oblasti etopedie nemám žádné odborné vzdělání.“

„Pracovat na úrovni etopeda na škole bych nezvládala – mám jen v rámci metodických příruček a školení teoretické znalosti. Uvítala bych pravidelné školení v této oblasti.“

„Speciálního pedagoga – etopeda bych uvítala. Pokud by měl třeba sdílený úvazek i na jiných školách, monitoroval by situaci žáka a jeho chování, a mohla bych s ním rozebírat situace. Na základě jeho doporučení bychom mohli lépe reagovat u zmíněných dětí.“

U3 – „Vystudovala jsem obor speciální pedagogika v kombinaci s technickou výchovou. V oblasti vzdělávání dětí s poruchou chování nemám odborné vzdělání, ani žádné kurzy. Pouze teoretické znalosti na základě svého kvalifikačního studia.

„Snažím se teoreticky vzdělávat i v oblasti poruch chování, školní metodik prevence a výchovný poradce je nám nápomocen ve vyhledávání materiálů a školení.“

„Speciální pedagog na pozici etopeda by byla velká pomoc, mohl by se dětem věnovat individuálně.“

U4 – „Moje kvalifikace je v oboru učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči a co se týká speciálního vzdělávání v oblasti poruch chování, tak to mám jen teoretické znalosti na základě seminářů a přednášek.“

„Nejsem dále odborně kvalifikovaná v oblasti poruch chování. Práce v této oblasti je pak v praxi pro mě náročná. Nemůžu se spoléhat jen na teoretické materiály.“

SPOLUPRÁCE RODINY, ŠKOLY A ODBORNÍKŮ

- Řešení výchovných problémů žáka a hodnocení spolupráce z pohledu učitele

Interakce učitel – žák – rodič je významná při edukačním procesu. Dotazovaní učitelé udávají pravidelnost a intenzitu spolupráce, shledávají ale nedostatky ve spolupráci.

U2 – „Spolupracujeme prakticky denně, když předáváme žáka paní vychovatelkám, sdělují jim vše, co se ve škole odehrálo. Spolupráce s dětským domovem je vyhovující, jsme informováni o důležitých záležitostech žáka.“ „Spolupráce se SPC, kdy navržená doporučení se týkají spíše vzdělávací části edukačního procesu. Jiná rada, než individuální přístup, tam asi není.“

„Vychovatelky si s ním sami nevědí rady, doma mají asi větší problémy s jeho chováním. Víím, že je medikován.“

„Někdy bychom potřebovali dalšího speciálního pedagoga, etopeda, který by se u nás pravidelně věnoval dětem.“

U1 – „Spolupráce s prarodiči je velmi intenzivní, protože problémy se zhoršují a graduji nejen ve škole, ale i doma. Výchovné problémy jsou řešeny většinou pouze s babičkou.“

„Spolupráce s OSPOD je dlouhodobá, ale nepřinášela ze začátku téměř žádné výsledky. Oznamovali jsme závažné výchovné problémy opakovaně. Ted' už řešeno ze strany OSPOD intenzivněji.“

U3 – „Problémy ve škole jsou menšího rázu než doma. Ale přesto spolupráce funguje, za což jsme rádi. Máme tak přehled o možných situacích v domácím prostředí dívky, které se mohou následně projevat ve škole.“

U4 - „Problémy stále narůstají, někdy si říkám, kam až to zajde a jak dlouho u nás ve škole bude. Odborníci se školou spolupracují intenzivně, dlouhodobě a pravidelně, matka také. Ze začátku se jí problém nezdál velký, ale jakmile do situace vstoupila i Policie ČR, matka se opravdu snaží situaci řešit.“

4.6 Výsledky a jejich interpretace

Výsledky kvalitativního šetření jsou platná pouze pro tento zkoumaný vzorek, na kterém byla získána zveřejněná data. Nelze je tedy zobecňovat, ale je možné je použít např. ke zkvalitnění přístupu učitelů, vychovatelů či rodičů k jednotlivým dětem a ke zkvalitnění spolupráce mezi zúčastněnými stranami.

Hlavní výzkumná otázka šetření byla:

HVO: „Jaké problémy mají děti s poruchou chování?“

Z jednotlivých rozhovorů a kazuistik vyplynulo, že děti mají každý své individuální problémy s chováním. Sužují je problémy s agresivitou, nezvládnutými emocemi, nejistotou, pocity méněcennosti. V rámci rodiny a školy reagují mnohdy podrážděně, impulzivně, používají vulgární výrazy, nerespektují pokyny dospělých osob a lžou nebo kradou.

