

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Jana Kašpaříková

Prožívání úspěchu u dětí s poruchami chování

Prohlašuji, že diplomová práce na téma Prožívání úspěchu u dětí s poruchami chování byla vypracována samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne:

Bc. Jana Kašpaříková

Poděkování

Velké poděkování patří vedoucí mé diplomové práce Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky.

Dále děkuji všem mým kolegům za podporu a cenné rady a v neposlední řadě také mé rodině, bez jejíž velké podpory by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

Obsah

ÚVOD.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ	7
1.1 Společnost a chování.....	7
1.2 Úspěch.....	8
1.3 Vlivy působící na školní úspěch	9
1.3.1 Vliv rodiny na školní úspěch	9
1.3.2 Vliv vrstevníků na školní úspěch.....	10
1.3.3 Vliv pedagogů na školní úspěch.....	10
1.3.4 Sebepojetí žáka a školní úspěch	11
2 EMOCE A SOCIÁLNÍ VZTAHY	13
2.1 Emoce.....	13
2.2 Prožívání emocí.....	16
2.3 Sociální vztahy	17
3 PROBLÉMY V CHOVÁNÍ.....	19
3.1 Definice poruch chování	19
3.2 Etiologie poruch chování	21
3.3 Rozdělení poruch chování.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 DĚTI S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A PROŽÍVÁNÍ ÚSPĚCHU.....	34
4.1 Hlavní a dílčí cíle	34
4.2 Časový harmonogram	34
4.3 Metodologie výzkumného šetření	35
4.3.1 Metody získávání dat.....	35
4.3.2 Struktura rozhovoru	36
4.4 Charakteristiky případů.....	37
4.4.1 Popis případu č. 1	37
4.4.1.1 Rodinná a osobní anamnéza	37
4.4.1.2 Rozhovor	39
4.4.2 Popis případu č. 2.....	40
4.4.2.1 Rodinná a osobní anamnéza	41
4.4.2.2 Rozhovor	41

4.4.3 Popis případu č. 3	43
4.4.3.1 Rodinná a osobní anamnéza	43
4.4.3.2 Rozhovor	44
4.4.4 Popis případu č. 4	46
4.4.4.1 Rodinná a osobní anamnéza	47
4.4.4.2 Rozhovor	47
4.4.5 Popis případu č. 5	48
4.4.5.1 Rodinná a osobní anamnéza	49
4.4.5.2 Rozhovor	49
4.5 VÝSLEDKY A JEJICH ANALÝZA	51
4.5.1 Analýza rozhovorů	51
4.5.2 Příklady dobré praxe	54
4.5.3 Závěr praktické části	58
ZÁVĚR	60
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	62
SEZNAM PŘÍLOH	65
ANOTACE	68

Úvod

Současné školy dnes už v rámci integrace a inkluze běžně navštěvují děti, žáci/žákyně a studující (dále jen žáci, děti) se speciálními vzdělávacími potřebami, mimo jiné i s poruchou chování a emocí. Vnímání osob se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování v běžných školách je již většinou neemotivní a nepřináší většinou žádné komplikace. Tato situace se podle mého názoru ještě úplně netýká dětí s poruchami chování a emocí. Stále ještě tito žáci vzbuzují obavy, jak mezi spolužáky, rodiči spolužáků, tak i mezi pedagogy. Stále ještě panují předsudky a obavy. Pokud se kolektivu týká, tito žáci nejsou v přílišné oblibě svých spolužáků a zůstávají tak na okraji kolektivu, což ale rozhodně nepřináší klid. Reakce kolektivu na takového žáka se může lišit, děti si na spolužáka zvyknou, v podstatě ho ignorují, nebo naopak mohou vznikat konfliktní situace. Je velmi obtížné vysvětlit, že si toto dítě svoji pozici nevybralo a že by s ním nikdo neměnil. Dětský kolektiv bývá přímý a nedokáže být rozhodně taktní, spíše naopak, což samozřejmě může situaci jen zhoršit.

Mnozí pedagogové o žácích s poruchami chování a emocí pouze slyšeli a jejich první setkání nemusí být, i díky vžitým předsudkům, přátelské či bezproblémové. Školy umožňují pedagogům široké spektrum dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a pedagogové se tak mohou, byť to neodpovídá jejich zaměření, v rámci různých kurzů, seminářů a tréninků dozvědět, naučit se a připravit se na setkání se žáky s poruchou chování a emocí.

Otázkou je, zda je vůbec možné se na takové setkání a práci s těmito žáky připravit. V tomto případě není nic vzdálenějšího od teorie. Každé první setkání bývá velmi podobné, vše, co člověk kdy nastudoval, přečetl, naučil se je bezpředmětné, tedy alespoň na první pohled. Tato práce se bude zabývat prožíváním úspěchu u dětí s poruchami chování a emocí, jejich chováním a každodenním životem ve školním prostředí a reakcí okolí na jejich chování a jednání. Zároveň chce tato práce poukázat na důležitost provázanosti všech zúčastněných stran z bezprostřední blízkosti a okolí těchto žáků a vliv na ně.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Školní úspěšnost žáků

Pod pojmem školní úspěšnost si ze širšího úhlu pohledu lze představit školní výkon žáka, který je spojen se školním výkonem, s tím, jaké má školní výsledky a s tím, jak je vnímán ve školním prostředí. Z tohoto pohledu se výkon žáka jeví jako záležitost, kterou je schopen a může ovlivnit pouze on sám tím, jak přistupuje ke školním povinnostem, jak je aktivní během výuky, jak naplňuje vzdělávací cíle školy. V tomto ideálním případě by vlastně nemělo vůbec nic stát v cestě, aby se dostavil úspěch a spokojenost žáka.

1.1 Společnost a chování

Vzdělávání je v českých školách mimo jiné založeno, jak uvádí Školský zákon č. 561/2004 Sb., na zásadách: „*vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání.*“ České školy si už dávno zvykly na situaci, kdy jsou navštěvovány nejenom českými žáky, ale žáky různých národností, etnik a vyznání. To s sebou přináší zvýšené nároky na výše uvedené. Děti jsou k tomu vedeny už ze svých rodin a jsou tedy zvyklé, že společnost nějakým způsobem funguje, lidé se musí vzájemně respektovat, akceptovat a dodržovat společenská pravidla a normy. Tato pravidla a normy nám udávají způsob, jakým se máme chovat a prezentovat, jak se máme chovat v rámci kolektivu a společenské interakce. Každá společnost a každý národ má nastaveny svoje normy a pravidla. Znamená to tedy, že to co je v normě u nás v České republice, nemusí být v normě v jiné zemi.

Ve vztahu k tématu je nutné vymezit pojem norma, aby bylo možné hovořit o odchylkách od normy a později tyto odchylky v rámci praktické části pojmenovat a přiřadit ke zkoumaným osobám.

Pojem norma byl definován již v mnoha publikacích a mnoha autory, ale pro účely této práce považuji za výstižnou definici Munkové, která: „*pojímá normalitu jako síť obecně uznávaných norem chování v určité společenské struktuře a v určitém čase.*“ (v Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 13), Jde tedy o chování, které je společností od člověka očekáváno, vše ostatní je považováno za odchylku.

Ve stejné publikaci ještě doplňují Urban, Dubský a Bajura: „*Normy jsou pro společnost existenčně důležité, organizují a zajišťují sociální soudržnost, bez nich bychom nevěděli ani nedokázali předvídat, co udělají druzí.*“ (Pugnerová, Kvintová, 2016, s.13)

Tato tvrzení potvrzují, že normy a pravidla jsou pro společnost důležitá a je třeba se jimi uvnitř společnosti zabývat a diskutovat o jejich dodržování či nedodržování. Je nutné hovořit o rizicích a důsledcích, které oba póly, respektive odchylky od normy a pravidel pro společnost mají.

Mluvíme-li o dodržování norem a pravidel, je důležité toto uvědomění přenášet na děti během školní docházky. Každé dítě by si mělo být vědomo, že existují pravidla, která je třeba z mnoha důvodů dodržovat, ať už hovoříme o pravidlech ve smyslu zákona, nebo o pravidlech morálních. Zákon je pro všechny lidi upravený tak, aby bylo jasné, že za špatné činy následují tresty a je přesně dáno, o jaké tresty jde.

O něco komplikovanější je to s pravidly morálními. Tato pravidla jsou nám od dětství vštěpována rodinou, společností, kulturou. Každý jedinec je ovšem jiný a může se pokusit o svůj výklad morálky a spravedlnosti. Je tedy nutné dětem zdůrazňovat, jaká pravidla v naší společnosti platí. Ne všechny děti mají takové zázemí, že jsou schopny od svých rodičů díky jejich příkladu tato pravidla převzít a vnímat, proto je důležité zaobírat se těmito tématy i v rámci vzdělávání. Zároveň je třeba brát ohled na multikulturalitu naší společnosti a toto téma citlivě zpracovávat a dětem citlivě předkládat. Výklad morálních pravidel by měl být ale jasný a srozumitelný.

1.2 Úspěch

Pod slovem úspěch si každý představí něco jiného, a může to souviset s tím, jaký je, jakou má povahu, z jaké rodiny a z jakého prostředí pochází, v jakém kolektivu či prostředí se pohybuje a jakými lidmi se obklopuje. Úspěch je něco velmi subjektivního. Co to tedy vlastně je? Jak se dozvíme, že člověk prožil úspěch? Má úspěch stejnou hodnotu pro každého člověka? Jak tuto hodnotu změříme? Na tyto otázky bychom měli najít odpověď, pokud pracujeme s lidmi. Prožití úspěchu je totiž něco, na čem je možné postavit naši práci s dětmi. Často dnes ve společnosti slyšíme, že děti mají buď malou, nebo žádnou motivaci k jakékoli činnosti. Velmi častý je i názor, že jsou to pouze prázdné bytosti závislé na sociálních sítích. Nutí to k zamyšlení, kdo z nich dělá tyto prázdné bytosti? Nejsme to náhodou my, naše společnost? A kdo je ta společnost? Za toto slovo se dá anonymně schovat kdokoliv, soused, politik, učitel, řidič tramvaje, zkrátka kdokoliv. Myslím, že by bylo žádoucí přiznat si, že jde o nás, naši generaci rodičů, pedagogů a lidí blízkých těmto dětem.

V případě, že si začneme odpovídat na výše uvedené otázky, zjistíme, že to není tak složité, že stačí málo, aby nám děti chtěly otevřít svůj svět. Můžeme zjistit, že úspěch nemusí znamenat drahé auto, ani drahá dovolená, ale může to být obrovský úsměv, který nám dítě

daruje, když s ním plnohodnotně strávíme svůj čas, když se začneme zajímat o to, co dělá, co by rádo dělalo a jak se cítí. Najednou zjistíme, že hodnota úspěchu se dá změřit velikostí a dobou trvání dětského smíchu.

1.3 Vlivy působící na školní úspěch

Situace je však daleko složitější a komplikovanější. Na školní úspěšnost či neúspěšnost žáka má vliv daleko více aspektů, než by se na první pohled zdálo. O úspěchu nebo neúspěchu žáka píše ve své publikaci Kosíková: *„Úspěch či neúspěch ve škole není jen záležitostí školního prostředí, ale zasahuje do rodinných vztahů, případně do budoucích plánů žáka i jeho rodiny, do představ o dalších krocích ve studiu...“* (Kosíková, 2011, s.150).

1.3.1 Vliv rodiny na školní úspěch

Je tedy zřejmé a jasné, že nelze posuzovat pouze žáka samotného, ale rozhodně je nutné vzít v úvahu všechny aspekty a okolnosti, které se žáka týkají. Jde-li aspekty a okolnosti, je zřejmé, že je nutno vzít v úvahu vše, co se žáka týká, tedy jeho rodinné prostředí, a to jak užší, tak širší rodinu. Důležitý může být také společenský status rodiny, kdy rodina může ať už vědomě či nevědomě vytvářet tlak na výkonnost a úspěch žáka, ať už v pozitivním či negativním smyslu slova.

V pozitivním smyslu slova jsou myšleni rodiče, kteří dítě v dobrém úmyslu motivují k výkonu a úspěchu a snaží se ho nějakým způsobem „tlačit“ kupředu. Toto samo o sobě nemusí být samozřejmě vůbec špatné, pokud je dítě psychicky dostatečně odolné, má přirozenou chuť k poznávání a není zatíženo žádnými speciálními vzdělávacími potřebami a neprojevuji se u něj ani žádné jiné potíže. Toto je samozřejmě ideální stav. Pokud je však dítě čímkoliv zatíženo, může tento, byť dobře myšlený, rodičovský tlak vyvolat u dítěte například somatické potíže, úzkosti a negativní reakce, kterou mohou dítě velmi zatížit. Rodič je pro dítě v tomto případě velkou autoritou a jak i Kosíková poznamenává: *„...tam kde převládá autoritativní výchova..., tam se rozvíjela tzv. naučená bezmocnost – neschopnost se samostatně rozhodnout a nést za své rozhodnutí odpovědnost. ...Právě tento fenomén označován jako „naučená bezmocnost“ mnohdy zasahuje jedinci i do dospělého života.“* (Kosíková, 2011, s.169). Výsledkem je tedy vlastně negativní stav, kdy je dítě natolik svázáno svými autoritativním rodiči, že se není samo o sobě schopno vymanit z jejich rozhodovacího vlivu. Velmi zde záleží na osobnosti dítěte, jeho povahových vlastnostech a schopnostech, zda se z naučeného vzorce vymaní.

V negativním smyslu slova může jít o opačný příklad. Dítě, byť je přirozeně inteligentní, pokud by vyrůstalo v běžném prostředí, mohlo by teoreticky dosahovat dobrých výsledků a prožívat úspěch. Místo toho vyrůstá v prostředí nepodnětném, nemotivujícím a sociálně nevyhovujícím. Následek této varianty by mohl znamenat, že dítě, ač má dobré předpoklady, ale není motivováno, ani jinak povzbuzováno, promarní přirozený talent a schopnosti lhostejným přístupem ke vzdělávání a k úspěchu nebo neúspěchu.

Kosíková uvádí: *„Závažnou příčinou podmiňující problémy dítěte je nevhodná rodičovská výchova, nedostačující, či přímo ubližující rodičovská autorita. Pedagogové záhy pochopí, že rodinné prostředí žákovi neposkytuje pocit bezpečí, že rodiče nejsou žákem vnímáni jako vzor, při problémech u nich nehledají ani nenacházejí vhodné útočiště.“* (Kosíková, 2011, str.169).

1.3.2 Vliv vrstevníků na školní úspěch

Dalším aspektem jsou vrstevníci, kteří se žákem navštěvují školu, vrstevníci, které žák potkává při zájmové činnosti, nebo s nimiž tráví volný čas. Vztahy mezi vrstevníky mohou mít na dítě velký vliv, ať už pozitivní nebo negativní.

1.3.3 Vliv pedagogů na školní úspěch

Neopomenutelný vliv na školní úspěšnost mají samozřejmě pedagogové a pedagogičtí pracovníci, kteří žáka během školní docházky provázejí a samozřejmě také ovlivňují. Učitelé hrají velmi důležitou roli v tom, zda žák bude či nebude úspěšný. Učitelé i asistenti pedagoga by měli vědět, jaké je postavení dítěte v rodině, jaký sociokulturní status rodina má, kdo se o dítě stará a jaký je přístup rodiče k dítěti, ke škole a výchově dítěte. Samozřejmě je, že tyto znalosti vyžadují úzkou spolupráci rodičů a školy, a pokud mají být vytvořeny co nejlepší podmínky pro výchovu a vzdělávání dítěte, je tato znalost prostředí a spolupráce nezbytná. Důležité je vytvoření takzvaného bezpečného prostředí pro obě strany, což znamená oboustrannou důvěru obou zmíněných stran. Mohlo by se zdát, že je tento stav vzhledem mnoha okolnostem nemožný, ale je to jedna z cest, která zprostředkuje individuální přístup k dětem/žákům.

Současná situace není však příliš ideální. Škola sama o sobě nemá mnoho možností k ovlivnění chování žáků. Škola může působit preventivně v rámci různých preventivních programů, zajistit poradenství prostřednictvím Školního poradenského pracoviště, ale její možnosti jsou celkově omezené.

1.3.4 Sebepojetí žáka a školní úspěch

Velkým a důležitým aspektem je sebepojetí jedince čili žáka. Toto sebepojetí hraje významnou roli v celém životě jedince, ale při utváření osobnosti a prožívání úspěchu či neúspěchu má vliv téměř rozhodující. Podle Říčana řeší dospívající mezi 11. a 20. – 22. rokem věku velmi náročné otázky identity: „...*Kým podle svého nejhlubšího přesvědčení jsem? Jaký jsem, co chci, čím chci v životě být, co dokážu, čemu doopravdy věřím, kam patřím, pro co chci žít? Hledání, či spíše budování vlastní identity je náročný úkol...*“ (Říčan, 2013, s. 279, 280). Vytváření vlastní identity, sebepojetí jedince jsou pro dospívajícího klíčové. Najednou zjišťují, že si nevystačí s tím, co znají od rodičů či pedagogů, ale je potřeba si vytvářet svoje vlastní myšlenky, názory a hodnotový systém vzhledem k tomu, co znají, čím žijí a kam směřují.

Žádný z výše uvedených aspektů neexistuje samostatně, všechny se vzájemně prolínají a navzájem ovlivňují. Zároveň je to záležitost značně individuální, kdy každý jedinec vyrůstá v odlišném rodinném prostředí, pohybuje se v jiné sociální skupině, působí na něj jiné vnější vlivy. Sebepojetí každého z nich je tedy také vždy jiné. Z toho vyplývá, že žádný jedinec nemůže stejně reagovat na jakýkoliv podnět či prostředí.

