

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií



Specifika vzdělávacího procesu u žáka s poruchami chování

Bakalářská práce

Olomouc 2024

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Autor práce:

Nikola Marková

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma Specifika vzdělávacího procesu u žáka s poruchami chování jsem vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autorka uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušila autorská práva třetích osob.

Ve Svitavách 05.05.2024

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích bakalářské práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Nikola Marková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Specifika vzdělávacího procesu u žáka s poruchami chování
Název v angličtině:	Specifics of the educational process for a student with behavioral disorders.
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na specifika vzdělávacího procesu u žáků s poruchami chování. Práce v teoretické části obsahuje informace čerpané z odborné literatury ohledně poruch chování, jak specifických tak nespécifických, vzdělávacího procesu u těchto dětí a dále jsou popsány instituce, které zajišťují odbornou péči a pomoc nejen pro děti s poruchami chování. Praktická část je věnována vyhodnocení rozhovorů s dotazovanými respondenty o jejich práci se žáky se specifickými poruchami chování.
Klíčová slova:	Porucha chování, vzdělávací proces, institucionální vzdělávání, ADHD, diagnostika, metody a zásady práce se žáky s poruchami chování.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis focuses on the specifics of the educational process for students with behavioral disorders. The

	<p>theoretical part of the thesis includes information drawn from professional literature regarding both specific and nonspecific behavioral disorders, the educational process for these children, and descriptions of institutions providing specialized care and assistance not only for children with behavioral disorders. The practical part is dedicated to evaluating interviews with respondents about their work with students with specific behavioral disorders.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Behavioral disorder, educational process, institutional education, ADHD, diagnosis, methods and principles of working with students with behavioral disorders.
Rozsah práce:	60 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Obsah

Úvod	8
Teoretická část.....	9
1 Žák s poruchami chování.....	9
1.1 Vymezení pojmu poruchy chování.....	9
1.2 Rizikové faktory a etiologie vzniku poruch chování.....	11
1.3 Projevy poruch chování	11
1.4 Diagnostika poruch chování	13
2 Specifika vzdělávacího procesu u žáků s poruchami chování.....	16
2.1 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami chování.....	16
2.2 Přístup k žákům s poruchami chování podle právního předpisu MŠMT ČR.....	18
2.3 Zásady pedagogické intervence u žáků s poruchami chování.....	22
2.4 Metody a zásady při vzdělávání žáků s poruchami chování	25
3 Institucionální a právní vzdělávání žáků s poruchami chování.....	29
3.1 Orgán sociálně právní ochrany dětí	29
3.2 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu	30
3.3 Diagnostický ústav	31
3.4 Dětský domov, dětský domov se školou	32
4 Výzkumná část	34
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	34
4.2 Charakteristika výzkumného souboru a sběr dat.....	37
4.3 Analýza a interpretace výzkumného šetření.....	38
4.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření	50
Diskuse	52
Závěr.....	56
Literatura	57

Internetové zdroje	59
Seznam použitých zkratek	60

Úvod

Bakalářská práce se věnuje problematice specifických poruch chování u žáků a jejich vlivu na vzdělávací proces. Specifické poruchy chování mohou zahrnovat různé projevy, jako jsou impulzivita, narušená socializace nebo agresivní chování, a tyto faktory mohou významně ovlivnit proces učení. Tento problém je v dnešní hektické době na vzestupu. Děti s poruchami chování přibývá a mnoho pedagogů neví jak s těmito dětmi pracovat nebo jak k nim přistupovat. Každý učitel by si měl o této problematice načíst odbornou literaturu a navzájem si s kolegy předávat svá zjištění a postřehy. I takovéto děti patří do naší společnosti a jsou to lidé jako my. Když člověk přijde na to jak s nimi pracovat, zjistí, že ne vždy jde o hloupé a opravdu zlobivé děti, jak se společnost často domnívá. Vzdělávat tyto děti může být radost a potěšení, v některých případech i dobrý pocit ze sebe sama, pokud je dítěti podána pomocná ruka a ono ji přijme a využije ke zlepšení svého dosavadního života.

Záměrem bakalářské práce je zjištění jakým způsobem probíhá vzdělávání žáků s poruchami chování. Na základě těchto zjištění tato práce poskytne začínajícím pedagogům nebo studentům speciální pedagogiky, metodické informace pro práci s žáky s poruchami chování, to vše díky poznatkům pedagogů z praxe, kteří mají s těmito žáky bohaté zkušenosti.

Teoretická část

Teoretická část se zaměří na komplexní pohled na problematiku specifických poruch chování u žáků, přinese náhled a bude se detailněji zaměřovat na identifikaci specifických vzdělávacích potřeb žáků se specifickými poruchami chování a analyzovat vhodné pedagogické přístupy a strategie pro efektivní podporu těchto žáků ve školním prostředí. V neposlední řadě shrne institucionální a právní vzdělávání žáků s poruchami chování

1 Poruchy chování

Každá lidská bytost si uvědomuje sama sebe díky svému prožívání, lidé ji pak vnímají a akceptují na základě jejího chování navenek. Musíme si nejprve uvědomit, že součástí chování je vzájemná interakce člověka s prostředím, ve kterém se nachází. Jde tedy o sociální chování, které probíhá v lidské společnosti. (Michalová, 2007)

V této kapitole se seznámíme s pojmem poruchy chování, jaké jsou jejich příčiny, projevy či rizikové faktory. Na konci kapitoly uvedeme, jak se poruchy chování diagnostikují. Vymezení pojmu poruchy chování je velmi podstatné, abychom pochopili, v čem tkví problematika a specifičnost těchto žáků.

1.1 Vymezení pojmu poruchy chování

Termín porucha chování se objevuje přibližně na konci 60. let a užíval se především v lékařství. Skrývá se pod ním souhrn problémů v lidských reakcích, projevech a v sociálních vztazích. Můžeme tedy konstatovat, že jde o sociálně neakceptované chování. Sociální prostředí udává podmínky, kterým chování daného jedince neodpovídá, má oslabené či zcela závadné mechanismy. (Michalová, 2007)

Porucha chování a emocí se vyskytuje tehdy, když se reakce jednotlivce na škole odchyľují od běžných standardů v chování a emocí, které jsou obvyklé pro daný věk, etnickou či kulturní skupinu. Tyto odchylky mohou negativně ovlivnit různé oblasti, jako je péče o sebe, sociální interakce, individuální přizpůsobení, akademický pokrok, chování ve třídě nebo schopnost adaptovat se v pracovním prostředí. U poruch chování a emocí nejde pouze o krátkodobé, očekávané reakce na stresory v prostředí dítěte nebo mladistvého, ale spíše o stav, který přetrvává i přes individualizované intervence, jako je poskytování zpětné vazby jednotlivci, konzultace s rodiči nebo úprava výchovného prostředí. (C.A. Lehr, 2005)

Mezinárodní klasifikace nemocí 11 (2022) uvádí toto rozdělení poruch chování, které spadá do kategorie F90-F98 – Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání:

- F 90 Hyperkinetické poruchy
 - F 90.0 Porucha aktivity a pozornosti
 - F 90.1 Hyperkinetická porucha chování
 - Jiné hyperkinetické poruchy
 - Hyperkinetická porucha NS
- F 91 Poruchy chování
 - F 91.0 Porucha chování ve vztahu k rodině (interakce výlučně mezi členy rodiny)
 - F 91.1 Nesocializovaná porucha chování (narušené vztahy s vrstevníky)
 - F 91.2 Socializovaná porucha chování (dítě je aktivně začleněno do odpovídající skupiny vrstevníků)
 - F 91.3 Porucha opozičního vzdoru (vzdorovité, neposlušné dítě, bez agresivního chování)
 - F 91.8 Jiné poruchy chování
 - F 91.9 Porucha chování nespecifikovaná

Poruchy chování jsou charakterizovány přetrvávajícím a opakovaným agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Výrazné překročení sociálního chování odpovídající danému věku, je bráno jako mnohem závažnější než klasické dětské zlobení nebo rebelie adolescentů a mělo by mít trvalejší ráz (déle jak šest měsíců). O poruchu chování však může jít i vlivem jiné psychiatrické poruchy. Poruchy chování mohou zahrnovat impulzivitu, narušenou socializaci nebo agresivní chování. V takém případě je nutná diagnostika a adekvátní intervence pro zlepšení kvality života jedince a jeho okolí. (MKN-11, 2022)

Podle Vojtové by se měl používat termín děti a mládež s poruchami emocí a chování. Ta tvrdí, že problémy v chování a problémy s emocemi k sobě neoddělitelně patří. (Michalová, 2007)

Dítě s problémy v chování má charakteristické vlastnosti. Ne každé bude mít všechny, ale bude jich mít dost na to, aby vyčnívalo z davu. Mezi tyto vlastnosti může patřit emocionálnost, vytrvalost, citlivost, vnímavost, nepřizpůsobivost, nepravidelnost, energie, odmítavá první reakce, nestálá nálada. (Sheedy-Kurcinková, 1998)

1.2 Rizikové faktory a etiologie vzniku poruch chování

Příčina vzniku poruch chování není dodnes zcela známá. Odborníci stále přichází na nové poznatky o fungování mozku a o tom jak ovlivňuje pozornost nebo učení. Specifické poruchy chování se ale v současnosti nejvíce připisují dědičnosti nebo různým biologickým faktorům. (Riefová, 2010)

Michalová (2007) uvádí rizikové faktory vzniku poruch chování ve třech kategoriích. Příčiny vzniku v období těhotenství matky, tzv. prenatální období. Jde například o příčiny infekční, genetické, psychické, nutriční a endokrinní. Druhou kategorií je období během porodu, tzv. perinatální. Sem spadají možné příčiny jako přenašení či nedonošení dítěte, překotný nebo protahovaný porod, účinek medikace při porodu, nestandardní poloha plodu. Třetí kategorie se vztahuje na období po porodu, tzv. postnatální období. Do této kategorie spadá obrovské množství možných příčin. Jedná se o úrazy, toxiny, infekce, jedy, cévní nebo metabolické poruchy. Z výsledků klinických studií vyplývá, že děti, které prodělaly encefalitidu, měli v psychologických nálezech zjištěnou nepravidelnost, co se týká vývoje rozumových schopností. Jde o pasivitu, roztržitost, neklid, zhoršená jemná motorika, výkyvy nálad, podrážděnost a výbušnost.

1.3 Projevy poruch chování

Mezi specifické poruchy chování patří poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) a poruchy pozornosti bez hyperaktivity (ADD). Nejprve se seznámíme se základními projevy ADHD. Jsou to porucha pozornosti, hyperaktivita a také impulzivita. Nicméně u dětí s ADHD spatřujeme i další přidružené projevy poruchy. Poruchy motoriky, koordinace, percepčních funkcí, poruchy paměti, myšlení a řeči, poruchy chování a emocí a v poslední řadě vývojové poruchy učení. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Typické projevy chování u žáků s ADHD je možné popsat i tak, že žáci mají vysokou míru aktivity, působí, že jsou v neustálém pohybu, vrtí se, ruce i nohy nezůstávají v klidu. Trpí neustálou potřebou vyhledávat blízké předměty, se kterými si může hrát nebo si je vkládat do úst. Jako další projev je malé sebeovládání spjaté s impulzivitou. Jsou

netrpěliví, často skáčou lidem do řeči, moc mluví, nemohou se dočkat, až budou vyvoláni v hodině, většinou dříve konají, než myslí (nepromýšlí důsledky). Takové jednání je velice často dostává do situací, kdy se zapojují do fyzicky násilných činností, které končí zraněním. Žáci s ADHD trpí agresivním chováním spolu s nepřiměřeně silnými reakcemi i na sebemenší podněty. Jsou sociálně nevyzrálí, mají malou sebeúctu a jsou značně frustrováni. (Reifová, 2010)

Základní projevy u ADHD lze pozorovat už od narození. Během novorozeneckého a kojeneckého období dochází u dítěte k poruchám biorytmu bdění a spánku, trpí zvýšenou plačtivostí. Jsou více pohyblivé a neklidné. Dochází u nich k nerovnoměrnému vývoji motorických funkcí. V batolecím období jsou příznaky velmi podobné. K vyšší pohyblivosti se přidává živost a je zde větší nebezpečí úrazů, novým projevem může být nepřiměřené chování a afektivita. Na batolecí období navazuje předškolní věk. Zde už je patrný nerovnoměrný vývoj kognitivních a motorických funkcí, proto dochází i k odkladu školní docházky. Stále přetrvává hyperaktivita spolu s impulzivitou. Na dítěti začíná být patrná nepozornost a trpí zvýšenou emocionalitou a nezralostí jak sociální tak i pracovní. Když dítě nastupuje do školy, tyto projevy jsou dynamičtější. Nově, můžeme spatřovat percepčně-motorické poruchy, což jsou specifické poruchy učení (SPU). S tím souvisí i poruchy paměti, myšlení, řeči a komunikace. Se zvyšující se zátěží na děti během školního období trpí žáci s ADHD emoční labilitou, zhoršenou afektivitou, která spěje až k poruchám chování. Jedním z již zmíněného projevu už v novorozeneckém období jsou poruchy spánku, ke kterým se může ve školním období přidat i porucha příjmu potravy nebo jiné psychosomatické potíže. (Jucovičová, Žáčková, 2015)