Vedlejší výzkumné otázky:

VO1: „Jaké mají rodiče a učitelé možnosti při výchově a vzdělávání dětí s poruchou chování?“

Každý rodič/vychovatel i pedagog volí svůj individuální přístup, kterým se snaží udržet doma nebo ve třídě klima vhodné ke správnému výchovně-vzdělávacímu procesu dítěte. Rodiče/vychovatelé využívají různé metody při zvládnání problémů uvedených žáků/dětí. Jedná se zejména o pozitivní motivaci a ústní domluvu, vysvětlování jejich chování a s tím spojených důsledků, a taky o důslednost při plnění povinností a úkolů.

U učitelů jde o vytvoření školních podmínek tak, aby docházelo k úspěšnému vzdělávání žáků celé třídy. Dotazovaní se shodli na důležitosti sníženého počtu žáků ve třídě proti běžným základním školám. Dokáží tak vytvořit vhodné pracovní prostředí, které je důležité pro navození důvěry, spolupráce a zlepšování vztahů ve třídě. Uvádějí, že se snaží žáka zapojovat do takových aktivit, kde zažijí úspěch.

V případě, že nedochází ke zlepšení situace, obracejí se rodiče/vychovatelé i učitelé k použití trestů, a to v podobě vyloučení z aktivit, zákazu určité činnosti, ve škole se pak jedná i o využití výchovných opatření – napomenutí, důtka či snížená známka z chování.

Pro učitele je významná spolupráce ve škole mezi sebou navzájem, a taky pomoc a podpora ze strany školního poradenského pracoviště, vedení školy a školského poradenského zařízení.

I rodiče mají možnost využít pomoci školního poradenského pracoviště, a samozřejmě také dostupných odborníků – speciálních pedagogů, psychologů, odborných lékařů apod.

U všech těchto dětí je důležitým faktorem správné nastavení obecného i odborného poradenství a pomoci na úrovni školských i zdravotnických odborných pracovníků.

VO2: „S jakými obtížemi se rodiče a učitelé při výchově a vzdělávání potýkají?“

Nejzávažnějším problémem je interakce dětí v rámci jejich přirozených prostředí, kterými jsou rodina a škola. V oblasti vztahové mají většinou velké problémy s vrstevníky, spolužáky a členy rodiny (rodinné skupiny). Nedokáží najít společná témata komunikace, vynucují si

pozornost, lžou, a v rámci těchto skupin se nevládají navzájem respektovat a spolupracovat. Objevují se také problémy v komunikaci s dospělými, vzdorují, předvádějí se a vynucují si pozornost.

Dotazovaní rodiče i učitelé se shodli na tom, že tyto děti mají problémy v oblasti zvládnutí učiva a dochází u nich často ke zhoršení školních výsledků. Úspěšnost žáků je podmíněna individuálním přístupem ze strany učitelů, zajištěním vhodného pracovního prostoru, a nastavením a zavedením doporučených podpůrných opatření ve vzdělávání.

Učitelé zmiňují také obtíže v podobě intenzivního narušování běžného edukačního procesu, velkou časovou náročnost řešení výchovných problémů a nedostatečné znalosti v oblasti zvládnutí a řešení poruch chování.

I přes snahu všech zúčastněných stran a dodržování vhodných opatření se v některých případech nepodaří obtížnou situaci dlouhodobě zlepšit, naopak se stává vyhrcovanější a žáci musí být umísťováni do odborných zařízení diagnostické či psychiatrické péče.

VO3: „Jaká je spolupráce zúčastněných stran při řešení výchovně-vzdělávacích problémů dětí s poruchou chování?“

Spolupráce vychází vždy z individuálního problému dítě/žáka, je závislá na přístupnosti a ochotě všech zúčastněných stran. Dotazovaní se shodují na vhodnosti, intenzitě a pravidelnosti spolupráce mezi rodinou, školou, poradenskými a odbornými pracovníky. Důležitou stránkou spolupráce je stejný cíl všech zúčastněných – navodit zlepšení situace žáka s poruchou chování, zabránit jeho dalšímu selhávání a stupňování jeho problémů, vyhledat vhodnou odbornou pomoc.

Z odpovědí učitelů dále vyplynulo, že by uvítali spolupráci se speciálním pedagogem – etopedem, který by pravidelně působil u nich ve škole, a mohli s ním konzultovat jednotlivé postupy při řešení problémů u zmiňovaných žáků.

