

Komunikace s žáky s poruchami chování

Diplomová práce

Studijní program:

N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory:

Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy

Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy

Autor práce:

Bc. Václava Adamčíková

Vedoucí práce:

PhDr. Stanislava Exnerová

Katedra filosofie



Zadání diplomové práce

Komunikace s žáky s poruchami chování

Jméno a příjmení: **Bc. Václava Adamčíková**
Osobní číslo: P17000615
Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obory: Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra filosofie
Akademický rok: **2017/2018**

Zásady pro vypracování:

Autorka popíše specifika chování a komunikace dospívajících s poruchami chování. Analyzuje nároky na učitele v interakci s takovými dětmi a zformuluje doporučení pro vhodnou komunikaci. Autorka vyjde z dostupné odborné literatury. Bude se držet metodických a organizačních pokynů vedoucí práce a bude svoje výsledky pravidelně konzultovat.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

JENSEN, Frances E. a Amy Ellis NUTT. Mozek teenageru. Přeložil Petr ŠTIKA. Praha: Dobrovský, 2015, 225 s. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5.
ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVARŤÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál, 2012, 293 s. ISBN 978-80-262-0085-7.
MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2015, 190 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.
MICHALOVÁ, Zdeňka. Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí. Liberec: Technická univerzita, 2011, 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2.
NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011, 120 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3672-3.
TESAŘOVÁ, Martina. Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě. Praha: Portál, 2016, 166 s. ISBN 978-80-262-1047-4.

Vedoucí práce:

PhDr. Stanislava Exnerová
Katedra filosofie

Datum zadání práce:

20. dubna 2018

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2019

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan

doc. PhDr. David Václavík,
Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 24. dubna 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

28. června 2020

Bc. Václava Adamčíková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Stanislavě Exnerové za její vstřícný a ochotný přístup, inspirativní podněty a připomínky při zpracování mé diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, přátelům a kolegům za podporu a trpělivost během celého studia.

ANOTACE

Diplomová práce „Komunikace se žáky s poruchami chování“ popisuje specifika chování a komunikace dospívajících s poruchami chování se zaměřením na žáky odborného učiliště. Práce je rozdělena na dvě základní části – teoretickou a praktickou.

V teoretické části se autorka práce věnuje výkladu pojmů, jako jsou komunikace, poruchy chování, problémové chování aj. Dále autorka analyzuje nároky na učitele v interakci s žáky s poruchami chování a formuluje doporučení pro vhodnou komunikaci. Diplomová práce je zpracována na základě dostupné odborné literatury. Zahrnuje návody, jakým způsobem ve škole jednat s jedinci s jednotlivými poruchami chování a několik příkladů z praxe.

V jednotlivých kapitolách se práce zaměřuje na charakteristiku poruch chování, z čehož nejrozsáhlejší je část věnovaná hyperkinetickým poruchám, které patří mezi velmi časté poruchy chování u dospívajících.

Práce je koncipována jako spojení teorie s praktickou částí, proto je zde i stať, kde jsou vyhodnoceny výsledky získané z dotazníkového šetření.

Praktická část se zaměřuje na šetření, zda vyučující na odborném učilišti mají zkušenosti se žáky s poruchami chování a zda zvládají správnými komunikačními metodami krizové situace mezi nimi a žáky s určitými poruchami chování. V praktické části se autorka zabývá informovaností učitelů o poruchách chování dospívajících žáků a o schopnosti s nimi správně vést komunikaci a jednat. Výzkumné šetření bylo provedeno formou techniky dotazníku. Dotazník je zaměřený na komunikaci pedagoga s žáky s poruchami chování.

Klíčová slova: komunikace, poruchy chování, žák, učitel

ANNOTATION

This Master's thesis engages in communication with pupils with behavioral disorders with a view to students who are educated at vocational schools. It is separated into two elementary parts – theoretical and practical.

In the theoretical part the author presents some conceptions like communication, behavioral disorders, behavioral problems etc. Also the author analyses titles on teachers in interaction with pupils with behavioral disorders and she creates the recommendation about acceptable communication. The thesis is compiled from the scientific literature. It contains some instructions how to speak with students who have various behavioral disorders and also some examples based on the practise.

In the single chapters is this work intended on a characterization of the behavioral disorders whereas the most extensive part is devoted to hyperkinetic disorders which are the most common behavioral disorders in teen ages.

This thesis associates theory with practical part, that is the reason why there is a treatise where are the results which has been gotten from the questionnaire.

In the practical part takes place a research in which is investigated if teachers from vocational school are skilled in work with students who have behavioral disorders and if they manage to solve the critical situations by correct communication between them and students with the behavioral disorders. In this part of the thesis the author engages in teachers if they are informed about behavioral disorders enough and about their abilities in right communication with these pupils. The research was done as a questionnaire. The questionnaire is intended on communication between teachers and students with behavioral disorders.

Key words: communication, behavioral disorders, student, teacher

Obsah

SEZNAM TABULEK.....	9
SEZNAM GRAFŮ.....	11
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	13
ÚVOD.....	14
TEORETICKÁ ČÁST.....	16
1 KOMUNIKACE.....	16
1.1 Vymezení pojmu komunikace.....	16
1.2 Formy komunikace.....	16
2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE.....	19
2.1 Vymezení pedagogické komunikace.....	20
2.2 Účastníci pedagogické komunikace.....	21
2.3 Funkce pedagogické komunikace.....	21
2.4 Komunikace s adolescenty.....	22
3 PORUCHY CHOVÁNÍ.....	24
3.1 Vymezení pojmu.....	24
3.2 Stupně poruch.....	28
3.3 Mezinárodní klasifikace poruch chování.....	29
4 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ.....	33
4.1 Poruchy chování se sociálním základem.....	33
4.1.1 Disociální poruchy chování.....	33
4.1.2 Asociální poruchy chování.....	34
4.1.3 Antisociální poruchy chování.....	35
4.2 Poruchy chování F91.....	37
5 HYPERKINETICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ.....	39
5.1 Attention Deficit Hyperaktivity Disorder (ADHD) - porucha pozornosti s hyperaktivitou.....	39
5.1.1 Vymezení pojmu.....	39
5.1.2 Základní příznaky ADHD.....	42
5.1.3 Výchovné zacházení – jak na žáka s ADHD.....	43
5.2 Attention Deficit Disorder (ADD) - porucha pozornosti bez hyperaktivity.....	45
5.2.1 Vymezení pojmu.....	45
5.2.2 Projevy ADD.....	45
5.2.3 Žáci s ADD ve školním kolektivu.....	46
5.2.4 Výchovné zacházení – jak na žáka s ADD.....	46
5.3 Čtyři druhy ADHD a ADD.....	46
6 JAK KOMUNIKOVAT SE ŽÁKY S PORUCHOU CHOVÁNÍ.....	48
6.1 Přístup učitele k řešení nevhodného chování žáka formou rozhovoru.....	49
6.2 Aspekty komunikace se žáky s poruchou chování.....	50
6.3 Základní zásady pro komunikaci se žákem s poruchou chování.....	51
7 AGRESIVITA A AGRESE.....	53
8 PŘÍPRAVA UČITELE NA KRIZOVOU SITUACI.....	57

9	POSTOJ UČITELE K ŽÁKŮM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	64
9.1	Pohled učitelů na žáky s poruchami chování - „problémové žáky“	64
9.2	Krizová situace	66
9.3	Strategie řešení školních konfliktů	67
10	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI, SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	68
10.1	Rámcově vzdělávací program (RVP)	68
10.2	Vzdělávací klíčové kompetence.....	69
11	ETOPEDIE A ŠKOLNÍ PRAXE	71
12	KDO ŘEŠÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ?.....	73
	PRAKTICKÁ ČÁST	75
13	CÍLE A ŠETŘENÍ.....	75
13.1	Cíl šetření	75
13.2	Metodologie šetření	76
13.3	Realizace šetření	76
13.4	Analýza dotazníkového šetření	76
14	SHRNUTÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	103
15	SYSTEMATICKÁ DOPORUČENÍ	107
	ZÁVĚR.....	109
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	112
	SEZNAM PŘÍLOH	116

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. - Rozdíly mezi problémem v chování a poruchou chování

Tabulka č. 2. - Kritéria umožňující odlišení normálního chování od patologického u dospívajících

Tabulka č. 3. – Jaké je Vaše pohlaví?

Tabulka č. 4. – Do jaké věkové kategorie patříte?

Tabulka č. 5. – Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost?

Tabulka č. 6. – Jaká je Vaše informovanost o poruchách chování?

Tabulka č. 7. – Setkali jste se během své pedagogické praxe se žáky s poruchami chování?

Tabulka č. 8. – S jakými poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi nejčastěji?

Tabulka č. 9. – Jaký druh komunikace používáte při práci se žáky s poruchami chování?

Tabulka č. 10. – Jaké druhy neverbální komunikace používáte?

Tabulka č. 11. – Jaké pozorujete typické komunikační projevy u žáků s poruchami chování?

Tabulka č. 12. – Chválíte žáky s poruchami chování?

Tabulka č. 13. – Na jaké odborníky se obracíte v případě konfliktních situací se žáky s poruchami chování?

Tabulka č. 14. – Žák s poruchou chování „leží“ na lavici a odmítá pracovat v hodině.

Tabulka č. 15. - Žák začne být v hodině verbálně agresivní na učitele a dochází k vybíjení agrese na neživém předmětu (např. kopáním do židle, lavice, házením učebnice, ničení psacích potřeb aj.).

Tabulka č. 16. – Jaká je Vaše reakce na žáka s poruchou chování, který nepracuje a neplní zadané úkoly?

Tabulka č. 17. - Kde jste získali informace na téma: Jak správně zvládnout rizikové situace při komunikaci s žáky s poruchami chování?

Tabulka č. 18. - Žák s poruchou chování fyzicky napadnul o přestávce spolužáka. Fackoval ho, kopl do něj a urážel ho vulgárními slovy.

Tabulka č. 19. – S poruchami chování se ve své pedagogické praxi setkáváte více:

Tabulka č. 20. – Příčiny poruch chování u žáků podle Vás jsou:

Tabulka č. 21. – Věnujete žákovi s poruchou chování během vyučování zvýšenou pozornost?

Tabulka č. 22. – Jaká kázeňská opatření používáte při řešení konfliktů se žáky s poruchami chování?

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1. - Jaké je Vaše pohlaví?

Graf č. 2. – Do jaké věkové kategorie patříte?

Graf č. 3. – Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost?

Graf č. 4. – Jaká je Vaše informovanost o poruchách chování?

Graf č. 5. – Setkali jste se během své pedagogické praxe se žáky s poruchami chování?

Graf č. 6. – S jakými poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi nejčastěji?

Graf č. 7. – Jaký druh komunikace používáte při práci se žáky s poruchami chování?

Graf č. 8. – Jaké druhy neverbální komunikace používáte?

Graf č. 9. – Jaké pozorujete typické komunikační projevy u žáků s poruchami chování?

Graf č. 10. – Chválíte žáky s poruchami chování?

Graf č. 11. – Na jaké odborníky se obracíte v případě konfliktních situací se žáky s poruchami chování?

Graf č. 12. – Žák s poruchou chování „leží“ na lavici a odmítá pracovat v hodině.

Graf č. 13. - Žák začne být v hodině verbálně agresivní na učitele a dochází k vybíjení agrese na neživém předmětu (např. kopáním do židle, lavice, házením učebnice, ničení psacích potřeb aj.).

Graf č. 14. – Jaká je Vaše reakce na žáka s poruchou chování, který nepracuje a neplní zadané úkoly?

Graf č. 15. - Kde jste získali informace na téma: Jak správně zvládnout rizikové situace při komunikaci s žáky s poruchami chování?

Graf č. 16. - Žák s poruchou chování fyzicky napadnul o přestávce spolužáka. Fackoval ho, kopl do něj a urážel ho vulgárními slovy.

Graf č. 17. – S poruchami chování se ve své pedagogické praxi setkáváte více:

Graf č. 18. – Příčiny poruch chování u žáků podle Vás jsou:

Graf č. 19. – Věnujete žákovi s poruchou chování během vyučování zvýšenou pozornost?

Graf č. 20. – Jaká kázeňská opatření používáte při řešení konfliktů se žáky s poruchami chování?

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

ČR – Česká republika

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

IQ – Inteligenční kvocient

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

OSPOD – Okresní správa pro ochranu dítěte

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcově vzdělávací program

SPC – Speciálně-pedagogické centrum

tzv. – takzvaný

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Tématem této diplomové práce je problematika komunikace s žáky s poruchami chování. Práce je zaměřena na specifika dospívajících ve věkovém rozpětí 15 – 20 let na středním odborném učilišti. Praxe na uvedené škole ukazuje, že v tomto věku je mnoho žáků, kteří trpí specifickými poruchami chování.

Komunikace s takovými žáky je nesmírně náročná. Správný způsob komunikace s žáky, kteří se potýkají s určitými poruchami chování, je jeden z nejdůležitějších prvků ve výchově takovýchto dětí a vytváří dobré prostředí ve vzájemných vztazích mezi učitelem a žákem. Mnoho učitelů se může během své praxe setkat s různým charakterem poruch chování. Od takových, které pedagogové zvládnou běžnými pedagogickými opatřeními, až po velmi nebezpečné jak pro okolí jedince, tak i pro něj samotného. Pokud porucha chování u žáka „vybočuje“ z běžných sociálních norem a vztahů, dochází k zařazení žáka do výchovného či resocializačního zařízení. Často učitel rozpozná typ poruchy chování, bohužel vyřešení daného problému většinou zůstává mimo kompetenci pedagoga. Jelikož jsou učitelé v pravidelném kontaktu s žáky, dokáží vnímat jejich každodenní chování, rozpoložení, změny nálad i jejich vývoj. Ve své podstatě je učitel v situaci, kdy jako objektivní pozorovatel dokáže vidět žáka racionálním pohledem. Právě tohoto objektivního pohledu není schopna většina rodičů jedince s poruchou chování. Raději problémy přehlížejí a neřeší, nechtějí si je připustit, ačkoli se může u jejich dětí jednat i o asociální nebo antisociální chování.

Učitel může pomoci žákovi minimalizovat jeho problémy v chování. Při řešení složitějšího a závažnějšího přestupku v chování kontaktuje učitel odborné instituce vyhrazené pro takovéto situace. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu, diagnostický ústav, krizové centrum, ale také správu sociálního zabezpečení nebo Policii ČR.

Hlavním cílem pedagoga je *„udělat vše pro pozitivní změnu v chování žáka případně pro přerušení sociálně nepřijatelného trendu v jeho chování. Škola nemá za dané situace možnost závažné poruchy chování vyřešit. Řešení, je-li vůbec, spočívá v širších společenských souvislostech, v rodině, kde nakonec příčiny všech poruch chování nalezneme, ať už na úrovni sociální nebo biologické.“*¹

Komunikace je zásadní prvek v životě člověka i celé společnosti a je velmi podstatné jej umět u dětí, žáků i studentů plně rozvíjet. Učitel hraje v životě svých žáků podstatnou roli a měl by jim být nejen oporou a rádcem, ale i člověkem, kterému mohou plně důvěřovat.

¹ NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997. s. 116. ISBN 80-95937-60-3. str. 43-str. 44.

Komunikace je také jednou z klíčových kompetencí školského vzdělávacího programu (kompetence komunikativní) a propojuje zcela všechny vzdělávací oblasti a kompetence.

Diplomová práce se zaměřuje na způsoby a řešení situací, jejichž aktéři jsou právě žáci s poruchami chování a jejich učitelé.