Žáci s ADD jsou pro učitele hůře rozpoznatelní, protože na rozdíl od ADHD tito žáci netrpí hyperaktivitou a ve třídním kolektivu nijak nevyčnívají, nevyrušují, nezlobí, tudíž neupoutávají učitelovu pozornost. Nicméně pro tyto děti je jejich porucha vážný problém, protože ovlivňuje jejich školní výsledky a většinou mají i malou sebeúctu. Mezi charakteristické projevy ADD patří problém naslouchat a plnit zadané úkoly, soustředit se na jejich plnění i udržovat pozornost a úkol dokončit. Můžeme pozorovat nerovnoměrný výkon během školní docházky. Jednou je schopný výkonu na jedničku, podruhé nikoli. Učitel může mít pocit, že je dítě zasněné, duchem nepřítomné, tyto děti tzv. vypínají pozornost. Dalším projevem může být, že žák dobře zvládá práci s pomocí (skupina, asistent pedagoga) ale pokud má zadanou samostatnou práci, selže. V neposlední řadě je nutné zmínit nepořádnost u těchto dětí. Ztrácí běžné denní předměty

(čepice, pero, sešit) a na stole, ve skřínce či doma v pokoji mají velký nepořádek.(Reifová, 2010)

V kapitole 1.1 Vymezení pojmu poruchy chování jsme se zabývali, rozdělím nespécifických poruch chování podle MKN-11 a co je pro ně charakteristické. Pokud bychom se podívali blíže na jednotlivé kategorie, je nám nápomocná např. kniha od Milana Valenty a kolektivu (2014), ve které jsou tyto kategorie stručně popsány. Porucha chování ve vztahu k rodině spočívá v abnormálním chování pouze doma, které je cíleně namířené na jednoho či více členů domácnosti. Může se jednat o krádeže, ničení majetku daného člena rodiny nebo násilí vůči těmto členům. V normě jsou však vztahy mimo rodiny s vrstevníky, okolím. Je nutné pracovat s celou rodinou, v rámci včasné intervence. Izolací, žádnými kamarády či celkově narušenými vztahy s vrstevníky můžeme definovat nesocializovanou poruchu chování. V tomto případě pozorujeme afektivní stavy, šikanování slabších, bezcitnost k lidem nebo zvířatům a jedinec jelikož není schopen dobrých sociálních kontaktů, páchá své trestné činnosti sám. Opakem nesocializované poruchy, kdy jedinec není schopen sociálních vztahů, u socializované poruchy si dokáže vytvořit velmi pevná pouta s vrstevníky, s nimiž bohužel nejčastěji páchá delikventní činnost. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na poruchy opozičního vzdoru, které se dítěti diagnostikují do 10 let. Základními projevy jsou neposlušnost, provokace, vzdor, odpor k autoritám nebo frustrační tolerance na nízké úrovni.

1.4 Diagnostika poruch chování

Slowík (2016) i Valenta (2014) se shodují s možnými diagnostickými vodítky u nespécifických poruch chování. Jedná se o lhaní, destrukci majetku, bezcitnost k lidem a zvířatům, šikana a časté rvačky, žhářství, záškoláctví, afektivní výbuchy vzteku, provokativní a vzdorovité chování. U Slowíka (2016) se navíc uvádí, že mezi možná vodítka patří i sebevražedné sklony, patologické závislosti ať už jde o závislost na drogách, hazardu či nějaké sekty. V neposlední řadě nás na poruchu chování může upozornit i deviace sexuální.

Při diagnostikování specifických poruch chování se sleduje hlavně duševní vývoj daného dítěte. Jak bylo již popsáno výše u specifických poruch chování, jde nejčastěji o zděděnou nebo získanou (při porodu) příčinu. Proto jsme schopni příznaky pozorovat už od narození. Jsou patrné známky oslabení oproti normě v daném věku.

Kolem čtvrtého roku je tento problém dobře rozpoznatelný, protože není připraven na nástup do mateřské školy ve srovnání se svými vrstevníky. Před nástupem do školy se posuzuje školní zralost, které takovéto dítě nedosahuje. Nedokáže se soustředit a nevydrží v klidu. Je důležité, aby diagnostika probíhala ve dvou rovinách – ve škole, v poradně. Ve škole by na tuto diagnostiku měl dohlížet školní psycholog nebo speciální pedagog, ne pedagog, který dítě vzdělává. Má často zkreslené vnímání takového žáka a nebývá ve všech ohledech objektivní. Ten kdo provádí diagnostiku ve škole, by měl toto dítě pozorovat nejméně 2x měsíčně v přirozeném třídním prostředí. Poté s přihlédnutím k hodnocením od ostatních pedagogů vytvoří komplexní hodnocení do závěrečné zprávy. K finálnímu zpracování zprávy a doporučení dojdou i poradenská pracoviště jako je pedagogicko-psychologická poradna (PPP) nebo speciálně-pedagogické centrum (SPC). (Michalová, 2007)

Pokud chceme stanovit diagnózu u specifických poruch chování, tedy hlavně u ADHD musíme vědět, že u pozorovaného jedince musí být přítomno 6 nebo více symptomů z osy A (nepozornost) a to také z osy B (hyperaktivita, impulzivita). Symptomy musí přetrvávat nejméně šest měsíců s ohledem na jeho věk, sociální vývoj a prostředí. (Miovský, 2018)

Osa A – nepozornost:

- *Neudrží pozornost, dělá zbytečné chyby ve škole, v práci nebo při jiných aktivitách.*
- *Neudrží pozornost při úkolech nebo při hrách.*
- *Často se zdá, že neposlouchá, když mluvíme přímo k němu.*
- *Často neposlouchá instrukce a dělá chyby z nepozornosti.*
- *Má problémy v organizaci a plánování úkolů a činností.*
- *Vyhýbá se činnostem, které vyžadují udržení volního úsilí.*
- *Ztrácí věci (např. hračky, školní potřeby).*
- *Reaguje zbrkle na zevní podněty.*
- *Zapomíná na běžné denní aktivity, které má plnit.*

Osa B – hyperaktivita a impulzivita:

- *Vrtí se v lavici, nevydrží klidně sedět, hraje si s prsty.*
- *Odchází, když se očekává, že bude sedět.*

- *Pobíhá nebo se houpe na židli, když se to nehodí (u adolescentů nebo dospělých může jít o pocity neklidu)*
- *Nedokáže si hrát potichu, neumí hrát hry, které vyžadují ticho.*
- *Je stále v pohybu, jako by byl poháněn vlastním motorem.*
- *Nadměrně mluví.*
- *Vyhrkne odpověď dříve, než byla dokončena otázka.*
- *Nevydrží čekat, než na něho přijde řada.*
- *Přerušuje a vyrušuje ostatní. (Miovský, 2018, s. 38-39)*

2 Specifika vzdělávacího procesu u žáků s poruchami chování

V této kapitole se budeme zabývat možnostmi, kde a jak žáky s poruchami chování vzdělávat. Jakým způsobem k těmto dětem přistupovat. Které metody a zásady při práci s žáky s poruchami chování dodržovat, aby celý vzdělávací proces vedl k co možná nejvyšší míře začlenění do společnosti.

2.1 Možnosti vzdělávání žáků s poruchami chování

Zásadní je přístup k dětem s poruchami chování, a to jak doma, tak ve škole. Klíčová je spolupráce všech zúčastněných - rodičů, prarodičů, učitelů, vychovatelů a vedoucích zájmových kroužků. Péče o tyto děti je náročná a může být vyčerpávající až nezvladatelná, zejména pokud jim chybí potřebné podmínky doma, adekvátní výchova či jsou frustrované nevhodným zacházením. Někdy se i přes veškerou snahu rodičů a dětí setkávají ve škole s nedostatečným pochopením, kritikou, odsuzováním a trestáním za projevy, které nejsou pod jejich kontrolou. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na školní vzdělání přizpůsobené jejich specifickým potřebám a schopnostem. Jejich vzdělání by mělo být realizováno formou a metodami, které jsou jim přístupné, a měly by být vytvořeny vhodné podmínky pro jejich plné zapojení do vzdělávacího procesu. Aktuální legislativa v oblasti školství řeší situaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách, a podrobněji se touto problematikou zabývá konkrétně vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky číslo 73/2005, Sb. v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají i žáci s poruchami chování, je obsaženo v aktuálním školském zákoně v § 16.

(1) Osobou s individuálními vzdělávacími potřebami se rozumí dítě, žák nebo student s fyzickým, mentálním, zrakovým, sluchovým nebo řečovým postižením, autistickým spektrem nebo poruchami v učení či chování.

(2) Fyzické postižení se definuje jako mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, současná kombinace těchto postižení, autismus a rozvojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotní znevýhodnění zahrnuje zdravotní slabost, dlouhodobou nemoc nebo mírnější zdravotní problémy, které ovlivňují učení a chování a vyžadují přizpůsobení ve vzdělávacím procesu.

(4) Sociální znevýhodnění zahrnuje rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním statutem, ohrožení sociálními problémy, institucionální péči nebo status uprchlíka, osoby s dočasným ochranným statutem nebo žadatele o mezinárodní ochranu.

(5) Školní poradenské zařízení identifikuje individuální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů.

(6) Osoby s individuálními vzdělávacími potřebami mají nárok na vzdělání přizpůsobené jejich potřebám a možnostem, na podporu ve vzdělávání a poradenskou pomoc. Při přijímání a ukončení vzdělávání jsou zohledněny jejich potřeby a hodnocení je založeno na povaze jejich postižení či znevýhodnění. V některých případech může být délka studia pro osoby se zdravotním postižením prodloužena o maximálně 2 roky.

(7) Osoby se zdravotním postižením mají nárok na bezplatné speciální učebnice a pomůcky odpovídající jejich potřebám. Děti s kombinovaným sluchovým a zrakovým postižením mají právo na speciální vzdělávání přizpůsobené jejich potřebám. Dětem, které nemohou číst běžné písmo, je zajištěno vzdělávání s použitím Braillova písma, a dětem, které se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, je poskytnuta alternativní forma komunikace.

(8) Pokud je to nutné, jsou pro osoby se zdravotním postižením zřizovány školy nebo speciální třídy s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, kombinovaným postižením nebo autismem mají nárok na speciální základní vzdělávání, pokud není jiná možnost. Přípravný stupeň základní školy může být poskytován pro žáky s těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením.

(9) Školy mohou zřizovat asistenty pedagoga pro podporu osob se zdravotním postižením při vzdělávání. Před zřízením speciálních tříd nebo asistentů pedagoga je vyžadováno stanovisko školního poradenského zařízení.

(10) Pro zřízení speciálních tříd a asistentů pedagoga je třeba souhlasu příslušného orgánu v případě státních či církevních škol, které mají povolení zřizovat školy. (Zákon č. 561/2004 Sb. v platném znění)

2.2 Přístup k žákům s poruchami chování podle právního předpisu MŠMT ČR

Nejdůležitější informace obsažené v současných dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky týkající se tématu dětí se specifickými poruchami učení a chování.

1) Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

§ 2 odst. 1b - Vzdělávání je postaveno na principech respektování individuálních vzdělávacích potřeb každého jednotlivce.

§ 16 – Obsah tohoto paragrafu je popsán výše v kapitole 2.1.

§ 18 - Ředitel školy může schválit individuální vzdělávací plán pro studenta s individuálními vzdělávacími potřebami na základě žádosti jeho zákonného zástupce a písemného doporučení poskytnutého školským poradenským zařízením.

§ 19 - Detaily obsažené v individuálním vzdělávacím plánu jsou určeny konkrétním právním nařízením. (vyhláška č. 73/2005 Sb.)

§ 26 odst. 1 - U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být délka vyučovací hodiny upravena tak, aby byla odlišná od standardní délky; existuje možnost rozdělovat nebo sloučit hodiny podle potřeby.

§ 51 – Hodnocení výsledků vzdělávání žáků:

- Ředitel školy, se souhlasem školské rady, má možnost použít klasifikační stupně, slovní hodnocení nebo jejich kombinaci pro hodnocení všech žáků, nikoliv pouze těch s individuálními poruchami učení.