Stěžejní pro práci s dětmi je uvědomit si, že je mnohdy těžké projevit a vyjádřit to, co cítí, tedy svoje pocity. My víme a cítíme, že pocity máme, že nás prostupují a často i plně ovládají. Učil nás ale někdo, jak si s nimi poradit a jak je projevit? Naučili jsme se chodit, mluvit, číst, psát, počítat, ale v tak podstatné věci, jako je zvládnutí svých pocitů a vyznání se ve svých pocitech, máme velké mezery, nebo to neovládáme téměř vůbec. Každá rodina má svůj způsob komunikace a výchovy, ale málokdo se zaměří právě na tuto důležitou dovednost.

Samozřejmě, že dokud je dítě malé, máme dokonalý přehled o tom, co cítí. Když se směje, je vše v pořádku. Když pláče, je potřeba uspokojit některou z jeho biologických potřeb. Dítě pak doroste do věku, kdy už není tak jednoduché poznat, co cítí a čím se trápí. Tím, že už navštěvuje školu a pohybuje se mezi vrstevníky, tedy nejsme s ním velkou část dne a nejsme součástí těchto zážitků, můžeme se jen dohadovat, na co všechno myslí a co prožívá. Právě zde, je podstatná komunikace s dítětem. Je potřeba zjistit, co prožívá a ptát se na to co cítí, abychom mu byli schopni pomoci správně nastavit projevy emocí, tedy abychom předešli nesprávnému vnímání situací a interpretaci pocitů. Dítě může být svědkem nějaké situace, kterou ještě nedokáže správně pochopit a může si díky tomu nastavit nesprávný vzorec a reakci na chování, který ho bude provázet celý život.

Příkladem takové situace může být příběh, který ve své knize vypráví Rosenberg, kdy přichází vyučovat na kurz s názvem „*Nenásilná komunikace ve škole*“ do jedné ze středních

škol v centru města St. Luis v Americe. Při příchodu do učebny pozdraví, nicméně nikdo mu neodpoví. Rosenberg se pustí do přednášky, ale vidí, že ho téměř nikdo nevnímá, studentky si pilují nehty, studenti hledí z okna a jsou zaujati děním na ulici. Rosenberg se cítí velmi nervózně. Najednou se jeden student zeptá: „Vy asi nesnášíte, když se musíte bavit s černochy, co?“

Rosenberg si v tom okamžiku uvědomí, jak je důležité vyjádřit to, co cítí, protože kdyby se tento student nezeptal, tak by ho vůbec nenapadlo, že může vysílat tento signál, který by vedl k tomu, že by byl vnímán, jako rasisticky zaměřený člověk. Díky studentovi měl možnost vysvětlit, že jeho nervózní chování pochází z pocitu, že ho už od začátku nikdo nebere vážně, a ne z rasistických důvodů. Tím, že pojmenoval svoje pocity, se studentům otevřel a přednáška se nakonec díky tomu úplně obrátila a velmi se vydařila. (Rosenberg, 2023, s. 44)

Tento příběh je ukázkou toho, jak může být zásadní projevit či neprojevit správně a včas svoje pocity. Pokud dítě toto neovládá, nebo alespoň nemá nikoho, kdo by mu byl nápomocný a otevřený tomu, aby se mohlo zeptat a zorientovat se ve svých pocitech, může být jeho život velmi složitý. Může docházet k opakovaným nedorozuměním a díky nesprávně nastavenému vzorci chování bude dítě zmatené a ztracené. I my dospělí máme často problém svoje pocity vyjádřit a komunikovat o nich. Dítě roste a vyžívá a může to pro něj být opravdu jako džungle, v které se není schopno vyznat. Nemluvě o dětech s poruchou chování, kdy tato situace může být ještě daleko složitější.

2 Emoce a sociální vztahy

Říčan uvádí: „*Má-li se člověk orientovat ve svém osobním životě, musí znát mantinely, které mu vymezuje příroda stárnutím, nemocemi a tělesnými slabinami, jež mu často zůstávají dlouho skryty. Má znát i drsné stránky sociální reality, o kterých se běžně nemluví nebo které máme sklon přehlížet, dokud jsou dál než špička našeho nosu. Bolest a tragiku života ani jeho trapné ubíjející lapálie není správné zakrývat růžovým paravánem. Trpké pravdy o životě jsou výzvou: chtějme od života tolik krásy, dobra a pravdy, aby to stálo za všechno utrpení, které v něm musíme podstoupit.*“ (Říčan, 2004, str.17)

Říčan ve výše uvedené citaci uvádí několik důležitých bodů, které je možné vnímat jako propojení emocí a sociálních vztahů. Uvádí, že člověk si musí být vědom mantinelů, které ho v životě ovlivňují. Tyto mantinely se ovšem netýkají jen toho, co nám podle něj nastavuje příroda, ale musí se týkat i našeho vlastního chování a jednání, které nám mimo jiné určuje místo nebo sociální pozici, které si ve společnosti budujeme a následně zastáváme. Naše chování je také určující pro naši roli v sociálních vztazích. Musíme si uvědomit, jak zásadní dále je, zprostředkovat toto vše dětem, ať už jako rodič, či pedagog.

Měli bychom v rámci výchovy zprostředkovat dětem vědomí, že v životě je mnoho různých situací, které budou prožívat a budou na ně muset odpovídajícím způsobem reagovat. Děti by se měli naučit, že v životě prožijí dobré i zlé a nic před nimi neskrývat. Současná společnost je zaměřena na prožití úspěchu, což je sice důležité, ale měli bychom naučit děti také nenásilným způsobem prohrávat, a to prostřednictvím her, kdy se děti musí dozvědět, že někdy jsme první, ale někdy také poslední. Je nutné jim vysvětlit, že to, že jsme poslední neznamená prohru, ale nutnost podívat se na věc jiným způsobem a zkusit udělat něco jinak, něco víc, zkrátka, abychom příště byli první, protože bez prohry není vítězství.

2.1 Emoce

„*Slovo emoce se odvozuje latinského emovere, vzrušovat. Tento etymologická kořen poukazuje na skutečnost, že naše prožívání není vždy jen lhostejné, neutrální, ale je vesměs prostoupené kladným či záporným laděním.*“ (Helus, 2018, s. 120)

Velké množství autorů psychologických publikací se zabývá definicí emocí, ale pro potřeby této práce je výše uvedená definice nejvhodnější. Tématem práce je prožívání úspěchu, a právě prožívání je projevem emocí. Emoce jsou tedy prožitky v situacích, které u dětí emoce vyvolávají. Emoce samozřejmě prožívá a je schopen prožívat každý člověk, bez ohledu na místo, kde žije a v jaké společnosti se pohybuje.

Výše uvedená definice uvádí, že naše prožívání je prostoupené kladným či záporným laděním, což souvisí s rozdělením základních neboli primárních emocí, jak výše Helus v uvedené publikaci také zmiňuje.

Tab.1 Základní, respektive primární emoce a situace, které vyvolávají: (Helus, 2018, s. 124)

emoce	situace – příklady
smutek	ztráta milované osoby...
strach, úzkost	ohrožení, nejistota, co zlého může přijít...
vztek	vliv překážky bránící dosáhnout cíle...
radost	uspokojení z dosažení žádoucích cílů...
důvěra	spolehlivý, tzv. citově dostupný rodič, spolehlivý partner, akceptace ve skupině...
znechucení	působením odporného předmětu, osoby nevkusného chování...
očekávání	kladného ocenění, obdarování, úspěchu...
překvapení	nad něčím neočekávaným, nějakou neobvyklou událostí...

- **Smutek** – prožíváme například při ztrátě milované osoby, jak je uvedeno výše. Je to ale emoce, která by měla být automaticky součástí každodenního prožívání. Když prožijeme něco, co nás rozesmutní, měli bychom být smutní. Neměli bychom žádnou z emocí potlačovat, ale prožít ji, aby se v našem podvědomí neukládala a časem nepřinesla psychické potíže. Měli bychom děti naučit, že je v pořádku emoce projevit, že nás to před ostatními neznehodnotí, že nebudou vypadat slabší, ani zranitelnější. Typickým příkladem je časté prohlášení některého z rodičů: „*chlapi přece nepláčou*“. Můžeme tím malému chlapci vložit do hlavy tento nesmyslný vzorec a on se tak v budoucnu může potýkat s problémy se zpracováním emočních prožitků, nebo s jejich vyjádřením.
- **Strach, úzkost** – ohrožení, nejistota, co zlého může přijít... jsou skutečně situace, které mohou přinést lidem úzkost. Obzvlášť vážné je ohrožení osobního bezpečí, které je bohužel běžnou denní součástí některých rodin. Jedná se o rodiny, které jsou nějakým způsobem ohroženy násilím ze strany blízké osoby, závislé na některé z návykových látek. Nejistotou jsou ohroženy především sociálně slabé rodiny, matky samoživitelky, kdy tito balancují neustále na hraně nejistoty, jestli budou schopni uživit svoji rodinu, zda si udrží relativně vyhovující sociální úroveň. Pokud jedince

provází dlouhodobá nejistota a strach z budoucnosti, přináší to chronický stres a eventuální zdravotní problémy.

- **Vztek** – vliv překážky bránící dosáhnout cíle...vztek může být v pozitivním smyslu slova hnacím motorem, který nás může motivovat k dosažení cíle, kdy nás právě neúspěch může donutit podívat se na věc z jiného úhlu pohledu. V negativním smyslu slova, je vztek tzv. špatným rádcem, kdy může ohrozit naše vztahy s blízkými lidmi ze svého okolí, které může vztek odrazovat, nebo zastrašovat, což neprospívá zdravému nastavení vztahů. Vágnerová popisuje: „*Sklon k afektům vzteku a zlosti bývá spojen se silnějším energetickým nábojem, s připraveností afektivně jednat, ale zároveň s přesvědčením o oprávněnosti takto jednat, i s cynickým způsobem uvažování, s nedostatečnou empatií, bezohledností a hostilitou.*“ (Vágnerová, 2010, s. 182)
- **Radost** – uspokojení z dosažení žádoucích cílů...radost je čistě pozitivní emoce, která nám přináší uspokojení z toho, že se nám podařilo dojít k cíli své cesty, že se nám podařilo to, po čem jsme toužili a za čím jsme se v životě vydali. Radost je možné prožít i z docela obyčejných každodenních věcí, které jsou běžnou součástí všedních dnů, jako je například trávení času s dětmi, kterým dáme najevo, že nás zajímá, co si myslí, čemu se smějí a z čeho se radují. Děti by měli vědět, že se radujeme z jejich úspěchu, z toho, že je něco baví a těší.
- **Důvěra** – spolehlivý, tzv. citově dostupný rodič, spolehlivý partner, akceptace ve skupině...důvěra je rovněž důležitou součástí našeho života. Každý z nás potřebuje někoho, nebo něco, čemu může věřit. Dítě potřebuje citově dostupného rodiče, který mu poskytuje pocit bezpečí, pohody a klidu, udělá si na dítě čas, vyslechne ho, poradí, pomůže, zkrátka je tu pro něj. Obdobně to funguje v partnerství, kdy každý vztah by měl být vybudován na důvěře mezi lidmi. Jen tak je možné dlouhodobě fungovat. Platí to přirozeně i u přátelských vztahů. Děti se musí naučit navazovat vztahy. Je nezbytné, naučit se, který vztah stojí za to, aby ho rozvíjely a který naopak nemá budoucnost. Je důležité naučit děti komunikovat o problémech i radostech, které vztahy provázejí.
- **Znechucení** – působením odporného předmětu, osoby nevkusného chování... znechucení můžeme být čímkoli, co je nám odporné. Někdy může být znechucení natolik velké, že nám může způsobovat fyzický odpor. Týká se to věcí, ale rozhodně

také lidského chování, které je za hranicemi slušného chování nebo morálních hodnot. Pokud se děti týká, může jít například o případy, kdy se děti či dospívající mají potřebu předvádět sami mezi sebou, příkladem je nechutné žvýkání jídla a ukazování tohoto rozmělněného jídla spolužačkám, a podobně.

- **Očekávání** – kladného ocenění, obdarování, úspěchu... očekávání jsme zažili v dětském věku téměř každý, kdy jsme se těšili na vánoční svátky a s tím související obdarovávání. Možná si ještě dospělí vzpomenou na rozzářené oči dětí a děti zase na to mrazení, kdy čekaly, co přijde. To jsou chvíle, týkající se dětství, ale očekávání nás provází celý život. Podle Mareše: „*Někteří badatelé připomínají, že soubor dětských poznatků o světě má svou „vnitřní logiku“ a slouží dítěti k vysvětlování a předpovídání toho, co kolem sebe vidí a slyší.*“ (Mareš, 2013, s. 395). Těšíme se, že budeme pochváleni za něco, co se nám podařilo, ať už jde o školní nebo pracovní úspěch. V dnešní době se klade velký důraz na prožívání úspěchu u dětí. Je ale také podstatné, aby dítě prožilo také neúspěch. Tím, že prožije neúspěch, bude schopno posléze docenit úspěch. Je to věcí motivace, která mnoha dětem v dnešní době chybí. Velmi děsivý byl nedávný rozhovor se žáky deváté třídy, kteří prožívali období přijímacích zkoušek a přijetí, či nepřijetí na střední školy. Mnozí z nich neprožívali právě to očekávání, které je s přijetím, či nepřijetím spojeno, ale konstatovali, že jim je to jedno, že „*klidně půjdou na pracák*“. Děsivé na této skutečnosti je, že to mysleli vážně.
- **Překvapení** – nad něčím neočekávaným, nějakou neobvyklou událostí... překvapení je převážně pozitivní emoce, která souvisí s něčím milým, co nám naši blízcí připraví, pokud jim na nás záleží a chtějí, abychom prožívali radost.

2.2 Prožívání emocí

Kromě možnosti zařazení emocí dle výše uvedené tabulky, je v souvislosti s následujícím výzkumným dotazníkem významné zmínit také prožívání emocí.

Dle Vágnerové je: „*Úroveň emoční vnímavosti ovlivňuje i kognitivní schopnosti, resp. souhra emočních a rozumových kompetencí.*“ (Vágnerová, 2010, s. 182)

Většinu emocí, které uvádí asistenti pedagoga můžeme tedy určit v rámci výše uvedené tabulky. Málokdy ovšem zůstane při prožívání u jedné emoce, většinou se prolínají a

mohou se pohybovat od pozitivní části spektra až po spektrum negativní, a to v jedné situaci či chvíli. My, jako dospělí se snažíme vyhodnotit to, co dítě prožívá, ale je to pouze náš subjektivní odhad podle toho, jak dítě v tom daném momentě vidíme. Problematické může být, když zázemí dítěte není úplně stálé a dlouhodobě stabilní. Nemůžeme tedy tušit, co dítě doma prožilo a co se mu takzvaně honí hlavou. Může tedy jít o čistě subjektivní hodnocení. Spoléháme však na to, že dítě už nějakou dobu známe a dokážeme odhadnout, jak bude reagovat. Závisí však velmi na osobnosti dítěte. Pokud je dítě vyrovnanější povahy, budou se mu lépe prožívat veškeré situace, které mohou v jeho životě nastat. Jde-li však o dítě s labilnější povahou a osobností, je rozhodně ohroženější a je třeba daleko více pracovat na způsobu zpracování emocí. Zde se ale dostávám k otázce, jak je důležitá role a osobnost asistenta pedagoga při práci s dětmi s poruchami chování. Většinou právě asistent pedagoga je tou první osobou, která může a měla by zaznamenat jakékoliv rozpoložení dítěte. Pokud je asistent pedagoga schopen správně „přečíst“ reakce dítěte, může a měl by tyto informace sdílet se speciálním pedagogem a školním psychologem, kteří jsou schopni buď sami s dítětem dále pracovat, nebo odkázat zákonné zástupce na příslušné poradenské pracoviště. V ideálním případě by bylo možné takto postupovat, situace ovšem není tak jednoznačná a jednoduchá.

2.3 Sociální vztahy

V praxi narážíme na několik problémů, z nichž je třeba vyzdvihnout situaci se zázemím dítěte, kdy zákonný zástupce mnohdy není schopen a ochoten s dítětem jakkoliv pracovat. Problematické rodinné zázemí znemožňuje nebo brzdí proces rozvoje dítěte a minimalizuje tak příležitost dítěte k prožívání úspěchu. Často se nejedná o rodiče, kterého bychom mohli nazvat spolehlivý a citově přístupný rodič. Stává se, že jde právě o rodiče, pro kterého může být dítě přítěží a zklamáním a rodič vlastně neví, co si s dítětem počít. Dítě nesplňuje představy o hodném a bezproblémovém dítěti, nespadá do žádné škatulky, nemůže se s dítětem pochlubit, protože jak sám rodič říká: „*jsou s ním jenom problémy*“.

Jeden z rodičů dokonce řekl psycholožce, že je jeho dítě pokažené a že ho má opravit. Nepřímo přirovnal vlastní dítě k autu, které necháme v autoopravně, mechanici na něm provedou úpravu a ono znovu bez problémů jezdí. Takto to ovšem s dětmi nefunguje, musíme zjistit, co se s dítětem děje, jak se cítí, jak se chová, jaké má zázemí, komu může věřit, koho dítě miluje a kdo miluje toto dítě.