Práce se skládá z teoretické a z praktické části. V teoretické části se práce zaměřuje na vymezení pojmu komunikace a uvedení do problematiky specifických poruch chování u žáků. Dále se věnuje postupům a metodám při komunikaci se žáky s poruchami chování, různým situacím, do kterých se učitelé i žáci dostávají a jejich řešení.

Praktická část se zaměřuje na hlavní cíl diplomové práce – jakým způsobem komunikují vyučující se žáky s poruchami chování na odborném učilišti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE

1.1 Vymezení pojmu komunikace

Komunikace a komunikační schopnosti jsou řazeny ve společnosti k nejdůležitějším lidským schopnostem.

Komunikaci většina z nás chápe jako vzájemné předávání sdílených významů mezi lidmi, jako výměnu informací, jakési sdělování a dorozumívání. Zároveň slouží k vytváření a udržování mezilidských vztahů.

„Každé mezilidské komunikování se děje ve zcela určitém prostředí, za zcela určitých okolností – tj. v určitém kontextu – a ten bývá unikátní, neopakovatelný, a tudíž každé naše komunikování je jedinečnou, neopakovatelnou událostí. Opravdu zde přiléhá herakleitovská metafora o tom, že nelze dvakrát vstoupit do stejné řeky“²

Podle Šed'ové³ je komunikace definována jako výměna sdělení, a také jako proces vytváření významu mezi dvěma či více lidmi.

Samotné slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, jenž znamená „společně něco sdílet, činit něco společným“.⁴

Jedná se o proces, ve kterém nesmíme zapomínat, že je tzv. permanentní, neboť komunikujeme neustále.

Pokud jsou lidé ve vzájemném kontaktu, v podstatě nemohou nekomunikovat, jelikož i mlčení či pohybové omezení v sobě neustále obsahuje určité sdělení (např. odpor k někomu atd.). Komunikace mezi lidmi je součástí jejich vzájemného působení – tzv. interakce a takových vědních oborů, jako jsou např. lingvistika, politologie, antropologie, psychologie, pedagogika a mnoha dalších.

1.2 Formy komunikace

Pro učitele a žáky je důležitá hlavně komunikace mezilidská, která se dělí na neverbální a verbální.

- **Neverbální** (nonverbální) – starší způsob pro vzájemné porozumění, významnější

² PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací*. Str. 15, 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858-2, str. 15.

³ ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Komunikace ve školní třídě*, 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 240 s. ISBN 978-80-262-0085-7, str. 19.

⁴ VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vydání, Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1, str. 25.

- Tímto způsobem komunikace se snadněji sdělují pocity, emoce, vztahy k žákovi.

Rozlišujeme několik druhů neverbální komunikace:

- sdělování pohledy – nejčastější mimoslovní způsob sdělování
- sdělování výrazem obličeje (mimika) – projevy emocí (učitel z výrazu tváře může rozpoznat rozpoložení žáka a tomu přizpůsobit komunikaci)
- sdělování pohyby (kinezika) – z pohybů žáka lze rozpoznat jeho psychický stav
- sdělování fyzickými postoji (posturologie) – z celkové polohy těla lze vyčíst postoj žáka v dané chvíli a v určité situaci
- sdělování gesty – pohyby a otáčení hlavou, pohyby rukou či nohou aj.
- sdělování dotykem (haptika) – podání ruky, stisk atd.
- sdělování vzájemným přiblížením či oddálením (proxemika)
- sdělování úpravou zevnějšku

➤ **Verbální** – slovní, využívá jazyk jako prostředek, rozlišujeme tři typy (suplementární, komplementární, metakomplementární).

- Suplementární komunikace – takto spolu komunikující lidé se snaží udržet a vyrovnat svoje prožitkové úrovně, nezůstat s nimi pozadu.⁵
- Komplementární komunikace – jedna osoba při komunikaci je v nadřazené pozici vůči druhé osobě a tento daný vztah si obě dané osoby uvědomují.⁶ Tento typ komunikace je nejčastější právě ve dvojici učitel-žák, kdy by si měl žák vždy uvědomit, že učitel je v nadřazené pozici a tomu svou komunikaci přizpůsobit. Žák by neměl v této pozici být učiteli konkurentem.
- Metakomplementární komunikace – partnerská komunikace, kdy nadřazenější ze dvojice nevyužívá své postavení a svou roli může v komunikaci přenechat druhému partnerovi.⁷

Verbální komunikace zahrnuje zvukovou i písemnou formu řeči a je bezesporu nejdůležitějším prvkem mezi učitelem a žákem, neboť dochází k předávání vědomostí ze

⁵ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5, str. 265-266.

⁶ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5, str. 265-266.

⁷ HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání, Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5, str. 265-266.

strany učitele. Pokud vyučující něco sděluje žákovi, dochází v danou chvíli ve sdělování k několika fázím. Rozlišujeme:⁸

- komunikátora (ten, kdo říká nebo píše sdělení)
- recipienta (ten, kdo sdělení přijímá)

Nejprve na straně komunikátora přichází záměr (dává smysl slovní formulaci, které předchází). Následuje konkrétní sdělení směřované vybranému příjemci. Ten si vyslechne vyřčené nebo si přečte psanou podobu sdělení a snaží se jej dekodovat. Občas dojde ke špatnému dekodování sdělení a přichází nedorozumění a nepochopení. K upřesnění smyslu sdělení je dobré použít dialog. „*Ve školním prostředí může takovým dialogem být rozhovor učitele se žákem, při němž se oba snaží zjistit skutečné příčiny neúspěchu a nalézt společné řešení svízelné situace, nebo snaha učitele pomoci žákovi aby se zorientoval v eticky složité situaci.*“⁹

- **Komunikace činem** – člověk komunikuje činem ve svém běžném životě docela často: v určitých situacích se chová jinak, než by se očekávalo, nebo neudělá to, co se od něj právě očekává.

Komunikace činem mezi žákem a učitelem dostává v určitých situacích podobu sdělení. Jedná se o chování mezi učitelem a žákem, které vyjadřuje jejich vzájemné postoje. Žák svým činem dává učiteli najevo, jaký má vztah ke škole, k danému vyučujícímu, k předmětu, ke spolužákům, ale i k samotnému procesu učení (např. nezájem o vyučování, nevypracovávání domácích úkolů, ignorací školních pravidel nebo naopak).¹⁰

⁸ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3, str. 57.

⁹ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3, str. 58.

¹⁰ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7, str. 18.

2 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE

V české pedagogice je ustálený termín pedagogická komunikace, který lze chápat jako komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů. Slouží výchovně-vzdělávacím cílům.¹¹

Důležitým faktorem komunikace je její sociální význam, přes který se definují a utvářejí vztahy mezi lidmi.¹² „Vedle obsahové stránky – tedy předávání věcných informací – zahrnuje každý komunikační akt rovinnu vztahovou, v jejímž rámci se sděluje, jak mluvčí vnímá adresáta a jak nahlíží na jejich vzájemný vztah. Prostřednictvím komunikace tak učitel může navozovat vztah sympatií mezi sebou a žáky, nebo naopak vztah nedůvěry a antipatií.“¹³

Mezilidská komunikace je chápána jako proces sociální interakce mezi dvěma nebo více osobami, při kterém probíhá sdělování a výměna informací, jejímž cílem je vzájemné porozumění a pochopení. Způsob mezilidského předávání informací, který můžeme zároveň brát jako typ sociální interakce (proces ovlivňování). „Sociální komunikaci považujeme za společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku: společné činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů. V užším pojetí se sociální komunikace chápe jen jako sdělování, tj. výměna informací. V širším pojetí si lidé v průběhu společné činnosti vzájemně vyměňují i představy, ideje, nálady, pocity, postoje apod.“¹⁴

Mezi funkce sociální komunikace patří:

- získávat znalosti o druhých, o světě a o sobě
- vytvářet vztahy s dalšími lidmi, vzájemně na sebe reagovat
- naslouchat ostatním a nabízet jim řešení
- posilovat nebo měnit postoje či chování druhých
- těšit se z okamžitého zážitku.

Takováto sdělení obsahují postoje, emocionální stavy, komunikační pravidla a týkají se také věcné stránky sdělovacích obsahů. Je to prostředek výchovy i vzdělávání. Podle A. N. Leont'jeva se řídíme definicí: „Pedagogická komunikace je profesionální komunikace učitele

¹¹ ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Komunikace ve školní třídě*, 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 240 s. ISBN 978-80-262-0085-7. str. 19.

¹² ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Komunikace ve školní třídě*, 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 240 s. ISBN 978-80-262-0085-7. str. 21.

¹³ ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Komunikace ve školní třídě*, 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 240 s. ISBN 978-80-262-0085-7. str. 21.

¹⁴ MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s. ISBN 80-210-1070-3, str. 15.

se žákem při vyučovací hodině i mimo ni, jež má určité pedagogické funkce a je zaměřena na vytvoření příznivého psychologického klimatu.“¹⁵

2.1 Vymezení pedagogické komunikace

V pedagogické komunikaci je potřeba rozeznávat tři stránky, jež se projevují ve školních interakcích, což je vzájemné působení učitele a žáka – způsob, jímž si se svými žáky učitel buduje vztah:¹⁶

- obsahová (kognitivní) stránka
- procesuální (regulační) stránka
- vztahová (afektivně vztahová) stránka

V praxi se projevují tyto tři složky integrovaně – tvoří obsahovou rovinu pedagogické komunikace ve výuce.

Zlepšováním komunikace mezi učiteli a žáky dochází k sociálnímu a emočnímu rozvoji účastníků. Vyznačují se shodnými obsahy sdělení, kterými jsou:¹⁷

- informace
- emoce
- postoje k tomu, o čem hovoříme
- postoje k tomu, ke komu hovoříme
- pravidla komunikace
- akceptace sebepojetí (za koho se považujeme)
- akceptace „tebe-pojetí“ (za koho tebe považují)
- jak asi budou probíhat naše vzájemné vztahy
- pravidla následujícího setkání

Za základní prvky pedagogické komunikace považujeme **komunikátora** (osoba, od které určité sdělení vychází), **komunikanta** (osoba, která určité sdělení přijímá), **komuniké** (obsah sdělení), **komunikační kanál** (způsob, jak je obsah sdělení předáván), účinek přijatého komuniké (jaká bude reakce příjemce, jaká bude následovat činnost), **komunikační situaci** (místo, čas počet účastníků).

¹⁵ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1, str. 26.

¹⁶ GILLERNOVÁ, Illona, KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*, 1. vydání. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3472-9. str. 13.

¹⁷ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

2.2 Účastníci pedagogické komunikace

Účastníci jsou v pedagogické komunikaci provázáni v daných vztazích¹⁸, kterými jsou:

učitel – žák

učitel – třída

učitel – skupina žáků

žák – učitel

žák – třída

žák – skupina žáků

žák – žák

skupina žáků – skupina žáků

skupina žáků – třída

skupina žáků – učitel

Během pedagogického procesu se uplatňují rysy osobnosti pedagoga, které ovlivňují kladným způsobem jak průběh, tak i výsledky tohoto procesu:

- Tvořivý učitel: hledá nové možnosti, přístupy ve výuce, je pokrokový
- Morální postoj a zásadovost učitele: humanistické, demokratické smýšlení a chování
- Pedagogické nadšení učitele: přesvědčení o správnosti a účinnosti učitelského povolání, kladný přístup ke své práci
- Trpělivost učitele: schopnost klidného, vyváženého přístupu k žákům, trpělivé vysvětlování problematiky
- Kladný postoj k žákům: snaha žáky pochopit, být jim nakloněn
- Snaha být spravedlivý: objektivnost, jednotná klasifikace, nenadržovat

2.3 Funkce pedagogické komunikace

Pedagogická komunikace rozlišuje šest funkcí, jak uvádějí J. Mareš s J. Křivohlavým¹⁹:

¹⁸ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1, str. 29.

¹⁹ MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7, str. 25.

- Zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy, včetně kodifikovaného pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti.
- Zprostředkovává vzájemná působení účastníků v nejširším smyslu, včetně výměny informací a zkušeností, taktéž motivů, postojů či emocí.
- Zprostředkovává osobní a neosobní vztahy.
- Formuje všechny účastníky pedagogického procesu, zvláště pak osobnost žáka.
- Je prostředkem k uskutečňování výchovy a vzdělávání, jelikož cíl, učivo nebo metody nemohou vystupovat v pedagogickém procesu přímo, ale ve slovní či mimoslovní podobě.
- Konstituuje každý výchovně vzdělávací systém, neboť tvoří jednu z jeho hlavních složek, zajišťuje jeho fungování, vnáší do něj pohyb, vývoj, dynamiku, udržuje však i jeho stabilitu.

Vzhledem k praxi ve školství lze konstatovat, že pedagogická komunikace sleduje pedagogické cíle, odehrává se ve vzdělávacím a výchovném kontextu a jejími prvořadými aktéry jsou učitelé, žáci, školní třídy, rodiče.

2.4 Komunikace s adolescenty

Žáci základních a středních škol spadají ve svém věkovém rozmezí pod výraz „adolescenti“, což je období od 12 do 20 let (leckdy až skoro do 25 let) a vesměs všechny kultury toto období chápou jako čas velkých výzev právě pro adolescenty, ale i pro dospělé, kteří jim jsou oporou.²⁰ *„Adolescence není obdobím potrhlosti ani nezvrátlosti. Je to zásadní období plné emoční intenzity, sociálního zapojení a kreativity, podstata toho, jací bychom měli být, co jsme schopni dokázat a co potřebujeme jako jednotlivci a lidská rodina.“*²¹ Abychom my dospělí, rodiče i učitelé pochopili chování a jednání adolescentů, musíme se k nim „dostat blíž“, porozumět jejich mozku, citovému vnímání, pro nás často zvláštnímu pohledu na svět. *„Pro teenagery i jejich rodiče a učitele je nesmírně důležité respektovat a nezlehčovat významné a nezbytné změny probíhající v adolescentní mysli a mozku. Jestliže je přijmeme a poskytneme dětem potřebnou podporu a vedení, místo abychom jen rozhodili rukama a pomysleli si, že máme co do činění s „nevyspělým mozkiem, který prostě potřebuje*

²⁰ SIEGEL, Daniel. J. *Rozbouřený mozek*, 1. vydání. Praha: Triton. 2016. 264 s. ISBN 978-80-7553-040-0. str. 13.

²¹ SIEGEL, Daniel. J. *Rozbouřený mozek*, 1. vydání. Praha: Triton. 2016. 264 s. ISBN 978-80-7553-040-0. str. 16.

dospět“, nebo „s rozbouřenými hormony, které potřebují zkrotit“, umožňujeme jim, aby si rozvinuli důležité nové schopnosti, jež mohou využít k šťastnějšímu a zdravějšímu životu.“²²

Teprve poté budeme alespoň trochu schopni kvalitně s pubescenty komunikovat.

Komunikace mezi učitelem a dospívajícím žákem je odlišná od komunikace dospívajícího dítěte se svým rodičem.

Poměrně často může docházet ve vztahu žák – učitel ke dvěma procesům: identifikaci a projekci.

Identifikací²³ chápeme proces, kdy se žák snaží co nejvíce přiblížit ke vzoru učitele napodobováním jeho vzhledu, chováním, gesty či vlastnostmi. Při tomto psychologickém procesu může žák začít vnímat svého učitele jako náhradu za rodiče, kteří ho „nechápu“. Svěřuje se mu se svými starostmi, problémy, soukromím a hledá u něj porozumění. Vyhledává oblíbeného učitele za účelem rozhovorů, komunikace a v takové chvíli je důležitý správný postoj učitele k dané situaci. Zde se právě projeví umění komunikace.