- Při přechodu na jinou školu, která používá jiný systém hodnocení, je možné převést slovní hodnocení na klasifikační stupeň, pokud si to daná škola přeje, a to i při změně na střední školu.
- U žáka s individuálními poruchami učení rozhoduje ředitel o slovním hodnocení na základě žádosti jeho zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení, pokud škola používá klasifikační stupně. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

2) Vyhláška č. 73/2005 Sb., v platném znění, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

- Právo na tzv. podpůrná opatření ve vzdělávání zahrnuje speciální metody a strategie, kompenzační nástroje, speciální učební materiály, přístup k pedagogicko-psychologickým službám, možnost asistenta pedagoga a snížení počtu žáků ve třídě.
- Žáci s vážnými zdravotními postiženími mají nárok na maximální možnou podporu (neaplikuje se na specifické poruchy učení a chování).
- Speciální vzdělávání je poskytováno žákům s individuálními vzdělávacími potřebami na základě odborného posouzení školského poradenského zařízení a rozhoduje o něm vážnost a rozsah potřeb žáka.
- Typy speciálního vzdělávání zahrnují:
 - Individuální integraci (v běžné škole).
 - Skupinovou integraci (ve třídě pro osoby se zdravotním postižením).
 - Kombinace, jako například individuální integrace ve třídě pro žáky s jiným typem postižení, nebo skupinová integrace ve speciální škole pro žáky s jiným typem postižení
 - Speciální škola pro žáky se zdravotním postižením zahrnuje základní školu pro žáky s konkrétními problémy v chování.
 - Preferována je individuální integrace, pokud je to vhodné pro potřeby a možnosti žáka a podmínky školy.

- Individuální vzdělávací plán je vypracován v případě potřeby pro žáky s individuální integrací (a je také důležitým základem pro získání finanční podpory na žáka, tzv. navýšeného normativu).
- Ředitel školy má možnost schválit individuální vzdělávací plán na základě žádosti zákonného zástupce žáka a písemného doporučení poskytnutého školským poradenským zařízením.
- Individuální vzdělávací plán je sestaven na základě osnov vzdělávacího programu školy, závěrů odborných posudků, doporučení praktických nebo odborných lékařů, dalších specialistů a stanoviska zákonného zástupce žáka.
- Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace každého žáka a obsahuje informace o obsahu, rozsahu, průběhu a metodách péče poskytované žákovi, cílech vzdělávání, použitých pedagogických metodách, způsobu zadávání a splnění úkolů, hodnocení žáka, potřebě dalšího pedagogického personálu a seznamu kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů.
- Školské poradenské zařízení pravidelně hodnotí dodržování postupů a opatření ve vzdělávacím plánu a v případě nedodržení informuje ředitele školy. Vzdělávací plán může být aktualizován, avšak je nezbytné informovat o těchto změnách zákonného zástupce žáka, který je následně požádán o potvrzení změn svým podpisem.
- Asistent pedagoga je pověřen poskytováním pomoci žákům přizpůsobit se školnímu prostředí a podporovat pedagogické pracovníky při výchově a vzdělávání. Také asistuje při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci. Jeho nasazení je rozhodnutím ředitele školy.
- Plánování a realizace speciálního vzdělávání (včetně časového rozvrhu, podpory osobního asistenta, diagnostický pobyt, a začlenění žáka do speciálního vzdělávacího programu atd.).
- Počty žáků ve třídách se liší podle typu integrace: Ve třídách se skupinovou integrací je obvykle 6-14 žáků pro žáky se zdravotním postižením a 4-6 žáků pro žáky s těžkým zdravotním postižením, s možností doplnit je o žáky bez zdravotního postižení. V případě individuální integrace je maximální počet žáků se zdravotním postižením, které lze integrovat do běžné třídy, obvykle omezen na 5. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

3) Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

§ 15 - Pokud se používá slovního hodnocení, výsledky žáka vzdělávání, včetně těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, jsou popsány tak, aby zahrnovaly hodnocení pokroku ve vzdělávání, zhodnocení úsilí žáka a jeho přístupu k učení, a to v kontextu faktorů ovlivňujících jeho výkon. Také uvádí zdůvodnění hodnocení a poskytuje doporučení, jak předejít případným neúspěchům a jak s nimi zacházet. Stejný postup se používá i při použití klasifikace. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

4) Rámcový vzdělávací program a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

- Při vzdělávání těchto žáků je nezbytné používat kombinaci speciálních pedagogických postupů, alternativních metod a upravených metod, které se používají při vzdělávání většiny studentů, protože běžné didaktické metody obvykle nepřinášejí adekvátní účinek.
- Je nezbytné vytvářet stimulující a přívětivé prostředí, které umožňuje rozvoj potenciálu jednotlivce, podporuje sociální začlenění a směřuje k neustálému učení po celý život (například prostřednictvím možnosti omezení počtu žáků ve třídě, poskytnutí dalšího pedagoga, osobního asistenta nebo školení učitelů v oblasti speciální pedagogiky).
- Základním dokumentem pro vytváření školních vzdělávacích programů je Rámcový vzdělávací program, který poskytuje možnost zahrnout do programu speciální vyučovací předměty (například znakovou řeč) nebo předměty poskytující speciálně pedagogickou péči (například logopedickou péči). Z těchto předmětů vyplývají konkrétní individuální vzdělávací plány.
- Školní poradenská zařízení (PPP, SPC) poskytují podporu při identifikaci a následném vzdělávání studentů s individuálními vzdělávacími potřebami.
- Je důležité brát v úvahu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají rozmanité individuální potřeby ve vzdělávání. Je nezbytné diferencovat a individualizovat vzdělávací proces při plánování aktivit, stanovení obsahu, formátů a metod výuky.
- Je nezbytné zajistit potřebné prostředí a vybavení (včetně úprav interiéru, vhodných pomůcek, alternativních forem komunikace, použití odpovídajících

učebních metod, a zohlednění vlivu postižení či znevýhodnění při hodnocení výkonu), a také vytvořit vhodnou nabídku vzdělávacích možností a podmínek. (Jucovičová, Žáčková, 2010)

2.3 Zásady pedagogické intervence u žáků s poruchami chování

Během intervenční fáze výchovně-vzdělávacího procesu etopedie, pedagog pracuje s rizikovými faktory, které ovlivňují chování jedince, a to jak v osobním, tak školním kontextu, a také v mimoškolním prostředí, včetně rodinného a veřejného prostoru. Intervence zahrnuje použití pedagogických metod, které se zapojují do běžných životních situací jedince s poruchou chování, s důrazem na respektování kontextu těchto situací. Jedná se o dlouhodobý a cílený proces, který se zaměřuje na změnu stereotypních chování jedince s poruchami chování, přičemž jeho průběh je podmíněn vnitřní motivací jednotlivce k přijetí změn. V některých případech může být intervence prováděna i institucionálně nebo může být součástí terapeutického procesu. (Vojtová, 2008)

Cílem intervence je zasahovat do nežádoucích trendů chování těchto žáků s cílem je přerušit, zastavit nebo změnit je. V intervenční fázi je nezbytné odstranit nepříznivé vlivy, podněcovat zájem, budovat důvěru, posilovat pozitivní sociální vazby, pomáhat jednotlivci rozumět vlastnímu chování a jeho důsledkům, podporovat motivaci žáka k přijetí jiných vzorů chování a posilovat jeho odolnost vůči negativním vlivům okolí. (Vojtová, 2004)

Důležitou úlohou poradců je pomoci dítěti pochopit důvody a souvislosti svého chování a umožnit mu volbu toho, co si přeje. To je zvláště důležité v situacích tlaku ze strany školy nebo rodičů. Při intervenční práci je efektivní kombinace behaviorálních technik, avšak je třeba nezapomínat na individuální charakter dítěte. Je nezbytné mít přesný popis chování, jeho četnost, intenzitu a kontext, ve kterém se vyskytuje. Důležité je také znát faktory, které toto chování vyvolávají nebo udržují, a určit, co bude pro dítě trestem a co odměnou. (Procházka, 2014)

Při použití behaviorálního modelu jsou identifikovány faktory, které mohou snížit úspěšnost jeho aplikace, a poradci zkoumají další možnosti porozumění podstatě problému. Tyto faktory zahrnují:

- Chování dítěte může být důsledkem emocionálního zmatku nebo projevem závažného psychického traumatu.

- Dítě může nerozumět, co přesně je nežádoucí chování a jaké má následky.
- Existuje touha dítěte narušovat pracovní postupy s tím, že nerozumí, že ostatní pracují ve svém vlastním zájmu na změně jeho chování.
- Rodiče mohou mít problém navrhnout odměny za žádoucí chování nebo mohou být ambivalentní vůči postupu, mají nízkou autoritu nebo nedokážou u dítěte zajistit disciplínu.
- Samotní rodiče se mohou potýkat s jinými starostmi a nemají dostatek energie nebo motivace k řešení problémů dítěte.
- Učitelé mohou nerozumět, jak změnit chování, a mohou být nekonzistentní ve svém hodnocení, tj. nemusí kontrolovat a chválit výkony dítěte pravidelně.
- Pokud učitel podceňuje význam citlivého vedení třídy.
- Instituce mohou navrhnout řešení problému, ale dále se na něm nepodílejí a není zajištěna pravidelná komunikace mezi všemi zúčastněnými stranami. (Procházka, 2014, s. 156)

Intervence je postavena na dialogickém a kooperativním vztahu a skládá se z několika fází - poradenské fáze, diagnostiky a samotné intervence, opatření a účinků. První fází je poradenství, jehož zásady vycházejí z inkluzivního vzdělávání. Mezi tyto zásady patří aktualizace aktivit, perspektivní aspekty poradenského procesu a vyvážený vztah s rodiči. (Vojtová, 2008)

Zásady pedagogické intervence

- Udržování pravidelného harmonogramu a stanovení hranic.
- Používání klidného, ale konzistentního přístupu k výchově.
- Zavedení stejných standardů pro všechny účastníky výchovy dítěte.
- Učení dítěte efektivnímu hospodaření s časem a povinnostmi prostřednictvím vizuálních pomůcek, jako jsou například obrázkové hodiny.
- Minimalizace vnějších rušivých faktorů během učení ve škole i doma.
- Zohlednění velikosti a uspořádání třídy pro lepší porozumění učiteli a snížení distrakcí pro dítě.
- Poskytnutí možnosti pohybu během vyučování a zapojení dítěte do pohybových aktivit.

- Učení jednoduchému plánování a řešení problémů při poruchách exekutivních funkcí.
- Používání různých metod, jako jsou vyprávění příběhů a hraní společenských her, k řešení emočních problémů.
- Podpora vytrvalosti a odpovědnosti dítěte pomocí postupného svěřování úkolů a povinností.
- Hledání vhodných zájmových skupin pro dítě při obtížích ve vztazích.
- Nabízení pohybových aktivit, které nejsou založené na výkonu, při obtížích s motorikou.
- Podpora jemné motoriky pomocí tradičních uvolňovacích cvičení, práce s hlinou a dalších technik.
- Důraz na metody posilující žádoucí chování a zvýšená tolerance vůči projevům chování způsobených poruchou.
- Rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností v interakci s dospělými i vrstevníky.
- Nabídka volnočasových aktivit jako prevence rizikového chování. (Michalová, 2007, s. 52).

Riefová (2010) ve své publikaci uvádí možné příklady pedagogické intervence:

Formulování pravidel pro chování ve třídě a posouzení jejich dodržování

- Pravidla ve třídě by měla být srozumitelná, jednotná a nepřiliš zahlcená. Mnozí učitelé preferují zapojení žáků do procesu stanovení pravidel, aby byla jejich akceptace v třídě vyšší. Je důležité, aby stanovená pravidla byla žákům důkladně vysvětlena, a rodiče by měli být informováni o jejich vytvoření.

Pozitivní posilování

- Nic nemůže nahradit použití pozitivního posilování žádoucího chování ve třídě. Toto je nejúčinnější strategie pro dosažení změny v chování žáka a zároveň posiluje jeho sebeúctu a respekt. Je důležité všimnout si a ocenit správné chování jednotlivých žáků.

Pobídky (podněty) při vyučování

- Učitel ve třídě motivuje žáky prostřednictvím speciálních podnětů. Za příkladné chování získávají žáci body nebo lístky, které mohou vyměnit za různé odměny, jako jsou drobné hračky nebo výsady. Mohou také dostávat žetony nebo kuličky, které ukládají do speciální nádoby, a když je tato nádoba naplněna, mohou si opět vybrat drobné ceny.

Asertivní kázeň

- Učitel by měl jasně stanovit s třídou, jaké jsou důsledky dodržování a porušování pravidel. Pokud žáci pravidla nedodržují, měl by je nejprve varovat a poté postihy stupňovat. Naopak, pokud se chovají správně, učitel by měl ocenit jejich chování. Existuje mnoho metod pro řízení chování ve třídě, jako jsou barevně kódované karty, označené karty, komunikace mezi školou a rodiči, a systémy "finančních" odměn a trestů za chování.