5 Diskuse

Zpracování rozhovorů a informací z osobní dokumentace žáků nebylo jednoduché. Informací bylo mnoho, protože u většiny žáků se jednalo o dlouhodobé problémy. Rodiče se ze začátku zdráhali odpovídat na otázky, i přesto, že se společně ve škole setkáváme již delší dobu a společně řešíme problémy, týkající se vzdělávání a výchovy jejich dětí.

Velmi diskutovaným tématem u učitelů je otázka individuálního přístupu k dětem s poruchami chování. Potvrdilo se, že vyučování respektující speciální vzdělávací potřeby žáka vede k navázání důvěry mezi žákem a učitelem, ale učitelé v rámci svého pedagogického úvazku a při práci s celou třídou nemají možnost pracovat s potřebným žákem intenzivně. Snaží se o takový přístup, ale je nad rámec jejich pracovních povinností, a tak věnují těmto žákům minimální čas. Narážejí také na svou ne odbornost v oblasti etopedie a poruch chování.

Nabízí se tak otázka, zda i malé školy mají možnost mít v rámci školního poradenského pracoviště speciálního pedagoga, který by měl svůj pracovní úvazek nastavený jen na individuální práci a intervenci s těmito žáky. Výsledky výzkumného šetření by mohly být možným zdrojem informací k tomu, aby se vedení školy zasadilo o možnost působení speciálního pedagoga – etopeda, který by vykonával intervenční činnost. Na základě šetření v rámci jedné školy sice nelze tuto skutečnost zobecňovat, ale dovoluji si vnést myšlenku, že většina škol tohoto typu, by na své půdě takového odborníka přivítala.

V rámci rozhovorů bylo také zmíněno vytvoření a nastavení individuálního výchovného programu (IVÝP) jako možnosti práce s žákem s poruchou chování. V rámci šetření se výchovný vzdělávací plán vyskytoval u jednoho žáka, a byl sledován spíše jako neúčinný. Je třeba se zamyslet, zda je dobře nastavený, co se od něho očekává a jaký obsah by měl mít.

Závěr

Práce byla zaměřena na projevy problémového chování, ze kterých se mohou vyvinout poruchy chování. Na dané téma je pohlíženo jak ze strany učitelů, kteří se s těmito žáky ve škole setkávají, tak ze strany jejich rodičů/vychovatelů. Cílem diplomové práce bylo shromáždit dostupné informace o jednotlivých žácích s poruchou chování a zjistit, které rizikové faktory se podílely na vzniku a rozvoji poruchy chování u vybraných žáků, jaký je vývoj poruchy ve školním i rodinném prostředí, jak je situace řešena, a jak spolu jednotlivé strany spolupracují.

Teoretická část práce obsahuje dostupné poznatky o psychosociálním vývoji dítěte, o problematice problémového chování a poruchách chování, které mohou být diagnostikovány z různých příčin. Také projevy tohoto chování jsou individuální v závislosti na rodinném prostředí dítěte. Tato část se také zabývá poradenským systémem, který by měl rodičům, žákům i učitelům pomoci zvládat složitou situaci.

V realizovaném šetření byly stanoveny výzkumné otázky, které vyplývaly z teoretických východisek a jejichž zodpovězením jsem dospěla k závěru, že děti s poruchami chování vzdělávané na základní škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují velkou trpělivost a individuální přístup. Mají být vedeny metodami, které vyhovují jim i rodičům/pedagogům a neměly by se bát o svých problémech hovořit.

Z rozhovorů a ze zpracování případových studií můžeme proniknout hlouběji do problematiky jednotlivých žáků, kteří se díky svému postižení v podobě lehké mentální retardace a poruchám chování velmi těžce začleňují mezi ostatní děti ať už ve škole nebo ve svém volném čase.

Při zpracování kazuistik žáků jsem měla možnost věnovat se problematice dětí s poruchami chování i z jiného úhlu než jen pedagogického, zvláště u dětí z dětského domova. Kromě srovnání poznatků z teorie a z výzkumného šetření nám rozhovory a případové studie slouží důležitých informací z jejich rodinného prostředí a minulosti.

U některých dětí jsou zážitky z raného dětství natolik znepokojující, že vlastně obdivují jejich snahu a přístup k práci přes všechny překážky, které jim jsou stavěny do cesty.