Je třeba i rodičům zdůraznit, že je to jejich dítě a je to jen a jen na nich, jak se jim bude v budoucnu dařit. Pokud se dítěti budou věnovat, prožijí s ním dobré i zlé, dítě jim jejich

péči vrátí. Pokud se dítětem nebudou zabývat a nechají zodpovědnost na škole a okolí, potíže budou pouze vzrůstat, ale sami rozhodně nezmizí. I pro školu je velmi složité, pokud rodič nespolupracuje a doufá, že to nějak s dítětem dopadne. Dítě si samo neporadí a byť se škola snaží všemi možnými dostupnými způsoby a možnostmi, k většímu pokroku rozhodně nedojde, dojde spíše ke stagnaci a rezignaci všech zúčastněných.

3 Problémy v chování

Praktická část práce se bude zabývat dotazníkovým šetřením, jehož součástí jsou právě problémy a poruchy chování, které provázejí děti během jejich každodenního života a s nimiž se potýkají.

3.1 Definice poruch chování

Poruchy chování popisuje a specifikuje dokument Světové zdravotnické organizace s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů a zkratkou MKN-10¹.

Dle MKN-10 (2018) jsou poruchy chování charakterizovány: „...opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle)... Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“

Tvrzení, že má dítě poruchu chování, je samozřejmě nutné podložit odbornou diagnostikou psychiatra či psychologa. Není tedy možné pouze kýmkoliv konstatovat, že dítě má poruchu chování. Kdyby nebyla daná pravidla, co konkrétně a za jakých podmínek spadá do termínu porucha chování, bylo by možné jakékoliv dítě, které nějakým způsobem „zlobí“ zaškatulkovat do krabičky dítě s poruchou chování a takto na něj nahlížet a chovat se k němu podle toho. Došlo by tedy k nálepkování, kdy je velmi těžké se z této nálepky vymanit. Je podstatné si uvědomit, že děti nejsou jen malí dospělí a je nezbytné na ně nahlížet skutečně jako na dítě, u kterého se vše, včetně emocí, vzorců a způsobů chování teprve formuje a vyvíjí

¹ MZČR uvádí: „Na sedmdesátém druhém Světovém zdravotnickém shromáždění, které se konalo v Ženevě v květnu 2019, se členské státy dohodly na přijetí jedenácté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-11), která vstoupí v platnost dne 1. ledna 2022. Ministerstvo zdravotnictví ČR a Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR připravují v návaznosti na přijetí 11. revize MKN nezbytné kroky pro budoucí implementaci 11. revize MKN v České republice. Základním předpokladem úspěšné implementace je překlad 55 tisíc kódovaných položek, synonym a dalších souvisejících termínů ve spolupráci s odborníky a následně příprava a adaptace dostupných elektronických nástrojů v českém jazyce pro použití kodéry a ostatními klinickými pracovníky.“ MKN-11 však dosud nebyla přeložena. (06-2023)

se. Nelze tedy brát jako dogma, že dítě nějakým způsobem zazlobí a tím pádem už není možné nic změnit a zlobit bude už vždy, a stejným způsobem se bude chovat v dospělosti. Mnohdy lidé z okolí dítěte „*předpovídají*“ dítěti budoucnost ve smyslu: „*Ty rosteš pro kriminál!*“ Tyto obecné soudy jsou celkem běžnou záležitostí a každý z nás je jistě už někde ve svém okolí slyšel. Daleko horší je, když tyto takzvané předpovědi používají lidé, kteří pracují jako vychovatelé v ústavní péči, což dokazuje prohlášení sedmiletého chlapce, které ve své knize uvádí Morávek: „*Nevím, co mám dělat, když jsem smutnej. Když jsem minule brečel, teta mě zavřela v pokoji a řekla, že jestli budu fňukat, tak mě nechá odvézt na psychiatrii, protože kluci přece nebrečí. Ale já občas stejně brečím, v noci, když mě nikdo neslyší...*“ - Tonda 7 let, během mluvení plakal a zároveň si rychle utíral slzy v (Morávek, 2023, s. 67). Doufejme však, že se jedná pouze o ojedinělá pochybení.

MKN-10 tedy stanovuje, že k chování, které chceme označit jako porucha chování musí docházet opakovaně šest měsíců nebo déle. Každá porucha chování, pokud již nějakou dobu trvá nevznikla náhodou, ale má nějaký původ a důvod. Žádné dítě se s poruchou chování nenarodí a je tedy nezbytné hledat právě původ a důvod.

Oaklander ve své publikaci uvádí: „*Někdy je dítě vnímáno jako agresivní, pokud pouze vyjádří svůj hněv. Může rozbít talíř nebo uhodit jiné dítě, a tím vyjádřit svůj hněv. Ovšem myslím si, že agresivní projevy nemají vyjádřit hněv, ale že se jedná o vyhnutí se skutečným pocetům skrytým pod povrchem.*“ (Oaklander, 2003, s. 172)

To jsou situace, které jsou známy všem rodičům, pedagogům a lidem, kteří se z jakékoliv pozice setkávají s výchovou dětí. Všichni tito lidé s dětmi jistě prožili okamžik, ve kterém se dítě jeví jako vzteklé a nezvládnutelné. Když se ale zamyslíme nad tím, co situaci předcházelo, jistě najdeme původ toho, proč dítě takto zareagovalo. Je možné, že se dítě neumělo dostatečně přesně vyjádřit a díky frustraci, kterou cítilo z neschopnosti vysvětlit své emoční rozpoložení, zareagovalo výbuchem hněvu.

Autorka však pokračuje: „*...Dítě, které jedná nepřátelsky, násilně a destruktivně, vnímám jako někoho, kdo se v hloubi duše velmi zlobí, kdo má pocity odmítnutí, ohrožení, kdo zažívá úzkost, cítí se zraněný a často je osobnostně nevyrovnaný. Má také velmi nízkou sebeúctu. Není schopen či nechce a bojí se vyjádřit, co cítí, protože by pak mohl ztratit získanou sílu, kterou napřel do agresivního chování. Cítí, že musí dělat to, co dosud, aby to tu přežil.*“ (Oaklander, 2003, s. 172)

Je tedy zřejmé, že za chováním, které je vnímáno jako agresivní, nevhodné, či v konečném důsledku jako porucha chování je skutečně vždy nějaký důvod. Dítě si samo o sobě nevybere, že se bude chovat nepřátelsky, násilně, nebo destruktivně. Musí se v jeho

mysli dít něco, co ho nutí ke zlobě a vzteku. Jsou-li to skutečně pocity odmítnutí, ohrožení a zranění, které děti, a dospělí to samozřejmě znají také, prožívají, jde vlastně o obranou reakci, která dodává jedinci sílu k samotnému fungování. Tyto pocity bychom mohli nazvat frustrací.

Frustraci se věnuje Kvintová ve své knize a popisuje ji, jako určitý stav organismu, kdy nám vnější a vnitřní podmínky a okolnosti brání v běžném fungování a uspokojování základních životních potřeb, ať už fyzických či psychických. Uvádí také termín frustrační tolerance, kterým je myšleno, že každý člověk má jinou emoční hranici a díky ní různým způsobem reaguje na různé události ve svém životě a přizpůsobuje se vzniklé situaci. Na frustrační toleranci má vliv mnoho různých jevů a událostí souvisejících s osobností člověka, prostředím, ve kterém žije a ve kterém se pohybuje. Tyto jevy mimo jiné zahrnují dědičné vlivy ve smyslu specifík centrální nervové soustavy, typu osobnosti a výchovy. Frustrace může ovlivnit chování jedince ve dvou směrech. Prvním z nich je aktivní reakce, která způsobuje již výše zmiňovanou agresi. Emoce jsou tedy ventilovány buď směrem ven, ke svému okolí nebo předmětům ve svém okolí anebo vůči sobě samému. Zda záleží právě na osobnosti jedince, jak velkou silou a jakým směrem bude agrese ventilována. Druhý směr je tzv. pasivní frustrace, která není na jedinci, alespoň z počátku příliš viditelná. V tomto případě jedinec obrací frustraci vůči sobě a může docházet ke stavům rezignace, úzkosti, deprese. (Kvintová, s. 34-35)

Můžeme tedy hovořit o tom, že poruchy chování mají svoje opodstatnění a svůj důvod, svoji příčinu vzniku, tedy etiologii.

3.2 Etiologie poruch chování

Nalézt příčinu poruchy chování u každého jedince, který má diagnostikovanou poruchu chování je velmi obtížná záležitost. Do pátrání po důvodu poruchy chování vstupuje velmi mnoho různých okolností a faktorů. I v případě, že se podaří příčinu nalézt nezaručuje to vyřešení problémů a „vyléčení“ poruchy chování, můžeme však zmírnit již vzniklé problémy, nebo pomoci nalézt cestu ke zmírnění, či řešení.

Problematikou etiologie se ve své publikaci zabývá také níže uvedený kolektiv autorů, kteří uvádějí, že etiologické faktory jsou velmi úzce spjaty s faktory rizikovými a shrnují tyto vlivy do následujícího souhrnu (Hosák, Hrdlička, Libiger, 2015, s. 368-369):

- **biologické faktory;**
- **individuální faktory;**
- **rodinné faktory;**
- **sociální a školní faktory.**

Autoři dále jednotlivé faktory ještě podrobněji člení a k tomuto členění je přidán vlastní komentář, který souvisí s touto prací:

1. Biologické faktory

- **Genetika** – genetika je důležitou součástí pohledu na jedince s poruchami chování. Mnohdy riziko vzniku poruchy chování úzce souvisí s genetickou výbavou jedince. Například Pugnerová v kapitole o Syndromu hyperaktivity ve své knize uvádí nový poznatek o ADHD, kdy bylo některými novějšími výzkumy zjištěno, že existuje více genů, než bylo původně uváděno, které se podílí na vzniku ADHD a převážně jde o genetické informace ze strany otců. (Pugnerová, Kvintová, 2016, s. 171).

Každý nový poznatek může usnadnit diagnostiku a následnou možnou léčbu. V této práci budou uvedeny právě příklady chování jedinců se syndromem hyperaktivity, nicméně kvůli nemožnosti zjistit podrobnější informace k rodinné anamnéze není možné potvrdit, ani vyvrátit skutečnost, že právě tyto případy mají s genetikou souvislost.

- **Nízká porodní hmotnost** – autoři souborného článku na webových stránkách České a Slovenské psychiatrie uvádějí procentuální rozmezí, které udává, jak velké procento dětí s nízkou porodní váhou je ve školním věku ohroženo psychiatrickými poruchami a poruchami chování. Největší riziko uvádějí pro úzkostné poruchy, ADHD, pervazivní vývojové poruchy a poruchy chování. Toto procentuální rozmezí je 22-28 %.²

Nízká porodní hmotnost je obecně i pro laickou veřejnost jakýmsi signálem, že ne všechno je s dítětem v pořádku a je třeba zvýšené pozornosti při vývoji dítěte. Nízkou porodní hmotností se rozumí hmotnost menší než 2500 g. Nízká porodní hmotnost bývá také jednou z příčin dětské mozkové obrny.

- **Před – a poporodní komplikace** – v případě těchto komplikací je důležitá preventivní lékařská péče jak během těhotenství, tak péče postnatální. Pokud matka navštěvuje

² Duševní vývoj dětí s nízkou porodní hmotností. Česká a slovenská psychiatrie [online]. 2021, 117(2), 77-82 [cit. 2023-06-17]. ISSN 1212-0383. Dostupné z: <http://cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1390>

pravidelně lékaře, je pravděpodobné, že se na možné případné komplikace přijde včas a dítě ani matka nemusí být závažným způsobem ohroženo.

- **Onemocnění a poranění mozku** – toto je samostatná kapitola, kdy bychom mohli mluvit o následcích právě před – a poporodních komplikacích a genetických faktorech, které mohou být příčinou například ADHD.
- **Mužské pohlaví** – jak je níže uvedeno, nebylo záměrem vybrat pouze chlapce, ale při výběru dětí s poruchou chování žádná dívka ve výběru nebyla.³ Dokazuje to tedy i obecné statistiky, kdy Vágnerová uvádí poměr závažných poruch chování chlapci versus dívky v poměru 4:1 až 10:1. Častěji se tedy poruchy chování vyskytují u chlapců. (Vágnerová, 2014, s. 716).

2. Individuální faktory

- **Nízké průměrné IQ** – díky nízkému IQ si lidé neuvědomují, že vzorce chování, které získali v rodině, která se potýká se sociálním znevýhodněním nemusí být úplně v pořádku a díky nízké inteligenci nejsou schopni chápat důsledky svého chování, což může přinést konflikty se zákonem.
- **Těžce zvládnutelný temperament** – stává se, že děti dorostou do věku, kdy se plně projeví jejich temperament a rodiče přiznávají, že není možné s potomkem žádným způsobem vyjít a že si s ním vlastně neví rady. V tomto případě je jistě moudré a důležité požádat o pomoc odborníky například v pedagogicko-psychologických poradnách, kteří se specializují na tuto odbornou pomoc. Existuje ale velké množství rodičů, kteří před dítětem ustupují, omlouvají ho ve smyslu: „*on/ona to tak nemyslí*“ a podobně. Tyto případy jsou daleko horší, protože děti těchto rodičů dostanou k odborné pomoci v podstatě až tehdy, kdy dojde k rizikovému chování.
- **Agresivita** – je vnímána jako povahový rys, který má v určité míře každý z nás. Problém je, když se agresivita začne projevovat jako převažující povahový rys a když dojde k tomu, že jedinec zjistí, že si pomocí tohoto povahového rysu dokáže vynutit, to, po čem zrovna touží bez ohledu na to, jak se protějšek či okolí cítí.

³ V této práci je uvedeno pět případů chlapců s diagnostikovanou poruchou chování.

- **Impulzivita a hyperaktivita** – jsou dva ze tří příznaků poruchy pozornosti a hyperaktivity. Jde o situace, kdy se dítě impulzivně vrhne do nějaké akce, kterou nemá vůbec promyšlenou a naprosto nedokáže předvídat následky svého chování a jednání. Hyperaktivita se projevuje například tím, že dítě dlouho nikde nevydrží sedět, stále se pohybuje, klepe končetinami, zkrátka nedokáže zůstat ani malou chvíli v klidu. Je třeba pátrat po příčinách těchto dvou indicií. Mohou mít pro stíženou osobu různé následky a rozhodně je třeba pracovat na ovládnutí impulzivního chování a naučit se s těmito rysy pomocí odborníků pracovat.
- **Narušená pozornost** – je další z příznaků poruchy pozornosti a hyperaktivity, který může člověku velmi zkomplikovat osobní, školní a následně pracovní život. Narušená pozornost komplikuje jedinci plnění povinností, kdy člověk není schopen soustředit se na daný úkol, je roztěkaný, není schopen úkoly dokončovat, nepamatuje si zadání, má potíže dlouhodobě vnímat přednášené.
- **Vada řeči** – v současném školství je většinou jakákoliv řečová vada celkem brzy zachycena, zjištěna, diagnostikována a je s jedincem s touto vadou pracováno (již během předškolní docházky jsou logopedy prováděny depistáže v mateřských školách). Tato skutečnost napomáhá k tomu, že se dětem může začít logoped věnovat již v raném věku, čímž je možné pomoci dětem nastoupit ke školní docházce bez větších obtíží. Vada řeči většinou v průběhu času díky spolupráci s odborníky vymizí, nebo je alespoň minimalizována.
- **Porucha čtení** – může být pro jedince velmi zatěžující a stresující záležitost. Během školní docházky je potřeba číst texty, jak nahlas, tak potichu, číst s porozuměním. Pokud je dítě stresováno tím, že má při čtení jakékoliv problémy, může to ovlivnit jeho sebevědomí a obecně motivaci ke školním výkonům. Podstatné je opět zajištění odborné péče a případná podpora ze strany odborníků i školy.

3. Rodinné faktory

- **Antisociální chování nebo abúzus návykových látek u rodičů** – heslo „*příklady táhnou*“ se stalo již lidovým pořekadlem, jehož původ není znám. Co je však

všeobecně známo – dítě se učí především příkladem. Pokud však vyrůstá v rodině, kdy jsou rodiče obětí nadužívání alkoholu či jiných omamných látek, není možné, aby dostalo správnou výchovu a aby byla dodržena všechna práva dítěte, mezi něž patří mezi jinými právo na životní úroveň potřebnou pro jeho rozvoj.

Rodiče se závislostí nejsou schopni se o dítě správně postarat a situaci pak často řeší úřady.

- **Domácí násilí** – ať už dítě musí přihlížet nebo je obětí domácího násilí, vždy to nějakým způsobem ovlivní jeho psychický stav, a i v dospělosti si nese následky. Jak velké následky to jsou, záleží na mnoha okolnostech. Násilí je fyzický útok na osobu, která je útočníkovi nějakým způsobem blízká, což zraňuje v daleko větší míře, než kdyby k němu došlo od osoby neznámé, cizí.
- **Výchova jedním rodičem, rozvod rodičů** – život přináší do života lidí různé situace a v dnešní době je díky společensko-ekonomické situaci čím dál častější, že dochází k rozvodům rodičů a dítě zůstane velmi často v péči jednoho z nich, nebo je soudem svěřeno do takzvané střídavé péče. Asi nejhorší situací pro dítě je úmrtí jednoho z rodičů. Pokud jde o rozvod, je to vždy zásah do psychického stavu dítěte. Záleží ale na rodičích, jakým způsobem jsou v zájmu dítěte schopni se dohodnout a komunikovat spolu, přestože se rozvádějí a dále spolu nebydlí.
- **Tvrdá výchova, hrubé zacházení nebo zanedbávání** – mnozí rodiče v dětství zažili tvrdou výchovu ze strany vlastních rodičů a neznají nic jiného než tento způsob výchovy. Důsledkem je, že ho pak přenášejí na své vlastní děti a věří, že bez „*tvrdé*“ ruky z dítěte nebude „*nic pořádného*“. Nejedná se, jak by se mohlo zdát, o rodiče s nízkým IQ, ale o mnoho rodičů bez ohledu na inteligenci.
Pokud jde o zanedbávání, je to porušení zákona, které je trestáno dle trestního zákoníku. Mnohdy je ale dítě obětí zanedbávání a trvá velmi dlouhou dobu, než si toho někdo všimne. Většinou pak například na popud školy, či okolí zasáhnou úřady, ale v mnoha případech může dojít k těžkým psychickým následkům.
- **Konflikt mezi rodičem a dítětem** – s tím, jak dítě roste a utváří si vlastní názor, může docházet ke konfliktům mezi rodiči a dítětem. Tématem konfliktů mohou být

například kamarádi, které si dítě zvolilo a rodiče nejsou těmito kamarády příliš nadšení, a to z různých důvodů. Další příčinou mohou být různé názory na koníčky, trávení volného času, oblečení a různé materiální záležitosti.