2.4 Metody a zásady při vzdělávání žáků s poruchami chování

Vymezení pojmu výuková metoda

Termín „Metoda“ pochází z řeckého slova „methodos“, což znamená cesta nebo postup vedoucí k dosažení určitého cíle. V širším smyslu lze metodou chápat klíčový prostředek, který usnadňuje dosažení stanovených cílů ve vědomé činnosti. V kontextu vzdělávání je vyučovací metoda specifický způsob organizace činností učitele a žáků, který má za cíl rozvíjet vzdělávací profil žáka a sladit se s výchovnými a vzdělávacími cíli. Vyučovací metody prošly dlouhým historickým vývojem, který byl ovlivněn historicko-sociálními podmínkami, charakterem škol jako institucí představujících určitou historickou epochu a pojetím vyučovacího procesu v daném období. (Vališová, Kasíková, 2011)

Druhy metod a různé členění

V literatuře od Vališové a Kasíkové (2011) se dozvídáme, že se často diskutuje o různých způsobech klasifikace vyučovacích metod. Nicméně je důležité si uvědomit, že klasifikační přístup nedokáže úplně zachytit místo vyučovacích metod v celkovém vzdělávacím systému. V důsledku toho dosud neexistuje jednotná a obecně platná klasifikace metod výuky, což je především způsobeno rozmanitostí vyučovacího procesu. Různé perspektivy a přístupy klasifikace metod slouží jako základ pro formulaci dílčích

kritérií, které pomáhají lépe porozumět problematice. I přesto je užitečné uvést alespoň některé z těchto klasifikací, protože učitelům pomáhají při přípravě výuky.

Členění výukových metod podle Vališové a Kasíkové (2011, s. 193-194):

- Kritérium klasifikace metod – pramen poznání a typ poznatků (aspekt didaktický)
 - metoda slovní – monologické, dialogické, písemné práce, práce s učebnicí, knihou textem
 - metoda názorně-demonstrační – pozorování předmětů a jevů, předvádění obrazů a předmětů, pokusů, činností, projekce statická a dynamická
 - metoda praktická – nácvik pohybových a praktických dovedností, žákovy pokusy a laboratorní činnosti, grafické a výtvarné práce, pracovní činnosti
- Kritérium třídění – stupeň aktivity a samostatnosti žáka (aspekt psychologický)
 - metoda informativně - receptivní
 - metoda stimulačně – receptivní - reproduktivní
 - problémový výklad – mezní
 - metoda heuristické – produktivní
 - metoda badatelské
- Kritéria použití metod výuky – myšlenkové operace (aspekt logický)
 - srovnávací postupy
 - induktivní postupy
 - deduktivní postupy
 - analytické postupy
 - syntetické postupy
- Kritérium třídění – specifická funkce metody ve vyučovacím procesu (aspekt procesuální)
 - metody motivační
 - metody vytváření nových vědomostí a dovedností a jejich osvojování
 - metody upevňování vědomostí a opakování učiva
 - metody diagnostické a hodnotící
 - metody aplikační
- Kritérium třídění – teoreticko-praktická rovina (aspekt aplikační)
 - metody teoretické – běžná přednáška, cvičení a seminář

- metody teoreticko-praktické – diskusní, problémové, diagnostické, klasifikační, projektové metody a programová výuka
- metody praktické – instruktáž, asistování, rotace práce, stáž, exkurze

Maňák má poměrně stejnou klasifikaci výukových metod z roku 2001, která se ovšem liší ve třech bodech.

- Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický
 - metoda sdělovací
 - metoda samostatné práce žáků
 - metoda badatelská, výzkumná, problémová
- Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační
 - metody s vyučovacími formami v kombinaci
 - metody s vyučovacími pomůckami v kombinaci
- Aktivizující metody – aspekt interaktivní
 - metody diskusní
 - metody situační
 - metody inscenační
 - hry didaktické
 - metody specifické (Zormanová, 2012, s. 16)

Zormanová (2012, s. 18) dále uvádí ve své publikaci další klasifikace výukových metod. Jedním z uvedených autorů v této publikaci je Mojžíšek, ten klasifikuje takto:

- metoda analytická
- metoda syntetická
- metoda synkritická (srovnávací)
- metoda induktivní
- metoda deduktivní
- metoda genetická
- metoda dogmatická

Všechny tyto výukové metody se dějí do tří základních skupin:

1. Klasické výukové metody

- metoda slovní (vyprávění, vysvětlení, výklad, přednáška, práce s textem – vše popsat)
- názorně demonstrační výukové metody (předvádění, pozorování, práce s obrazem, instruktáž, imitace viz výše)
- manipulování, laborování a experimentování
- produkční metody
- metody systematické pracovní praxe

2. Aktivizující výukové metody

- metody heuristické, řešení problémů, diskuse, situační (metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace, metoda incidentu, dynamická situační metoda, inscenační, didaktická)

3. Komplexní výukové metody

- frontální výuka, skupinová výuka, kooperativní, partnerská
- individuální, individualizovaná výuka a samostatná práce žáka
- projektová výuka, metoda kritického myšlení, otevřené učení, učení v sociálních situacích, brainstorming apod. (Zormanová, 2012, s.16-18)

3 Institucionální a právní ochrana žáků s poruchami chování

V této kapitole jsou popsány instituce, které zajišťují odbornou péči a pomoc nejen pro děti s poruchami chování.

3.1 Orgán sociálně právní ochrany dětí

Autoři Matoušek a Pazlarová (2016) definují Orgány sociálně právní ochrany dětí jako státní orgán, který má za úkol uchránit potřeby a zájmy dětí do osmnácti let, tedy dětí nezletilých. Dále udávají seznam institucí, které se sociální a právní ochranou dětí zabývá. V ČR je to:

- Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí
- Ministerstvo práce a sociálních věcí
- Krajské úřady
- Úřad práce a obecní úřady obcí s rozšířenou působností
- Obecní i újezdni úřady

Orgány sociálně právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) jsou zodpovědné za hodnocení životní situace dětí, spolu s vytvořením intervenčního plánu. Když OSPOD potřebuje řešit konkrétní situaci dítěte, nejprve kontaktuje jeho rodinu. Aby OSPOD získal všechny potřebné informace, musí se ptát i u jiných než rodinných zdrojů a to např. ve škole, u lékaře nebo na Policii ČR. Při šetření případů tato instituce zároveň organizuje a koordinuje příslušné kroky, jako jsou psychologická diagnostika nebo lékařské vyšetření. (Pemová, Ptáček, 2022)

V popředí zájmu, jsou děti, které již nemají rodiče, nebo jejich rodiče neplní, nevykonávají či porušují rodičovská práva a povinnosti. OSPOD se dále zajímá o děti s poruchami chování (útěky z domu, zahálčivý a nemravný styl života, trestné činy). Zaměřuje se také na děti svěřené do péče jiné osoby, v mezinárodní ochraně, ohrožené domácím násilím, umístěným do institucí pro neustálou péči a azylanty. (Matoušek, Pazlarová, 2016)

OSPOD může vytvořit zařízení, ve kterých probíhá sociálně-výchovná činnost, odborné poradenství pro péči o děti, zařízení pro děti, které vyžadují okamžitou pomoc ale také nízkoprahová zařízení pro výše zmíněné děti a mládež. (Valenta, 2014)

O děti, které jsou v péči OSPODU se stará sociální pracovník, kterému se říká kurátor. Jeho úkolem je zjistit příčiny, proč se dané dítě vyskytlo v tíživé životní situaci, konfliktní situaci se společností nebo porušilo právo. Následně se snaží nastavit intervenci tak, aby došlo k odstranění těchto příčin. Při této intervenci je důležité ochránit fyzickou i psychickou integritu dítěte a zároveň docílit zvýšení míry začlenění do společnosti. Kurátor je odpovědný pouze za klienta (dítě) se kterým pracuje, tudíž nezodpovídá za ochranu a práva všech dětí. Lze říci, že kurátor se musí řídit jen svobodou a právy svého klienta. Sociální pracovník má těžkou úlohu, ale je nutné, aby uměl správně vyhodnocovat situace, vnímat realitu, byl trpělivý a komunikativní a měl odborné znalosti a uměl se orientovat v metodách sociální práce. (Šamalová, Vojtíšek, 2021)

3.2 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu

V institucích pro ústavní nebo ochrannou výchovu, jako jsou školní zařízení a instituce pro preventivně výchovnou péči, například střediska výchovné péče (dále jen SVP), je nezbytné zabezpečit základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání. Toto právo by mělo respektovat ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách, ke kterým je Česká republika zavázána. Tyto instituce by měly vytvářet podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. Při zacházení s dítětem je důležité klást důraz na jeho plný a harmonický rozvoj s ohledem na individuální potřeby v rámci jeho věkové skupiny. Úkolem této organizace je poskytovat péči nezletilým osobám, obvykle ve věku od 3 do 18 let (v případech zletilých do 19 let), označovaným jako „dítě“, na základě soudního rozhodnutí o ústavní nebo ochranné výchově nebo předběžném opatření náhradní výchovné péče. Tato instituce spolupracuje s rodinou dítěte a poskytuje pomoc v záležitostech spojených s dítětem, včetně rodinné terapie a školení v rodičovských dovednostech a dalších potřebných pro výchovu a péči v rodině. Současně nabízí podporu během procesu návratu dítěte do jeho původního rodinného prostředí nebo při jeho přesunu do náhradní rodinné péče. Střediska mají za cíl poskytovat péči zaměřenou na prevenci negativního chování a zajištění zdravého vývoje dětí. Usilují o snížení nebo odstranění příčin a důsledků chování, které již může být problematické, a vytvářejí podmínky podporující celkový osobnostní rozvoj dítěte. Tato střediska nabízejí pomoc rodičům nebo jiným osobám odpovědným za výchovu dítěte, kterým bylo svěřeno do péče. Jejich cílem je udržet a posílit rodinné vazby dítěte a předcházet odtržení dítěte od jeho rodinného prostředí. Spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí

v souladu s individuálním plánem péče o dítě. Mezi zařízení, která spadají pod ústavní a ochranou výchovu, jsou: diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav. (Zákon č. 109/2002 Sb., v platném znění.)

3.3 Diagnostický ústav

Diagnostická zařízení pro mládež s nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovou jsou speciální instituce, které provádějí komplexní psychologická a pedagogická vyšetření. Tyto vyšetření jsou zaměřena na mládež, která byla umístěna do výchovného zařízení na základě rozhodnutí soudního předběžného opatření. Diagnostická zařízení umisťují mládež do dětských domovů a speciálních výchovných institucí po provedení podrobného vyšetření. Dětský diagnostický ústav se specializuje na diagnostiku dětí předškolního věku a mládeže navštěvující speciální školu nebo základní školu, která je umístěna v dětských domovech nebo speciálních výchovných zařízeních. V případě potřeby mohou diagnostická zařízení zakládat mateřské školy, základní školy nebo školy speciální. Diagnostické ústavy jsou interně strukturovány do oddělení diagnostického, sociálních služeb, výchovně-vzdělávacího a záchytného. Záchytné oddělení slouží k dočasnému ubytování mládeže, která je zadržena při pokusu o útěk od svých zákonných zástupců nebo je dopadena orgány Policie ČR při útěku z dětského domova, speciálního výchovného zařízení nebo diagnostického ústavu. (Marková, Venglářová & Babiaková, 2006)

Vavrysová (2018) ve své publikaci uvádí, že diagnostický ústav plní širokou škálu úkolů přizpůsobených potřebám dítěte, zahrnují diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné, sociální, organizační a koordinační aspekty. Jeho hlavním cílem je poskytnout psychologické a pedagogické vyšetření, zajistit odpovídající úroveň vzdělávání, nápravu poruch v sociálních vztazích a chování dítěte, se zaměřením na osobnost dítěte a jeho rodinné vztahy. Dále se podílí na umístění do dalších zařízení. Koordinační úkoly diagnostického ústavu zahrnují sjednocení odborných postupů, v ostatních zařízeních v daném uzemním obvodu. Děti jsou umisťovány do tohoto zařízení na dobu nepřesahující 8 týdnů a jsou rozděleny do tzv. výchovných skupin, které mohou tvořit nejméně 4 a nejvíce 8 dětí podle zákona 109/2002b., v platném znění. Rozdělení do skupin může být podle pohlaví nebo věku. Na základě komplexního vyšetření je dítě následně umístěno do jiných zařízení.