Kombinací úpravy rodinného prostředí, speciálně-pedagogických přístupů a psychoterapie nelze vždy dojít k příznivým výsledkům v oblasti chování u těchto dětí. Propojenost a spolupráce všech zainteresovaných stran – žák a jeho rodina, škola a učitel, odborní

pracovníci – je ale velmi důležitá. Dává dětem aspoň nějakou jistotu, zájem, pomoc a podporu v jejich nelehké situaci se svým vlastním chováním.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Petra Šínová, Dis.
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Případová studie v příběhu dítěte s projevy problémového chování
Název v angličtině:	Case study in child's story with symptoms of problem in behavior
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problémovým chováním a poruchami chování u žáků základní školy. Teoretická část je rozdělena do třech částí. První kapitola se zabývá dítětem s problémovým chováním na základní škole, druhá vymezuje problémové chování a poruchy chování a vliv rodiny. Třetí kapitola se zaměřuje na poradenství a intervenci.</p> <p>Praktická část se zaměřuje na vlastní výzkum. Jedná se o kvalitativní výzkum s využitím případových studií a rozhovorů.</p> <p>Cílem práce je zjistit, které faktory se mohly podílet na vzniku problémového chování či poruchy chování, jaké metody rodiče a učitelé při výchově a vzdělávání používají a jaké je doprovázejí obtíže.</p>
Klíčová slova:	Problémové chování, poruchy chování, rizikové faktory, rodina, škola, vzdělávání, poradenství, prevence, intervence
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with problem behaviour and behavioural disorders in primary school pupils. The theoretical part is divided into three parts. The theoretical part is divided in three chapters. The first chapter deals with a child with problem behavior in elementary school, the second defines problem behavior and behavioral disorders and family influence. The third chapter focuses on counselling and intervention. The practical part describes the research itself. It is qualitative research using case studies and interviews.</p> <p>The objective of the thesis is to find out which factors may have been involved in the emergence of problem behaviour or behavioural disorders, what methods parents and teachers use in education and how difficulties they have.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Problem behavior, behavioural disorders, risk factors, family, school, education, consultancy, prevention, intervention
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - Rozhovor se zákonným zástupcem žáka/pečující osobou</p> <p>Příloha č. 2 - Rozhovor s třídním učitelem žáka</p>
Rozsah práce:	102
Jazyk práce:	Český

Seznam bibliografických citací

1. BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
2. BOĐOVÁ, Veronika, Miluše HUTYROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Možnosti intervence u osob se specifickými poruchami chování a poruchami chování 1.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3723-1.
3. ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele. 2., vyd.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
6. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5046-0.
7. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
8. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.
9. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
10. HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie. 2., vyd.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
11. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi.* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
12. CHRASTINA, Jan. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5373-6.

13. JEDLIČKA, Richard. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.
14. JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-8027-1009-65.
15. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
16. JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.
17. KAPOUNOVÁ, Jana a Pavel KAPOUN. *Bakalářská a diplomová práce: od zadání po obhajobu*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0079-8.
18. KLUGEROVÁ, Jarmila. *Komunikace v teorii a praxi speciální pedagogiky*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452128-7.
19. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
20. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
21. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
22. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-2471-284-0.
23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.
24. MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Vyd. 8. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0852-5.
25. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství: celostátní vysokoškolská příručka pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijního oboru 77-01-8 Psychologie a skupiny oborů Učitelství*. Praha: SPN, 1991. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24526-9.

26. MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
27. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4.
28. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-719-2.
29. MIOVSKÝ, Michal. *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0387-4.
30. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
31. MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.
32. PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5646-2.
33. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozšíř. vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
34. POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5128-3.
35. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
36. PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-8024-7445-13.
37. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
38. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1049-5.
39. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

40. STROUHAL, Martin. *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-8024-7421-20.
41. ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6
42. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
43. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
44. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
45. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
46. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.
47. VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.
48. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
49. VAŠEK, Š. a kol. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1993.
50. VÍTKOVÁ, Marie. *Otázky pro pedagogické poradenství základy, teorie, praxe : učební text k projektu "Integrované poradenství pro znevýhodněné osoby na trhu práce v kontextu národní a evropská spolupráce"*. 1., vyd. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-08-X
51. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6311-2

Internetové zdroje

1. MKN-10 2021: *Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
2. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38970?highlightWords=%C5%A1kolsk%C3%BD+z%C3%A1kon>
3. *Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. In: Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38832?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+72%2F2005>
4. *Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/26148?highlightWords=vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+d%C4%9Bt%C3%AD+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>
5. *Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. In: Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38840?highlightWords=Vyhl%C3%A1%C5%A1ka+317%2F2005+dal%C5%A1%C3%ADm+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF+akredita%C4%8Dn%C3%AD+komisi+kari%C3%A9rn%C3%ADm+syst%C3%A9m+pedagogick%C3%BDch+pracovn%C3%ADk%C5%AF>
6. Metodické doporučení MŠMT pro práci s individuálním výchovným programem v rámci řešení rizikového chování žáků. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2021-5-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicke-doporuceni-msmt-pro-praci-s-individualnim>