Projekcí rozumíme situace, kdy se žák chce připodobnit k jiné osobě, k dospělému a takto následovně zaujme postoj i k učiteli. Proto dochází k situacím, že agresivní chování vůči učiteli je vlastně odraz vztahu dítěte k rodičům, se kterými je v konfliktu.²⁴ Dostát v takových chvílích správnému komunikačnímu postoji učitele k žákovi, je neskutečně obtížné a vyžaduje mnoho úsilí, znalost dětské psychologie a svůj podíl zde zaujímá i dostatečná praxe vyučujícího.

Dospívající mají dost často pocit, že komunikací s dospělými ztrácejí své soukromí, že se příliš odhalují, ztrácí svůj tajný soukromý prostor. Pokud sami navazují kontakt v podobě rozhovorů s rodiči, vychovateli či učiteli, v podstatě mají potřebu dospělé provokovat nebo rozvířit konflikty, ale ve skutečnosti touží upevnit vzájemné vztahy a kontakty. Je to odraz hledání sama sebe, neboť dospívající se chtějí chovat jako dospělí, ale zároveň se stále chovají jako malé děti a u dospělých hledají pouze útěchu.²⁵

²²SIEGEL, Daniel. J. *Rozbouřený mozek*, 1. vydání. Praha: Triton. 2016. 264 s. ISBN 978-80-7553-040-0. str.75.

²³ AUGER, M.T.; BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák : Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0, str. 20.

²⁴ AUGER, M.T.; BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák : Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha : Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0, str. 21.

²⁵ AUGER, M.T.; BOUCHARLAT, Ch. *Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0, str. 20.

3 PORUCHY CHOVÁNÍ

3.1 Vymezení pojmu

Je důležité vysvětlit, co pojem „porucha“ vlastně znamená. Specifické poruchy chování u dětí i adolescentů lze charakterizovat jako opakované, přetrvávající asociální, agresivní či vzdorovité chování a mělo by převažovat nad běžným sociálním chováním, které odpovídá určitému věku. Tím se stává mnohem závažnějším nežli naprosto obyčejné a všední dětské zlobení nebo klasické vzdorovité chování pubescentů. A dle odborníků by mělo přetrvávat déle než půl roku.²⁶

Porucha chování dítěte je velmi těžko specifikovatelná, neexistuje totiž žádná pevná hranice mezi chováním zdravého dítěte bez poruch a dítětem s poruchou. Dítě, které trpí poruchou je společensky více obtěžující a jeho projevy v chování jsou trvalejší. U většiny dětí se jedná o přechodné potíže, u ostatních se může jednat o vážnější a dlouhodobější problémy. Děti nejsou schopné poučit se z vlastních chyb a špatně navazují vztahy s ostatním okolím.²⁷

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy dítě není schopné respektovat běžné normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Základním rysem těchto poruch je chování, kterým jsou v různé míře, opakovaně a dlouhodobě (alespoň šest měsíců) narušovány sociální normy.“²⁸

Poruchy chování lze vymežit obecně třemi základními znaky:²⁹

- chování žáka, který nerespektuje sociální normy
- neschopnost žáka udržovat přijatelné sociální vztahy
- agresivitu žáka jako osobnostní rys nebo chování

V dnešní době se s termínem a problémem „Poruchy chování“ setkává v každodenní praxi mnoho pedagogů všech stupňů českého školství. Je důležité rozlišit žáky se specifickou

²⁶ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2, str. 14.

²⁷ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2, str. 60.

²⁸ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9, str. 274.

²⁹ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

poruchou chování a žáky s problémovým chováním (nevychovaností). Diagnózu určují odborníci – psychologové, případně psychiatři.

Podle odborníků jsou poruchy chování u dospívajících žáků daleko častější, než diabetes nebo astma a omezují jim jejich běžný každodenní život.³⁰

„Porucha chování se projevuje již v rané pubertě a podle Národního institutu duševního zdraví tuto diagnózu obdrží 2 – 5 procent všech teenagerů.“³¹

Rozdíl mezi problémovým a poruchovým chováním by se měli naučit rozpoznat ti učitelé, kteří pracují s problémovými žáky.

Problémové chování – je vlastně chování s neúmyslným narušením norem, kdy si své problémy daný jedinec uvědomuje a snaží se je odstranit. V takovém případě je porušování norem z důvodu tlaku z vnějšku, tedy z požadavků okolí jedince a zároveň z důvodu jeho vnitřních potřeb.³²

V českých školách jsou nejčastějšími zaznamenanými projevy problémového chování:³³

- ničení věcí
- fyzické násilí
- mluvení bez dovolení
- odbíhání z lavic během vyučování
- nadbytečný hluk
- vyhýbání se zadané práci
- slovní (často vulgární) urážení učitelů

„Žák je tedy nápadný svým chováním, liší se ve svých projevech od ostatních vrstevníků nebo přímo narušuje školní normy.“³⁴

Můžeme říci, že za problémové chování považují učitelé ve škole v podstatě jakékoli jimi nepřijatelné chování žáka.

³⁰ JENSEN, F. E. , NUTT, A. E. *Mozek teenagera*. 1. vyd. Praha:Dobrovský s.r.o., 2015. 225 s. ISBN 978-80-7390-190-5. str.137.

³¹ JENSEN, F. E. , NUTT, A. E. *Mozek teenagera*. 1. vyd. Praha:Dobrovský s.r.o., 2015. 225 s. ISBN 978-80-7390-190-5. str.138.

³² MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.

³³ MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2. str. 9.

³⁴ MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2. str. 9.

Porucha chování – typ postižení, kdy žák chápe sociální normy, odmítá je, nechce je akceptovat.

Důvody pro takové chování jsou různé:³⁵

- rozdílné subjektivní motivy
- odlišný žebříček hodnot
- neovladatelné chování

Žáci s poruchou chování nedokáží pochopit, proč by se měli přizpůsobovat daným společenským normám a navíc se cítit provinile při jejich porušování. Takoví žáci prokazují více agresivity než žáci bez poruchy chování, nemají plně rozvinuto svoje „svědomí“.

„Poruchy chování mají tzv. multifaktorovou etiologii, což znamená, že příčiny mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte. Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity (ADHD), afektivní poruchy (deprese apod.) a další. Výše uvedené projevy mohou být u dítěte často pouze reakcí na stresovou nebo náročnou situaci, ve které se špatně orientuje nebo se nedokáže adaptovat. Nežádoucí chování je v takovýchto situacích pouze jakýmsi „voláním“ o pomoc, kterým dítě komunikuje okolí, že něco není v pořádku.“³⁶

Při výchovně vzdělávacím procesu pak záleží na jednotlivých vyučujících, jak s těmito žáky dokáží pracovat, zvláště komunikovat. Velmi důležitá je i spolupráce školy se zákonnými zástupci dítěte. Celková práce (v hodinách i o přestávkách) je s těmito žáky velmi náročná pro všechny pedagogy.

Náročnost práce se žáky s poruchou chování lze uvést na příkladu z praxe (hodiny odborného výcviku mimo budovu školy).

Příklad z praxe č. 1:

Žák prvního ročníku dvouletého učebního oboru, R. L. (16 let), spolu se třemi dalšími spolužáky v době praktické výuky v lese vhadzovali do ohně plynové zapalovače, tím ovšem ohrozili nejen své zdraví, ale i zdraví svých spolužáků a učitelů. Žák R. L. navíc vhodil do ohně odložené zimní oblečení svého spolužáka a pracovní kabát učitele. Když mu v tom chtěl

³⁵ MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2.

³⁶ PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf> [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006 [cit. 2020-05-19]. ISBN 80-869-9181-4, str. 5.

spolužák zabránit, ohrožoval jej R. L. pracovním nářadím-vidlemi. Poté chtěl vlít do ohně benzín z motorové pily, se kterou žáci pracovali v lese, čímž by ovšem způsobil výbuch. Této situaci naštěstí včas zabránil učitel odborného výcviku. Žák ovšem učitele verbálně napadnul vulgárními výrazy, pokřikoval na něj a tykal mu. Celou situaci si navíc R. L. natáčel na mobil.

Žák byl za nejhrubší porušení školního řádu, bezpečnosti práce na pracovišti a za ohrožování svého okolí v době praktické výuky vyloučen ze školy, přestože se jednalo o žáka s poruchou chování.

Podle R. Ptáčka³⁷ mohou zvládnout pedagogové i rodiče komunikaci s dětmi s poruchami chování, pokud dodrží šest základních bodů:

- Snažit se alespoň o 10 minut společné aktivity, vzájemně denně komunikovat (i přes možnou nechuť).
- Chválit dítě, žáka za konkrétní projevy žádoucího chování.
- Zadávat jasná domácí či školní pravidla. Jasně a stručně uvádět pokyny, které povedou k náležitému chování (např.: „Prosím vezmi si propisku a v klidu piš.“ namísto „Okamžitě začni psát.“).
- Poskytovat dítěti, žákovi vyrovnanou a důslednou zpětnou vazbu na jeho nevhodné chování. Některé nepřijatelné vzorce chování mohou vymizet, pokud je ignorujeme.
- Pokusit se rozptýlit dítě od problematického chování, což je účinnější, než verbální zákaz.
- Pokud na ignorování ani rozptýlení žák, dítě nereaguje, je dobré nechat ho chvíli o samotě (1-10 minut, dle věku).
- Vždy se vyhýbat hádkám, nadměrnému poučování a vysvětlování.
- Zajistit žákovi, dítěti dostatek aktivit, tím lze předejít obtížím.
- Kontrolovat a dohlížet na trávení volného času.
- Koordinovat výchovné přístupy rodiny, školy i jiných institucí, které dítě navštěvuje.

³⁷ PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf> [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006 [cit. 2020-05-19]. ISBN 80-869-9181-4, str. 20.

Tab. 1. Rozdíly mezi problémem v chování a poruchou chování³⁸

Žák s problémy v chování	Žák s poruchou chování
O problému ví a chce ho odstranit.	Není s danými normami v konfliktu.
Normy nenarušuje úmyslně.	Nepřijímá je, ignoruje je.
Nálepku problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emocionální zážitek.	Zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledku vlastního jednání.
Problémy bývají krátkodobé.	Porušuje normy dlouhodobě.
Problémy se mohou projevovat v určitých periodách.	Náprava vyžaduje speciální péči.
Problémy mívají vývojové souvislosti.	Způsoby nežádoucího chování se prohlubují.
Problémy bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím.	Vývojová specifika morálního vývoje prohlubují způsoby nežádoucího chování
K nápravě vedou cílená pedagogická opatření v rámci systému a prostředí školy, v systému a prostředí školy a třídy, v plánování výuky, ve využívání rozličných pedagogických metod přímo ve výuce, kompenzace speciálně pedagogickými metodami.	Náprava vyžaduje speciální péči. Směřuje k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné.

3.2 Stupně poruch

Podle Michalové Z.³⁹, na základě kritérií amerického psychologa Bowera, lze rozlišit podle síly (intenzity) problému pět stupňů poruch v chování:⁴⁰

1. stupeň: Chování žáka reaguje na problémy každodenního života, vývoj a získávání životních zkušeností. Nevymyká se nad tento rámeček.
2. stupeň: Chování, kterým reaguje žák na krizové situace (smrt v rodině, nový přírůstek do rodiny, rozvod rodičů atd.)

³⁸ MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2. str. 15.

³⁹ MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2. str. 14.

3. stupeň: Chování, jímž se žák liší od svého okolí a jeho očekávání, neboť je způsobeno neschopností přizpůsobovat se podmínkám. Ovšem ve škole se přizpůsobit dokáže a je schopný se ovládat.
4. stupeň: Opakované nevhodné chování, jež se dá upravit v rámci kvalitní školní docházky.
5. stupeň: Naprosto nevhodné chování, které je opakované a s výraznými projevy, že žáka nelze vzdělávat v běžném prostředí školy (možnost umístění do speciálního zařízení).

Jako učitelé můžeme ve školním prostředí poruchy chování ovlivňovat v bodech 1 - 4.

3.3 Mezinárodní klasifikace poruch chování

Poruchy chování rozlišujeme na základě určitých kritérií daných Diagnostickým a statistickým manuálem duševních poruch vydaných Americkou psychiatrickou asociací (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4 edition, DSM-IV). V České republice se pracuje s diagnostikou podle kritérií Mezinárodní klasifikace nemocí, revize 10 (MKN-10. 1994).⁴¹ Chování se klasifikuje proto, aby specialisté mohli dětem pomoci a zároveň aby dokázali nabídnout správný postup lidem, kteří s dětmi s poruchami chování pracují. Tato klasifikace je hojně rozšířená, proto se pedagogové při své práci s žáky s poruchami chování s touto lékařskou klasifikací poměrně často setkávají.

Mezinárodní klasifikace poruch chování:⁴²

I. Hyperkinetické poruchy (F 90)

II. Poruchy chování (F 91)

- Porucha chování ve vztahu k rodině
- Nesocializovaná porucha chování
- Socializovaná porucha chování
- Porucha opozičního vzdoru

III. Smíšené poruchy chování (F 92)

⁴¹ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2, str. 185.

⁴² PALČOVÁ, Alena. *Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování : popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.

- Depresivní porucha chování
- Jiné smíšené poruchy chování a emocí

IV. Emoční poruchy (F 93)

- Separační úzkostná porucha v dětství
- Fobická úzkostná porucha v dětství
- Sociální úzkostné poruchy v dětství
- Jiné poruchy emocí

V. Poruchy sociálních vztahů (F 94)

- Elektivní mutismus
- Reaktivní porucha přichylnosti
- Desinhibovaná porucha přichylnosti

VI. Tikové poruchy (F 95)

- Přechodná tiková porucha
- Chronická motorická nebo vokální tiková porucha
- Kombinovaná tiková porucha

VII. Jiné poruchy chování a emocí (F 98)

- Neorganická enuréza denního či nočního typu
- Neorganická enkopréza
- Porucha příjmu jídla v dětském útlém věku
- Pika
- Poruchy se stereotypními pohyby
- Kóktavost
- Brebtavost

3. 4. Faktory ovlivňující chování

Chování dítěte může být ovlivněno řadou faktorů a událostí.⁴³

- neštěstí, vážná nehoda
- nemoc
- rozvod rodičů

⁴³ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

- úmrtí blízké osoby
- rodinným prostředím (špatné soužití rodičů, početná rodina-dítěti se nedostává tolik pozornosti, kolik potřebuje)
- osobní problémy (malý byt, kde žije mnoho lidí, nízké postavení v komunitě, rodina žijící ze státní podpory, kriminalita, alkoholismus, drogová závislost v rodině aj.)

Vedle těchto faktorů působí na chování dítěte i skryté příčiny:

- týrání a zneužívání
- psychické týrání
- sexuální zneužívání
- šikana
- domácí násilí

Všechny tyto možné faktory a události mají jedno společné – mění se svět dítěte a tím i jeho chování.

A. Train⁴⁴ uvádí, že již 7% předškolních dětí má problémy průměrné, 15% procent předškolních dětí má problémy mírné, 0% - 15% dospívajících má jasně definovatelné poruchy a 6% trpí méně zjevnými poruchami.

Tab. 2. **Kritéria umožňující odlišení normálního chování od patologického u dospívajících**⁴⁵

Kritérium	Normální chování	Patologické chování
Frekvence	Přehnané normální chování je pomíjivé, objevuje se jen občas.	Patologické chování se projevuje často, přetrvává, mohlo se objevit dříve (v raném dětství).
Trvání		Lze pozorovat po dobu dvou až šesti měsíců.

⁴⁴ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

⁴⁵ GODDETOVÁ Edith Tartar. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-492-3, str. 126.