V diagnostických ústavech se provozují školní třídy pro děti, kde probíhá příslušné vzdělávání. Pro děti, které již ukončily školní docházku, jsou k dispozici diagnostické třídy, které je připravují na budoucí povolání. Odborní denní a noční vychovatelé, asistenti pedagoga, učitelé a další pedagogičtí pracovníci, zejména specializovaní pedagogové etopedi, psychologové a sociální pracovníci, poskytují péči dětem a mladistvým v těchto ústavech. Po komplexním posouzení stavu klienta diagnostický ústav vypracuje diagnostickou zprávu s doporučením ohledně dalšího postupu. Tato doporučení jsou následně předávána soudu, který rozhoduje o vhodném umístění dítěte do ústavního zařízení, ochranné výchovy, nebo o svěření do péče rodičů nebo jiné odpovědné osoby. (Národní pedagogický institut České republiky, 2023)

3.4 Dětský domov, dětský domov se školou

Dětský domov je zařízení, které je určeno pro děti nejčastěji od 3 do 18 let věku. Jsou ale i případy, kdy dítě může být v tomto zařízení, dokud nedokončí profesní přípravu, nejdéle však do 26 let. V tomto typu zařízení se nachází děti bez závažných výchovných problémů, kterým soud nařídil ústavní výchovu z důvodu sociálních nebo výchova u těchto dětí nemůže být prováděna v jejich vlastní rodině. Děti z těchto zařízení navštěvují školy, které jsou mimo dětský domov, např. spádová škola ve městě. (Bělík, Hoferková & Kraus, 2017)

Složení dětí v dětských domovech prochází proměnou. Do těchto zařízení přibývá dětí s různými výzvami, jako jsou děti handicapované, romské děti, a také děti, jejichž rodiny bojují se sociálními problémy, například alkoholismem. Tyto děti mají rodiče, kteří nejsou schopni plnit své rodičovské povinnosti z různých důvodů, včetně závislosti nebo nezájmu o dítě. Vychovatelé v dětských domovech se snaží zavádět prvky, které připomínají rodinné prostředí, a připravují děti na samostatný život ve společnosti. Nicméně tento přístup někdy naráží na výzvy, protože děti často vykazují sociální nezralost a omezené zkušenosti. Navštěvují školy v místě bydliště, sdílejí pokoje se staršími dětmi a vytvářejí vztahy se spolužáky a sourozenci. Významnou změnou je, že zájmové kroužky jsou nyní organizovány mimo domov, což pomáhá odbourat izolaci od vnějšího světa. (Pugnerová, Kvintová, 2016)

Hlavní rozdíl v dětském domově se školou oproti běžnému dětskému domovu je ten, že do tohoto zařízení jsou umísťovány děti, u kterých se vyskytují závažné poruchy chování či duševní poruchy. A tyto děti potřebují léčebnou a výchovnou péči. Jsou zde i

děti, kterým soud uložil ochranou výchovu. To je opatření pro dítě, které spáchalo čin, který by po patnáctém věku byl brán jako čin trestný. V tomto zařízení jsou děti od 6 let věku po ukončení školní docházky. Pokud ale u dítěte přetrvává závažná porucha chování, míří toto dítě do výchovného ústavu. (Bělík, Hoferková & Kraus, 2017)

4 Výzkumná část

Cílem praktické části je zjistit jakým způsobem přistupují učitelé k dětem se specifickými poruchami chování, jaké využívají metody při práci s dětmi s tímto typem poruch, jak dalece jsou o problematice specifických poruch chování informováni a zda a jak se v této oblasti dále vzdělávají.

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce je zjistit, jakým způsobem přistupují učitelé k dětem se specifickými poruchami chování, jaké využívají metody při práci s dětmi s tímto typem poruch, jak dalece jsou o problematice specifických poruch chování informováni a zda se v této oblasti dále vzdělávají, případně jak.

Hlavní výzkumné otázky

Pro praktickou část bakalářské práce jsou stanoveny tyto hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké zkušenosti mají pedagogové s dětmi se specifickými poruchami chování?
2. Jaké metody používají pedagogové při práci se žáky se specifickými poruchami chování?
3. Jakým způsobem jsou učitelé informováni o problematice specifických poruch chování a jakým způsobem se v oblasti těchto poruch vzdělávají?
4. S kým spolupracují učitelé při práci s dítětem se specifickými poruchami chování a jak tato spolupráce vypadá?

Vedlejší výzkumné otázky:

1. otázka: Délka pedagogické praxe
2. otázka: Učíte na 1. stupni či 2. stupni,
3. otázka: Jaké jsou Vaše zkušenosti se žáky se specifickými poruchami chování?
4. otázka: Máte ve třídě k dispozici asistenta pedagoga?

Pokud ano, jak hodnotíte Vaši spolupráci s ním?

Dokážete si představit, že by ve třídě u žáka s diagnózou specifických poruch chování nebyl?

5. otázka: V současné době máte ve třídě žáka se specifickou poruchou chování. Má tento žák mimo SPCH diagnostikovanou některou z SPU?

6. otázka: Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou? Pokud ano, Vaši spolupráci hodnotíme pozitivně?

7. otázka: Máte ve škole pozici školního psychologa, speciálního pedagoga nebo etopeda?

Pokud ano, máte možnost s ním konzultovat problematiku žáků s ADHD (ADD)?

8. otázka: Jaké znáte metody, které se používají v rámci práce s žákem s ADHD (ADD) ve výchovně-vzdělávacím procesu? Využíváte některé z nich?

9. otázka: Vypracováváte si speciální přípravy pro výuku žáka s ADHD/ADD?

10. otázka: Kam posazujete žáka s ADHD (ADD)?

Kde si myslíte, že je pro něj nejlepší místo?

11. otázka: Pokud se žák dopustí kázeňského přestupku, jak tuto situaci řešíte a s kým?

12. otázka: Jaké kázeňské přestupky řešíte nejčastěji se žáky se specifickými poruchami chování?

13. otázka: Co považujete za nejdůležitější v práci s žákem s ADHD (ADD)?

14. otázka: V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala jste nějakou vzdělávací akci týkající se problematiky žáků se specifickými poruchami chování? Pokud ano, jakou? V čem Vás tato akce obohatila?

Metodika výzkumného šetření

V bakalářské práci bylo výzkumné šetření zaměřeno na učitele prvního a druhého stupně základní školy, kteří pracují se žáky s poruchami chování. Výzkumný vzorek tvořilo devět respondentů. Základní soubor pro dané šetření tvořili pedagogové ze Speciální základní školy ve Svitavách.

Pedagogové, kteří byli do výzkumného souboru vybráni na základě dvou kritérií. Prvním kritériem bylo, že dotazovaný respondent musí učit na prvním stupni nebo na druhém stupni základní školy. Dalším kritériem bylo, že daný pedagog musí většinu své přímé pedagogické praxe učit ve třídě tvořené žáky s poruchami chování v době, kdy jsme výzkum realizovali.

Pozorování

Miovský (2006) uvádí, že pozorování, spolu s rozhovorem, je jednou z nejdávnějších metod získávání psychologických informací. Oproti jiným výzkumným metodám v akademické psychologii, pozorování nezažilo tak výrazný rozvoj. Avšak aplikované obory, zejména klinická psychologie, sehrály klíčovou roli v rozvoji této metody. Existuje několik hledisek, podle nichž lze pozorování klasifikovat. Lze je rozdělit podle toho, co je pozorováno, na introspektivní a extrospektivní techniky. Dále lze pozorování vnějších procesů rozlišit na přímé a nepřímé. Tyto základní typy mohou být dále strukturovány podle úrovně organizace jako strukturované, polostrukturované a nestrukturované.

Hlavní výhoda spočívá v dosažení velmi podrobného popisu konkrétní části fenoménu, který je pozorován. Nevýhodou je naopak menší důraz na popis kontextu a schopnost vnímat danou část v širším kontextu. To může vést k přehlédnutí různých detailů, které mohou mít význam. (Miovský, 2006)

Pozorování se dělí na dva přístupy, introspektivní, což je forma sebepozorování, sebereflexe a může se zde využívat například metoda fenomenologická. Druhý přístup je extrospektivní, který je brán jako vědecká metoda pozorování chování. Tento přístup se dělí na izomorfní deskripci, která spočívá v maximálním otevřeném pozorování, při kterém člověk zaznamenává vše co je schopný pochytit a na deskripci reduktivní, u které jde o strukturované a dopředu vyhraněné oblasti pozorování. Zúčastněné pozorování je způsob, při kterém pozorovatel osobně interaguje s prostředím, kde se odehrávají pozorované jevy. Pozorování může být skryté nebo otevřené. (Miovský, 2006)

Výzkumný vzorek, který jsme ve výzkumném šetření bakalářské práce použili, zahrnoval pedagogy s různou délkou praxe. K výzkumnému šetření byli vybráni pedagogové s dlouholetou praxí, i pedagogové, kteří teprve nedávno nastoupili do praxe. Tento výběr byl stanoven především z důvodu, aby bylo možné pozorovat výpovědi

jednotlivých respondentů i na základě zkušeností s pedagogickou činností u žáků s poruchami chování.

Strukturovaný rozhovor

Miovský (2006) uvádí, že rozhovor, známý také jako interview, je jednou z nejnáročnějších, ale zároveň nejefektivnějších metod pro získávání spolehlivých dat. Jeho úspěšné provedení vyžaduje nejenom vhodné sociální dovednosti a empatii, ale také schopnost pozorování a synergické využití obou metod pro maximalizaci výzkumného výstupu. Termín "interview" se v terminologii používá k popisu moderovaného rozhovoru s jasným cílem a účelem v rámci výzkumného studia. Metodu rozhovoru dělíme na strukturovanou, polostrukturovanou a nestrukturovanou.

V této bakalářské práci, je pro sběr dat využita metoda strukturovaného rozhovoru. Což jak popisuje Miovský (2006) představuje metodu situující se mezi dotazníkovými postupy a klasickými rozhovory. Je charakterizována pevně stanoveným schématem, které tazateli omezuje prostor pro významné změny a úpravy. Tato forma rozhovoru je obzvláště vhodná pro výzkumy v sociální psychologii a situace, kde je klíčové interpersonální srovnání. Její výhody spočívají v tom, že představuje vylepšenou variantu dotazníku. Nicméně nevýhodou může být omezený prostor pro tazatele k rozvinutí nových a relevantních témat, která nebyla zahrnuta původně.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru a sběr dat

Výzkumný soubor byl tvořen žáky ze Speciální základní školy a střední školy ve Svitavách, kde jsou zřízeny třídy pro žáky s poruchami chování, se syndromem ADHD a ADHD s poruchou chování a emocí. Do této školy jsou zařazováni žáci na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny, školního psychologa této školy, dětského psychiatra, Střediska výchovné péče ve Svitavách, Speciálně pedagogického centra Bystré u Poličky, které je součástí Speciální mateřské školy a základní školy Bystré u Poličky.

Na této škole jsou vzdělávání žáci od prvního do devátého ročníku a jejich vzdělávání probíhá na základě RVP – ZV. Vzdělávání žáků s poruchami chování, se syndromem ADHD případně ADHD s poruchou chování a emocí má svá specifika. Vzdělávání žáků se syndromem ADHD u nás probíhá v běžných základních školách, ve speciálních třídách při běžných základních školách nebo ve speciálních školách pro děti

se specifickými poruchami učení a chování. Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v §16 definuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž mohou patřit také žáci s poruchami chování, se syndromem ADHD, případně žáci se syndromem ADHD s poruchou chování a emocí. Zákon rozlišuje žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (zákon 561/2004 Sb., v platném znění, zákon č. 370/2012 Sb., v platném znění, kterým se mění školský zákon).

Nezbytnou součástí výuky jsou speciální metody a formy práce, především individuální přístup ke každému žákovi, který je podpořen i nižším počtem žáků ve třídě. Pro každého žáka je tvořen individuální vzdělávací plán, ve třídě pracuje asistent pedagoga, uplatňuje se tandemová výuka (přítomnost dvou pedagogů ve výuce). Důležitá je také pozitivní spolupráce se školním poradenským pracovištěm a také s ostatními pedagogy.

Do výzkumného šetření na této škole bylo zařazeno celkem osm respondentů, kteří na této škole pracují. Výzkumný prvek zahrnoval respondenty s různou délkou praxe. Dalším kritériem byla zkušenost s prací se žáky s poruchami chování, se syndromem ADHD, případně se syndromem ADHD a poruchou chování a emocí.

Jednotlivé rozhovory probíhaly v klidném prostředí, dle volby jednotlivých respondentů, většinou ve škole. Rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány a poté byly analyzovány. Délka rozhovoru byla v rozmezí 20 – 30 minut.

4.3 Analýza a interpretace výzkumného šetření

V kvalitativním výzkumu bakalářské práce jsme využili metody pozorování a strukturovaného rozhovoru. Kvalitativní výzkumné šetření se v dané bakalářské práci jeví jako přijatelnější a efektivnější pro zjišťování a zkoumání daných jevů. Domníváme se, že kvalitativní výzkum lépe reprezentuje v takové podobě, jaké reálně existují. Zvolené metody přispěly k tomu, aby výzkum byl co nejefektivnější.

1. otázka: Délka pedagogické praxe?

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Délka praxe	7 let	5 let	5 let	26 let	19 let	9 let	6 let	16 let	2 roky

2. otázka: Učíte na 1. nebo 2. stupni?

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.
Stupeň	2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň	2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň
Respondent	6.	7.	8.	9.	
Stupeň	2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň	1.stupeň 2.stupeň	

3. Otázka: Jaké jsou Vaše zkušenosti se žáky se specifickými poruchami chování?

Většina respondentů (č. 1,2,3,4,5,6 a 8) uvádí, že mají dobré zkušenosti se žáky se SPCH, protože s nimi pracují každý den už několik let. Respondenti č. 1,2 a 4 uvádí, že jako třídní učitelé u těchto žáků je jim problematika žáků se specifickými ale i nespecifickými poruchami chování velmi dobře známá. Respondenti č. 7 a 9 uvádí, že jejich zkušenost s těmito žáky není velká, a to z důvodu méně jak roční praxe u těchto žáků. Oba ale věří, že se rychle přiučí a budou umět kvalitně pracovat s těmito žáky

4. Otázka: Máte ve třídě asistenta pedagoga?

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Asistent pedagoga	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Pokud ano, jako hodnotíte Vaši spolupráci s ním?