Velmi záleží na typu osobnosti rodičů a na tom, jak jsou schopni konflikty řešit. Velkou roli zde hraje komunikace, kterou je třeba již od útlého věku rozvíjet.

- **Nedostatečný dohled rodičů** – toto je problém nejen dnešní generace rodičů, kdy rodiče musí zvládat finanční zabezpečení rodiny a aby toho byli schopni tráví mnoho času v zaměstnání, jsou vyčerpaní, jsou obětí permanentního stresu a únavy a na dítě následně již mnoho energie nezbyvá. Současná ekonomická situace některých rodin není na dobré úrovni a mnohdy i přes snahu obou rodičů je velmi náročné udržet dobrou finanční úroveň rodiny. Dochází k tomu, že si dítě najde lidi, kteří na něj mají čas, a tak se velmi často dochází k tomu, že se stávají součástí různých vrstevnických skupin. Tyto vrstevnické skupiny pak ovlivňují chování dítěte a začíná docházet ke konfliktům rodičů a dítěte. Rizikem je, že se tyto vrstevnické skupiny často uchylují k užívání různých návykových látek a protizákonnému chování.
- **Nadměrná rodičovská kontrola** – je opakem předchozího bodu, ale může vést k podobným situacím. Dítě, které je pod nadměrnou rodičovskou kontrolou může být pod trvalým psychickým tlakem, což může vést k útěkům z domova a touze po vymanění se z tohoto tlaku nebo úniku od reality.
- **Deprese a úzkost matky** – pokud je dítě chtěné a očekávané, matka se na něj těší a radostně očekává jeho příchod. V některých případech se však místo radosti dostaví poporodní deprese a úzkosti. Tato situace zaskočí nejen matku samotnou, ale i její okolí. Pro všechny je pak velmi obtížné vyrovnat se s nastalým stavem věcí.
- **Nízký věk matky** – je ve velké míře přímo úměrný s psychickou nezralostí, nízkou inteligencí a sociálním statusem rodiny. Dívka, která je sama ještě dítě, není dostatečně psychicky vyžralá na to, aby zvládla plnohodnotnou péči o dítě, nehledě na nezbytné ekonomické zázemí.

4. Sociální a školní faktory

- **Nízký socioekonomický status** – ve smyslu psychického rozpoložení jedince, může jít o vliv na sebevědomí dítěte. Nedostatek finančních prostředků nedovoluje rodičům pořízení věcí, které ostatní považují za „nezbytné“ a to může mít vliv na přijetí dítěte kolektivem, nebo jeho vyloučení z kolektivu. Toto souvisí se sebevědomím jedince. Sebevědomí člověka je důležitou součástí vyrovnané osobnosti. Hovoříme-li se o dětech, může nízké sebevědomí, touha někam patřit (myšleno vrstevnické skupiny, tedy party) způsobit změnu v chování dítěte a způsobit rizikové chování.
- **Vztahy s problémovými vrstevníky nebo sourozenci** – děti ještě nemají plně rozvinuté a zažité sociální vztahy a normy. Jelikož jsou vystaveny velkému vlivu sociálních sítí a médií, mnohdy nejsou schopni rozlišit, co je správné a reálné, a co je prezentováno různými influencery, může v důsledku toho docházet opět k rizikovému chování.
- **Odmítnutí vrstevníky** – souvisí se sebevědomím dítěte, dále se socioekonomickým statutem rodiny, sociokulturními rozdíly mezi dětmi. Odmítnutí vrstevnickou skupinou může způsobit psychické potíže u dětí. Velmi záleží na typu osobnosti jedince, jeho psychické odolnosti, důvodu odmítnutí. Dospělým se můžou některé důvody, kterými se děti zabývají malicherné, ale pro dítě to může být problém velký a může se rozvinout třeba do různých psychosomatických obtíží, které mohou být důvodem, proč dítě odmítá jít do školy a uchyluje se k utíkání do nemoci.
- **Oběť trestného činu nebo šikany** – dítě může být snadnou obětí trestného činu nebo šikany. Velký vliv na dítě má prostředí, ve kterém se pohybuje, ať už mluvíme o prostředí rodiny, nebo prostředí vrstevnické. V současné době je velmi snadné dostat se k alkoholu a různým návykovým látkám, obojí je velmi snadno dostupné. Pokud je dítě obklopeno sociálním prostředím, ve kterém se nic z tohoto rizikového chování nepovažuje za zvláštní, může toto chování převzít jako normu.
- **Problematické okolí (sociálně slabé, kriminální)** – opět se vracím k tomu, že málo podnětné, nepodnětné prostředí, či prostředí sociálně slabé vystavuje dítě velmi snadno různým druhům rizikového chování. Děti se velmi špatně vymaňují z tohoto prostředí, a naopak se snadno dostávají do potíží tím, že se bez většího odporu stávají

součástí různých vrstevnických skupin, které začínají velmi brzy s činy, které jsou nejprve na hranici zákona a později jde později přímo činy jinak trestné.

- **Špatně fungující nebo špatně organizované školy** – každý rodič chce své dítě umístit do školy, která mu nabídne kvalitní vzdělání, mimoškolní aktivity, ale neméně důležité bezpečí. Dítě tráví ve škole poměrně dost času a je důležité, aby se cítilo v bezpečí. Velmi záleží na osobnosti ředitele školy, kdy je důležité, aby si byl vědom, že šikana, agresivita, užívání návykových látek a podobné patologické jevy se nedějí jen v jiných školách, ale může se kdykoliv stát i ve škole již je právě ředitelem či ředitelkou. Zásadní roli zde hraje prevence a následné řešení těchto patologických jevů, aby bylo jak dětem, tak rodičům jasné, že škola se proti těmto jevům vymezuje a řeší je. Toto může být velmi důležité pro pocit bezpečí dětí a pro skutečnost, že rodiče se nemusí obávat toho, že patologické jevy se budou přehlížet a předstírat, že neexistují.
- **Intenzivní vystavení násilí v médiích** – děti velmi často tráví většinu času u počítačových her, jsou závislí na různých sociálních sítích a médiích. Na internetu, v televizi a různých médiích jsou na úvodních stránkách zprávy týkající se válek, konfliktů, kriminality. Problém je, že tyto děti tráví málo času mezi vrstevníky a dospělými, kde by se měli učit tomu, jak vypadá běžný život, jak komunikovat s lidmi, jak prožívat úspěch a neúspěch, jak navazovat vztahy a co se v realitě opravdu děje. Důsledkem nadměrného trávení času nad hraním počítačových her může být, že si právě jednání hrdinů z těchto her přeberou jako normu a jejich jednání převedou do skutečnosti, napodobují je, čímž může přibývat agresivity a dětské kriminality. Nejděsivější na této skutečnosti je, že si svoje jednání natáčí jako videa, která pak putují sociálními sítěmi a mohou vyvolávat další násilí. Kromě toho sbírají tzv. lajky, které jim nesou popularitu, namísto odsouzení těchto násilných činů a agresivity.

3.3 Rozdělení poruch chování

Poruchy chování jsou definovány dle MKN-10 jako součást kapitoly V, a tato kapitola nese název: **Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání (F90-F98)**.

Pro účely této práce jsou důležité dvě podkapitoly:

F90 – Hyperkinetické poruchy

F91 – Poruchy chování.

Tyto podkapitoly jsou dle MKN-10 ještě dále členěny na:

1. **F90 Hyperkinetické poruchy** – což jsou poruchy, které nastupují již v prvních pěti letech života dítěte a souvisí s netrpělivostí, roztržitostí, neschopností vydržet u jakékoliv činnosti, přeskokování z jedné činnosti na druhou, neschopností koncentrace na činnosti. Tyto děti jako by neslyšely varování dospělých: „*nechod tam, spadneš, ublížíš si...*“, jdou do všeho bez uvážení, bez přemýšlení, jako by neměly pocit strachu, opatrnost jim není absolutně vlastní, mají tedy sklon k častým úrazům. Vztah k dospělým je celkem komplikovaný, protože tyto děti „*dříve konají, než přemýšlejí*“ a díky tomu se dostávají do konfliktu s autoritou. V jejich chování není špatný úmysl, jde o impulzivitu, která je pro tyto děti typická. Jak dále uvádí MKN-10 může docházet k problémům ve školním kolektivu, kdy tyto děti nejsou příliš oblíbeny, protože nerozumí nastaveným pravidlům a mohou být kolektivem izolovány. V lepším případě si kolektiv na tyto děti zvykne.

Hyperkinetické poruchy jsou dále dle MKN rozděleny (MKN-10, 2018, s. 254):

Označení	Diagnóza
F90.0	Porucha aktivity a pozornosti Nedostatek pozornosti s hyperaktivitou Syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou
F90.1	Hyperkinetická porucha chování Hyperkinetická porucha sdružená s poruchou chování
F90.8	Jiné hyperkinetické poruchy
F90.9	Hyperkinetická porucha NS (nespecifická) Hyperkinetická reakce v dětství nebo v dospívání NS Hyperkinetický syndrom NS

Do této kapitoly patří právě ADHD, což je zkratka anglického názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorder – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou.

Zelinková vysvětluje, že: „*ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze*

je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů.“ (Zelinková, 2015, s. 196)

ADHD je tedy syndrom, který rozhodně není jen dětské zlobení, ale skutečný syndrom, který není na místě podceňovat. Je potřeba, snažit se dítěti s tímto syndromem pomoci různými strategiemi a postupy, pomoci mu zorientovat se v možnostech, jak lépe zvládnout svoji impulzivitu a hyperaktivitu. Důležité je, ukázat těmto dětem nástroje, které jim usnadní například to, že mají problémy s pamětí a koncentrací.

Z toho vyplývá, že u dětí, u kterých je podezření na ADHD je velmi důležitá kvalitní diferenciální diagnostika, kdy je nutné vyloučit jiná možná onemocnění a poruchy. K diagnostice se vyjadřuje Uhlíř: „Při provádění diagnostiky s podezřením na ADHD je optimální spolupráce psychiatra, neurologa, psychologa, případně speciálního pedagoga. Diagnózu ADHD by měl vždy stanovit dětský psychiatr a psycholog. Speciální pedagog, etoped a terapeut pak následně participují na ovlivňování příznaků poruchy.“ (Uhlíř, 2020, s. 34).

Jak je tedy výše uvedeno dochází ke spolupráci velkého počtu odborníků. Ať už mluvíme o období, kdy teprve k diagnostice dochází, nebo o období následujícím po určení diagnózy.

2. **F91 – Poruchy chování** – „jsou dle MKN-10 charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. ... Chováním, na němž je diagnóza založena, je například nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Pro diagnózu postačuje jeden z těchto typů chování, pokud je výrazný, nestačí však ojedinělý disociální čin.“ (MKN-10, 2018, s. 255)

Poruchy chování jsou dále rozděleny (MKN-10, 2018, s. 254):

Označení	Diagnóza
F91.0	Porucha chování vázaná na vztahy v rodině
F91.1	Nesocializovaná porucha chování Tato porucha je charakterizována kombinací trvalého disociálního nebo agresivního chování s výrazným pervazivním narušením vztahu jedince k ostatním dětem.

F91.2	Socializovaná porucha chování Porucha chování s disociálním nebo agresivním chováním trvalého rázu vyskytující se u jedinců, kteří jsou celkem dobře integrováni do skupiny stejně starých.
F91.3	Opoziční vzdorovité chování Porucha chování obvykle se vyskytující u mladších dětí, která je primárně charakterizována výrazně vzdorovitým, neposlušným a rozkladným chováním, která však neobsahuje delikventní činy ani extrémnější agresivní nebo disociální chování.
F91.8	Jiné poruchy chování
F91.9	Porucha chování NS (nespecifická)

Případy, kterými se bude praktická část zabývat, spadají do hyperkinetických poruch i poruch chování. Všechny případy kromě jednoho mají ještě další přidružené poruchy, a to buď specifické poruchy učení, nebo vady řeči, které komplikují komunikaci dítěte s okolím.

Specifické poruchy učení je termín, který je souborným označením pro skupiny obtíží, které má jedinec při osvojování a užívání řeči a jazyka. Tyto obtíže vznikají na podkladu dysfunkcí centrální nervové soustavy. (Zelinková, 2015, s. 10).

Mluvíme-li o specifických poruchách, které jsou uvedeny v praktické části, jde o dyslektické, dysgrafické a dysortografické potíže a dyslálii. Je důležité zmínit, že poruchy chování nejsou příčinou specifických poruch učení a opačně, jde o souběh poruch.

Zelinková ve své publikaci uvádí, že definice specifických poruch učení se velmi liší a velmi záleží na období, kdy byla definice napsána, a hlavně na typu profesí odborníků, kteří definice uvádějí. Jednu z definic ale formulovala v roce 1995 Ortonova dyslektická společnost a tato definice dyslexii charakterizuje: „*Dyslexie je neurologicky podmíněná, často dědičně ovlivněná porucha, která postihuje osvojování jazyka a jazykové procesy. Projevuje se v různých stupních závažnosti při osvojování receptivního a expresivního jazyka včetně fonologických procesů, při osvojování čtení a psaní, někdy též v aritmetice.*“ (Zelinková, 2015, s. 16-17)

Je tedy zřejmé, že pokud má dítě jednu z poruch chování a k to mu se přidruží specifické poruchy učení, je cesta vzdělávání tohoto dítěte značně komplikovaná. Velmi důležitá je nutnost s dítětem intenzivně pracovat, což mnohdy díky rodinné situaci a sociálnímu zázemí, není jednoduché, zvláště pokud opravdu nelze počítat s podporou rodiny. Specifické poruchy učení přetrvávají do dospělosti.

Podle Krejčové: „...je důležité nahlížet na žáky a klienty s dyslexií co možná nejcelostněji. Nelze sledovat jen zdroje problémů, musíme také registrovat, v čem prospívají, co se jim daří a co je zajímavé. Jejich silné stránky, ať je to hudba, malování, matematika, příroda a zvířata, nebo třeba stavění a modelářství nebo cokoli jiného, lze využít při hledání alternativních postupů osvojování učiva.“ (Krejčová, 2019, s. 128)

Právě Krejčová pojmenovala, to, co je nejdůležitější, a sice dívat se na každé dítě jako na originál a snažit se vyzdvihnout to, co se dítěti daří a na těchto základech se pokusit vybudovat strategii, která je pro toto dítě vhodná a která mu pomůže posunovat se krok po kroku dále ve výuce. Pokud se dítěti podaří učit se strategiím, postupům, je to velmi užitečné pro celý jeho další život.

Další ze specifických poruch učení, které jsou u dětí uvedeny v praktické části práce jsou dysgrafické a dysortografické potíže.

Pro vysvětlení jsou níže ještě uvedeny i definice těchto specifických poruch učení dle Zelinkové:

„Dysgrafie – porucha osvojování psaní

Postihuje grafickou stránku písemného projevu, čitelnost a úpravu.

Dysortografie – porucha osvojování pravopisu“ (Zelinková, 2015, s. 9)

Písemný projev byl ještě donedávna nezbytnou součástí běžného život lidí a dospělý život bez této dovednosti si bylo velmi těžké představit. V dnešní době je však vyvinuto mnoho nových technologií, programů a různých pomůcek, které jsou schopny s písemným projevem velmi pomoci a čistě teoreticky ho v mnoha situacích i nahradit. Není to samozřejmě ideální, ale tyto nové technologie mohou být člověku velmi nápomocny.

Kromě specifických poruch učení je v praktické části také uveden pojem dyslálie, který patří do narušené komunikační schopnosti.

Tento pojem vysvětluje ve své knize Kraulcová, jako: „*poruchu, projevující se vadnou výslovností hlásek a jejich vynecháváním, či zaměňováním.*“ (Kraulcová, 2013, s. 9)

Jedná se tedy o poruchu, kdy má dítě ztíženou komunikaci kvůli vadné výslovnosti. Problém je, že takovému dítěti mohou ostatní děti z kolektivu špatně rozumět, může mít problémy dorozumět se s vrstevníky, což by mohlo mít také vliv na sebevědomí dítěte a jeho psychickou pohodu. Pokud je problém vážnější, může tento stav způsobit komplikace s mluvním apétem, kdy se dítě dostane do stavu, že se bojí kvůli těmto potížím používat řeč, jako dorozumivací prostředek. Je to samozřejmě extrémní stav, ale je potřeba myslet i na tuto eventualitu a snažit se dítě sledovat a podporovat.