Intenzita	Nevolnost a emoce vyvolané přehnaným chováním jsou přijatelné a poměrně snesitelné.	Dospívající permanentně psychicky trpí, cloumá jim celkový neklid, duševně trpí, stále nedokáže o svých problémech hovořit.
Vývoj chování	Nevhodné chování zaměřuje dospívající většinou na jednu oblast, jeden objekt (např. na své rodiče), postupně se vytratí.	Nevhodné chování či agrese se upíná na širší okolí, na vztahy k různým dospělým, objevují se další patologické způsoby chování, které jeho okolí nedokáže pochopit (výstřednost, rituály, deprese, zkratové jednání..).
Projev	U jedince zůstávají nezměněny sociální i citové schopnosti, intelektuální přizpůsobivost se nezmění.	Dochází k obtížnému přizpůsobování běžným životním situacím, dospívající problematicky a s obtížemi zpracovává nové informace, dochází ke změně vývoje psychiky.
Příčiny		Traumatizující zážitky z raného dětství (události rodinného nebo sociálního charakteru), nepříjemné situace v životě rodičů.
Komunikace s okolím		Jedinec s patologickým chováním nevykazuje známky spontánní komunikace se členy rodiny.

4 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ

4.1 Poruchy chování se sociálním základem

4.1.1 Disociální poruchy chování

„Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřeného věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.“⁴⁶

Disociálním chováním se rozumí takové chování, které je nepřiměřené a nespolečenské, ale nenabývá sociální dimenze. Jedná se o poruchu osobnosti, která se vyznačuje nedostatkem citu a lhostejností ke společenským normám, které mohou často vyústit v bezohledné asociální chování.⁴⁷

Děti s disociální poruchou osobnosti většinou vlastně nepocitují vinu ani výčitky svědomí. Chtějí pouze dosáhnout svého, přičemž na okolí neberou ohledy. Ve chvíli, kdy se jim něco nedaří, začnou obviňovat ze svého nezdaru své okolí, jiné děti, spolužáky nebo učitele či rodiče. Nikdy svou vinu nepřiznají. Disociální člověk nemá rád překážky a neúspěchy. Dítě s disociální poruchou vidí ostatní kolem sebe tak, že bojují proti němu a on se musí bránit, proto začne být agresivní. Kritiku nesnese, v okamžiku ji bere jako útok na svou osobu. Pokud se k němu někdo chová hezky, cítí se spíše jako v pasti, bojí se lsti, nevěří.

Typické znaky pro dítě s disociální poruchou chování jsou:⁴⁸

- **Zlovyky** - negativní návyky, které vznikají při určité činnosti a jsou provázeny silnou potřebou (časté je okusování nehtů, kouření, požívání alkoholu, nepořádnost, nedochvilnost, nezodpovědnost, vyvolávání konfliktů s okolím aj.)
- **Neposlušnost, neukázněnost** - jedinec nedbá pokynů učitele, rodičů.

⁴⁶ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2, str. 187.

⁴⁷ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

⁴⁸ NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997. s. 116. ISBN 80-95937-60-3. str. 47-59.

- **Vzdorovitost** – projev odporu jedince proti výchovnému působení, které ho omezuje.
- **Negativismus** (dítě má tendenci činit pravý opak) může mít 2 podoby:
 - a) pasivní – v klidu odejde do svého soukromí, do rohu (nenápadná reakce)
 - b) aktivní – nápadná spontánní reakce (nesouhlasná reakce)
- **Lhaní** - vědomé a úmyslné zkreslení skutečnosti, podávání nepravých, nesprávných informací. V závažnějších případech, má-li charakter pomluvy nebo podvodu, přechází v antisociální chování.
- **Časté kázeňské přestupky ve škole** - porušování školního řádu.
- **Záškoláctví** - neomluvená nepřítomnost žáka ve škole v rozsahu 10 – 100 vyučovacích hodin.
- **Útěky a toulavost** - nedovolené opuštění domova nebo školy, týká se dětí školského věku, především v době puberty, může z toho vznikat toulavost.
- **Sebepoškozování** (autoagrese) – jedná se o drobnější sebepoškozování (může docházet i k předstírání nemoci) až po sebevraždy, tetování, nenacházíme jej v dětství, ale hlavně v období dospívání a dospělosti, mívá opakovaný průběh.

4.1.2 Asociální poruchy chování

Tento typ poruchy chování lze především najít u jedinců skupiny staršího školního věku. Jedná se především o závislostní poruchu. Jedinec se stává závislým téměř na čemkoli a jeho závislost vyvolává jakási náročná situace, kterou jedinec nedokáže zvládnout běžným způsobem a prostředky. Mezi základní asociální poruchy chování řadíme:⁴⁹

- **Toxikomanie a narkomanie** – závislost na toxických látkách a narkoticích
- **Alkoholismus** – chorobná závislost na alkoholu
- **Kofeinismus a nikotinismus** – v dětství považovány za poruchu normality
- **Patologické hráčství** (Gamblerství)
- **Závislost na psychických kultech a sektách**

Dále do skupiny asociálních poruch také zařazujeme:

- **Sebepoškozování**
- **Sebevražedné sklony**

⁴⁹ NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997. s. 116. ISBN 80-95937-60-3. str. 47-59.

- **Sexuální deviace**

4.1.3 Antisociální poruchy chování

Antisociální poruchy chování se dle odborníků klasifikují jako protispolečensky zaměřené chování, které poškozují svými důsledky jak společnost, tak i jedince. Do oblasti antisociálních poruch se zařazuje trestná činnost, násilí, agresivita, terorismus. Jedná se o nejzávažnější poruchu chování u dětí a dospívajících. Náprava vyžaduje ústavní péči specializovaných institucí. Tento stupeň poruchy chování může mít charakter recidivy.⁵⁰

Chování antisociální – protispolečenské, se dostává do rozporu nejen s morálkou, ale především s normami práva. Vyznačuje se agresivitou, destruktivní činností, delikvencí. Jde o činnosti, které jsou právně postižitelné a trestné⁵¹, např.:

- a) uvědomované protispolečenské chování kriminálního charakteru
- b) činy porušující zákonné či jiné normy chování
- c) je namířeno proti společenským normám a zvyklostem
- d) svými důsledky poškozují společnost i jedince, ohrožují nejvyšší hodnoty včetně lidského života
- e) vyznačují se největší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušení chování
- f) je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy
- g) spojeno s výraznou agresivitou, motivováno úsilím škodit
- h) jedinci si uvědomují dopady svých činů (antisociálního chování)
- i) náprava je možná pouze prostřednictvím ústavní péče
- j) antisociální chování se ve větší míře projevuje u starších dětí a mládeže – asi od 12. roku

⁵⁰ Práce s žáky se specifickými poruchami chování: Klasifikace poruch chování. *PEDAGOGINKLUZE.CZ* [online]. Praha: TEACH TEAM, 2014. Dostupné z: www.pedagoginkluzze.cz/13-klasifikace-poruch-chovani.

⁵¹ Práce s žáky se specifickými poruchami chování: Klasifikace poruch chování. *PEDAGOGINKLUZE.CZ* [online]. Praha: TEACH TEAM, 2014. Dostupné z: www.pedagoginkluzze.cz/13-klasifikace-poruch-chovani.

Mezi tyto poruchy patří např. zabití, vražda, ublížení na zdraví, pohlavní zneužití, znásilnění, některé formy krádeží, loupežná přepadení, vandalismus, trestná činnost související s toxikomanií, organizovaný zločin.⁵²

Typické znaky chování u dětí s podezřením na antisociální poruchu:⁵³

- krade nebo podvádí
- utíká z domova a nezdržuje se přes noc doma
- velmi často lže
- vyhýbá se škole, chodí „za školu“
- úmyslně vyvolává fyzické konflikty, rvačky
- provádí loupeže, záměrně ničí majetek
- chová se krutě ke zvířatům, týrá je
- má kladný vztah ke zbraním, nebrání se jejich použití
- rád se účastní zakládání požárů

V případě, že se u jedince prokáží během půl roku alespoň tři typické znaky, lze o této poruše u dítěte uvažovat. Na vývoji této poruchy má výrazný podíl dědičnost i prostředí, ve kterém dítě žije. Mezi takové vlivy prostředí řadíme rozvrat v rodině, lhostejnost rodičů, příliš volná výchova, kriminální činnost rodičů, fyzické napadání otcem nebo matkou, protispolečenské chování v rodině, zanedbávání ve výchově, agresivní výchova v rodině, citová lhostejnost rodičů, materiální strádání, naprosté ignorování pravidelného denního režimu.⁵⁴ Děti s antisociální poruchou se již během školní docházky stávají delikventy s recidivami protispolečenského chování, jejich kriminální činnost bývá zakončena pobytem ve výchovných ústavech pro mladistvé a následně pobytem ve vězení. Mnoho z těchto dětí se stává drogově závislými, tíhnou k alkoholismu, gamblerství, šikaně apod.

⁵² Práce s žáky se specifickými poruchami chování: Klasifikace poruch chování. *PEDAGOGINKLUZE.CZ* [online]. Praha: TEACH TEAM, 2014. Dostupné z: www.pedagoginkluzze.cz/13-klasifikace-poruch-chovani.

⁵³ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 106.

⁵⁴ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str.106.

4.2 Poruchy chování F91⁵⁵

- **Porucha chování ve vztahu k rodině** - charakterizována prostředím:
 - projevy v rodinném prostředí a vůči členům rodiny (vč. selektivity vůči jednomu či více členům rodiny), nejde pouze o narušení vztahu mezi rodiči a dítětem
 - často po příchodu nového člena do rodiny (nevlastního rodiče, sourozence)
 - mimo rodinu se symptomy projevovat nemusí
 - výskyt kteréhokoliv z příznaků poruch chování včetně agrese či destrukce majetku
 - prognóza relativně dobrá
- **Porucha chování nesocializovaná** - charakterizována neschopností jedince navazovat adekvátní sociální kontakty s vrstevníky (neoblíbenost, odmítání):
 - vztahy s dospělými často rovněž narušeny, postrádají důvěrnost
 - výskyt kteréhokoliv ze symptomů poruch chování, páčány samostatně nebo ve skupině
 - prognóza obecně horší
- **Porucha chování socializovaná** - charakterizována relativně dobrou schopností navazovat vztahy s vrstevníky:
 - narušené bývají vztahy k autoritám
 - výskyt kteréhokoliv ze symptomů poruch chování, páčány samostatně nebo ve skupině
 - prognóza obecně dobrá
- **Porucha opozičního vzdoru** – charakterizována negativistickým, nepřátelským, vzdorovitým a rušivým chováním, které je mimo rámec normálního chování dítěte v daném věku a sociokulturním prostředí. Dítě s touto poruchou se velmi často:
 - rozčiluje
 - hádá se s dospělými
 - odmítá plnit požadavky dospělých a podřídít se pravidlům
 - úmyslně dělá věci, které někoho rozčilují
 - viní ze svého chování ostatní
 - je vztahovačné
 - je rozmrzelé a zlostné

⁵⁵ PALČOVÁ, Alena. *Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.

- je zlomyslné nebo mstivé
- prognóza obecně špatná

Při poruše opozičního vzdoru nebývá přítomno vážnější narušování práv druhých, nevyskytují se vážnější antisociální či agresivní činy, surovost či týrání.

Projevy jsou nejvýrazněji ve vztahu k blízkým dospělým osobám, autoritám, známým, vrstevníkům.

- **Jiné poruchy chování** – blíže neurčené poruchy chování
- **Hyperkinetické poruchy: Porucha aktivity a pozornosti**

Hyperkinetická porucha chování

Jiné hyperkinetické poruchy

Hyperkinetická porucha nespecifikovaná

Práce se dále zaměřuje na hyperkinetické poruchy chování vzhledem k častému výskytu u žáků od 15 do 20 let.

5 HYPERKINETICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ

„Skupina poruch chování charakterizovaná raným začátkem (obvykle v prvních pěti letech života dítěte), kombinací nadměrně aktivního, špatně ovladatelného chování s výraznou nepozorností a neschopností trvale se soustředit na daný úkol. Tyto rysy chování se objevují ve všech situacích a jsou trvalé.“⁵⁶ Hyperkinetické poruchy chování se u dětí projevují nesoustředěností při činnostech, odbíhání od jedné činnosti ke druhé, přemíra aktivity, nedokončování započaté práce. Hyperkinetické děti jsou většinou neposlušné, neukázněné a impulzivní. Poměrně často mívají úrazy. Disciplína nepatří mezi jejich silné stránky, proto se lehce dostávají do konfliktů. Konfliktní situace vychází především z jejich bezmyšlenkovitého porušování pravidel, než z úmyslného vzdoru. Obtížně dodržují daná pravidla, špatně přijímají autoritu. Pro jejich sociální neobratnost mají problémy s přijetím do kolektivu. Mezi poznávací schopnosti u těchto dětí shledáváme běžně porušené a specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji a je disproporciálně časté. Sekundárními komplikacemi jsou disociální chování a nízké sebehodnocení.⁵⁷

5.1 Attention Deficit Hyperaktivity Disorder (ADHD) - porucha pozornosti s hyperaktivitou

5.1.1 Vymezení pojmu

Jedná se o poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou, která se stala jednou z nejčastější neurovývojovou poruchou u dětí a mládeže. „U hyperkinetické poruchy dochází k chybnému fungování některých neuronálních okruhů v mozku, které souvisejí s nerovnováhou takzvaných neuropřenašečů (neurotransmiterů). Neuropřenašeče jsou látky, které můžeme chápat jako „chemické posly mozku“, schopné přenášet impulzy a signály.“⁵⁸ Porucha způsobuje zřetelnou nesoustředěnost, zvýšenou hyperaktivitu či impulzivitu, Dítě potřebuje mnohem více podnětů. Nesoustředěnost se může projevovat příliš častými změnami činností, avšak málokterou činnost je dítě schopné dokončit a rychle přebíhá k něčemu novému. To může způsobit roztěkanost a spousty chyb z pouhé nepozornosti.

⁵⁶ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2, str. 185.

⁵⁷ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2, str. 186 .

⁵⁸ DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě. Vše, co potřebujete vědět o dítěti s ADHD*. Praha: Galén, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8, str. 49.

Ve vyučovacím procesu žáci s touto poruchou v podstatě trvale vyrušují, jelikož se nedokáží ovládnout. Nepočkají na dokončení otázky vyučujícího a „vypálí“ bezmyšlenkovitou odpověď dříve. Nedokáží vydržet, až na ně přijde v hodině řada, ignorují postup a pořadí, které učitel zadá. Nečekají, až vyučující nebo spolužák domluví, ale skáčou ostatním do řeči.

V zadaných úkolech dělají mnoho chyb hlavně z nepozornosti, nesledují a nevnímají výklad učitele.

Žáci s ADHD dost často odmítají dělat zadanou školní práci, vyhýbají se jí či se zapojují s viditelnou nechtí. Zvláště, když se jedná o práce s psychickou výdrží.⁵⁹

Bohužel, pubescenti a adolescenti s poruchou ADHD se dost těžko zapojují do společenského a kulturního života. Kvůli svému chování a postoji k ostatním selhávají ve škole a ve vzdělání, taktéž v sociálním styku. *„Podle výzkumů dosahují nižších studijních úspěchů než mladí bez poruchy ADHD, méně často si najdou práci na plný úvazek a jejich domácnosti mají nižší příjem. Jiné studie ukázaly, že je u těchto lidí dvojnásobná pravděpodobnost, že budou zatčeni nebo že se rozvedou. Je mezi nimi také o 78 procent více závislých na cigaretách, třikrát častěji přijdou o práci a mají čtyřikrát vyšší pravděpodobnost, že se nakazí pohlavně přenosnou chorobou.“*⁶⁰

Tato porucha je mnohem častější u chlapců, ale upozorovat ji můžeme i u dívek. Výskyt této poruchy u dětí školou povinných se odhaduje kolem 3 - 5%, některé zdroje uvádí až 19 %.⁶¹ ADHD je porucha, která se z většiny případů dědí.