Respondent č.1: Spolupráce je na dobré úrovni, v případě pedagog – asistent, je za mě důležité, aby si lidsky sedli a dokázali vzájemně fungovat.

Respondent č.2: Já osobně, si práci bez nich na speciální škole neumím představit, takže hodnotím velmi pozitivně.

Respondent č.3: Neumím si představit, že bych v hodinách s těmito dětmi byla úplně sama a měla jsem vše v hodině korigovat bez jejich pomoci. Na této škole je to nastavené tak, že je více ročníků pohromadě a proto práci asistentů velmi vítám.

Respondent č.4: Při práci s žáky se SPCH je spolupráce s asistentkou nebo více asistentkami ve třídě velmi přínosná. Za prvé v souvislosti s žáky v několika ročnících v jedné třídě. Za druhé vzhledem s diagnózami některých žáků, u kterých se objevuje afektivní chování, které vyžaduje okamžitou intervenci pedagoga a následnou individuální práci se žákem.

Respondent č.5: Spolupráce s asistentem pedagoga je velmi dobrá, domluvíme se na výuce a daných postupech, přípravě materiálů i na dané pomoci během výuky.

Respondent č.6: Spolupráce ve škole je s asistenty na velmi dobré úrovni, bez jejich pomoci při vzdělávání žáků by to bylo velmi těžké a nezvladatelné.

Respondent č.7: Jelikož ještě nemám takovou praxi s těmito žáky, tak jsem velmi ráda, že jsou ve třídách zkušené asistentky, které mi kolikrát poradí jak se zachovat v daných situacích a opravdu mi usnadňují výuku.

Respondent č.8: Kladně, asistenti znají žáky lépe než já, jsou s dětmi ve třídě celý den. Já jsem v každé třídě 3-6 hodin týdně. Dokáží lépe předvídat afekt z chování dítěte, vědí, jak velkou pomoc konkrétní dítě potřebuje, v případě afektu při hodině jsou schopni dítě uklidnit, odvést jeho pozornost, opustit s ním třídu ke zklidnění apod.

Respondent č.9: Hodnotím naši spolupráci bezchybně. Tyto žáky učím méně než rok, proto jsem nadšený, že jsou asistenti ve všech třídách a mohu se na ně se vším obrátit a vždy mi pomůžou.

Dokážete si představit, že by ve třídě s diagnózou specifických poruch chování nebyl?

Respondent č.1: Představit si to dokážu, ale v praxi, zejména v hlavních předmětech by to bylo nereálné. Pokud by asistent ve třídě nebyl, žáci s diagnózou by začali selhávat.

Respondent č.2: Nelze bez nich kvalitně odvádět pedagogickou činnost.

Respondent č.3: Ani náhodou.

Respondent č.4: Určitě ne, tak jak už jsem vysvětlil v předešlé otázce.

Respondent č.5: Dokážu, ovšem by bylo nutné snížit počet žáků ve třídě.

Respondent č.6: Nedovedu si představit vzdělávání bez asistentů pedagoga a jsem ráda, za jejich spolupráci a pomoc při výuce.

Respondent č.7: Spíše ne, vzhledem k tomu, že jsou ve třídě kombinované ročníky, kdy každý ročník probírá jiné učivo, bez asistenta by se nadalo probrat veškeré učivo u všech ročníků kvalitně. Vzhledem k této skutečnosti se ne vždy dokážete plně věnovat všem žákům.

Respondent č.8: Ne, bylo by to příliš velké riziko v případě fyzického útoku.

Respondent č.9: To určitě nedokážu. Asistenti mají ve školství své podstatné místo.

5. Otázka: V současné době máte ve třídě žáka se specifickou poruchou chování.

Má tento žák mimo SPCH diagnostikovanou některou SPU?

Všichni respondenti (č.1-9) uvádí, že žáci, které učí a mají diagnostikované specifické či nespecifické poruchy chování nemají diagnostikovány žádné specifické poruchy učení a to z důvodu, že u žáků, kteří mají lehkou mentální retardaci se vyšetření na SPU nedělá, protože už vychází z jejich intelektu.

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Diagnostikované SPU	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne	Ne

6. Otázka: Spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou? Pokud ano, Vaši spolupráci hodnotíte pozitivně/negativně?

Respondenti č. 1,2 a 4 spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou, protože jsou třídní učitelé a musí vytvářet snímky školy pro žáky, kteří potřebují nové vyšetření. Shodují se i v tom, že spolupráce s PPP je průměrná, nedostačující, s některými výsledky z vyšetření se učitelé neztotožňují a vadí jim, že ze strany PPP není zpětná vazba.

Respondenti č. 3,5 a 6 uvádí, že jelikož nejsou třídní učitelé tak s PPP nekomunikují vůbec. Respondent č. 3 však uvádí, že si všimá u svých kolegů nespokojenosti s výsledky vyšetření žáků a sám si myslí, že někteří žáci by měli mít jiná podpůrná opatření nebo jiné úpravy vzdělávání.

Naopak respondenti č. 7,8 a 9 vypovídají shodně, že se spoluprací s PPP jsou velmi spokojeni a probíhá bez komplikací.

7. Otázka: Máte ve škole pozici školního psychologa, speciálního pedagoga nebo etopeda?

Všichni respondenti (č.1-9) se shodují, že na jejich škole se nachází jak školní psycholog, několik speciálních pedagogů tak i několik etopedů. Na škole je zřízené školní poradenské pracoviště, ve kterém kromě školního psychologa je i výchovný poradce a metodik prevence.

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Školní psycholog	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Speciální pedagog	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano
Etoped	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano	Ano

Pokud ano, máte možnost s nimi konzultovat problematiku žáků s ADHD (ADD)?

Respondent č.1: Ano možnost mám a také ji využívám.

Respondent č.2, 8 a 9: Ano

Respondent č.3: Ano, náš tým pracovníků ŠPZ je velmi nápomocný a řeší společně veškeré problémy, které u našich žáků nastanou.

Respondent č.4: Problematiku těchto žáků konzultuji se svými kolegy a kolegyněmi v podstatě denně, aktuálně řešíme problémy, které se v průběhu dne objevují.

Respondent č.5: Problematiku žáků s poruchou chování v případě nutnosti konzultuji jak se školním psychologem, tak i výchovným poradcem, který je zároveň i etoped.

Respondent č.6: Ano můžeme a konzultujeme všechny problémy týkající se žáků s ADHD.

Respondent č.7: Ano, konzultace je možná.

8. Otázka: Jaké znáte metody, které se používají v rámci práce s žákem s ADHD (ADD) ve výchovně-vzdělávacím procesu? Využíváte některé z nich?

Respondent č.1: Metody znám a také je ve své každodenní praxi využívám. Důležitý je hlavně individuální přístup a tempo, názornost, používání pomůcek, nechat žáky odpočinout – nebýt urputný. Dále se mi osvědčuje zkracování obsahu zadaných úkolů a střídání činností.

Respondent č.2: Na speciální škole jsou tyto metody implementovány v každodenní práci s žáky.

Respondent č.3: Snažím se o střídání činností během hodiny, aby nebyly monotónní a aby se žáci nenudili a dokázali se soustředit. Během hodin často opakujeme, neustále se ptám, zda je vše jasné a pokud ne, snažím se látku vysvětlit jinak, srozumitelněji, dost často i názorně. U některých žáků už vím, že je důležitý i odpočinek, nejvíce u těch zalékových. Ti totiž během druhé, třetí hodiny usínají a mají velmi pomalé tempo. Proto volím takové aktivity, které zvládnou, dělám volnější, oddechové hodiny nebo zadám práci těmto žákům na doma jako úkol, když už problém s útlumem nemají.

Respondent č.4: Používám metody jako kontrola porozumění zadání, odpočinek při práci, střídání činností, respektování individuálního tempa, opakování instrukcí aj. Kromě toho rád používám metodu, kterou jsem si nazval metodou paradoxu. Spočívá na principu neočekávaných reakcí ze strany učitele.

Respondent č.5: Žáci s poruchou chování vyžadují specifický přístup. Výrazným znakem poruch chování je nedostatečná motivace a nízké sebevědomí. Základem práce se žáky je rozpoznání rozdílů mezi žáky s problémy a žáky s poruchou chování. Záleží také na tom,

jedná o žáky s dobrými předpoklady k učení, ale v důsledku nepříznivých podmínek výchovy jsou určitým způsobem handicapováni. Nebo zda se jedná o žáky, jejichž školní neúspěšnost a problémy s chováním nejsou závislé na podmínkách výchovy. U žáků s poruchou chování je důležité dodržovat zásady, stanovení přesných pravidel chování, přiměřené pracovní zatížení, vést žáky k sebehodnocení, což vede ke schopnosti ovládat své chování.

Respondent č.6: Využívám metody – kontrola porozumění zadání, odpočinek při práci, střídání činností, respektování individuálního tempa, opakování instrukcí, pohybové přestávky, fyzická aktivita, používání informačních technologií při výuce.

Respondent č.7: Metod je ve speciálním školství opravdu mnoho. U žáků se SPCH využívám hlavně respektování individuálního tempa, delší časová dotace na vypracování úkolů, opakování instrukcí a kontrola porozumění zadání aj.

Respondent č.8: Názornost, konkretizace, přiměřenost, kontrola porozumění zadání, odpočinek při práci, střídání činností, respektování individuálního tempa, opakování instrukcí.

Respondent č.9: Je důležité poznat každého žáka, každý je jiný a potřebuje jiný přístup. Obecně ale používám metody, které mi poradili moji kolegové a to že musím střídat více činností během hodiny, nikam nespěchat a dávat dostatek času na vypracování úkolů. Někdy i zkrátit hodinu, aby měli žáci čas na odpočinek. Dobré jsou i fyzické aktivity během hodiny, postačí i obejít třídu nebo tři dřepy vedle lavice.

9. Otázka: Vypracováváte si speciální přípravy pro výuku žáka s ADHD/ADD?

Respondent	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Vytváření příprav	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano

Respondenti č. 1, 3, 5, 8 a 9 uvádí, že si speciální přípravy dělají. Většinou z důvodu, že na druhém stupni žáci nemají pracovní sešity tak jako na stupni prvním a učebnice jim v některých předmětech přijdou nedostačující nebo nepřehledné. Uvádí, že si vytváří i pomůcky pro názorné ukázky při vysvětlování učiva, buď papírovou formou, nebo s pomocí ICT techniky jako jsou videa či prezentace.

Respondenti č. 2, 4, 6 a 7 si speciální přípravy nedělají a to z důvodu, že je již mají vytvořené několik let a učí stále stejné předměty nebo učí na prvním stupni, kde žáci mají pracovní sešity a pracují s nimi.

10. Kam posazujete žáka s ADHD (ADD)?

Kde si myslíte, že je pro něj nejlepší místo?

Respondent č.1: Žáky s ADHD umisťuji do předních lavic tak, aby s nimi bylo možné navázat okamžitý kontakt, dotknout se jich rukou, aktivovat je. Tam i dle mého názoru patří, první polovina lavic, nejlépe před stůl učitele.

Respondent č. 2: Máme třídy pouze se šesti až sedmi žáky, takže tento problém nemusíme řešit. Ovšem kdyby tomu tak nebylo, je třeba je mít ve předních lavicích.

Respondent č.3: U nás má většina žáků ADHD, ale kdybych měla zvolit nejlepší místo, bylo by to v předních lavicích. Vždy ale záleží na konkrétním žákovi. Máme jednoho žáka, který se neustále otáčí, protože ho zajímá veškeré dění ve třídě a tím vyrušuje. Od té doby co jsme ho přesadili do zadní lavice je vyrušování během hodin minimální.

Respondent č.4: Je to velmi individuální. Pro některého žáka je vhodné místo v zadní části třídy, aby měl dění ve třídě pod kontrolou, a tím pádem nenarušoval výuku otáčením se. Pro jiného žáka je vhodné místo v první lavici, aby nebyla jeho pozornost narušována děním ve třídě.

Respondent č.5: Spíše dopředu, aby měl více klidu na práci a nebyl rozptylován děním ve třídě.

Respondent č.6: Máme malé třídy a málo žáků, proto žáci sedí, kde chtějí. V případě nevhodného chování jsou přesazeni tam, kde je to pro něho nejlepší. Například sedí v lavici sám nebo co nejbližší k pedagogovi či asistentovi pedagoga.

Respondent č.7: Dobrou volbou je, dle mého názoru posadit si žáka co nejbližší učiteli, tak, aby ho měl nadhled, mohl ho upozorňovat a kontrolovat. Určitě je dobré posadit žáka dál od okna, vyvarovat se rušivým elementům.

Respondent č.8: Místo blízko vyučujícího, v přední řadě, kde není tolik rozptylování děním ve třídě za ním.

Respondent č.9: Určitě někde v popředí. První lavice, aby dobře viděl na tabuli a byl blízko učiteli.