Když se zamyslíme nad situací žáka s poruchou chování, a ještě k tomu specifickými poruchami učení, problémy s výslovností a komunikací obecně, je jasné, že tento žák není schopen prožívat jakýkoliv úspěch bez pomoci z vnějšku, myšleno ze strany pedagogů a speciálních pedagogů. Pokud má dítě takové potíže, je pro něho tak obyčejná záležitost jako čtení velmi namáhavá, náročná, a hlavně vyčerpávající věc. Představíme-li si, co všechno takový žák musí denně zpracovat a prožít, je jasné, že v prostředí běžné třídy a bez podpory, není schopen fungovat tak, aby vše vstřebal, pochopil, něco se naučil, a ještě prožil jakýkoliv úspěch. Dítě má potíže se soustředěním a pozorností, což také souvisí s únavou, dítě není ani schopno vydržet delší dobu u jedné činnosti a může se jevit jako zlobivé. Takový organismus musí být přetížený a unavený, byť se na venek dítě může jevit jako hyperaktivní. Mozek takového dítěte funguje jiným způsobem a je třeba zjistit, jaký způsob výuky a zpracovávání informací, je pro takové dítě vhodné a za jakých podmínek bude schopno fungovat. Slovem fungování jsou myšleny aktivity a činnosti, které by pomohly dítě provést „*džunglí vzdělávání*“. Jde o to, naučit ho lepším vzorcům chování a jednání a usnadnit mu tak kromě vzdělávání i komunikaci a následně sociální vztahy. Mnohdy dochází pouze ke špatné interpretaci jednání dítěte, tím vzniká napětí v sociálních kontaktech, což se týká nejen dětí, ale i komunikace s dospělými.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Děti s poruchami chování a prožívání úspěchu

Praktická část této práce se pokusí zmapovat, jakým způsobem se projevují žáci s poruchami chování v realitě všedního školního dne, a zda je možné pozorovat u těchto dětí úspěch. Šetření se týká žáků školního věku běžné základní školy.

4.1 Hlavní a dílčí cíle

Hlavním cílem této kvalifikační práce je ukázat, zda vůbec a případně jakým způsobem prožívají žáci s poruchami chování úspěch.

Dílčím cílem je ukázat možnosti práce a příklady dobré praxe s dětmi s poruchami chování cílené na možné prožívání úspěchu

4.2 Časový harmonogram

Tato část popíše časový průběh vypracování diplomové práce. Prvotní myšlenka a promyšlení tématu probíhalo na podzim roku 2022, tedy na začátku prvního ročníku magisterského studie. V této době proběhlo zároveň oslovení vedoucí práce a konzultace týkající se tématu práce, názvu a způsobu zpracování.

V prosinci 2021 a v lednu 2022 vznikal polostrukturovaný rozhovor, který byl podstatou pro získání následně zpracovávaných informací do praktické části práce. Na konci ledna proběhla schůzka speciálního pedagoga a asistentů pedagoga ve vybrané škole a na této schůzce byl představen tento rozhovor a vysvětleny požadavky na jeho zpracování.

Od února do června 2022 probíhala realizace těchto rozhovorů k vybraným dětem.

Pro tuto studii byli vybráni žáci dle následujících kritérií:

- Dítě má diagnostikovanou poruchu chování a tato je uvedena v identifikátoru znevýhodnění číselníku RAZN. Jde o číselník MŠMT pro matriku je uváděn v Doporučení školského poradenského zařízení.
- Dítě je žákem základní školy.

Od září 2022 do prosince 2022 probíhalo zpracování těchto rozhovorů a další konzultace pro dokreslení informací k jednotlivým dětem. Od ledna do června 2023 byla vypracována samotná diplomová práce.

4.3 Metodologie výzkumného šetření

V následující části bude popsána použitá metodologie a metody, výzkumné otázky a průběh šetření k této diplomové práci.

4.3.1 Metody získávání dat

Pro tuto práci byly použity kvalitativní metody sběru dat. Hendl uvádí, že: *„Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život.“* (Hendl, 2005, s. 161). Pro tuto práci bylo důležité najít metody, které by pomohly popsat reakce dětí v každodenním životě, tak jak se v průběhu času dějí. Bylo nutné popsat realitu způsobem, který je co možná nejlíže pozorovanému dítěti.

V rámci získávání údajů jsem tedy použila následující kvalitativní metody:

- popis případu;
- pozorování;
- rozhovor;
- polostrukturovaný rozhovor.

Popis případů

Popis případů neboli charakteristika je přístup, který se používá ke zkoumání a popisu vybraných jedinců. Popis případu je považován za vhodný přístup pro shrnutí všech známých dat, údajů a faktů, které se vztahují k jednotlivým kauzám. Je možné vysvětlit souvislosti a okolnosti, které by mohli mít bezprostřední vliv na chování dítěte, které je předmětem zkoumání. Z popisu případu je možné pochopit motivaci k chování, či důsledek tohoto chování, které je považováno za problémové a může pomoci nasměrovat k vhodným stylům práce s tímto dítětem.

Pozorování

Většinu dětí, které jsou níže popsány, jako pozorované případy, jsem měla příležitost sledovat jako učitelka během výuky. Tato skutečnost pomohla mimo jiné vytvořit si vlastní názor na pozorovaného jedince. Nebylo tedy nutné se výhradně spoléhat na informace od dotazovaných asistentů pedagoga. Toto pozorování posloužilo hlavně pro dokreslení informací o dítěti a při analýze jednotlivých rozhovorů šlo snáze pochopit, co přesně má asistent pedagoga na mysli.

Rozhovor

Rozhovor byl v diplomové práci použit jako doplňující metoda, která pomohla doplnit informace získané dotazníkem, respektive polostrukturovaným rozhovorem. Informace z rozhovorů doplnily rodinnou a osobní anamnézu jednotlivých dětí/žáků. Část informací pocházela právě od asistentů pedagoga, a to v případě, že došlo k nepochopení odpovědím z dotazníků. Dalším zdrojem informací byli speciální pedagogové, kteří s dětmi pracují a třídní učitelé. Ve všech případech šlo o informace pouze pro doplnění celkového obrazu jedince.

Polostrukturovaný rozhovor

„Otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou nám zde pracovními pomůckami, nikoli „pravdami“, které se ověřují.“ (Gulová, 2013, s. 108). Polostrukturovaný rozhovor má za úkol klást otázky tak, aby měl respondent, v tomto případě asistent pedagoga, co největší prostor pro vyjádření se k problému.

Konstrukce polostrukturovaného rozhovoru

Pro realizaci sběru dat byl sestaven polostrukturovaný rozhovor. Tento rozhovor byl zaměřen na otázky směřující k hlavnímu výzkumnému cíli. Cílem je zjištění, zda a pokud ano, tak za jakých podmínek či okolností děti s poruchami chování prožívají úspěch.

Otázky byly položeny asistentům pedagoga, kteří byli přiděleni buď přímo žákovi, nebo do třídy, kam žák patří. Sledované období bylo únor–červen roku 2022. Důvodem, proč byly otázky pokládány asistentům pedagoga je, že právě tito tráví veškerý čas s dětmi během vyučování a přestávek. Během vyučovacích hodin asistenti vidí děti v přímé interakci s vyučujícími, tzn. dospělými a během přestávek zase v interakci se spolužáky a ostatními zaměstnanci školy. Ve vyučování se učitelky a učitelé střídají, zatímco asistenti pedagoga jsou i během přestávek ve třídách, mají tedy největší přehled o chování a jednání dětí.

4.3.2 Struktura rozhovoru

Rozhovor vznikl po konzultaci se speciální pedagogkou a jeho forma byla asistentům pedagoga představena a vysvětlena na společném setkání. Cílem rozhovoru bylo, co nejobjektivněji zjistit, jestli vybrané děti s poruchou chování prožívají úspěch a pokud ano, tak v jakých situacích a jak často. Během vyučování si u těchto dětí nelze nevšimnout jiného způsobu chování, což byl důvod pro vytvoření tohoto rozhovoru. Během školního dne je

možné pozorovat způsob chování dětí a zaměřit se na jejich individualitu a zároveň propojení osobnosti tohoto dítěte s kolektivem a ostatními pracovníky školy.

Zároveň bylo důležité, jakým způsobem dítě úspěch prožívá, co pro něj úspěch znamená a zda si pocit úspěchu uvědomuje. Tyto poznatky by mohly být potenciálně důležité pro další práci s dítětem. Mohli bychom se pokusit uměle navodit situaci, kdy se dítě cítilo dobře a prožívalo úspěch, což by mohl být odrazový můstek pro posun v další činnosti. Toto je ovšem velmi složité, protože do této situace ještě vstupuje to, co dítě prožívalo před tím, než se mu podařilo úspěch prožít, což je vliv domácího prostředí, vliv kolektivu, pedagogů a také samotné naladění dítěte a samozřejmě také zdravotní stav.

Výsledkem snahy o zjištění opovědí na tyto otázky by mělo být pochopení chování dítěte a snaha mu pomoci při každodenní práci a při běžných denních činnostech.

Přesné znění rozhovoru je uvedeno v příloze číslo dvě.

4.4 Charakteristiky případů

Tato kapitola se bude zabývat pěti popisy vybraných případů, kdy byli vybráno pět chlapců. Nebylo záměrem věnovat se pouze chlapcům, ale v průběhu dotazníkového šetření nebyla ve zkoumané škole žádná dívka s primárně diagnostikovanou poruchou chování. Z důvodu ochrany osobních údajů a věku žáků byly změněny osobní údaje.

Zdrojem pro informace k charakteristice a popisu případů, jsou asistenti pedagoga, speciální pedagogové, třídní učitelé a Doporučení školského poradenského zařízení.

4.4.1 Popis případu č. 1

Jméno: Jakub

Věk: 11

Diagnóza: Porucha aktivity a pozornosti F 90.0, dyslektické a dysortografické potíže

Identifikátor znevýhodnění: 06S7M00

Podpůrné opatření (PO): 3

Základní škola: běžného typu

4.4.1.1 Rodinná a osobní anamnéza

Chlapec přišel na tuto základní školu do třetí třídy, byla to v pořadí již druhá základní škola. Už první projevy jeho chování naznačovaly obtíže. Chlapec byl již od začátku neoblíbený v kolektivu a problematický. Ostatní žáci se chlapce pro jeho chování buď stranili,

nebo vznikaly časté konfliktní situace. Chlapec od počátku spolužákům sahal na osobní věci, ničil jim je, používal vulgarismy, jedné spolužačce dokonce fyzicky ublížil, dal jí facku.

Během vyučování vyrušoval, nedodržoval pokyny a nastavená pravidla, skákal pedagogům do řeči, byl drzý a obecně měl problém respektovat autoritu učitelů a vychovatelů. Ne jednu z učitelek ukázal vulgární gesto. Měl potíže udržet pozornost ve vyučování. Během vyučovacího procesu komentoval v podstatě vše, co pedagog či pedagožka řekli, snažil se vyvolat nějakou reakci, chtěl upoutat pozornost. Pokud vyučující nereagoval, vyrušování gradovalo, a tak stejně došlo k odezvě ze strany vyučujících.

Pokud je Jakub pod dohledem dospělé osoby, dalo by se říct, že lze jeho chování uhlídat a agresivní projevy zmírnit. Když se chlapci nechce pracovat, prostě nepracuje a nespolupracuje.

Projevy jeho chování se však nepřiměřeně odráží na klimatu třídy a mají dopad na školní výkon chlapce.

Chlapec je svěřen do péče otce, se kterým také žije. Otec chlapce vychovává od tří měsíců věku. Matka s chlapcem nesdílí společnou domácnost, vidá chlapce pouze zřídka, má problémy s alkoholem, což byl i důvod svěřením chlapce do péče otce. Jakub má starší sestru (navštěvuje poslední ročník základní školy), která žila od útlého dětství s babičkou a dědou. Babička v nedávné době zemřela, dívku vychovává nyní děda. Otec školu neinformoval o potížích s chováním, nereagoval na žádné výzvy ze strany školy a nechtěl situaci řešit. Žádné informace o jakékoliv intervenci nepodal. Stavěl situaci tak, že on s chlapcem žádné problémy nemá a vše je věc školy. Stížnosti ostatních rodičů a tlak třídní učitelky donutily otce postavit se k situaci jiným způsobem a přiznat škole, že si s chlapcem vlastně neví rady a sám má problém s jeho výchovou. Otec se snažil najít nějakou pomoc a zkontaktoval již dříve, v r.2019, na doporučení bývalé školy místní nestátní neziskovou organizaci, která pomáhá rodičům, dětem a lidem v obtížné životní situaci. Otec přiznal, že s chlapcem již navštívil neurologa, psychiatra a škole informaci zpočátku nechtěl předat, protože si myslel, že to není potřeba a v nové škole se na chlapcovy potíže nepříjde. Dle informací neziskové organizace byl chlapec na žádost otce před dvěma lety umístěn na přechodnou dobu tří měsíců do dětského domova, otec si potřeboval odpočinout, nezvládal životní situaci. V dětském domově došlo k úpravě režimu a chlapec se přizpůsobil tamnímu životu, bylo znát, že mu nastavená pravidla svědčí. Po návratu k otci se vše vrátilo k původnímu stavu.

Chlapec byl odeslán do Pedagogicko – psychologické poradny (dále PPP), byl také hospitalizován na dětské psychiatrii. Pobyť trval dva měsíce, bez efektu a změny.

Výsledkem všech vyšetření byla diagnóza ADHD. Speciálně pedagogické vyšetření potvrdilo dyslektické a dysortografické potíže. Jakubovi byla na konci hospitalizace navržena medikace, ale otec má problém s disciplínou a často zapomíná Jakubovi léky podat. Nyní je otec nastaven tak, že je přesvědčen, že je chlapec „rozbitý“ a vy (myšleno škola, nezisková organizace, PPP) mi ho opravte.

4.4.1.2 Rozhovor

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?

Pokud ano, v jakých situacích?

Úspěch je u Jakuba vázaný na konkrétní situace. Většinou jde o úspěch při výuce, kdy si na nějakou věc přijde sám a podaří se mu splnit úkol. Příkladem by mohl být převod z cm na mm, dlouho mu to nešlo a pak ho napadlo, že si pomůže pravítkem, našel si 1 cm a pak spočítal kolik má 1 cm milimetrů. V okamžiku, kdy si na to sám přišel, měl velikou radost, že se mu to povedlo.

Další situace, kdy Jakub prožívá úspěch, je, když se mu podaří přestávka, kdy „neryje“ do dětí a neprovokuje je. S paní asistentkou si tyto strategie prochází a pojmenovává. Snaží se učit, jak vycházet se spolužáky.

2. Jak často?

U Jakuba velmi záleží na období, jsou týdny, kdy se daří a Jakub se snaží, připravuje se alespoň nějak na výuku a věci v rámci možností probíhají dle řádu. Pak jsou ale týdny, kdy nezabírá vůbec nic a vypadá to, jako by se s Jakubem vůbec nepracovalo, žádné dosud vybudované strategie a postupy nezabírají.

U Jakuba se střídají lepší a horší období s různou délkou.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

U Jakuba je úspěch, když školní den proběhne v mezích normy chování, nedojde k žádné větší provokaci, k nadměrnému vyrušování během vyučovacích hodin.

Dále je úspěchem, když s Jakubem paní asistentka přehrává vyhocené situace a Jakub sám přizná, že je to špatně. Jakub je občas sám schopen přiznat, že dopředu věděl, že bude průšvih, ale nemohl si sám pomoci. Paní asistentka se Jakuba ptala, zda je v takové situaci cesta, jak ho upozornit a zastavit a on sám navrhnul, že ho má chytit zezadu za krk a jemně zmáčknot, že má stejnou dohodu se sestrou, když se náhodou vidí a že to dobře funguje.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje? Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)

Když se Jakobovi něco povede, je nadšený, má ze sebe radost, je na sebe hrdý a je šťastný. Když ví, že se učil, je natěšený a v očekávání, že dostane dobrou známku.

Tento projev mu vydrží většinou do přestávky, kdy to musí s paní asistentkou znovu rozebrat a pojmenovat si to, co se mu povedlo. Tím to ale končí, radost si déle nedovede uchovat.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

Jediná situace, kdy Jakob reaguje na předešlou situaci nějakou emoci, je právě když ví, že se učil a má přijít dobrá známka. Jinak je jeho chování spíše situační, to znamená, že je, čemu se smát, tak se směje, když chce provokovat, tak se začne vztekat.

Bylo období, kdy přicházel do školy velmi unavený. Vždy večer čekal až otec usne, pak hrál hry na počítači nebo na mobilu dlouho do noci a ve škole pak usínal na lavici.

Nestává se však, že by si do školy „*nosil*“ nějaké trápení z domova, vždy jde o fyziologickou potřebu spánku.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Pokud se Jakob připravoval na hodinu a ví, že se mu práce povedla, je příjemně nervózní a natěšený.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

Jak již bylo výše uvedeno, Jakob si uchová emoci maximálně do přestávky, kdy ji potřebuje probrat s paní asistentkou, pak už se k ní nevrací a když mu to paní asistentka připomene, jen pokrčí rameny.