U miminka se ADHD může projevit v nepravidelném režimu. Jednou by prospalo celý den a jindy by nemuselo spát vůbec.

U batolete pak mohou nastat první příznaky v nevyrovnaném psychomotorickém vývoji, proto se může stát, že se naučí například dříve lézt po čtyřech a až později sedět, což je u zdravého dítěte velmi nepravděpodobné.

Předškoláci reagují zvýšenou náladovostí, mají mnohem vyšší sklony k podrážděnosti, hněvu či neposlušnosti než ostatní.

⁵⁹ REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková..160 s. ISBN 978-80-262-1362-8, str. 18..

⁶⁰ JENSEN, F. E. , NUTT, A. E. *Mozek teenagera*. 1. vyd. Praha: Dobrovský s.r.o., 2015. 225 s. ISBN 978-80-7390-190-5. str. 219.

⁶¹ TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (portál). ISBN 80-7178-131-2, str. 30.

Děti školního věku se pak vyhýbají domácím úkolům, protože si vždy najdou mnohem zábavnější činnost. Při psaní úkolů či písemných pracích ve škole dělají mnoho chyb a většina z nich je z nepozornosti. Pravidelně si zapomínají pomůcky do školy. Během vyučovací hodiny z ničeho nic vykřikují momentální myšlenky, které přímo nesouvisí s probíranou látkou.

Děti s ADHD mívají problémy s motorikou, může se to například ukázat ve výtvarné výchově, kde musí ovládat jemnou motoriku, anebo v tělesné výchově, kde by naopak měly ovládat hrubou motoriku.

U adolescentů se porucha často projevuje tím, že začínají vést sexuální život dříve než ostatní, a některé z dívek nechtěně otěhotní.

Dalším příznakem je psychická nepřipravenost na nároky rodičů ve smyslu větší zodpovědnosti nebo třeba i mnohem větší samostatnosti.

Pubescenti ovlivnění poruchou ADHD mají větší sklony k užívání návykových látek, k alkoholismu i k protispolečenskému chování. Všechny tyto příznaky mohou být i důvodem, proč polovina z adolescentů alespoň 1x opakuje ročník.⁶²

Dítěti může pomoci pravidelný a smysluplný řád a režim, který bude fungovat jak ve škole, tak v domácím prostředí. Dále existují uvolňovací triky, které zajišťují dítěti větší relaxaci a zklidnění. Též se nedoporučuje držet dítě u jedné činnosti, ale dovolit mu střídání činností dle libosti.

Porucha zanechává příznaky i v dospělosti. U dospělých se mohou častěji vyskytovat stavy deprese a úzkosti, v krátké době vymění poměrně dost zaměstnání, bohužel někdy i nedobrovolně.

Podle zkušeností z praxe lze konstatovat, že žáci s ADHD ve školním kolektivu mají neshody a problémy s vrstevníky, přenášejí na ostatní děti svůj neklid, neumějí počkat, až na ně dojde řada. Kvůli častým konfliktům, které snadno vyvolávají, bývají neoblíbeni mezi spolužáky i (bohužel) mezi učiteli.

Žáci s ADHD bývají frustrováni pro své školní neúspěchy, zažívají častý pocit zklamání, ztrácí důvěru v okolí i v sebe sama. Tyto děti si začnou vyvíjet své obranné mechanismy, které okolí nechápe, ale pro ně samotné jsou únikem před dalšími negativními zážitky.

⁶² GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD-porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

Život dětí s poruchou ADHD můžeme připodobnit jakémusi neustálému boji o uznání a úspěch, protože je pro ně v podstatě nemožné uspět v dnešním náročném životě jak ve škole, tak i ve společnosti. Jelikož tyto děti jsou každý den vystavovány negativnímu přístupu okolí, neustálé kritice, pohrdáním, zesměšňováním, dostávají se do situace, kdy si začnou vytvářet svoje způsoby, jak dané situaci čelit. Patří mezi ně např.:

- **agresivní obrana**, kdy se raději děti vztekají, křičí, odmítají
- **únik**, kdy se dítě pokusí raději z místa problému utéct a neřeší, co bude dál. Tím u takových dětí vzniká záškoláctví.

Je zřejmé, že každý učitel by se měl vždy v první řadě, než začne dítě s poruchami chování kárat a nadávat mu, zamyslet nad tím, proč dítě utíká ze školy, co je příčinou jeho záškoláctví. Poté promluvit s žákem, snažit se jej pochopit a ukázat mu vlídnou tvář. Dítě musí při komunikaci s učitelem vycítit klid a bezpečí. Zároveň ale autoritu dospělého, který mu chce v jeho situaci pomoci.

5.1.2 Základní příznaky ADHD

- **Hyperaktivita** – chování žáka je nápadné neustálým pohybem, střídá činnosti, neposedí v klidu na jednom místě, a pokud je k tomu přinuceno, může se u něj projevit i psychomotorický neklid, stále má tendenci si s něčím hrát (s prsty, s drobnými předměty), hovoří překotně, skáče jiným do řeči aj.⁶³
- **Hypoaktivita** – „*Pomalé osobnostní a pracovní tempo je pro hypoaktivní dítě charakteristické a vrozené, nelze je učit zrychlovat, protože při vyvíjení tlaku často znejistí, mohou se dostavit i panické reakce, a dítě může být neurotizováno.*“⁶⁴, skoro opak hyperaktivity, pomalá aktivita, na ostatní se jeví „líný“, bez zájmu o věc, učitel může dítě vnímat jako pohodlného nebo provokujícího tím, že „schválně“ zdržuje, může být terčem posměchu spolužáků
- **Pozornost** – žák se snadno unaví, stává se nepozorným (hlavně při jednotvárné činnosti), ve škole „vyrušuje“ svým neklidem, dochází také ke kolísání pozornosti během dne či v průběhu hodiny, pozornost je oslabena, nevnímá pokyny vyučujícího, výrazně se mění výkonnost, ve škole reaguje na nedůležité a vedlejší podněty, uprostřed práce vykřikuje, nemluví k dané věci, často působí jako by nebyl přítomen

⁶³ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 86.

⁶⁴ JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

- **Ulpívání** – žák nedokáže přejít rychle od původního k dalšímu (např. při matematice od násobení k dělení), dítě se stále jakoby vrací k předešlé věci
- **Zabíhavost** – žák se náhle odpoutává od soustředěnosti na práci, jelikož má nutkání okamžitě něco sdělit a nedokáže tento pocit potlačit až do chvíle, kdy dodělá právě vykonávající činnost
- **Impulzivita** – žák chce a potřebuje všechno hned, vykřikuje, komentuje, je zbrklý a chaotický, ve škole nepočká na vyvolání od učitele, nepřemýšlí nad dopadem svého chování, žije okamžikem a přítomností, je často příčinou drobných kriminálních činů (krádeže - co chce, to si prostě vezme) nebo sociálně-patologického chování

5.1.3 Výchovné zacházení – jak na žáka s ADHD

Je nutno zajistit:⁶⁵

- uspokojení základních psychických potřeb dítěte:
 - potřeba cítit rodinné kořeny
 - potřeba cítit se součástí dění
 - potřeba stimulace
 - potřeba lásky
- podporu dítěte:
 - zvyšovat sebevědomí dítěte
 - klidná komunikace s dítětem
 - naslouchání dítěti
- důslednost:
 - jasná stanovení pravidel
 - odměny a tresty
 - pomoc při navazování kamarádských vztahů
- pomáhat dítěti ke zklidnění:
 - relaxace
 - soustředění
 - pohybová cvičení

⁶⁵ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.

V rámci hodnotné komunikace je vhodné dodržovat několik zásad, které povedou k danému cíli:

- se žáky (dětmi) si povídat
- nechat dítěti příležitost k vysvětlení jeho projevů, činů a pocitů
- pokud vidí vyučující u žáků malý zájem o verbální projev, je vhodné pokusit se o lepší kontakt jiným způsobem, třeba použít ke komunikaci písemný projev
- je velmi důležité, aby učitel dával najevo neverbální komunikaci (úsměv, přísný pohled, vzít dítě za ruku či rameno apod.)

Při práci s dětmi a žáky s ADHD je nutné udržet pevnou strukturu a řád v prostředí, kde žijí a pracují. Děti potřebují jasné hranice, vymezené „mantinely“ k tomu, aby si uvědomily, co vlastně mohou očekávat, a také co je vlastně očekáváno od nich. Je třeba nastolit pevná a jasná pravidla. Praxe ukazuje, že jsou mnohem lepší krátké a jednoduché instrukce, které musí být jednoznačně formulované, než dlouhé, s náročnými požadavky. Důležité je v rámci komunikace s žáky s ADHD opakovaně vysvětlovat správné chování, které je po nich požadováno.

Příklad z praxe č. 2

V letošním školním roce nastoupil do prvního ročníku odborného učiliště na tříletý učební obor žák J. H., u kterého již od prvopočátku byly zjevné příznaky ADHD. Matka dodala do školy příslušné dokumenty z PPP, aby vyučující teoretických předmětů a učitelé odborného výcviku, kteří ho učí, byli se situací jejího syna seznámeni. Chlapci byla diagnostikována porucha chování – ADHD, depresivní porucha, agresivita. Jeho potíže byly a jsou přisuzovány perinatálním komplikacím. Jeho stav se zhoršil v období mladšího školního věku po rozvodu rodičů, který velmi těžce prožíval. Chlapec je dlouhodobě v péči dětských psychiatrů. Do letošního roku byl již čtyřikrát hospitalizován v psychiatrické léčebně. J. H. trpí sebepoškozováním, agresivními rapti, nerespektováním autority. Na základní škole byl šikanován spolužákem.

Intelektový výkon žáka byl diagnostikován v pásmu průměru, vážne krátkodobá paměť a pracovní tempo. Jeho schopnost koncentrace pozornosti je mírně podprůměrná.

Chlapec v hodinách nechce pracovat, většinou bojkotuje výuku, „leží na lavici“, na sobě má bundu, kterou odmítá sundat, přestože je ve třídě přiměřená teplota, hlavu schovává pod kapuci, nenosí pomůcky. Nemá rád učitele, kteří hovoří v hodinách hodně nahlas (přikrývá si rukama uši) a skáče do řeči učiteli při výkladu se slovy, že ho ruší učitelův hlasitý projev.

Chlapec sedí v první lavici, aby probíhala neustálá kontrola vyučujícím, který musí chlapci pomalu a v klidu každý úkol vysvětlit několikrát individuálně. Pokud se chlapci „nelíbí“ přístup učitele, „zasekne se“ a přestává komunikovat. Když při zadané práci narazí na něco, co neumí nebo si neví rady, práci vzdá a nedokončí.

Jelikož chlapce učím několikrát týdně, vyzorovala jsem, že s ním lze poměrně dobře komunikovat, pokud se mu dá osobní prostor. Jakmile žák ucítí ze strany učitele ochotu mu naslouchat, ucítí pochopení, porozumění a ukáže-li se mu projev chvály, chlapec pracuje a komunikuje bez agresivních projevů. Ovšem není to vždy. Jelikož je J. H. medikován, bývá často v útlumu, v hodinách usíná. Pokud si léky zapomene vzít, vzrostou jeho agresivní verbální projevy. Každopádně nemá smysl s tímto žákem ve vyhrocených situacích diskutovat. Vždy je lepší danou chvíli „přejít“ a nereagovat na něj. Promluvit si o jeho nevhodném chování je rozhodně lepší až ve chvíli, kdy se zklidní a je schopen běžného rozhovoru.

5.2 Attention Deficit Disorder (ADD) - porucha pozornosti bez hyperaktivity

5.2.1 Vymezení pojmu

U ADD se jedná o vývojovou poruchu (drobnou organickou poruchu mozku dříve definovanou jako lehká mozková disfunkce), která je charakteristická nepřiměřeným stupněm pozornosti. Jde o neschopnost zaměřit pozornost hlavně na informační proces.⁶⁶

Uváděnou příčinou ADD jsou odchylky centrální nervové soustavy. Nesouvisí ovšem s inteligencí a nebývají u této poruchy diagnostikovány potíže s hyperaktivitou (nepřiměřenou aktivitou jako je tomu u ADHD). Příznaky ADD začínají v dětství a často přetrvávají do období dospívání. Mohou být přítěží během celého života.⁶⁷

5.2.2 Projevy ADD

Projevy se u žáků vyznačují velmi podobně jako u poruchy ADHD, ale bez příznaku hyperaktivity. Žáci s ADD působí navenek jako zasnění, nereagují, když na ně někdo mluví. Na své okolí působí utlumeně a „těžkopádně“. Stejně jsou projevy poruchy pozornosti –

⁶⁶ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2012, 83 s. ISBN 978-80-903869-0-7.

⁶⁷ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2012, 83 s. ISBN 978-80-903869-0-7.

obtížně se soustředí, snadno se nechají vyrušit irelevantními podněty, mají potíže s dokončováním úkolů. Mají problém s navazováním sociálních vztahů. Jsou zapomnětliví, chaotičtí apod.

5.2.3 Žáci s ADD ve školním kolektivu

Žáci s ADD mají problém s udržení pozornosti, vlastně ji nedokáží udržet vůbec. Vzhledem k jejich impulzivnímu či naopak poměrně tichému až neprůbojnému chování nebývají v kolektivu příliš oblíbeni a vyhledáváni. Nemívají příliš kamarádů, bývají často osamělí. Jejich chování neodpovídá úrovni daného věku. Proto nesplňují očekávání skupiny, do které se chtějí zařadit. Bývají nezrale sobečtí, nedokáží spolupracovat v kolektivu. Z větší míry neumí řešit každodenní běžné problémy a bývají bezohlední ke svému okolí. Jejich chování nelze předvídat. Žák s ADD je vystaven většímu riziku šikany.⁶⁸

5.2.4 Výchovné zacházení – jak na žáka s ADD

Pokud má žák problémy s pozorností, je nutné se u něj zaměřit na utužení pozornosti a kladnou sebereflexi. Je nutné si neustále uvědomovat, že tito žáci nevnímají pokyny či informace od vyučujícího dostatečně. Pedagog by měl veškeré pokyny a informace pravidelně opakovat různými způsoby (slovně, písemně, použitím grafů či obrázků). V první řadě je důležité zjistit, jak dlouho se dokáže žák plně koncentrovat a podle toho dostatečně pro něj zadané činnosti rozvrhnout. Pro zvládnutí úkolu je nutné jej rozdělit na jednotlivé části, které je dítě schopno zvládnout. Žáci s poruchou pozornosti potřebují řád a denní režim.⁶⁹

Zároveň pro děti s ADD platí ve výchovném zacházení totéž, co je uvedené u dětí s ADHD.

5.3 Čtyři druhy ADHD a ADD

Podle odborníků, lze v současné době rozlišit čtyři druhy poruch,⁷⁰ které se u jednotlivců liší jak silou, tak i projevem příznaků:

⁶⁸ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2012, 83 s. ISBN 978-80-903869-0-7.

⁶⁹ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2012, 83 s. ISBN 978-80-903869-0-7.

⁷⁰ REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková. 160 s. ISBN 978-80-262-1362-8, str.19.