7. Náplň práce asistenta pedagoga. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. [cit. 2021-6-24]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/napln-prace>
8. Žák s LMP a osobnostní specifika. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. [cit. 2021-6-26]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10796>

Přílohy

Příloha č. 1 - Rozhovor se zákonným zástupcem žáka/pečující osobou

Základní údaje:

- V jakém rodinném prostředí dítě žije? (úplná rodina, jen s jedním z rodičů, rodiče rozvedeni, ústavní výchova apod.)
- Z jakého rodinného prostředí dítě pochází? (otázka pro náhradní rodinnou výchovu – dětský domov, pěstounská péče)

Otázky:

Okruh č. 1 - PŘÍČINY A PROJEVY PORUCHY CHOVÁNÍ

1. Jaké konkrétní výchovné problémy spatřujete u dítěte? Jaké symptomy se projevují v jeho chování?
2. Jak se jeho chování projevuje doma? Jak mezi vrstevníky?
3. Jaká dle Vás může být příčina jeho problémového chování/poruchy chování?

Okruh č. 2 - SITUACE V RODINNÉM KONTEXTU

1. S jakými problémy se v souvislosti s chováním dítěte setkáváte? Je situace doma pro Vás a Vaši rodinu náročná?
2. Jakou formou řešíte doma situace týkající se jeho problémového chování?

Okruh č. 3 - VLIV PORUCHY CHOVÁNÍ NA ŠKOLNÍ PRÁCI

1. Má porucha chování dítěte vliv prospívání a chování ve škole?
2. Má dítě ve škole kamarády?

Okruh č. 4 - SPOLUPRÁCE RODINY, ŠKOLY A ODBORNÍKŮ

1. Jaká je podle Vás spolupráce se školou, kterou dítě navštěvuje, a třídním učitelem/třídní učitelkou?
2. Jakými způsoby jsou řešeny výchovné problémy ve škole?
3. Se kterými odborníky spolupracujete v rámci řešení výchovných problémů dítěte? Jak hodnotíte spolupráci?
4. Je u dítěte nastavena farmakologická léčba? Je léčba dle Vašeho názoru přínosná?

Příloha č. 2 - Rozhovor s třídním učitelem žáka

Základní údaje:

- Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
- Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

Otázky:

Okruh č. 1 - PŘÍČINY A PROJEVY PORUCHY CHOVÁNÍ

1. Jaký konkrétní výchovný problém spatřujete u žáka? Jaké symptomy se objevují v jeho chování?
2. Jak se jeho chování projevuje ve třídě při vyučování? Jak se projevuje v rámci vztahů se spolužáky?

Okruh č. 2 - SITUACE VE ŠKOLNÍM KONTEXTU

1. Má konkrétní porucha chování vliv na prospívání žáka ve škole? Jaké má vztahy s ostatními žáky?
2. Jaký je Váš přístup k žákovi s poruchou chování?
3. Považujete práci s tímto konkrétním žákem za náročnější? Pokud ano, v čem konkrétně?
4. Jaký máte názor na možnosti individuální práce s konkrétním žákem ze strany pedagoga (třídního učitele) nad rámec Vašeho úvazku? (plný pedagogický úvazek, administrace, vzdělání, dostupnost materiálů, školení, kurzů v oblasti poruch chování)

Okruh č. 3 - METODY A OPATŘENÍ VE ŠKOLE

1. Máte nějakou spolehlivou metodu při řešení problémového chování žáka ve vyučování a o přestávkách? Má škola dle Vás k dispozici účinné nástroje či opatření při řešení problémového chování žáků školy?
2. Jaký máte názor na možnost nastavení Individuálního výchovného programu? Má ho konkrétní žák nastavený? Má význam?
3. Využíváte nějaké metodické materiály pro preventivní/intervenční etopedickou práci ve třídě? Nebo v případě konkrétního žáka?
4. Uvítal/a byste možnost dalšího vzdělávání v oblasti práce s dětmi s problémovým chováním?

5. Uvítal/a byste na vaší škole speciálního pedagoga – školního etopeda, který by prováděl intervenční speciálně pedagogickou činnost? Pokud ano, proč?

Okruh č. 4 - SPOLUPRÁCE RODINY, ŠKOLY A ODBORNÍKŮ

1. Jakou máte zkušenost s rodiči/zákonnými zástupci daného žáka? Jak společně řešíte jeho kázeňské problémy?
2. Spolupracujete s OSPOD, SPC v rámci řešení výchovných problémů daného žáka? Jaká konkrétní doporučení jsou navržena ze strany SPC?