4.4.2 Popis případu č. 2

Jméno: Pavel

Věk: 15

Diagnóza: Porucha chování vázaná na vztahy k rodině, specifické poruchy učení – dysgrafie, dysortografie

Identifikátor znevýhodnění: 07S6SZ0

Podpůrné opatření (PO): 3

Základní škola: běžného typu

4.4.2.1 Rodinná a osobní anamnéza

Pavel přišel na současnou školu ve školním roce 2020/2021. Předěšlou školu opustil z důvodu přestěhování se. Pavlovo dětství rozhodně neprobíhalo podle ideálních představ kohokoliv. Chlapec pochází ze tří sourozenců, všichni chlapci. Otec i matka alkoholici. Matka rodinu opustila a odešla spolu s nejmladším synem nejprve neznámo kam. Otcí zůstal Pavel a starší bratr. Otec se ovšem dostavil domů jen občas, nějaký čas strávil i ve výkonu trestu. Chlapci se o sebe starali krátkou dobu sami, než začala být situace školety a okolí podezřelá. Chlapci byli hladoví a špinaví. V momentě, kdy se o rodinu, respektive o to, co z ní zbylo, začaly zajímat příslušné úřady, vzala si do výchovy staršího bratra babička, ze zdravotních důvodů si netroufla vzít oba chlapce. Pavel tedy zůstal s otcem. Pavel nechápal, proč on je ten jediný, kterého nikdo nechce, ani matka, ani babička. Pavlovi bylo v té době kolem deseti let.

Pavel nemá základní, ani školní návyky. Do jakékoliv činnosti je potřeba chlapce pobízet, což velmi špatně nese. S množstvím nároků se tato situace zhoršuje a pokud se stane, že nerozumí a nestíhá, bývá velmi agresivní. Nejvíce si vylívá zlost na spolužačkách. Pavlovo chování je velmi nevyzpytatelné a velmi snadno přechází do agrese. Agrese je slovní, ke spolužákům i vyučujícím a fyzická k dětem, hlavně ke spolužačkám. V poslední době otec nechává chlapce často kvůli zaměstnání samotného (pracuje v jiných městech). Pavel chodí do školy podle nálady a je nutné ho k tomu pobízet pomocí telefonátů a práce sociální asistentky, která se snaží v tomto pomoci.

Pavel je v péči Pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) od roku 2018. Pavel má dle doporučení PPP od roku 2021 asistentku pedagoga a jednu hodinu týdně Předmětu speciálně pedagogické péče.

4.4.2.2 Rozhovor

- 1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?
Pokud ano, v jakých situacích?**

Úspěch je u Pavla vázaný na konkrétní situace. Nejvíce ho potěší, když jsou ve škole jeho kamarádi (má dva stálé) a komunikují spolu. Když kamarádi ve škole nejsou, cítí se nespokojený a nejistý a často se stává, že také nepřejde do školy. Je velkým úspěchem, že se dokáže s těmito kamarády bavit, i když jinak není vůči spolužákům moc otevřený. Dále projevuje radost, když se mu v nějakém předmětu daří a učitel či učitelka ho pochválí nebo dostane dobrou známku.

2. Jak často?

Nelze přesně říct, že každý den prožije či vnímá úspěch. Pokud je Pavel ve škole snaží se asistentka pedagoga poukázat i na malé věci, které se Pavlovi povedly, právě aby ho alespoň ona mohla pochválit. Chlapec často chybí.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

Asistentka považuje za úspěch, že se jí Pavel svěřil s tím, co dělá ve volném čase, jak strávil víkend, chce si povídat o kamarádech nebo o starším bratrovi. Úspěchem je také, že dokáže uznat pochybení, i když je to pro něj velmi těžké. Velmi pozitivní je, že přestal útočit a napadat spolužáky. U Pavla je také problematické, díky okolnostem v rodině, udržovat hygienu. Paní asistentka vnímá, že sám Pavel ví, že je to špatně a sám se snaží o lepší úpravu zevnějšku, což je také úspěchem. Zatím pouze zřídka, ale přesto se stává, že dokáže udržet oční kontakt.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje?

Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)

Pavel je spíše tišší a nesmělé povahy, a tak i projevy pozitivních emocí jsou střídavé. Pokud projeví emoci, jedná se většinou o úsměv, který signalizuje, že ho situace mile překvapila a cítí se v ní hezky. Pokud Pavel projeví emoci výrazněji, řekne: „*jsem dobrý, mám na to*“. V té chvíli je vidět, že je na sebe pyšný.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

Pavel často chybí a pokud je ve škole často se stává, že bývá ospalý, apatický a nechce se mu pracovat. Jeho emoce jsou tedy evidentně vázány na situace, kdy se mu momentálně něco podaří.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Během vyučovacích hodin se Pavel projevuje nedostatkem pozornosti, je spíše apatický a je potřeba ho nutit pracovat a snažit se o jakýkoliv výkon. Když se mu tedy ve výuce něco podaří, je o to překvapenější, že k tomu vůbec došlo.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

Vzhledem k tomu, že Pavel působí skutečně nesměle a samotářsky, je těžké určit, jak dlouho mu pozitivní emoce vydrží.

4.4.3 Popis případu č. 3

Jméno: Aleš

Věk: 10

Diagnóza: Syndrom ADHD, oslabená je expresivní i receptivní složka řeči, mnohočetná dyslálie, pozornost krátkodobá a odklonitelná s výrazným motorickým neklidem a zvýšenou unavitelností.

Identifikátor znevýhodnění: 04S6S00

Podpůrné opatření (PO): 3

Základní škola: běžného typu

4.4.3.1 Rodinná a osobní anamnéza

Aleš navštěvuje současnou školu od první třídy, od září r. 2022 chodí do čtvrté třídy a je vzděláván za podpory asistenta pedagoga.

Aleš má velmi složité rodinné zázemí. Aleš je jediné dítě a žije sám s matkou. Matka má sama obtíže v běžném životě, přesto se snaží a se školou pravidelně komunikuje. Často je bez zaměstnání, má problém s nastavením a dodržováním pravidel, které Aleš nutně potřebuje, nedokáže mu vytvořit a udržet řád a vytyčit hranice. Důsledkem jsou problémy v sociálních vztazích a vazbách, které Aleš ve vztahu ke spolužákům a dospělým osobám má. Aleš nerad prohrává, s velkými obtížemi se podřizuje jakékoliv autoritě, vznikají tedy konflikty. Občas dochází k výbuchům agresivity, zvláště v případech, kdy má pocit, že je mu jakkoliv ukřivděno. Potřebuje mít neustálý dohled.

Dalším velkým problémem je u Aleše rozsáhlá vada řeči, která ho omezuje ve všech předmětech a činnostech v kombinaci se zvýšenou unavitelností.

Pokud se týká práce ve škole, tak v předmětech, které ho baví, což jsou matematika, vlastivěda a tělocvik pracuje dle učitele velmi ochotně, v ostatních předmětech práci odbývá. Pokud ho ale práce těší a baví, je na něm vidět jakási urputnost a zaujetí se kterými jde do zadané práce a chce za každou cenu uspět.

Aleš je v péči Speciálně pedagogického centra pro mentální postižení a vady řeči (dále SPC) od roku 2019. Pavel má dle doporučení SPC od roku 2019 asistentka pedagoga a jednu hodinu týdně Předmětu speciálně pedagogické péče

4.4.3.2 Rozhovor

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?

Pokud ano, v jakých situacích?

Aleš vyniká v matematických úlohách, matematika ho velmi baví a zajímá. Je si vědom, že vyniká, a tak se velmi snaží uspět, aby byl od asistenta či učitele pochválen.

Chlapec má také velmi rád pohyb a veškeré pohybové aktivity ho nesmírně baví. Pokud se jedná o skupinové hry, typu vybíjená, je mezi dětmi, které jsou vybírány spolužáky mezi prvními. Je vidět, že ho to těší, že ho spolužáci v něčem uznávají a „berou“. Při těchto kolektivních hrách prožívá s nadšením osobní i kolektivní úspěch.

2. Jak často?

Podle asistenta pedagoga by se dalo říci, že každý i malý úspěch v jakémkoliv předmětu, vede k pozitivním pocitům z tohoto úspěchu. Chlapec je poměrně dost emotivní a jakékoliv úspěšné zvládnutí úkolu či práce, obzvláště s tematikou, která ho baví, vede k viditelným pozitivním prožitkům.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

Úspěch vidí asistent především z dlouhodobého hlediska, zejména v lepším soustředění, v lepším vztahu mezi dítětem a asistentem, v prohloubení důvěry mezi nimi a přirozeném respektu. Aleš dokáže lépe a trpělivěji naslouchat, pokud je třeba něco dovysvětlit či při rozhovoru v jakékoliv situaci.

Úspěch, který si chlapec skutečně užívá občas přichází při psaní, kdy ho asistent pozitivně motivuje k soustředění a chlapci se povede pěkná úprava zápisu v sešitě. Aleš se

pak s hrdostí dlouho těší pohledem na úplně jinou a pěknější úpravu vlastního písma. Je vidět, že je na sebe hrdý, že to pěkně zvládnul.

Dle učitele je Aleš velmi dobrý při čtení s porozuměním. Je schopen text opravdu číst s porozuměním a odpovídat pak na otázky související právě s tímto textem. Ve srovnání se svými spolužáky v tomto opravdu vyniká. Aleš má díky velkým logopedickým problémům potíže s hlasitým čtením, což si velmi uvědomuje, ale pokud jde o porozumění textu při samostatném čtení, je vidět, že má před spolužáky náskok. Projevuje se to zejména ve vlastivědě. Chlapec je pak na sebe velmi pyšný, když ho učitel pochválí.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje?

Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jiný projev?)

Většinou chlapec projevuje úspěch nadšením, úsměvem a je na něm vidět hrdost sama na sebe. Velmi záleží na tom, jakou hloubku a osobní význam pro něho zadání úkolu a úkol sám měl, což jak asistent uvádí, dokáže chlapec velmi dobře vnímat. Dává mu to více sebevědomí, což mu zajišťuje jakousi pozici v rámci třídního kolektivu.

Chlapec je velmi aktivní a pracovitý, nejaktivnější je při hodinách matematiky, kdy bývá první, nebo jeden z prvních při matematických úlohách a výpočtech, kdy z něho nadšení nad vlastním úspěchem přímo vyzařuje. Zde je pak znát něco jako hrdost nad tím, že je nejrychlejší, dodává mu to sebevědomí a jakousi suverenitu.

Jiný typ prožívání úspěchu je zřejmý například při hodinách tělocviku, kdy vyniká v běhu a při míčových hrách, to je projev spíše jásavý a plný energie.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

Nedá se říct, dle asistenta pedagoga, že by na Alešovi úspěchy mělo vliv vnitřní rozpoložení, s kterým přichází z domova. Prožívání úspěchu je u chlapce dílem toho daného okamžiku, kdy se chlapci něco podaří. Většinou pozitivní emoci předchází velká snaha uspět nebo to, že je zkrátka v té dané činnosti dobrý. Nálada, s kterou přichází z domova většinou nehraje roli.

O tom, co hraje v případě Aleše velkou roli, jsou události, které se dějí v rámci třídního kolektivu během dne.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Na tuto otázku nedokáže asistent objektivně odpovědět. U Aleše hraje roli mnoho různých faktorů. Chlapec je přemýšlivý a plně si uvědomuje svůj komunikační handicap, který mu přináší rozsáhlá logopedická vada, ta mu velmi ztěžuje každodenní činnosti. Tím, že o věcech přemýšlí a někdy se v rámci kolektivu stane něco, co mu může připadat jako útok na sebe sama nebo nějaké bezpráví, může dojít k projevům agresivity. Pokud nedojde k vnějším projevům agresivity, může docházet k psychickému rozpoložení, které může vypadat jako špatná nálada. Teprve později se asistentovi pedagoga podaří s chlapcem o věci mluvit a situace se vyjasní, nicméně, jak asistent uvádí, někdy je obtížné zjistit, co se Alešovi v hlavě odehrává.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

Opět je dle asistenta pedagoga složité odpovědět. Podle asistenta pedagoga je každopádně vidět velký posun za dobu, co spolu v rámci třídy fungují. Tím, že se spolu s chlapcem učili konkrétně pojmenovat, že to, co se daří je úspěch, že je potřeba si uvědomit, že se něco povedlo, a že to stojí za pochvalu, uvědomuje si asistent, že už ušli kus cesty a prohlubování dobrých pocitů a vnímání vlastní úspěšnosti je společná a dlouhodobá práce.

Samozřejmě vždy záleží opět na daném významu konkrétního úspěchu pro něj samotného, a pokud se jedná o cokoliv, co chlapci přirozeně jde a baví ho to i z podstaty, pak si už dovede užít pocit úspěchu, například z výhry v soutěži, z nejrychleji vypočítaného příkladu, nebo z vydařeného gólu.

4.4.4 Popis případu č. 4

Jméno: Radek

Věk: 15

Diagnóza: Syndrom ADHD

Identifikátor znevýhodnění: 06S0000

Podpůrné opatření (PO): 3

Základní škola: běžného typu

4.4.4.1 Rodinná a osobní anamnéza

Radek navštěvuje devátou třídu běžné základní školy, vyrůstá v úplné rodině spolu se svým mladším bratrem. S bratrem má velmi pěkný vztah, a přestože je bratr mladší, Radek k němu vzhlíží. Výchova je především na matce, otec je často pracovně mimo místo bydliště. Matka se chlapci velmi věnuje a denně mu pomáhá se školní přípravou.

Chlapec patří ve škole ke slabším žákům. Velmi se snaží dostat do kolektivu chlapců ve třídě a tím, že se jim snaží zavděčit, udělá vše, co mu řeknou bez ohledu na následky svého jednání, které není schopen v daném momentě domyslet a odhadnout následky. Často se tedy dostává do problémů.

Radkovi se také začínají líbit dívky, ale nedokáže s nimi komunikovat, neví jak na to. V oblasti sociálních vztahů, ať už vztahy mezi spolužáky, vztahy k dívkám i k pedagogům je velmi nápomocná asistentka pedagoga, která Radkovi pomáhá s vysvětlováním toho, co je vhodné říkat, či dělat a co je považováno za nemístné, nebo přímo za problém.

4.4.4.2 Rozhovor

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?

Pokud ano, v jakých situacích?

Asistentka pedagoga uvádí, že Radek je tvárný a dokáže například uznat chybu, když se špatně chová ke spolužákům a kamarádům, ona mu vysvětlí, co a proč bylo nesprávné. Chlapec se pak omluví a pro tu danou chvíli je vidět, že ho to mrzí. Když se omluví a vše se zase napraví, má radost, že se dokázal omluvit. Stejně tak mu udělalo radost, že se omluvil učitelům za nevhodné chování a oni omluvu přijali a chovali se k němu hezky. Měl z toho radost a mluvil o tom.

Další radost měl sám ze sebe, když si řekl, že se blíží konec roku a že by si chtěl zlepšit známky. Každé, i mírné zlepšení, mu udělalo velkou radost.

2. Jak často?

Pokud šlo o známky, tak měl radost vždy, když se mu podařilo nějaké zlepšení, nebo ho vyučující pochválil.

V ostatních případech se dá říct, že pouze při daných situacích.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

Asistentka uvádí, že považuje za úspěch, když se jí Radek svěřil s tím, co ho trápí a chce si o tom popovídat. Chlapec se jinak snaží působit v kolektivu „*tvrďácky*“, protože je přesvědčen, že mu to pomůže získat větší kredit u spolužáků.

Úspěchem také je, že dokáže přiznat chybu, i když je to pro něj mnohdy obtížné.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje? Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)

Chlapec prožívá buď radost a uspokojení nebo hrdost sám na sebe. Není to příliš často, ale když se to stane, je podle asistentky pedagoga pro něj v tom okamžiku důležité. Bohužel tento prožitek nemá dlouhého trvání.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

Pokud šlo o úspěch ze školních výsledků, byl předtím nervózní a obával se, že se mu práce nepovedla. Když byl pochválen, nebo se mu podařilo napsat nějaký test nebo písemnou práci dobře, byl pak šťastný.

Když obcházel učitele, aby se jim omluvil, působil předtím nešťastně a napjatě. Pak byl uvolněný a spokojený.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Jak už bylo uvedeno v předchozí otázce, vždy šlo o konkrétní záležitost, kdy před vyřešením bylo na chlapci znát napětí a momentální stres.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

U Radka je vnímání úspěchu velmi krátkodobé. Buď už o úspěchu za malou chvíli neví, nebo v lepším případě udrží informaci o prožitém úspěchu, než přijde domů. Bohužel pouze informaci, ne emoci.

4.4.5 Popis případu č. 5

Jméno: Jan

Věk: 11

Diagnóza: Syndrom ADHD, velké problémy s chováním a agresí

Identifikátor znevýhodnění: 04T6S00

Podpůrné opatření (PO): 4

Základní škola: běžného typu

4.4.5.1 Rodinná a osobní anamnéza

Honza navštěvuje třetí třídu běžné základní školy. Věkem je od většiny dětí ze třídy o dva roky starší, protože měl nejprve přirozený odklad, je narozený na podzim, a následně odklad běžný. Chlapec žije s matkou a mladší sestrou. Jeho rodinné zázemí není příliš jasné. Matka se sice velmi snaží v rámci svých možností se školou spolupracovat, ale řeší pouze chlapcovi známky a hodnocení, ale pokud se týká výchovných situací, není schopna a ani ochotná si připustit reálný stav věcí. Často opakuje, že Honza je hodný chlapec a pokud jsou jí předkládány reálné situace, není ochotna si připustit, že se to týká jejího syna, i když je v jejím chování zřejmé, že ví, jak se její syn projevuje a co se během školního dne přibližně děje. Jsou i okamžiky, kdy matka řekne, že ví, že je Honza takový, ale spíše má o něm zidealizované představy. Matka tvrdí, že: „...*můj kluk je chytrý, bude mít dobré známky a pak se bude mít líp než já...*“. V tomto směru lze jistě pochopit její motivaci, ale skutečnost je taková, že Honza přijde odpoledne ze školy domů a matka se s ním až do večera učí, což je pro něj velmi zatěžující. Matka sama uvádí, že někdy už leží na stole a usíná, ale učit se přece musí. Z toho vyplývá, že sice má chlapec ve škole dobré výsledky, ale za cenu velké zátěže na něj.