- ADHD/ADD s převažující poruchou pozornosti (dříve nazývaný převážně nepozorný typ)
- ADHD/ADD s převažující motorickou hyperaktivitou a impulzivitou (dříve zvaný hyperaktivně impulzivní typ)
- Kombinovaný typ (Podle Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10) bývá současně užíván termín hyperkinetický syndrom („porucha pozornosti a aktivity“ a „hyperkinetická porucha chování)
- Reziduální typ – u mládeže a dospělých, u kterých dřívější příznaky nejsou už výrazné

„ADHD a ADD se tedy může projevovat zcela odlišně, a proto se nedá snadno nebo rychle diagnostikovat. Touto poruchou může trpět jak tichý, uzavřený a zahloubaný jedinec, tak i člověk hlučný, upovídaný.“⁷¹

⁷¹ REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková..160 s. ISBN 978-80-262-1362-8, str.19.

6 JAK KOMUNIKOVAT SE ŽÁKY S PORUCHOU CHOVÁNÍ

Při komunikaci se žáky s poruchami chování je třeba vycházet z toho, že pro jedince je velmi důležité mít kontakt s ostatními lidmi. Tento kontakt mu umožňuje uspokojovat jeho základní psychické potřeby.

Za základní psychické potřeby se považují:⁷²

- *Potřeba vztahu* - žák potřebuje vědět, že jsou kolem něj lidé, kterým na něm záleží. Potřebuje podporu od lidí, kteří jsou pro něj důležití, a potřebuje odpověď na to, co dělá.
- *Potřeba kompetence* - žák potřebuje sebedůvěru, potřebuje věřit ve své schopnosti a mít důvěru v to, co umí a zná.
- *Potřeba autonomie* – žák chce ukázat svou schopnost být samostatný, aktivně spolupracovat s ostatními, potřebuje aktivní samostatný přístup k učení a veškeré činnosti.

Základem takové komunikace je ovšem vzájemné propojení komunikujících subjektů. Důležité je vytvoření vhodných podmínek pro komunikaci a navázání kontaktu, kdy zúčastněné osoby si musí věnovat pozornost.⁷³

Pro přínosný průběh komunikace s žáky s poruchami chování je efektivní během rozhovoru:⁷⁴

- často souhlasně přitakávat
- věnovat žákovi stoprocentní pozornost
- dávat mu najevo, že je příjemné s ním být
- určovat jasné pokyny
- pojmenovat situaci (že učitel vidí, co žák dělá a že je to v pořádku)
- oslovovat jej jménem
- je nutné zajištění pozornosti
- stručné a jasné sdělení a ověření zachycení informace.
- **Nejdůležitější je ovšem chválení.**

⁷² MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale -Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

⁷³ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale -Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

⁷⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale -Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

Pochvala od učitele je značně motivující. Zklidňuje jejich chování, může dokonce u žáků vyvolat opravdový zájem o školu, výuku nebo určitý předmět. Je potřeba žáky zapojovat do akcí, ukázat jim pozitivní směr a přístup.

Z praxe lze usuzovat, že je přínosné **začínat rozhovor pozitivně**.⁷⁵

- Hned na začátku povědět dítěti, co na něm oceňujeme.
- Říkat mu, v čem je dobrý.
- Nezačínat rozhovor negativně, výčitkami.
- Následně popsat jeho problémové chování.
- Vyvarovat se zbytečné kritiky jeho osobnosti.
- Vysvětlit, v čem se stala chyba a co je hlavní problém.
- Následně hledat společné řešení.

Žák dostane svůj prostor k vyjádření. Při rozhovoru by měl žák (dítě) mít pocit, že dospělí nejsou nepřátelé, ale že mu chtějí pomoci a zároveň chápou jeho potřeby i problémy.

6.1 Přístup učitele k řešení nevhodného chování žáka formou rozhovoru

Rozhovor by měl začínat pozitivně a kladně, žákovi (dítěti) učitel řekne, čeho si na jeho osobnosti cení, co se mu daří a teprve následně přejde k jeho problémovému chování, které konkrétně a jasně popíše. Zbytečně by neměl používat slova „ty vždycky, ty nikdy...“.⁷⁶ V klidu popisuje jeho nevhodné chování, poté vyjádří svůj pocit z celé situace a vysvětlí dítěti, proč mu jeho chování vadí.

Tímto sdělením nekritizuje dítě, ale jen jeho chování, a to přes vlastní pocity (což je nevyvratitelné, jen on ví, jaké jsou).

Celý postup lze zjednodušeně vyjádřit v pěti krocích:⁷⁷

- Objasnit problém, co je vlastně problém, čím je to problém.
- Shromáždit nápady, jak problém řešit – přijímat všechny, případně zapsat.
- Vytřídit nápady podle toho, zda a jak mohou pomoci.
- Vybrat jeden návrh – konečné slovo má žák, které ho bude realizovat.

⁷⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale -Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

⁷⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale -Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

⁷⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Komunikace s dětmi s LMD, ADHD, řešení problémových situací*. 1. vyd. Praha: Lumen Vitale - Centrum vzdělávání, 2011, 28 s. ISBN 978-80-904862-7-0.

- Formulovat ústní nebo písemné ujednání, smlouvu a domluvit kontrolu úspěchu vybraného postupu.

6.2 Aspekty komunikace se žáky s poruchou chování

Při poměrně náročné práci s žáky s poruchou chování je velmi důležitá spolupráce mezi rodiči a školou. Učitel by s rodiči těchto žáků měl být v častém kontaktu a komunikovat s nimi. Neměl by k nim mít záporný vztah. Pedagog by se také měl v oblasti poruch chování stále vzdělávat, vyměňovat si zkušenosti s jinými kolegy apod. Aby práce s těmito žáky byla úspěšná a měla smysl, musí učitel vynaložit mnoho úsilí a času, jelikož tito žáci potřebují speciální přístup.

Během vyučování je nutno ve třídě dodržovat určitý řád a pevnou strukturu. Se žáky je potřeba vést srozumitelnou komunikaci, zavést jasná pravidla, mít s nimi stálý kontakt. Žáci musí mít zpětnou vazbu, pružné střídání doby aktivity a klidu, udržovat pevný režim dne.

Žáci potřebují individuální přístup. Učitel může například rozložit zadané úkoly na menší části, řešení určité úlohy názorně předvést, musí žákům podávat srozumitelné instrukce. Těmto žákům je také například dobré pomoci uspořádat pracovní prostor. Zvláště v situacích, kdy přecházejí od jedné činnosti ke druhé.

Pro výuku s těmito žáky jsou nezbytné vyučovací metody, kterými učitel dokáže upoutat, zaujmout, podpořit jimi spolupráci s ostatními (kooperativní učení, týmové učení, projekty..). Jednotliví učitelé by si měli předávat zkušenosti ohledně práce a jednání s žáky s poruchou chování, informovat vedení školy, rodiče, protože ti často nevěří, že jejich dítě má nějaké problémy a rádi svádějí vinu na školu a učitele. Jednání s rodiči by měl učitel vést uvážlivě, hlavně jim sdělovat pozitivní postřehy, popisovat metody, jakými s jejich dětmi pracuje.

Vyučující musí mít citlivý přístup a v žádné situaci tyto děti neponižovat a neztrapňovat. Vzhledem k jejich diagnóze může dojít ke ztrátě sebeúcty.

Žáky s poruchou chování je dobré posadit do lavic ve třídě tak, aby dobře viděli nejen na učitele, ale i na tabuli. Měli by sedět vedle soustředěných dětí a mít dostatek prostoru. Je také velmi důležité chválit a dát jim možnost ukázat jejich silné stránky ostatním spolužákům.

Významná je prevence problémového chování v době vyučování. Vyučující musí pečlivě a důsledně vysvětlit žákům, co je a co není ve třídě přijatelné. A taktéž stanovit důsledky nežádoucího chování. Pokud se žák s poruchou chování přestane ovládat, dočasně jej učitel oddělí od skupiny.

Nevhodné chování by měl řešit učitel soukromým rozhovorem se žákem. Učitel by měl žákovi pasivně i aktivně naslouchat, vyjádřit pochopení, mluvit klidně, připomenout pravidla a důsledky jejich porušení.

Například žákům s ADHD dělá často velké problémy sedět v klidu na židli. Tito žáci mají zvýšenou fyziologickou potřebu pohybu, a proto by se měl učitel snažit je aktivně zapojovat do vyučování a dovolit jim v rozumné míře se pohybovat. Učitel musí dbát na bezpečnost žáků, zvláště během praktického vyučování.

Žáci s hyperkinetickou poruchou chování jsou více ohroženi v dalším vývoji, ve kterém hrozí u takto postižených jedinců zvýšené riziko patologického chování. Takoví dospívající jedinci se každý den musí „poprat“ se všemi možnými situacemi, které jim „ztrpčují“ život. Z toho důvodu se snaží osvojit techniky a strategie, které je dovedou zvládat negativní situace.

6.3 Základní zásady pro komunikaci se žákem s poruchou chování

Je pochopitelné, že každé dítě (žák) je jiné. Přestože vykazuje diagnózu poruchy chování, existuje několik užitečných tipů pro jednání s takovými dětmi. Komunikace s nimi vyžaduje speciální přístup, který všem může usnadnit danou situaci. Je nutné co nejpřesněji uvést, co od žáka očekáváme a chceme. Podle U. Reimann⁷⁸ lze komunikovat pozitivně s žáky s poruchou chování, pokud se dodržují určité komunikační zásady.

- **Přátelská důslednost** - s žákem je potřeba hovořit jasně, zřetelně, bez sekýrování a výčitek, ale neprosit ho a zbytečně nediskutovat ani vyjednávat. Pravidla určují dospělí (učitel, rodič).
- **Stanovení denního plánu** - žák by měl vědět, jaké úkoly a zadání ho čekají, protože je důležité, aby se mohl na očekávanou situaci připravit.
- **Kontrola dosažení cílů** - učitel i rodič musí být důslední, dát dítěti najevo, že nevyplnil dohodnuté a upozornit ho na to.
- **Nenechte se rozptýlit** - při komunikaci se nesmí dospělí nechat odlákat od tématu, nesmí připustit „odpoutávací manévry“ dítěte. Musí se držet tématu komunikace, nepoddávat se a neztrácet trpělivost, je nutné, aby si vychovatel stál pevně za svým. Bez velké trpělivosti a výdrže se v takových situacích dospělý neobejde.
- **Uklidnění krizové situace** - pokud je dospívající jedinec při komunikaci s učitelem hlučný nebo agresivní, měl by vyučující ztišit svůj hlas, dát dítěti najevo, že si

⁷⁸ REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrávání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková..160 s. ISBN 978-80-262-1362-8, str.114-115.

nevšímá jeho rozrušení a nenechá se vyprovokovat. Někdy je dobré dát chvílku ke zklidnění situace a poté pokračovat v komunikaci.

- **Neverbální reakce** - bývá mnohokrát účinnější než verbální komunikace, potřesením hlavy se lze vyhnout výčitkám. Přílišná chvála nebo naopak extrémní tresty na žáky nepůsobí.
- **Stanovit jasné meze** - „...pokud situace eskaluje, dospívající se chová drze a nemá respekt, nebo je dokonce agresivní, pomůže krátký příkaz „DOST!“ a odchod ze situace.“⁷⁹ Dospělý by měl přerušit v danou chvíli komunikaci a dát oběma stranám čas na uklidnění. V průběhu fáze rozrušení je zbytečné, a vlastně nemožné, vyjasňování situace.
- **Být příkladem** – dospělý (učitel, vychovatel, rodič) by svým vystupováním měl být dítěti příkladem, jak řešit konflikty. Poskytnout zpětnou vazbu mezilidského jednání.

⁷⁹ REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrívání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková..160 s. ISBN 978-80-262-1362-8, str.115.

7 AGRESIVITA A AGRESE

Žáci s poruchou chování se často raději „schovávají“ za negativní a agresivní reakce, jakými jsou vztekání, odmítání čehokoli nebo nadávání.

Agresivita je v širším slova smyslu určitá dispozice osobnosti jedince k agresivnímu chování, je to vlastně „*útočnost, postoj, nebo vnitřní pohotovost k agresi, schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem.*“⁸⁰

V rámci školního prostředí se zažila představa, že v rámci agresivního chování zaútočí jeden žák na druhého, na dospělého nebo na neživé školní věci v podstatě kdykoli.

Agrese vybitá na neživém předmětu

Za agresi můžeme považovat „*...výpad, útok, jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu, nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.*“⁸¹

Žáci s poruchami chování si rádi vybíjejí vztek na školních předmětech (pravítka, sešity, učebnice, psací potřeby) a dalších neživých věcech ve školním prostředí (rozbité skříňky, lavice, rozkopené dveře aj.). Tímto jednáním daný agresor vykazuje před spolužáky i učiteli svou fyzickou sílu a zároveň takovýmto chováním se snaží své okolí zastrašovat.

Příklad z praxe č. 3:

„*Učitel určitého předmětu zadal všem žákům opakování. Řekl jim, že příští hodinu bude zkoušet. Žákyně M. H. po návratu domů ze školy, otevřela sešit s poznámkami, zkusila si něco přečíst, ale nechtělo se jí učit. Zavřela sešit a dál se již netrápila, jak to druhý den ve škole dopadne.*

Další den žákyni M. H. vyučující vyvolal. Ta pochopitelně nic neuměla, proto dostala od učitele ze zkoušení pětku (nedostatečnou). Žákyně vracející se do své lavice byla rozezlená, svou vinu si nepřipustila, ale svalila ji na učitele a použila sešit nebo učebnici jako prostředek k „protestnímu“ mlácení nebo bouchání o lavici, kopl do židle, bouchla pěstí do stolu. K tomu ještě navíc polohlasem častovala vyučujícího vulgárními a urážlivými slovy.“⁸²

⁸⁰ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 9.

⁸¹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 9.

⁸² MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 22.

V tomto okamžiku je učitel zcela oprávněně rozhořčený a ví, že musí nějakým způsobem na situaci zareagovat. U žáků s poruchami chování je zbytečné se nechat „vytočit“ a křičet nebo se s agresorem dohadovat. Protože na to on čeká. Pokud se tak stane, většinou dojde na další agrese. A v podstatě dochází k „boji“ o postavení ve třídě.⁸³

Aby se učitelé vyhnuli těmto nepříjemným situacím, musí zvládnout sebeovládání a v daném okamžiku vůbec nereagovat na agresora. Vyučující by měl pokračovat ve výuce a ke konfliktu se vrátit později, kdy jsou již všichni aktéři relativně uklidněni. Problém ovšem musí učitel řešit před celou třídou, aby ukázal, že se dokáže agresorovi otevřeně postavit.

Martínek⁸⁴ uvádí, že podle některých odborníků, jakými jsou R. A. Baron, L. Berkowitz nebo Čermák, lze na agresi reagovat trestem, který je ale ovlivněn několika faktory.

- Pokud je agrese slabá, může být trest účinný, ale při silné intenzitě se vyhrožování trestem úplně mívá účinkem. Agresor se nedokáže ve svém výboji ovládat a vidět následky svého chování. Ani si kolikrát neuvědomuje dopad trestu.
- Pokud si je agresor jistý, že svou agresi může dosáhnout svého, pak ho nezastaví žádný typ zastrašování jakýmkoli trestem. Pokud zjistí, že svým agresivním chováním nic nezmuže, stáhne se, neboť nechce být vyučujícím potrestán.

Během školní docházky je nutné u žáků s poruchami chování použít pro zvládnutí agrese některou z forem trestu. S tím ovšem souvisí kvalitní komunikace mezi žákem a učitelem, neboť daný trest je nutný agresorovi v danou chvíli srozumitelně vysvětlit a podat tak, aby žák pochopil smysl potrestání.

Je důležité mluvit se žákem o jeho „prohřešku“ co nejdříve. Pokud se tak nestane a problém se bude řešit v dlouhém intervalu po agresivním chování, už si jedinec s poruchou chování nevybaví přesně průběh incidentu a začne vnímat potrestání od vyučujícího za nespravedlivé. Navíc se bude snažit vinu svěst na jiné přítomné spolužáky přítomné danému konfliktu.