11. Otázka: Pokud se žák dopustí kázeňského přestupku, jak tuto situaci řešíte a s kým?

Respondent č.1: Záleží jak je ten přestupek velký, některé řeším v rámci třídy domluvou, ty větší pak probíráme s výchovným poradcem a metodikem prevence, kdy nejdříve daný problém probereme mezi sebou, poté přizveme i žáka a v neposlední řadě informujeme rodiče.

Respondent č.2: Řeším ji já jako metodik prevence společně s výchovným poradcem a třídním učitelem a psychologem, tedy všichni členové školního poradenského pracoviště.

Respondent č.3: Nejprve se snažím zvládnout nastalou situaci, zjistit všechny detaily, v případě konfliktu uklidnit situaci. Poté si přizvu na pomoc výchovného poradce nebo někoho z našeho ŠPŽ, situaci s ním proberu a společně přijdeme na možné řešení.

Respondent č.4: V prvním kole mimo třídu rozhovorem mezi čtyřma očima, případně ještě za přítomnosti třídního učitele. V případě závažnějšího přestupku na úrovni školního poradenského pracoviště.

Respondent č.5: Pokud se žák dopustí kázeňského přestupku, věc se řeší za účasti třídního učitele a ŠPZ.

Respondent č.6: Kázeňské přestupky se řeší hned v danou chvíli, pokud problém nastane, jak s třídním učitelem, učitelem daného přestupku i s výchovným poradcem.

Respondent č.7: Ve své praxi jsem zatím žádný kázeňský přestupek neřešila. Pokud by se tak ale stalo, určitě bych na situaci upozornila třídního učitele a dále bych situaci řešila s výchovným poradcem a metodikem prevence.

Respondent č.8: Dle situace – buď domluva ihned v hodině nebo rozhovor, až už je dítě v klidu nebo řeším s třídním učitelem nebo výchovným poradcem.

Respondent č.9: Vždy individuálně a často s třídním učitelem.

12. Otázka: Jaké kázeňské přestupky řešíte nejčastěji se žáky se specifickými poruchami chování?

Respondent č.1: Určitě výchovné – urážky vulgárními výrazy, ničení majetku ve škole, drobné krádeže.

Respondent č.2: Nejčastěji řešíme afektivní reakce na nějakou situaci ve školním prostředí, dále vulgarismy, které se týkají útoků na pedagogy. Také časté ničení školního majetku a vzájemnou agresi mezi žáky.

Respondent č.3: Ničení školního majetku, fyzické útoky, krádeže, slovní urážení vulgarismy.

Respondent č.4: Nerespektující chování k dospělým osobám, vulgarismy v komunikaci se spolužáky, slovní a fyzickou agresi mezi žáky, afektivní chování,

Respondent č.5: Neschopnost učit se, pokud ji nemůžeme vysvětlit intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy. Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli. Nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách. Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese. Tendence vyvolávat somatické symptomy jako bolest, strach a to ve spojení se školními problémy.

Respondent č.6: Nevhodné a nepřiměřené chování mezi spolužáky – urážení, fyzické napadnutí. Slovní napadání, vulgární komunikace mezi spolužáky, drzé vystupování k pedagogům i asistentům pedagoga. Nenošení pomůcek do vyučování, žádná domácí příprava.

Respondent č.7: Jak už jsem řekla v předešlé otázce. Zatím mám štěstí a nemusím žádné přestupky řešit. Od kolegů však vím, že často řeší nějaké fyzické potyčky, nadávky jak mezi spolužáky tak i mířené na učitele.

Respondent č.8: Vulgární mluva, vyrušování, odmítání plnit zadané úkoly, občas i agrese vůči spolužákům nebo pedagogům.

Respondent č.9: Častá absence, vykřikování v hodinách, odmítání pracovat.

13. Otázka: Co považujete za nejdůležitější v práci s žákem s ADHD (ADD)?

Všichni respondenti (č.1-9) se shodují na několika pravidlech nebo zásadách, které dodržují během práce se žáky se specifickými poruchami chování. Jde o:

- Individuální přístup
- Individuální tempo
- Časté pauzy ve vzdělávání
- Prokládání a změny činností
- Názorná, interaktivní výuka
- Nadhled a trpělivost
- Klid na práci
- Dostatečná pozornost a věnování se žákovi
- Nekárat za všechny nepatřičné projevy
- Vymezení rolí učitel a žák
- Intenzivní komunikace se zákonnými zástupci
- Porozumění, motivace
- Přizpůsobení prostředí, podmínek, hodnocení
- Empatie, důvěra, vytváření sebedůvěry
- Odměny, pochvaly
- Spolupráce s kolegy a ŠPZ

14. Otázka: V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala jste nějakou vzdělávací akci týkající se problematiky žáků se specifickými poruchami chování? Pokud ano, jakou? V čem Vás akce obohatila?

Respondent č.1: Neabsolvovala, nejlepší je škola života.

Respondent č.2: Mám vystudovanou speciální pedagogiku – etopedii na MU v Brně, dále působím jako školní metodik prevence a proto mám ukončeno vzdělání na MU Brno – Sociálně patologické jevy pro výkon povolání metodika prevence. Vzdělání mi dodalo ucelený přehled o problematice.

Respondent č.3: Přímo související s problematikou žáků s poruchami chování jsem se žádné akce neúčastnila. V současnosti studuji speciální pedagogiku a praxe je mi nejlepším učitelem.

Respondent č.4: V poslední době ne, čerpám především z praktických zkušeností.

Respondent č.5: Ano, vzdělávám se dál velmi aktivně. Absolvovala jsem různá školení a semináře jako např. Poruchy chování, jak na ně, Problémy chování u žáků, Neurologická podmíněnost vzniku SPU a ADHD, a mnohé další. Vzdělávací akce mi pomohly, především k základnímu porozumění poruch chování. Projevy poruch chování by měly být co nejrychleji pojmenovány a podchyceny v rané fázi, aby nedocházelo k rozvoji rizikového chování. Důležitým elementem je především rodina, ale pozitivně může působit i učitel ve škole, vrstevníci nebo instituce, která se dítěti dostatečně věnuje. K této problematice by se mělo přistupovat citlivě a s vědomím a znalostí etiologie a intervence u dětí s poruchou chování. Učitelé by měli zaměřit svou pozornost na celý třídní kolektiv, být kladným vzorem a vzbuzovat v dětech důvěru. Snažit se problémové děti podporovat v pozitivním jednání, aby měly motivaci své chování měnit. Ideální je spolupracovat s rodinou, která však nemusí být vždy ochotná problémy řešit. Učitel by měl být ve třídě nejen zprostředkovatelem informací, ale i zdrojem bezpečí. Měl by umět pracovat se skupinou žáků, rozumět jejich projevům, snažit se vytvořit podmínky pro sdílení a vzájemnou kooperaci. Pokud si učitel neví rady, může požádat o pomoc školního metodika prevence, popřípadě školního psychologa či využít účinné preventivní a intervenční programy ve třídách.

Respondent č.6: Zatím jsem žádné další vzdělávání týkající se problematiky poruch chování neabsolvovala.

Respondent č.7: Žádného dalšího vzdělávání v rámci DVPP jsem se neúčastnila.

Respondent č.8: Absolvovala jsem jich několik. Např. Poruchy chování a ADHD/ADD, kurz Respektovat a být respektován, seminář zaměřený na Aspergerův syndrom a jiné. Všechny semináře mi oživily předchozí znalosti a přinesli více světla do porozumění a praxe.

Respondent č.9: Zatím jsem žádné neabsolvoval.

Při realizaci metody pozorování bylo využito pozorovacího archu a doplňujícího záznamu. Pozorování probíhá v kmenových třídách, pedagogové byli seznámeni s tématem bakalářské práce a s účelem pozorování, tedy s tím, co bude v jejich hodině sledováno. Veškeré pozorování probíhalo v klidném a přirozeném prostředí školní třídy, a to během vyučovací hodiny. Ve všech třídách bylo velmi příjemné prostředí. Lavice byly uspořádány tradičně, na prvním stupni seděli žáci po jednom dítěti v lavici, na druhém stupni již seděli v lavici po dvou. Třídy byly dobře prosvětlené a vzdušné. Významná byla minimalizace různých rušivých elementů, které by mohly žáky s poruchou chování rozptylovat. V každé třídě je vyhrazeno speciální místo, kde si žáci mohou v případě potřeby odpočinout. V každé třídě také s pedagogem pracují dvě asistentky pedagoga, které jsou vždy připravené žákovi pomoci. Přístup i spolupráci se žáky hodnotím jako velmi přínosný, empatický, trpělivý.

4.4 Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření bakalářské práce nám poskytlo odpovědi na hlavní výzkumné otázky. Na první hlavní výzkumnou otázku „Jaké zkušenosti mají pedagogové s dětmi se specifickými poruchami chování?“ vyplynula odpověď, že většina respondentů má dobré zkušenosti s výukou dětí s SPCH, což je podloženo i jejich délkou praxe. Respondenti byli složeni z pedagogů, kteří svoji pedagogickou praxi začínají (délka praxe 2-5 let), dále z pedagogů, kteří pracují s dětmi s SPCH více než 12 let a také z respondentů, kteří pedagogickou činnost vykonávají přes 20 let.

Všichni respondenti se shodli na tom, že specifika vzdělávání žáků s SPCH jsou velmi rozličná a proto je nezbytné vždy vycházet z individuality daného žáka. Dalším tématem výzkumného šetření bakalářské práce bylo zjištění, jaké metody používají pedagogové při práci s dětmi se SPCH a které z nich se jim nejvíce osvědčily. Na prvním místě respondenti potvrdili, že při práci s těmito dětmi je důležitá individuální práce ale také zároveň určení přesných hranic a dodržování jasných pravidel. Mezi nejvyužívanější metody patří respektování individuality žáka a jeho osobního pracovního tempa. Mezi nejdůležitějšími zásadami byla názornost, srozumitelnost, střídání činností, fixace naučeného, využívání IT techniky, prezentací ve výuce. Respondenti se také shodli, že u těchto žáků je nutná delší časová dotace na vypracování zadaných úkolů ale i také zvýšená motivace což souvisí s tím, že u těchto žáků ve většině případů převládá nízké sebevědomí. Významnou úlohu při výuce hraje také relaxace, ať už pasivní nebo aktivní.

Tato zjištění nám odpovídají na druhou hlavní výzkumnou otázku „Jaké metody používají pedagogové při práci se žáky se specifickými poruchami chování?“.

Na třetí hlavní výzkumnou otázku „Jakým způsobem jsou učitelé informováni o problematice specifických porucha chování a jakým způsobem se v této oblasti poruch vzdělávají?“ respondenti uvedli, že se dále vzdělávají v této oblasti a zabývají se dalšími poznatky z neurobiologie a neurologie. Můžeme tedy konstatovat, že zkušenosti těchto respondentů jsou pro práci s dětmi s SPCH na této škole dostačující.

Další výsledky výzkumného šetření bakalářské práce prokázaly a zároveň nám odpověděli na poslední hlavní výzkumnou otázku „S kým spolupracují učitelé při práci s dítětem se specifickými poruchami chování a jak tato spolupráce vypadá?“ tak, že respondenti hodnotí velmi pozitivně spolupráci se školským poradenským pracovištěm při řešení kázeňských přestupků žáků. Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními nebyla hodnocena kladně, především z důvodu, že není poskytována zpětná vazba, mezi pedagogiky a ŠPZ. Analýza výsledků výzkumného šetření také prokázala, že všichni respondenti velmi kladně hodnotí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. V rámci vyučování se výuka u těchto žáků vede v přítomnosti složení učitele a dvou asistentů pedagoga. Pro zkvalitnění obtížnějších předmětů (matematika, fyziky, cizí jazyk) je zavedena tandemová výuka ve složení dvou učitelů a dvou asistentů. U žáků s ADHD případně ADD se velmi osvědčil individuální přístup, individuální tempo, časté pauzy ve vzdělávání, prokládání a změny činností, názorná, interaktivní výuka, nadhled a trpělivost, klid na práci, dostatečná pozornost a věnování se žákovi, nekárat za všechny nepatřičné projevy, vymezení rolí učitel a žák, intenzivní komunikace se zákonnými zástupci, porozumění, motivace, přizpůsobení prostředí, podmínek, hodnocení, empatie, důvěra, vytváření sebedůvěry, odměny, pochvaly, spolupráce s kolegy a ŠPZ.

Závěrem můžeme tedy konstatovat, že hlavní cíl bakalářské práce byl naplněn. Zjistilo se, že základem pro pozitivní vztah mezi respondenty a žáky je založen především na individuální práci, respektu, stanovení hranic a důvěry. Všichni respondenti mají odborné vzdělávání pro práci s těmito žáky. Sami se nadále vzdělávají v této oblasti a využívají nových poznatků ve své další pedagogické práci.

Diskuse

Poruchy chování zahrnují vzorec rušivého chování, které způsobuje problémy ve škole, doma a v sociálních situacích. Poruchy chování jsou běžné u dětí i dospělých. Téměř každý občas vykazuje některé z těchto chování, ale poruchy chování jsou vážnější.

Pokud se tyto poruchy neléčí v dětství, mohou negativně ovlivnit schopnost člověka udržet si práci a udržovat vztahy.