Pokud se týká chlapcových potíží, jde především o agresivní chování vůči spolužákům a lhaní. Honza velmi často spolužáky, jak verbálně, tak fyzicky provokuje a napadá, a protože je vzhledem k věku fyzicky vyspělejší, často jim ublíží. Chlapec se chová impulsivně, přesto však promyšleně. Pokud je konfrontován, vše intenzivně popírá, přestože byl při činu viděn někým z dospělých. Honza nikdy neprojeví žádnou lítost nad svým chováním a jednáním. Vůbec nereaguje na žádnou domluvu a pokud je donucen se omluvit, udělá to, ale bez problému během chvilky provede stejnou věc, za kterou byl pokárán.

4.4.5.2 Rozhovor

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?

Pokud ano, v jakých situacích?

Podle asistenta pedagoga je na Honzovi vidět úspěch pouze v případě, že dostane dobrou známku, v jiných případech na něm není vidět, že by mu něco udělalo radost.

2. Jak často?

Asistent pedagoga uvádí, že záleží velmi na průběhu dne. Stává se, že Honza sice viditelný úspěch prožívá, ale pouze v případě, že dostane dobrou známku. Protože bývá ale velmi často agresivní na spolužáky, vyváží řešení negativních záležitostí tento úspěch. Honza už je v tom samém okamžiku jakoby zaměstnán promýšlením nad tím, co v příští chvíli spolužákům provede. Tak se tedy stane, že asistent pedagoga na chlapci prožitý úspěch nevidí třeba celý týden.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

Asistent pedagoga považuje u Honzy za úspěch, když alespoň malou chvíli neprovokuje ostatní spolužáky a nevyrušuje v hodině a nenarušuje hodinu. U chlapce je nutný neustálý dohled dospělé osoby, právě kvůli agresivnímu chování vůči spolužákům.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje?

Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)

Pokud se opravdu stane a Honza si uvědomí, že byl úspěšný a něco se mu podařilo, pak významně pokývne hlavou a na tváři se mu objeví široký úsměv.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

Asistent pedagoga popisuje, že u chlapce se snaha projevuje ve dvou různých případech. První případ je, že se třída má účastnit nějaké akce a chlapec se obává, že bude kvůli chování vyloučen z účasti na akci, a tak se snaží právě asistentovi pedagoga zavděčit. Druhý případ je, když má od matky slíbenou nějakou odměnu například v podobě návštěvy hracího centra. V těchto případech je na něm zřejmé úsilí.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Na tuto otázku bylo pro asistenta velmi obtížné odpovědět, uvádí však, že u chlapce není emoční rozpoložení rozpoznatelné. Částečně je důvodem medikace, kdy vůbec kdy nebyl schopen žádné emoce rozpoznat a když nebyl pod vlivem medikace, tak bylo jeho chování velmi rozdivočelé a nepozorné.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

Vnímání úspěchu je u chlapce dle asistenta pedagoga pouze krátkodobé. Vzpomene si někdy během odpoledního pobytu v družině a pokud k tomu dojde, všem v družině připomene, že byl dopoledne jednou hodný.

4.5 Výsledky a jejich analýza

Následující výsledky jsou shrnutím a zhodnocením všech odpovědí na výzkumné otázky ze všech pěti případů. Ve všech případech byl polostrukturovaný rozhovor zpracováván asistenty pedagoga po dobu pěti kalendářních měsíců. Rodinná a osobní anamnéza byla doplněna o informace od odborníků, kteří s dětmi pracují, tedy speciální pedagogové, učitelé, lidé z neziskových organizací. Z důvodu zachování anonymity dětí, nejsou uvedena jejich osobní data a údaje.

4.5.1 Analýza rozhovorů

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch?

Pokud ano, v jakých situacích?

Ve všech zkoumaných případech se ukázalo, že všichni žáci zažívali úspěch při vyučování, v případě, že se jim podaří splnit zadaný úkol, pochopí látku a správně odpoví na otázku, nebo dostanou dobrou známku. Co však bylo rozdílné, byla motivace k dobré známce. U dvou z chlapců z celkového počtu případů bylo vidět, že je předměty, ve kterých prožili úspěch, baví. Jednoho chlapce z celkového počtu případů úspěch sice potěšil a uvědomil si ho, ale nebyl u něj patrný žádný zvláštní zájem o tento předmět. Poslední chlapec projevil z prožitého úspěchu radost pouze v případě, že mu byla slíbena za tuto dobrou známku nějaká hmotná odměna.

Dalším významným výsledkem bylo prožívání úspěchu, který se týkal sociálních vazeb a kontaktů. U čtyř z pěti účastníků byl úspěch vázán na vztah ke spolužákům a u jednoho účastníka zároveň na vztah k pedagogům. Pro dva případy z celkového počtu bylo důležité, že dokázali „nerýt“ do spolužáků a bavit se s nimi, což bylo pozitivně posíleno asistenty pedagoga. Další chlapec měl radost, že jsou určití spolužáci ve škole a on se s nimi dokáže a může přes svou uzavřenost bavit. Jeden z chlapců na sobě sám ocenil, že dokáže uznat chybu a šel se omluvit pedagogům. Poslední chlapec neprojevil žádnou emoci ve vztahu ke spolužákům.

2. Jak často?

Odpovědi asistentů pedagoga na tuto otázku byly zajímavé ve smyslu, že všech pět chlapců se velmi liší od ostatních dětí ve třídě, které většinou projevují alespoň nějakou snahu, která je oceněna dobrou známkou, pochvalou, spolužáci se mezi sebou baví a smějí se a prožívají běžné starosti a radosti. U pozorovaných jedinců vyplynulo, že pouze jeden z těchto z celkového počtu alespoň svým způsobem usiluje o prožití úspěchu. U tří dalších případů se ukázalo, že velmi záleží na období, která jsou ale různě dlouhá, většinou se jedná o dny až dva týdny, která jsou pro ně lepší a horší. V lepším období si jakoby uvědomují, že o něco jde a snaží se a úspěch se dostaví. V horších obdobích, jako by nefungovalo nic z dosud naučeného, žádné strategie, ani postupy, které už jsou součástí práce s chlapci a samozřejmě je problematické najít důvod k úspěchu, ale přesto se asistenti pedagoga snaží ocenit i sebemenší náznak něčeho pozitivního ve snaze stav zvrátit. U posledního jedince se úspěch ani při sebevětší snaze neprojeví ani ve školních výsledcích, ani při chování.

3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?

Asistenti pedagoga se u odpovědí na tuto otázku shodli ve dvou případech, kdy považovali za úspěch, když se chlapci dokázali svěřit a využít vybudované důvěry. Svěřili se s tím, co je trápí, jak prožili odpoledne nebo víkend, povídali si o svém nejbližším okolí. Pro asistenty pedagoga to znamená velký projev důvěry a důkaz, že vzájemný vztah je blízký. U jednoho z účastníků asistent pedagoga považuje za úspěch, že si chlapec uvědomuje, že jsou věci, které jsou pro něj důležitější než jiné, a že pokud jsou pro něj věci důležité, dokáže v nich být úspěšný. Toto je v případě chlapce moment, na kterém je možné v další práci s chlapcem stavět. U ostatních dvou dětí považuje asistent pedagoga za úspěch, když během dne nedochází nebo dochází pouze v malé četnosti k provokacím a „rýpání“ vůči spolužákům.

4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje?

Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)

Ve třech případech z celkového počtu uvádí asistenti pedagoga jako nejčastější projev emocí radost a hrdost sám na sebe. Ve všech případech byl projevem radosti úsměv. V jednom případě probíhá většinou překvapení nad úspěchem a následný úsměv, jde o chlapce s uzavřenější povahou a jeho projevy emocí jsou střídavější. Ale právě tento chlapec

občas překvapí výrokem: „*Jsem dobrý, mám to*“. V posledním případě chlapec významně pokývá hlavou a usměje se, což je u něj největší projev pozitivní emoce.

5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)

U dvou případů z celkového počtu bylo důležité, jestli došlo k uspokojení fyziologické potřeby spánku. Pokud přišli tito dva chlapci do školy vyspaní a odpočatí, byla velká pravděpodobnost, že může dojít k úspěchu a k projevům emocí. U jednoho z těchto dvou chlapců s tím souviselo ještě správné nastavení medikace, kdy zákonný zástupce dítěte nebyl úplně schopen dodržovat čas medikace a důsledkem bylo usínání chlapce na lavici během dne, a naopak přival energie v pozdních hodinách. Věc se ve spolupráci s lékařem a školou podařila vyřešit a prozatím medikace funguje správně. Další z chlapců se před úspěchem projevoval nervózně a neklidně, posléze spokojeně a uvolněně. U čtvrtého z chlapců byla vidět velká momentální snaha a úsilí uspět, a to v předmětu nebo v situaci, o které mu šlo a byli pro něj důležité. Pokud věděl, že je v předmětu či situaci dobrý, má jí zvládnutou, byl před úspěchem sebevědomý a důvěřoval svým schopnostem. U posledního z chlapců předcházelo úspěchu pouze vědomí materiálního prospěchu, pokud věc zvládne, žádné emoce zřejmé nebyly.

6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?

Emoční rozpoložení se před úspěchem lišilo ve všech případech. První chlapec bývá příjemně natěšený a pozitivně nervózní v očekávání úspěchu.

Druhý chlapec bývá většinou apatický a pokud dojde k úspěchu, je příjemně překvapený a na nějakou malou chvíli ožije.

U třetího chlapce není schopen asistent na otázku odpovědět z důvodu, že nedokáže nikdy odhadnout, co se chlapci v hlavě odehrává a jaká bude příští reakce. Tento stav přetrvává i přesto, že už spolu pracují třetím rokem. Chlapec je velmi impulsivní.

Předposlední chlapec prožívá před důležitou záležitostí napětí, stres a neklid.

U posledního chlapce uvádí asistent pedagoga, že na chlapci žádné emoce nejsou viditelné a ani se nedají vytušit, podle asistenta pedagoga chlapec žádné emoce neprojevuje, nebo je nerozpozná.

7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

U všech účastníků se asistenti pedagoga shodli na tom, že vnímání úspěchu je u všech chlapců velmi krátkodobou záležitostí, ne-li dokonce jen pro ten okamžik, kdy k úspěchu dojde. Asistenti pedagoga se snaží o přestávce k úspěchu vrátit, pojmenovat ho a tím se snaží pozitivně posílit danou situaci. Většinou však chlapci o prožitém úspěchu neví. V jednom případě uvádí asistentka pedagoga, že je vzhledem k uzavřené a nesmělé povaze těžké délku trvání prožitku určit. U dalšího chlapce vydrží pouze pojmenování toho, že prožil úspěch do odpolední družiny, a to proto, že má od matky slíbenou materiální odměnu a jde mu o to, aby to asistent pedagoga matce při převzetí chlapce z družiny skutečně potvrdil a nezapomněl na to.

4.5.2 Příklady dobré praxe

V psychologii, speciální pedagogice byly pojmenovány speciální edukační metody a intervenční programy, kde se odborníci snaží o změnu chování a jak uvádí Slovník speciálněpedagogické terminologie: „...nabízí aktivity, které pomohou vybudovat si nové stereotypy ve svém chování...“ (Kroupová, 2016, s. 226). Tyto metody mohou být, ale využívány pouze specializovanými odborníky, jako jsou psychologové.

V rámci školního prostředí jsou možnosti velmi omezené a vlastně jsou také v rukou odborníků z řad školských poradenských zařízení, školního poradenského pracoviště a školských zařízení preventivně výchovné péče.

Příklady těchto programů:

1. *Program instrumentálního obohacení Reuvena Feuersteina – hlavním cílem instrumentálního obohacení je zvýšit schopnost lidského organismu, aby se stal modifikovatelným, tedy pomocí přímého vystavení podnětům a zkušenostem, získaným odhalováním životních událostí, formálními i neformálními příležitostmi k učení.*
2. *Projekt PATHS – děti s ADHD/ADD mají často problémy se sebekontrolou, nedostatkem sebeúcty, citovým porozuměním, řešením sociálních problémů a se vztahy s ostatními je tento sociálně-emocionálně-kognitivní program vhodný způsob, jak tyto oblasti ovlivnit.*
3. *Program „8 kroků k lepšímu chování“ – terapeutický program určený ke stimulaci rodinného prostředí. (Hutyrová, 2019, s. 174-196):*

Asistenti pedagoga jsou samozřejmě vedeni speciálním pedagogem a jsou instruováni, jak s dítětem pracovat. Každodenní práce s dítětem však přináší nespočetně mnoho situací, na které musí asistent pedagoga a pedagog reagovat, a to v každé situaci.

Je tedy nutné při práci s dítětem sledovat momenty, kdy dítě reaguje, tak jak se od něj očekává a tak, jak je požadováno. Z tohoto úhlu pohledu mohou být a jsou asistenti pedagoga bohatým zdrojem informací, protože s dítětem tráví většinu času, po který dítě ve škole pobývá.

Z odpovědí, které asistenti pedagoga zformulovali z otázek rozhovoru, nešlo nepostřehnout, že práce s dětmi s poruchami chování a emocí je práce náročná a vyžaduje velkou míru trpělivosti, schopnosti empatie, a kromě jiného i flexibilitu v reakcích na rychle se měnící situaci. Vzhledem k tomu, že žádné dítě není stejné a na každé dítě může při práci s ním fungovat něco jiného, osvědčilo se sledovat příklady dobré praxe a v případě, že tyto postupy fungují, snažit se je opakovat, či zkusit nové, které by fungovat mohly.

Jde například o následující postupy:

a/ Případ č. 1:

- Práci s chlapcem se ukázalo, že je výhodné si s chlapcem „přehrát“ jako scénku situaci, ve které provedl něco, co se spolužákům nelíbilo a postavit ho do role toho daného spolužáka. V této situaci chlapec často uzná, že jemu samému by se to také nelíbilo. Výsledný efekt je, že se chlapec alespoň snaží podobné situaci vyhnout.
- Další vydařenou strategií u tohoto chlapce je, že má postup, který mu funguje doma se sestrou, kdy v situaci, která už začíná být „špatně“ má chlapce paní asistentka jemně chytit zezadu za krk a jemně zmáčknout. Výsledný efekt je, že se daří méně se chlapci dostávat do situací, kdy ví, že bude průšvih, ale nemůže si pomoci.
- Pokud se týká učebních postupů, paní asistentka chlapci občas připomene, že má zkusit více způsobů, jak třeba příklad v matematice vyřešit, že často neexistuje jen jedna cesta. Důvodem je, aby se chlapec zastavil a zamyslel, často tento způsob zafunguje, zmírní se impulzivita.

b/ Případ č. 2:

- Chlapec velmi dobře reaguje na klidnou a upřímnou komunikaci. V případě, že speciální pedagožka s chlapcem komunikuje situaci v třídním kolektivu a vysvětluje

mu, proč jeho reakce nebyla úměrná, chlapec je schopen přijmout kritiku a následně se pokusit vyhnout podobné reakci.

- Výše uvedená strategie fungovala i v případě zevnějšku a osobní hygieny. Je to velký posun.

c/ Případ č. 3

- V případě tohoto chlapce je velmi důležité pomoci mu zorientovat se v sociálních vztazích, kdy je důležité, aby neměl pocit, že mu kdokoliv křivdí. V případě, že mu „jde o věc“ je velmi zapálený a urputný ve své činnosti. Na tomto nadšení se dá u chlapce stavět a motivovat ho k potenciálnímu úspěchu.
- Podpora chlapce při čtení a získávání informací v předmětech jako vlastivěda a přírodověda, které ho zajímají a pak je velmi dobře dokáže zpracovat při čtení s porozuměním, jako jeden z mála z třídního kolektivu.
- Vyplatí se, připomenout chlapci, že pěkně psal a že to tedy zvládne stejně hezky a čitelně znovu – vede to často k motivaci chlapce.
- Asistent pedagoga se soustřeďuje na pojmenovávání toho, co se chlapci povedlo, aby u chlapce došlo ke zvědomění úspěchu. Díky impulsivitě se chlapec často diví, že je to úspěch, sám by si toho vlastně ani nevšimnul a neuvědomil si, že něco takového prožívá.

d/ Případ č.4

- Chlapec se velmi špatně orientuje ve vztazích v rámci kolektivu a ve vztazích k dívkám, které se mu začínají líbit. Asistentka pedagoga mu vysvětluje, co a jak řekl nebo udělal nevhodně či špatně a většinou dojde k porozumění situace a chlapec se jde omluvit, že to tak nemyslel. Tím, že chlapec jedná velmi impulsivně, jsou tyto situace časté, ale okolí oceňuje snahu omluvit se.