Učitel ve chvíli kárání žáka a udělování trestu musí přesně definovat, za co a proč mu bude udělen trest a kázeňské opatření. Proto musí být naprosto přesně učitelem vysloveno, že žák je trestán např. za to, že spolužáka záměrně fyzicky napadl tím, že do něj kopal a fackoval

⁸³ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*, Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 22-23.

⁸⁴ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5, str. 81.

ho. Klasická věta učitele, že dotyčný je potrestán za to, že zlobí, je pro žáky s poruchami chování naprosto obecná a nejasná, zbytečná.

Podle E. T. Goddetové⁸⁵ by měl vyučující navíc v takové situaci zachovat „chladnou hlavu“ a vést komunikaci s agresorem v klidu, bez emocí a přirozeně. Vyučující by se měl snažit o klidnou slovní reakci.

Ve chvíli, kdy je žák rozrušený, vzteklý a vyjadřuje se k situaci vulgárně a hrubě, je agresivní, může ho učitel mírně požádat, aby se začal zklidňovat a sdělil pedagogovi své názory slušně, bez vulgárních a hanlivých výrazů.

Má-li učitel ve své třídě žáka, který je enormně neklidný, měl by ve chvíli vzájemné komunikace k němu přijít, aby si dotyčný plně uvědomil, že mluví s ním. Vyučující se nesmí nechat ovládnout agresivitou, není dobré reagovat bez rozmyslu. Na žáka s agresivním chováním nemá smysl hlasitě křičet či dokonce vyhrožovat fyzickým trestem. Během napjaté a konfliktní situace musí mít vyučující stále situaci pod kontrolou, nediskutovat s agresorem.

Jako vyhocení situace mezi učitelem a žákem s poruchou chování je uveden příklad z pedagogické praxe.

Příklad z praxe č. 4:

Incident se stal v loňském školním roce přímo v hodině kolegyně u žáků druhého ročníku oboru „E“ (dvouletý učební obor), který navštěvují právě z větší míry žáci s poruchami chování nebo poruchami učení. V dané třídě jsem také minulý školní rok vyučovala a chlapce jsem osobně znala.

Během vyučování se zeptal žák paní učitelky, zda by mohl jít na toaletu. Pochopitelně velmi vulgárním způsobem. Vyučující klidným hlasem žákovi sdělila, že jej na toaletu nepustí, neboť neplní své povinnosti v hodině a navíc se chová nevhodně při hodině, odmítá pracovat, záměrně nahlas oslovuje spolužáky a hodinu bojkotuje. Žák poté verbálně vyučující urážel vulgárními výrazy a bylo zjevné, že toaleta byla pouhá záminka k opuštění hodiny. Jelikož žák nedosáhl svého, začal být více verbálně agresivní a vyučující vyhrožoval, že když ho nepustí, vykoná potřebu přímo ve třídě do umyvadla. Paní učitelka se k dané situaci postavila tvrdě a byla neoblomná ve svém zákazu. Žák stále vyhrožoval vykonáním své potřeby ve třídě a vyučující mu již našťvaně řekla, že s ním nehodlá dále diskutovat, aby se uklidnil a pracoval na svém úkolu. Chlapec (18 let) se tedy zvedl ze židle, opustil lavici, a i přes nesouhlas vyučující

⁸⁵ GODDETOVÁ, Edith Tartar. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-492-3, str. 91.

a před zraky spolužáků, vykonal malou potřebu přímo ve třídě do umyvadla. Po vykonání potřeby se opětovně vrátil na své místo do lavice.

Jeho chování bylo vyhodnoceno vedením školy jako nejhrubší porušení školního řádu, nemorální, asociální a žák byl následně vyloučen ze studia.

8 PŘÍPRAVA UČITELE NA KRIZOVOU SITUACI

Před každou vyučovací hodinou by si měl učitel připravit určitá preventivní opatření na situace, které mohou nastat v případě negativní reakce ze strany žáků s poruchami chování v dané třídě. Je nutné mít v zásobě alternativy různých opatření, které vyučující použije ke zklidnění možné situace a připravenými metodami se vyhnout výbušným reakcím žáků s poruchou chování.

- Vysvětlit důkladně na začátku hodiny průběh vyučování a důkladně, přesně říci, co budou dělat.
- Nekritizovat žáka před celou třídou, neshazovat ho, ukázat mu, že má stejné možnosti jako ostatní „normální“ spolužáci.
- Učitel si musí zachovat v každé vyostřené situaci autoritu a udržet iniciativu ve svých rukách.
- Při nástupu krizové situace je dobré mluvit klidně, tlumeným hlasem, bez emocí (nevyhrožovat).

Ve chvíli slovní agrese musí učitel udržovat určitý postup:

- Oddělit žáka od třídy, přivolat pomoc kolegů.
- Vysvětlit klidným a vyrovnaným hlasem žákovi, že mu chce pomoc, že není nepřítel, že o něj má zájem.
- Počkat na zklidnění a poté se žáka zeptat na jeho názor, co bylo špatně a co se mu nelíbilo.
- Nikdy nereagovat na dítě nadávkami nebo agresivním chováním.
- Poslouchat jeho výpověď a pokusit se vnímat, co žák říká „mezi řádky“.
- Vyzdvihovat jeho dobré vlastnosti a upozornit na to, co se mu ve škole povedlo.
- Po úplném zklidnění dovést žáka zpět do třídy, k ničemu se již nevracet a pokračovat v běžném režimu.

Zásady v krizové situaci:

- Použít přiměřené prostředky ke zklidnění (pokud lze).
- Uklidňovat - stále na žáka pozitivně a povzbudivě mluvit klidným a tichým hlasem.
- Čekat do chvíle uvolnění.

- Vrátit žáka co nejdříve do třídy mezi spolužáky bez náznaku jakékoli verbální negace, kritiky, zesměšňování žáka.
- S krátkým časovým odstupem se vrátit k incidentu a pokusit se s žákem promluvit o celé situaci a vysvětlit z pozice učitele-dospělého, proč došlo k incidentu, dát žákovi prostor k vyjádření.

Jako příklad z praxe uvádím dvě kazuistiky žáků se silnými projevy poruch chování.

KAZUISTIKA č. 1

Jméno: Tomáš

Rok narození: 1998

Diagnóza:

Lehká mozková retardace (IQ 68)
 Nesocializovaná porucha chování
 Disociální porucha chování
 Dyslexie, dysortografie
 ADHD

Do r. 2014 byl Tomáš žákem ZŠ, posléze nastoupil na odborné učiliště, odkud byl kvůli svému chování a vysoké absenci vyloučen již po dvou měsících.

Rodinná anamnéza:

- matka rozvedená s otcem Tomáše
- otec o chlapce vůbec nejevil zájem (chlapec ho vlastně neznal)
- matka druhé manželství, kvůli Tomášovi se s novým manželem rozvedla
- s Tomášem žije sama, je v invalidním důchodu, nepracuje
- Tomáš je jedináček
- matka je ve svém výchovném postoji značně nedůsledná
- v rodině schází jasně stanovený řád a hranice, stejně jako funkční systém odměn a trestů
- Tomášovi chybí mužská autorita v rodině a pozitivní mužský vzor chování.

Problémy chlapce:

- Tomáš trpí poruchou aktivity a pozornosti

- je velice líný a pohodlný
- rád se odvolává na svou “nemoc“, je agresivní vůči vrstevníkům i dospělým
- jeho zlostná reaktivita ubližuje jemu i jeho okolí
- nerespektuje autority, zvláště ženy
- trpí emoční deprivací
- má sklony k sebepoškozování (řezání žiletkou na ruku, bouchání hlavou o lavici či o zed' aj.)
- k požívání návykových látek (alkohol, cigarety-sbírá nedopalky cigaret, drogy)
- notorický lhář (věří svým lžím, do kterých se zaplétá)
- sklony ke krádežím a trestné činnosti (ve škole nabízel starším spolužákům výměnou za cigarety peníze, šperky a jiné cennosti, které doma matce ukradnul, v šatně prohledával spolužákům oblečení a kradl peníze, mobilní telefony aj.)
- symptomy se u chlapce začaly projevovat již v předškolním věku
- zhoršení chování již v sedmi letech v první třídě
- na konci páté třídy nezvladatelný
- vystřídal několik základních škol
- doporučení matce Tomáše, aby ho umístila do speciální školy, matka odmítla
- přechodem na druhý stupeň došlo k výraznému zhoršení jeho chování
- v sedmé třídě propadnul
- potřeba být centrem pozornosti
- časté emocionální změny

Tomáš ve škole vůbec nejevil zájem o výuku, schválně na sebe upozorňoval nevhodným chováním. Vykřikoval, byl drzý a vulgární na vyučující, odmítal pracovat a plnit úkoly zadané vyučujícími. Svévolně utíkal z hodin a často se zavíral na toaletě se slovy, že chce mluvit pouze s maminkou. Občas si lehnul ve škole na chodbě pod schody, po kterých chodili žáci, zahalil si hlavu do oblečení, nekomunikoval a nechtěl se zvednout. Taktéž

v případě pokárání byl agresivní na učitele, což v jednom případě skončilo tak, že po vyučující v silném afektu hodil židli.

Komunikace s tímto žákem probíhala velmi složitě, komplikovaně a v mnoha vypjatých situacích. Tomáš nechtěl přijímat žádnou jinou autoritu kromě své matky. Projevoval známky agresivity, šikany a násilí, ale pouze na mladší a menší spolužáky. Byly chvíle, kdy propadal hysterickému pláči nebo se uchyloval v době vyučování k sebepoškozování tím, že se řezal do rukou a na zápěstí žiletkou nebo bouchal hlavou o lavici či o zeď. Odmlouval učitelům, používal vulgární výrazy, kterými učitele slovně napadal. Jediná možná cesta komunikace s Tomášem se zakládala na klidném a vyrovnaném rozhovoru bez emocí, křiku, vyhrožování. Osvědčilo se v komunikaci s Tomášem, postavit se mu čelem a ukázat autoritu učitele bez známky zaváhání nebo strachu. Necouvnut v žádné situaci a hlavně si stát pevně za svým. Většinou pomáhalo s chlapcem hovořit o tom, co měl rád, vyzdvihnout jeho jakýkoli úspěch a ukázat mu, že může vyučujícím důvěřovat.

Tomáš měl brát pravidelně léky na uklidnění, ale bohužel je vynechával. Proto se jeho chování nelepšilo, ba naopak.

Návrhy a opatření:

Ředitelka školy spolu s třídní učitelkou opakovaně zvaly do školy matku chlapce. Vedení školy žádalo matku, aby Tomáše umístila do psychiatrické léčebny, neboť ohrožoval nejen sám sebe, ale i spolužáky a pochopitelně se začali ozývat rodiče ostatních dětí, neboť měli o své potomky strach.

Základní škola kontaktovala OSPOD, došlo k mnoha jednáním se zástupci OSPOD a s matkou chlapce. K několika setkáním byla přizvaná i Policie ČR, protože Tomáš kradl dětem ve škole peníze, a také kvůli jeho agresivnímu chování.

Matka se svého syna neustále zastávala, nechtěla chlapce umístit v léčebně. Tvrdila, že se s ním špatně zachází, že ho učitelé nemají rádi, že na něj ostatní spolužáci vše svádějí.

Zlom nastal v osmé třídě, kdy Tomáš vztáhl ruku i na svou maminku ve chvíli své neovladatelné agrese. V tu chvíli matka pochopila, že bez odborné pomoci výchovu chlapce nezvládne.

Do svých patnácti let byl Tomáš několikrát hospitalizován pro svou neovladatelnou agresivitu a konflikty ve škole v psychiatrické léčebně.

Pobyt na psychiatrii jeho problémy nezměnil, po druhé hospitalizaci byl odeslán do dlouhodobé psychiatrické péče. Po návratu se jeho chování zhoršilo natolik, že byl umístěn do diagnostického ústavu, což chlapci vůbec neprospělo. V té době byl žákem 8. ročníku.

Prognóza

Vzhledem k tomu, že se symptomy Tomáše v podstatě do dospělosti nezlepšily, domnívají se odborníci, že stav chlapce zůstane nadále stejný, ba může dojít ke zhoršení.

Po ukončení základní školy, v osmém ročníku, byl Tomáš přijat na dvouletý učební obor odborného učiliště. Studia zanechal po půl roce, protože do školy skoro nechodil, a proto měl velké množství neomluvených hodin. Momentálně je Tomáš v invalidním důchodu, nepracuje, požívá návykové látky a stojí na pokraji společnosti.

KAZUISTIKA č. 2

Jméno: Dominik

Rok narození: 2002

Dominik nastoupil na základní školu v listopadu 2015 do osmého ročníku, z důvodu stěhování. Problémy v jeho chování se začaly postupně projevovat a narůstat. Stejně výchovné problémy a nezvladatelné chování se objevovalo i na předešlé škole.

Anamnéza

Výchovné problémy žáka vycházejí především z rodinného prostředí. Dominik žije pouze s matkou (rodiče se rozvedli), která na výchovu nestačí a jeho chování se snažila zpočátku omlouvat. Se školou spolupracovala, na pozvání vždy přišla a slibovala nápravu. Bohužel se tak nikdy nestalo a Dominikovi výchovné problémy narůstaly.

V Pedagogicko-psychologické poradně diagnostikovány poruchy chování, poruchy pozornosti ADHD, dyslálie – patlavost (neléčeno, logopedii nenavštěvovali).

Dominik byl medikován léky pro zklidnění, ty ovšem užíval velmi nepravidelně a na jeho chování šlo lehce poznat, kdy léky užil a kdy ne. Matka slibovala, že na pravidelné užívání každé ráno dohlédne, nestalo se tak.

Problémy dítěte

V Dominikově chování se objevuje většina poruch chování: lhaní, podvody, krádeže (v rodině), porušování pravidel Školního řádu, ničení majetku, sexuální obtěžování spolužaček, agresivita vůči spolužákům i vyučujícím, ublížení na zdraví, užívání návykových látek (cigarety, alkohol, marihuana), absolutně nezvladatelné chování v afektu. Dominik má trvale narušené vztahy k vrstevníkům, je neoblíbený v kolektivu, bez projevů empatie k druhým.

Analýza případu – návrhy a opatření

Škola výchovné problémy řešila nejdříve pohovory s matkou, poté byly svolávány výchovné komise, později i za účasti OSPOD, spolupráce byla i s Policií ČR. Dále byla spolupráce s Psychiatrickou léčebnou v Bohnicích a výchovným ústavem v Pšově.

Dominikovy problémy a jejich řešení:

Únor 2016 -svévolné rozbití pera k interaktivní tabuli (cena v řádu tisíců), matka splácela.

Duben 2016- udělena důtka třídního učitele za opakované porušování školního řádu, neplnění povinností vyplývajících z výuky, zapomínání úkolů a žákovské knížky.

Červen 2016 - nedostatečná z matematiky a českého jazyka – opravné zkoušky neudělal (bude opakovat osmý ročník), II. stupeň z chování za nevhodné chování a agresivitu (agresivita vůči spolužákům, majetku školy).

Září 2016 - svolání první výchovné komise za napadení spolužáka o přestávku, nevhodné chování ke spolužačkám, které osahával a za drzé chování k vyučujícím. Zde byla domluvena návštěva OSPOD k dalším řešením problému, matka zde sama iniciovala psychologické vyšetření a následný pobyt ve výchovném ústavu.