Děti s poruchou chování jsou často považovány za „špatné děti“ kvůli jejich delikventnímu chování a odmítání přijmout pravidla. Předpokládá se, že přibližně 5 procent dětí ve věku deseti let má poruchy chování, přičemž chlapci převažují nad dívkami v poměru 4:1. Přibližně jedna třetina dětí s poruchou chování má také poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Některé děti pláčou, bijí ostatní a odmítají vyhovět žádostem rodičů a učitelů. Ale děti s poruchou chování to dělají často. K antisociálnímu chování dětí s poruchou chování dochází s malou nebo žádnou provokací.

Agrese má mnoho podob – verbální napadání dospělých a jiných dětí, destruktivita a vandalismus a fyzické útoky na ostatní. Zdá se, že tyto děti jsou v neustálém konfliktu s okolím. Jejich vlastní agresivní výbuchy často způsobí, že ostatní vrátí úder. Není divu, že děti s poruchou chování málokdy mají ostatní rádi a těžko navazují přátelství.

Mnozí ovšem věří, že většina dětí s výše uvedeným chováním z toho prostě vyroste. Tento nebezpečný mýtus vede rodiče a odborníky k tomu, aby nedělali nic brzy, když lze problém účinně řešit. Stabilita agresivního chování se však může rovnat stabilitě inteligence. Vzorec antisociálního chování v rané fázi vývoje dítěte je nejlepším jediným prediktorem delikvence v adolescenci.

Vzdělávání žáků s poruchou chování vždy náleží do rukou odborníků, zejména v oblasti pedagogické, do rukou etopedů a školních psychologů.

Většina dětí, žáků a studentů s těmito poruchami bývá v současnosti v České republice integrována do běžného vzdělávacího proudu a jejich adekvátní výchova a vzdělávání se často stává pro rodiče i vyučující skutečnou výzvou a nelehkým úkolem, obzvláště trpí-li jedinec vážnou formou obtíží. Selhávají zejména v oblasti vnitřní

motivace, průběžně potřebují poskytovat vnější regulaci, selhávají u nich nástroje pro posílení seberegulace a autodeterminace jako vyšších forem motivace (vnitřní řeč, pracovní paměť – proto ve chvíli slabého působení odměny ztrácejí zájem o předloženou činnost, protože obraz odměny nejsou schopny delší dobu podržet). **Proto veškeré metody, formy a prostředky práce rodičů i pedagogických pracovníků včetně vedoucích volnočasových aktivit, kterých se jedinci s poruchou chování účastní, musí především zahrnovat stálou podporu vnější regulace jejich chování a jednání.** Ta se postupně může snižovat až do chvíle, kdy je jedinec schopný regulovat se sám. Neměli bychom dopustit, aby žáci selhávali a ohrožovali tak dosažení nastavených vlastních cílů, neboť tak dochází k snížení jejich sebedůvěry, sebevědomí, sebehodnocení. Součástí každodenní práce s žáky s poruchami chování tudíž logicky musí být **i rozvoj volných vlastností.**

V roce 2019 Frazer uskutečnil výzkum, kdy předpokládal, že žáci s SPCH se budou vyznačovat nižším ukazatelem školního výkonu než děti ve srovnávací skupině. Výzkumný vzorek zahrnoval 3 158 dětí. Výsledek studie byl překvapivý. Žáci s SPCH a srovnávací skupiny se sociodemograficky nelišily. Při screengingu měli žáci s SPCH vyšší skóre při nepozornosti. Výsledky této studie uvádí, že děti s poruchou chování mají horší výsledky ve vzdělávání než děti ze srovnávací skupiny.

Vypořádat se s narušením je efektivnější, pokud dokážeme identifikovat konkrétní okolnosti nebo událost, která je spouští, než se zaměřovat na osobnost studenta, který vyrušování způsobuje. Nepatřičné chování může vyvolat celá řada faktorů (Heineman, Dunlap a Kincaid, 2005):

- fyziologické účinky – včetně nemoci, únavy, hladu nebo vedlejších účinků léků
- fyzické rysy třídy – jako je ve třídě příliš teplo nebo příliš zima, židle jsou výjimečně nepohodlné pro sezení nebo způsoby sezení, které narušují sluch nebo vidění
- instruktážní volby nebo strategie, které maří učení – včetně nepřiměřeného omezování výběru studentů, poskytování nejasných pokynů, výběru činností, které jsou příliš obtížné nebo příliš dlouhé, nebo zabránění studentům klást otázky, když potřebují pomoc

Identifikací specifických proměnných, které jsou často spojovány s rušivým chováním, je snazší vymyslet způsoby, jak tomuto chování předcházet, a to buď tím, že se vyhneme spouštěcím faktorům, pokud je to možné, nebo naučíme studenta alternativním, ale zcela specifickým způsobům reakce na spouštěcí okolnost.

Někteří žáci s poruchami chování měli kvůli své historii a chování málo příležitostí naučit se vhodné sociální dovednosti. Jednoduché zdvořilosti (jako je zapamatování si *prosím* nebo *poděkování*) nemusí být zcela neznámé, ale mohou být nevyvíčené a žákovi připadat nedůležité, stejně jako řeč těla (jako oční kontakt nebo sezení, abyste poslouchali učitele, spíše než se hrbit a dívat se jinam). Tyto dovednosti, lze vyučovat způsobem, který z nich nečiní součást trestu, nezdají se být „kazatelské“ nebo zahanbí studenta před spolužáky.

Namísto „zvyšování objemu“ trestů je lepším přístupem vést pečlivé záznamy o chování žáka a našich vlastních reakcích na ně a dokumentovat přiměřenost našich pravidel nebo reakcí na jakékoli větší narušení. Díky záznamům může být spolupráce s rodiči a dalšími odborníky produktivnější a spravedlivější a může zvýšit důvěru ostatních v náš úsudek o tom, co student potřebuje, aby pohodlněji zapadl do třídy. Z dlouhodobého hlediska vede efektivnější spolupráce jak k lepší podpoře, tak k většímu učení pro žáka (a také k lepší podpoře nás jako pedagogů!).

Prognóza dětí s poruchami chování není nejlepší, ale správným přístupem se dá mnoho věcí zvládnout a překonat. Každé dítě je individuální osobnost a záleží na jeho temperamentu, inteligenci, motivaci, možnostech intervence ve společnosti, ve které žije a především na angažovanosti lidí nejbližších. I tak výsledek není zaručený.

Jako rodiče a pedagogové připravujeme děti na budoucnost, o které vlastně nevíme, jaká bude. Ale všichni společně věříme, že základy, které dětem poskytneme, jim pomohou se zorientovat ve světě a vytvořit tak svět, ve kterém budou šťastní. Základem tohoto šťastného světa jsou pevné vztahy, pozitivní zpětné vazby, vytrvalost a trpělivost při neúspěších a drobných selháních, které mohou dítě v životě správně nasměrovat.

Poruchy chování u dětí nejsou jako většina věcí neměnný stav, ale proces, který se v průběhu života neustále obměňuje na základě získaných zkušeností a vědomostí. Jak říká Mathias Jung (2013, s.72) ve své knize „Malý princ v nás“: „vztah je práce a nelze

se neměnit v těle, které se na své buněčné úrovni neustále mění.“ Proto si nemyslíme, že by poruchy chování u žáků byly vždy důvodem k nedostudování škol či neschopnosti zapojit se do běžného života. Záleží vždy na tom, jak se k problému všichni postavíme.

Studiem odborné literatury jsme se seznámili s nesčítným množstvím metod a zásad, které by měly být uplatňovány při práci s dětmi se specifickými poruchami chování. Výsledky výzkumného šetření prokázaly, že respondenti využívají při práci s dětmi se specifickými poruchami chování několik různých metod. Ať už to jsou klasické, aktivizující nebo komplexní výukové metody. Z výzkumného šetření, ve kterém bylo využito metody pozorování a rozhovorů, výsledky prokázaly, že nejčastěji používanou metodou je kontrola porozumění zadání. Tuto metodu v rámci výsledků výzkumného šetření uvedli všichni respondenti.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořit přehledný náhled na problematiku žáků s poruchami chování, ať už specifických či nespecifických. Náhled na možnosti jejich vzdělávání a na druhy institucionální péče pro tyto žáky. Odborné literatury na toto téma je mnoho, proto bylo možné tento náhled vytvořit. Počty žáků s poruchami chování neustále rostou, a proto je důležité mít a hlavně neustále získávat nové informace o této problematice. Práce s žáky s poruchami chování je jedinečná a velmi náročná, není to práce pro každého.

Rozhovorem s vybranými respondenty bylo zjištěno, že žáci s těmito poruchami potřebují individuální přístup a nelze je takzvaně házet do jednoho pytle. Pedagog na každého takové žáka musí nahlížet jako na jedinečnou bytost, u které musí přijít na to, jak k ní přistupovat. To platí i u samotného vzdělávacího procesu, výukových metod, forem. Můžeme, tedy říci, že individuální přístup je „alfa omega“ práce s žáky s poruchami chování. Dalším důležitým zjištěním v této práci je, že spolupráce s poradnami ať už speciálně-pedagogickými nebo pedagogicko-psychologickými není na dobré úrovni a pedagogové v tomto vidí velký kámen úrazu, který jim narušuje možnost kvalitní práce s těmito žáky.

Díky odborné literatuře a analýze výsledků rozhovoru, nabízí bakalářská práce několik rad pro pedagogy, kterým se nedaří při práci s těmito žáky, pedagogům začínajícím, kteří ještě nemají zkušenostmi s těmito žáky ale i pro studenty speciální pedagogiky, kteří se chtějí o tomto tématu něco dozvědět. Věříme, že práce pro ně bude inspirující či obohacující.

Bakalářská práce nabízí možnost rozpracování mnoha dalších témat hlouběji. Detailnější rozpracování jednotlivých výukových metod, které jsou stěžejní pro práci se žáky s poruchami chování. Osobnost pedagoga, případně další vzdělávání pedagogických pracovníků. Vzájemná spolupráce škol a školským poradenských pracovišť (SPC, PPP). Nejenom tematika poruch chování ale i speciální pedagogika je obor neustále se vyvíjející, nabízející možnost bádání a hledání nových informací, aby práce nás pedagogů byla smysluplná a účinná pro žáky, kteří naši pomoc a péči potřebují.

Literatura

BĚLÍK, Václav; SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava a KRAUS, Blahoslav. *Slovník sociální patologie*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2697-7.

JUNG, Mathias. *Malý princ v nás: na objevné cestě se Saint-Exupérym*. Vyd. 2. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2013. ISBN isbn978-80-262-0529-6.

KURCINKA, Mary Sheedy. *Problémové dítě v rodině a ve škole: [dítě mimořádně citlivé, vnímavé, tvrdohlavé, aktivní]*. Rádcí pro rodiče a vychovatele. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-174-6.

MARKOVÁ, Eva; VENGLÁŘOVÁ, Martina a BABIAKOVÁ, Mira. *Psychiatrická ošetrovatelská péče*. Sestra (Grada). Praha: Grada, c2006. ISBN 80-247-1151-6.

MATOUŠEK, Oldřich a PAZLAROVÁ, Hana. *Státní orgány sociálněprávní ochrany dětí: dobrá praxe z pohledu rodin a pracovníků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3336-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-x.

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

MIOVSKÝ, Michal. *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0387-4.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

PEMOVÁ, Terezie a PTÁČEK, Radek. *Data o dětech: sociálně-právní ochrana dětí v České republice v datech*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-1338-5.

PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.

PUGNEROVÁ, Michaela a KVINTOVÁ, Jana. *Přehled poruch psychického vývoje*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.

RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Speciální pedagogika (Portál). Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.

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

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5426-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.

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

ŠÁMALOVÁ, Kateřina a VOJTÍŠEK, Petr (ed.). *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2195-

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

Diagnostické ústavy. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. 2023 [cit. 2024-03-12]. Dostupné z: <https://poradenstvi.npi.cz/diagnosticke-ustavy>

Positive support strategies for students with behavioral disorders in mainstream classrooms. *Psychology in Schools*, 42(8), 779-794. *Heineman, Meme. Dunlap. G len. & Kincaid, Donald* [online]. 2015 [cit. 2024-05-01]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/227662952_Positive_Support_Strategies_for_Students_with_Behavioral_Disorders_in_General_Education_Settings

Parenting and conduct problems in children. *Frazer, Jennifer A* [online]. 2019 [cit. 2024-05-01]. Dostupné z: <https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1080/00050060310001707267>

Students with Emotional/Behavioral Disorders: Promoting Positive Outcomes. *Camilla A. Lehr* [online]. 2005 [cit. 2024-05-01]. Dostupné z: <https://publications.ici.umn.edu/impact/18-2/students-with-emotional-behavioral-disorders>

Seznam použitých zkratk

ADD – Porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

NPCH – Nespecifické poruchy chování

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálněpedagogické centrum

SPCH – Specifické poruchy chování

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školní poradenské zařízení

ŠPP – Školní poradenské pracoviště