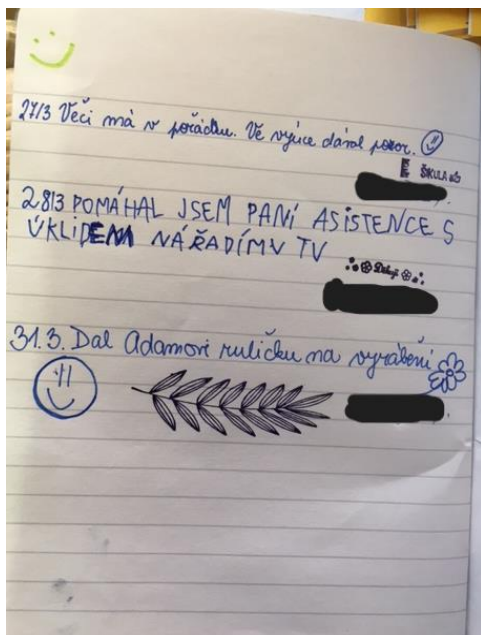
e/ Případ č.5

- V tomto případě je těžké přijít na příklad dobré praxe, ale přece jen mě zaujalo, že chlapec dokáže svoje úsilí zaměřit na úkol, za který očekává nějakou materiální výhodu. Je tedy zřejmé, že je něco, co chlapce motivuje a on je schopen odvést požadovanou práci. Je tedy nutné najít věc, která ho bude motivovat trvaleji.
- Asistent pedagoga spolu s třídní učitelkou se snaží pro chlapce i jeho matku vizualizovat pozitivní i negativní prožitky a situace, které chlapec během školního dne

prožívá. Pokouší se o to pomocí deníku, kam jsou zaznamenávány, jak pozitivní, tak negativní situace, viz obrázky níže. Podpisy matky byly v rámci zachování anonymity začerněny.

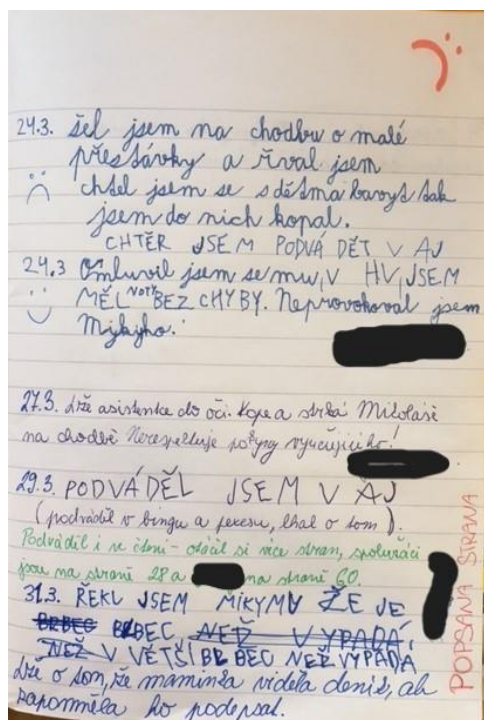
- Obrázek číslo jedna je ukázkou stránky z deníku, kde jsou uvedeny pochvaly a zprávy pro matku, která si zde přečte, co konkrétního pozitivního se jejímu synovi podařilo. Mezi třídní učitelkou a matkou je dohodnuto, že poznámky vždy podepíše.

Obrázek 1



Obrázek číslo dva zobrazuje negativní prožitky, které se chlapci během dne udály.

Obrázek 2



- Problematické v tomto případě je, že tento deník musí třídní učitelka s asistentkou pedagoga zřizovat několikrát během školního roku, protože když má chlapec pocit, že je v tomto deníku něco hodně negativního, řekne doma i ve škole, že ho ztratil.

4.5.3 Závěr praktické části

Z výše uvedených případů je zřejmé, že největší potíží chlapcům činí zvládnutí vlastních emocí. I pro dospělého jedince je velmi těžké soustředit na jakoukoliv činnost, pokud nemá zvládnutou emotivní složku osobnosti.

Tyto děti se jeví jako těžko zvládnutelné a „zlobivé“, ale pokud se zamyslíme nad tím, jakým způsobem přemýšlí a cítí se, což je možné právě ze sledování jejich každodenních činností, mají velmi těžký úkol, se kterým se musejí poprat, vlastně je těch úkolů několik. Patří mezi ně soustředění se na výkon, který po nich škola požaduje, zvládnutí sociálních poměrů v rámci třídy a vztahů k pedagogům a asistentům pedagoga, vztahy v rámci rodinných poměrů a ten nejtěžší úkol je při tom všem zvládnutí vlastních emocí.

Je na nás dospělých, a tím mám na mysli nejen pedagogy a jiné odborníky, kteří s dítětem pracují, ale hlavně zákonné zástupce dětí, abychom dětem pomohli pochopit to, co cítí a vyznat se ve vlastních emocích a v tom, co prožívají.

Hlavním cílem této kvalifikační práce bylo ukázat, zda vůbec a případně jakým způsobem prožívají žáci s poruchou chování úspěch. Dle výše uvedeného zpracování analýzy rozhovorů můžeme konstatovat, že ano, tedy žáci s poruchou chování prožívají úspěch. Jde-li o způsob jakým úspěch prožívají, je situace složitější. Ve všech případech byl projevem úspěchu úsměv. V jednom případě z celkového počtu sledovaných žáků předcházelo úsměvu překvapení a po úsměvu následovala hrdost, kdy se chlapec ještě ocenil pochvalným výrokem směřujícím k sobě samému. V jednom případě z celkového počtu účastníků byl projev úspěchu také provázen úsměvem, a navíc významným pokýváním hlavou, ale motivace k projevu radosti byla jiná než radost sama. Chlapec úspěch využívá k získání materiálních hodnot od matky, která chlapce takto výchovně motivuje.

Hlavní cíl práce tedy ukázal, že se žáci s poruchami chování projevem prožívání úspěchu příliš neliší od ostatních dětí. V čem se ovšem liší, je četnost prožívání úspěchu a množstvím úsilí, které musí prokázat, aby k úspěchu vůbec došlo. V jejich práci a prožívání úspěchu není bezprostřednost a jednoduchost, které dětem bez poruchy chování nechybí.

Dílčím cílem bylo ukázat možnosti práce a příklady dobré praxe s dětmi s poruchami chování cílené na možné prožívání úspěchu. Výše bylo u každého z účastníků popsáno, jak je

možné s těmito dětmi pracovat. Každý asistent pedagoga i pedagogové hledají každý den způsoby, jak těmto dětem usnadnit každou práci, jak jim pomoci lépe se orientovat ve výuce a nejen to, i v kolektivu a v sociálních vztazích obecně.

Závěr

Ve výzkumných otázkách jsem se snažila zjistit, zda a případně jakým způsobem a v jakých situacích prožívají děti s poruchami chování a emocí úspěch. Výsledky šetření ukázaly, že děti s poruchami chování, stejně jako děti bez této diagnózy úspěch prožívají, i když okolnosti prožívání úspěchu a následná emoce jsou v některých případech odlišné.

Z odpovědí na první otázku polostrukturovaného rozhovoru vyplynulo, že jeden z důvodů, který stojí za prožitím úspěchu jsou školní výsledky. Každému z celkového počtu pěti chlapců, alespoň nějakým způsobem udělala radost dobrá známka, dobré hodnocení, pochvala, nebo situace, kdy si někdo všiml, že i oni jsou v něčem a alespoň někdy dobří a úspěšní. Děti s poruchou chování mohou být už dopředu ohroženi tzv. nálepkováním, jak ze strany kolektivu třídy, tak ze strany pedagogů a dospělých osob, které dítě obklopují. Jak uvádí Vojtová: „...mají tendenci cítit se nešťastně, podhodnocovat své výkonnostní možnosti, mívají v navazování vztahů a jejich vztah k sobě i ke druhým, mívá negativní charakter.“ (Vojtová, 2008, s. 51) V těchto pěti případech se projevilo, že přestože mají děti s poruchou chování nevýhodnou pozici, dokážou přes všechny možné negativní okolnosti a vlivy úspěch prožít.

Dalším významným bodem, který se v odpovědích na zkoumané otázky objevil, byl úspěch vázaný na sociální kontakty, kdy, jak už jsem uvedla výše, u čtyř z celkového počtu pěti uvedených případů byl prožitý úspěch vázán na vztah ke spolužákům, což dokazuje, že právě tito chlapci i přes složitost sociálních vazeb, o ně stojí a záleží jim na nich.

Komplikací při navazování, a především udržování sociálních kontaktů mezi spolužáky může být právě pro tři z celkového počtu pěti chlapců prožívání horších, či lepších období. Děti spolu ve školním kolektivu komunikují na každodenní bázi a bezprostředním způsobem. Když některé dítě onemocní a není ve škole přítomno, jakoby „vypadlo“ z kolektivu, je vzápětí nahrazeno jiným spolužákem. Je to ovšem úplně běžná záležitost, dítě se vrátí a vše funguje dál. Tohle ovšem bývá úplně jiná situace, kdy dítě s poruchou chování má právě jedno z horších období, a buď je na spolužáky „bezdůvodně“ agresivní (ať už slovně, nebo i fyzicky) a nepříjemné, nebo se prostě odmítá bavit a komunikace je složitější nebo dokonce nemožná. Toto je pro děti, které jsou součástí kolektivu těžko pochopitelné a zvládnutelné. Slovem bezdůvodně, je myšleno bezdůvodně pro vnější okolí dítěte s poruchou chování. Dítě s poruchou chování svoje důvody vždy má.

Helus ve své knize tvrdí, že období pubescence je obdobím, kdy by dítě mělo zvládnout několik tzv. rozvojových období a jedním z nich je: „...pojetí a akceptace sebe

sameho a svého postavení ve vrstevnických vztazích...“ (Helus, 2004, s. 212). A právě toto postavení ve vrstevnických vztazích může být díky střídání horších a lepších období u dítěte vážný problém. Ze zkoumaných odpovědí ovšem vyplynulo, že i přes všechna úskalí se chlapci o svoji pozici v kolektivu snaží a usilují o ni.

Na sebepojetí se váže jeden z projevů úspěchu, a sice výrok jednoho z chlapců: „*Jsem dobrý, mám to*“. Ostatní projevy byly více či méně zřejmé, jednalo se o radost, o úsměv, hrdost a momentální nadšení.

Je velmi důležité zmínit, že za úspěchem my dospělí vidíme většinou velké věci ve smyslu skvělé pozice v zaměstnání, dobré finanční ohodnocení, krásný byt a mnoho dalších hmotných věcí, které považujeme za životně důležité a podstatné. Možná bychom se měli zastavit a zeptat se dětí, co si ony myslí o úspěchu, a co vlastně za úspěch považují a třeba budeme překvapeni, jak pro nás takzvaně malé věci, jsou pro děti velké. Dítěti často stačí, když vidí, že se my dospělí usmíváme a jednáme s klidem a pohodou. Děti jsou schopny vnímat naši náladu a pokud nás vidí v klidu, jsme pro ně ten klidný, citově dostupný člověk, kterému mohou důvěřovat a na kterého je spolehnoutí. V první řadě jde hlavně o rodiče, ale nejen ty. Děti jsou obklopeni pedagogy a vychovateli, kteří na ně mají nebo mohou mít také obrovský vliv a tráví s nimi mnoho času. Může se tedy stát, že když nefunguje rodič, mohlo by si dítě říct o pomoc někomu z tohoto okruhu lidí. Měli bychom tedy mít na paměti, že děti vidí svět jinýma očima a je potřeba se zkusit podívat na svět právě jejich úhlem pohledu.

Použitá literatura a zdroje

1. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
2. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
3. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.
4. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
5. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.
6. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
7. KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
8. HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
9. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-2474675-3.
10. *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 isbn:978-80-7472-168-7.

11. OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. ISBN 80-903306-0-6.
12. HOSÁK, Ladislav, Michal HRDLIČKA a Jan LIBIGER. *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2998-8.
13. Švandová L, Ptáček R, Goetz M, Marková D, Vňuková M, Raboch J. .Duševní vývoj dětí s nízkou porodní hmotností. *Čes a slov Psychiatr* 2021;117(2): 77–82. ISSN 1212-0383
14. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.
15. ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Přeložil Kateřina PIETRASOVÁ. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.
16. ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
17. MORÁVEK, Tomáš. *Nebud' p*ča, aneb, Jak (ne)pracovat s dětmi: příběhy z ústavní péče*. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2049-7.
18. UHLÍŘ, Jan. *ADÉHÁDĚ: jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe, [2020]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-454-1.
19. KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2.
20. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN isbn80-7367-040-2.
21. GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4368-4.

22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. V Praze: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
23. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

Internetové zdroje:

1. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11212%20title=>
2. Duševní vývoj dětí s nízkou porodní hmotností. *Česká a slovenská psychiatrie* [online]. 2021, 117(2), 77-82 [cit. 2023-06-17]. ISSN 1212-0383. Dostupné z: <http://cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1390>
3. MALÁ, Eva. Atomoxetin. *Remedia* [online]. 20.04.2009 [cit. 2023-06-08]. Dostupné z: <https://www.remédia.cz/rubriky/aktuality/atomoxetin-1133/>
4. Světová zdravotnická organizace schválila jedenáctou revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. *Ministerstvo zdravotnictví* [online]. Praha: Ministerstvo zdravotnictví, 2019, 7.8.2019. Dostupné z: <https://www.mzcr.cz/tiskove-centrum-mz/svetova-zdravotnicka-organizace-schvalila-jedenactou-revizi-mezinarodni-klasifikace-nemoci/>

Právní normy:

- 561/2004 Sb. Školský zákon. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 31.08.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p2-1-c>

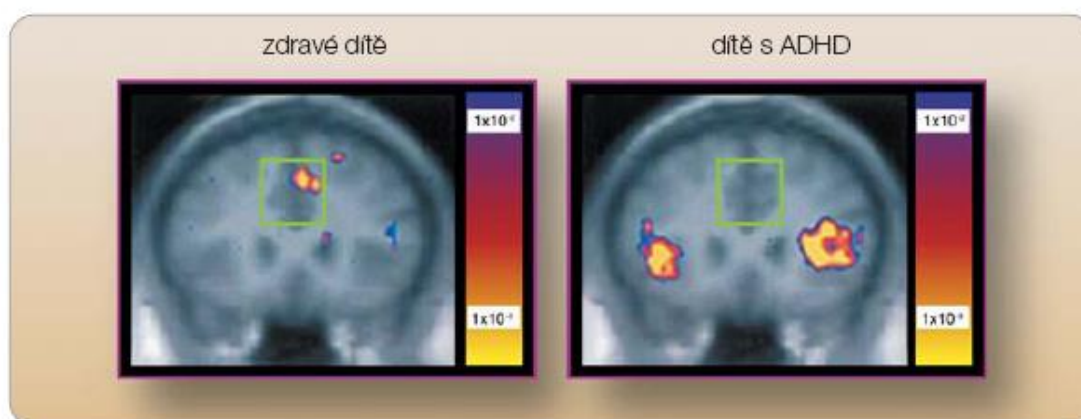
Seznam příloh

Příloha č.1: Zobrazení rozdílné aktivity různých částí mozku u zdravého dítěte a u dítěte s ADHD.

Příloha č.2: Struktura rozhovoru

Příloha č.1

Obrázek ukazuje rozdílnou aktivitu různých částí mozku u zdravého dítěte a u dítěte s ADHD. Článek o jednom z léků, jehož název je Atomoxetin, který je aplikován jedincům s ADHD, tedy jedincům od 6-ti let věku a starším, použil obrázek jedné ze zobrazovacích metod, se zobrazením rozdílné aktivity různých center mozku při řešení stejného testu dvěma jedinci, kdy jeden obrázek zobrazuje zdravé dítě a druhý dítě s ADHD.⁴



Obr. 1 Rozdílná aktivita v cingulárním kortexu (zelený rámeček) během řešení Stroopova testu u zdravého dítěte a u dítěte s hyperkinetickou poruchou.

⁴ <https://www.remedia.cz/rubriky/aktuality/atomoxetin-1133/>

Příloha č.2

Struktura rozhovoru

1. Pozorujete u dítěte v nějakých situacích během běžného dne úspěch? Pokud ano, v jakých situacích?
2. Jak často?
3. Co považujete u tohoto dítěte za úspěch?
4. Jak byste popsal/a prožitý úspěch? (Jak se úspěch u žáka projevuje? Popište prosím, jakou emoci prožíval – prožíval radost, nadšení, překvapení, hrdost, uspokojení, případně jaký projev?)
5. Co předcházelo projevu této emoce? (Šlo o nějakou konkrétní situaci nebo přišlo dítě v dobrém rozpoložení již z domova?)
6. V jaké náladě nebo emočním rozpoložení se dítě před projevem úspěchu nacházelo?
7. Jak dlouho dokáže dítě úspěch vnímat?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Kašpaříková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Hutýrová Miluše, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Prožívání úspěchu u dětí s poruchami chování
Název v angličtině:	The experience of achievement in children with behavioral disorders
Anotace práce:	Hlavním cílem diplomové práce je ukázat, zda vůbec a případně jakým způsobem prožívají žáci s poruchami chování úspěch. V návaznosti na tento cíl je do práce také zahrnut popis případů dobré praxe při práci s dětmi s poruchami chování. Teoretická část se zaměřuje na uvedení do problematiky poruch chování. Praktická část se věnuje otázkám týkajících se prožívání úspěchu a případný způsob jeho prožívání.
Klíčová slova:	Poruchy chování, prožívání úspěchu, emoce, sociální vztahy
Anotace v angličtině:	The main aim of this thesis is to determine whether children with behavioural disorders experience achievement. The thesis seeks to describe the potential manner of their experience. In addition to the main aim, the thesis also includes the description of strategies from good practice in working with children with behavioural disorders. The theoretical part of this thesis is focused on the introduction into behavioural disorders. The practical part is concerned with the questions connected to the experience of achievement and the potential manner of the experience.
Klíčová slova v angličtině:	Behavioural disorders, experience of achievement, emotions, social relationships
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Zobrazení aktivity mozku Příloha 2: Struktura rozhovoru
Rozsah práce:	65 stránek
Jazyk práce:	Český jazyk