Dominik 4. 10. 2016 nastoupil na pobyt v Psychiatrické nemocnici Bohnice, jeho hospitalizace byla ukončena primářem již po třinácti dnech z důvodu nespolupráce a nedodržování pravidel, chování bylo během pobytu velmi problematické (nedodržoval pravidla, nerespektoval vyučující, vulgárně se vyjadřoval, velmi hrubě se choval k hendikepovaným a slabším spolužákům). Závěrem bylo primářem konstatováno, že se nejedná o psychiatrickou diagnózu, ale o výchovné problémy.

Listopad 2016 - další výchovná komise kvůli hrubému porušení školního řádu – přišel na odpolední vyučování podnapilý, ze strany školy mu v pololetí byl udělen III. stupeň z chování, byla doporučena návštěva výchovného ústavu, konzultace a následné umístění.

Prosinec 2016 - dopis ředitelky školy na odbor sociálních věcí s další žádostí o pomoc (po výchovné komisi v listopadu musel být znovu 2x vyloučen z výuky, dále kouřil na toaletě, když mu paní zástupkyně cigarety odebrala, začal se chovat agresivně, pěstí mlátil do šatních skříněk a začal jí urážet velmi vulgárními výrazy, poté před školou fyzicky napadl spolužáka).

Leden 2017 - III. stupeň z chování.

Únor 2017 - znovu 2x vyloučen z výuky pro nezvladatelnost, vulgární výrazy k vyučujícím, ve vzteku zničil kliku u dveří, roztrhal žákovskou knížku a na toaletě napadl fyzicky dalšího spolužáka. Voláno matce, která si syna ve škole vyzvedla

Duben 2017 - znovu výchovná komise, po slovní potyčce udeřil spolužáka do tváře a ulomil mu zub, po vyučování tohoto spolužáka strčil pod projíždějící auto (naštěstí se chlapci nic nestalo) – matka napadeného podala trestní oznámení na Policii ČR.

Další den byl velmi vulgární na paní ředitelku a ostatní vyučující a vzteky rozkopal obložení ve třídě – opět volána matka do školy, aby si Dominika odvedla.

Květen 2017 - matka domluvila pobyt ve výchovném ústavu v Pšově, Dominik tam strávil šest týdnů. Po návratu bylo jeho chování v normě, dle jeho slov se mu v ústavu líbilo, měl pravidelný řád a zaměstnanci se o něj opravdu zajímali (tohle prý doma nemá).

Červen 2017 - Dominik ukončil povinnou školní docházku v osmém ročníku a podal přihlášku na učební obor. Dominik byl po několika měsících z odborného učiliště vyloučen.

9 POSTOJ UČITELE K ŽÁKŮM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

9.1 Pohled učitelů na žáky s poruchami chování - „problémové žáky“

Na základě zkušeností pedagogů, kteří učili nebo stále učí na odborném učilišti, lze konstatovat, že práce s žáky s poruchami chování je poměrně psychicky náročná záležitost a opravdu vyžaduje zodpovědný přístup učitele, který se zakládá na zkušenostech a sebevzdělávání v této oblasti.

Pokud se těchto učitelů zeptáte, kdo je pro ně „problémový žák“, dostanete následující odpovědi, např.:

- ...často a výrazně narušuje vyučování svým nevhodným chováním...
- ...špatně se učí a nesnáší školu...
- ...má psychické problémy...
- ... má potíže sám se sebou...
- ...má strach z citového projevu, je emočně nestabilní...
- ...všechno a všechny odmítají, mají problém s přijetím autority...
- ...bývají agresivní, hlavně verbálním způsobem, mluví vulgárně...
- ...mají tendence neustále jiné napadat, oponovat, jsou vzdorovití...
- ...lžou....

Ovšem také tito učitelé, kteří soustavně pracují s žáky s poruchami chování, si současně uvědomují, že mají před sebou poměrně zranitelné osoby, se kterými lze vhodným typem komunikace jednat.

Pro komunikaci s „problémovými“ žáky je ze strany učitele důležité, aby žákům naslouchal a dal jim tím najevo, že jsou přijímáni.

Učitel se při rozhovoru nesmí bát přiblížit se k žákům, být jim nablízku. Je vhodné více poslouchat než mluvit, dát žákům prostor k vyjádření.

Vyučující musí takové žáky respektovat a brát je takové, jací jsou. Nesmí k nim být agresivní, arogantní, je důležité chovat se slušně. Nemá smysl na žáky křičet, zvyšovat hlas, naopak je potřeba hovořit klidným a vyrovnaným hlasem. A velmi důležité je zachovat si jako učitel odstup od krizové situace a nepřipouštět si reakci žáka jako útok na svou osobu. Kromě těchto aspektů potřebuje „problémový“ žák nastolit ve třídě jasná pravidla a řád, neboť musí mít na paměti, že ve škole si nesmí dělat, co chce. Dodržování třídních a školních pravidel platí úplně pro každého žáka bez výjimky.

Umět dobře hovořit s „problémovým žákem“, znamená správně vyhodnotit danou situaci, ve které se učitel s žákem nacházejí. Vyučující musí rozeznat typ problému a podle toho vést rozhovor.

Nejčastěji dochází k rozhovoru mezi učitelem a žákem, jenž způsobuje „těžkosti a problémy“ ve třídě i mimo ni.

Ve třídě běžně dochází při vyučování k situaci, kdy se žák staví vůči učiteli do opozice, odmítá cokoli z jeho strany. Jelikož tato situace „rozhodí“ vyučování, je dobré, aby učitel nabídnul žákovi pomoc tím, že si spolu o problému promluví.

Rozhovor musí probíhat v klidu, bez emocí z učitelovy strany.

Přínosné je začínat větou: „Copak se s tebou momentálně děje?“ Tím dává učitel žákovi prostor k vyjádření se k situaci jako prvnímu. Žák se tedy vyjádří dříve než dospělý a teprve potom, s určitým časovým odstupem, si vyslechne jeho názor.

Ne vždy ovšem dojde k pozitivnímu vyřešení problému, který nastal.

Příklad z praxe č. 5

V prvním ročníku dvouletého učebního oboru „E“ jsem učila chlapce J. M., který byl „učebnicový příklad“ nepřijímání ženské autority. Na učitelky teoretických předmětů (včetně mě jako třídní učitelky) i na učitelky odborného výcviku byl drzý, odmlouval, dělal naschvály, dával najevo své opovržení. Mnohokrát mi řekl, že mi může být úplně jedno, co on dělá, a co mi je vůbec do toho. Nedbal na školní řád, neustále docházelo k porušování školních pravidel. V hodinách si hrál s mobilem. Na učitelku odborného výcviku byl neskutečně arogantní, a když jej napomenula nebo po něm chtěla vykonat zadanou činnost, verbálně na ni zaútočil vulgárními slovy. Po několika měsících jeho chování vyvrcholilo tím, že nechtěl na praxi po sobě uklidit pracovní místo a po napomenutí vyučující odborného výcviku, proč neuklízí, jí řekl, ať si to uklidí sama, protože on to nehodlá dělat a hodil po ní mokrý hadr na podlahu. V téže době v mojí hodině teoretické výuky opět nepracoval a po klidném napomenutí, aby psal zápis, začal křičet, že už toho má dost, protože stále něco po něm chci a jsem úplně stejná jako jeho matka, která mu nedá pokoj.

U chlapce kromě ADHD byla diagnostikována depresivní porucha kvůli rozvodu rodičů. Vinu dával své matce a odmítal její autoritu. U J. M. se rozvinul proces projekce, obraz své matky si promítal vůči jiným ženám. Proto se k nim stavěl negativně až agresivně. K mužům-učitelům si tento postoj nedovolil a naopak si jej kolegové chválili. Po několika rozhovorech, kdy jsem se snažila chlapci ukázat z mé strany pochopení, se jeho chování vůči mé osobě zlepšilo. Žák si postupně se mnou začal sám od sebe povídat a řešili jsme společně

jeho problémy. Jelikož se ovšem jeho chování na praxi nezměnilo, škola ho nebavila a chodil pozdě do hodin i na praxi bez omluvy nebo do školy nechodil vůbec a měl vysokou neomluvenou absenci, na žádost zákonného zástupce ukončil studium.

9.2 Krizová situace

V situacích, kdy chování „problémového žáka“ zajde až za rámec možností učitele, musí být přivolána pomoc odborníků. Učitel ovšem může dobře tuto situaci vyhodnotit právě komunikací se žáky a naslouchání jim.

Může odhalit u dětí šikanu, myšlenky na sebevraždu, pocity silné agrese či dokonce pohnutky na kriminální zločin. V takových situacích je nutné navázat se žákem kontakt, vyslechnout si ho, i když s jeho myšlenkami na čin učitel nesouhlasí, a poté „přenechat“ žáka odborníkům (psycholog, psychiatr, lékař..). Také je vhodné, aby učitel „problémovému“ žákovi dal najevo svou náklonnost a vysvětlil mu, že pomoc odborníků je pro něj nezbytná, aby se zase cítil dobře.

Příklad z praxe č. 6:

Dívka N.D. (16 let), žákyně druhého ročníku dvouletého učebního oboru „E“, na sebe v hodinách teoretické výuky velmi ráda strhávala pozornost tím, že vykřikovala během vyučování, odmítala pracovat na daných úkolech od vyučujících, neustále používala v hodině mobilní telefon. Často chodila do hodin pozdě, o přestávkách utíkala ze školy kvůli kouření. Na odborném výcviku nevykonávala přidělenou činnost od vyučující, „utíkala“ od zadané práce, odmlouvala a byla drzá na vyučující. Jelikož využívala každé chvílky k nedovolenému opouštění pracoviště, byla jí udělena důtka ředitele školy. Poté, co se zamkla ještě se dvěma spolužáky v šatně odborného výcviku kvůli kouření, byl jí udělen pro porušení bezpečnosti na pracovišti a pro hrubé porušení školního řádu snížený stupeň z chování a následně podmíněčné vyloučení. Jelikož jsem třídní učitelka dívky, vedla jsem s ní mnoho rozhovorů, abych zjistila příčinu jejího chování. Dívce jsem dala možnost vyjádřit se ke svému chování, vyslechla jsem její postoje a názory. Snažila jsem se jí vysvětlit, že jí chci pomoci. Po mnoha rozhovorech s dívkou vyšlo najevo, že se zjevně jedná o poruchu chování v souvislosti s rodinným traumatem. Žákyně N.D. žije u své nemocné babičky, jelikož matce byla dívka odebrána v raném dětství z důvodu těžkých psychických problémů matky, které vyústily v drogovou závislost. Matka dívky psychicky onemocněla poté, co se v autě vyboural a následně zemřel její manžel, tedy otec N.D. Dívka se snažila rodinnou tragédii v sobě potlačovat, ale neúspěšně, neboť dopady se ukazují na jejím chování ve škole a ve společnosti. Navíc jsem si všimla, že dívka stále nosila oblečení s dlouhým rukávem a moje podezření na

sebepoškozování se potvrdilo. Řezala se na rukách. Dívce byl jejím ošetřujícím lékařem doporučen odborník (psycholog, psychiatr) a momentálně je v jeho péči. Chování N.D. se zlepšilo. Intelektový výkon dívky je v pásmu podprůměru, byla u ní diagnostikována porucha učení i chování-ADHD.

9.3 Strategie řešení školních konfliktů

Ke školním konfliktům mezi učitelem a žákem dochází pravidelně, a každý učitel se s takovou situací ve své pedagogické praxi setkává velmi často. Řešení těchto školních konfliktů není vždy snadné a jednoduché. Učitel by neměl v konfliktu vycházet pouze z vnějších projevů chování žáka, od kterého vyšel impuls konfliktu. Je nutné se zaměřit také na vnitřní prožívání žáka. Podle Mattioliho a Navrátila⁸⁶ je vnitřní prožívání u žáků s poruchami chování výsledkem rozporu mezi osobními představami, názory, potřebami nebo hodnotami žáků a učitelů. Tyto rozpory pak vyústí u žáků ve vnější projevy chování a učitelé je „interpretují např. verdikty, že žák je agresivní vůči učiteli nebo že žák odmítl splnění příkazu učitele, že žák lže a podvádí, či že žák soustavně neplní domácí úkoly.“⁸⁷

Nelze ovšem ke vzniklému konfliktu a k jeho řešení přistupovat jen z hlediska vnějších projevů chování. Takový postoj k vyřešení problému se žákem s poruchami chování může vést učitele k nepřesným či zavádějícím závěrům, a tím k nevhodně zvolenému postupu komunikace se žákem.

⁸⁶ MATTIOLI, J. , NAVRÁTIL S. *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat.* Praha: Grada, 1. vyd.,2001, 120 s., ISBN 978-80-247-3672-3. str. 107.

⁸⁷ MATTIOLI, J. NAVRÁTIL, S. *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat.* Praha: Grada, 1. vyd.,2001, 120 s., ISBN 978-80-247-3672-3. str. 107.

10 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI POTŘEBAMI, SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM⁸⁸

10.1 Rámcově vzdělávací program (RVP)

V RVP pro střední odborné vzdělávání je výchova a výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajišťována v souladu s platnou vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou například žáci se specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním postižením, či zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.⁸⁹ Tito žáci jsou ve škole evidováni a je jim věnována individuální péče.

Žákům se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je ve spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou, na základě závěrů vyšetření pedagogicko-psychologické poradny a ve spolupráci s rodiči, vypracován individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán vypracovává třídní učitel ve spolupráci s výchovným poradcem a ostatními vyučujícími. V případě, že není nutné vypracovat individuální vzdělávací plán, jsou žáci s diagnostikovanou specifickou poruchou chování při výuce zohledněni. Žáci nejsou vystavováni neočekávaným úkolům a časovým tlakům. Žákům jsou úlohy vhodně zadávány, žákům je umožněno používat kompenzační pomůcky.

Zkoušení žáka probíhá formou, která je pro každého takto znevýhodněného žáka nejvhodnější. Klasifikace je doprovázena hodnocením, které vyjadřuje pozitivní stránky výkonu, objasnění podstaty případného neúspěchu a návod k jeho překonání. Žáci však nejsou z žádného předmětu osvobozeni a nejsou jim vytvořeny speciální tematické plány, protože tito žáci jsou schopni náplň jednotlivých předmětů zvládnout.

Záměrem každého odborného učiliště je zpřístupnit vzdělávání co nejširšímu spektru žáků. Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou integrováni do třídních kolektivů. To přispívá k jejich socializaci a připravenosti na běžný občanský život. Je třeba vzít v úvahu charakter oboru vzdělání a zdravotní způsobilost uchazeče o studium vzhledem ke stupni zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění, přínos studia tohoto oboru pro sociální uplatnění absolventa i jeho osobní uspokojení. Velmi důležitá je i práce s ostatními žáky a jejich seznámení s problematikou týkající se spolužáků s určitým postižením či znevýhodněním.

⁸⁸ <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>

⁸⁹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) § 16 a § 17.

U žáků ohrožených sociálně patologickými jevy a žáků s uloženou ochrannou výchovou je nutné volit vhodné výchovné prostředky a úzce spolupracovat se školskými poradenskými zařízeními. Jedná se o spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a to zejména v oblasti specifických poruch chování a učení. Velice důležitá je také spolupráce s kurátory sociálně - právní ochrany dětí a s probační a mediační službou.

Ke studiu se často hlásí žáci, u kterých byla zjištěna specifická porucha učení a chování již na základní škole. Pedagogicko-psychologická poradna vypracuje na požádání každému klientovi, který končí základní školu, zprávu pro školu střední. Pedagogové jsou prostřednictvím výchovného poradce informováni o všech žácích, u kterých je specifická porucha učení či chování prokázána. Při práci se žáky se sociálním znevýhodněním spolupracuje škola především se střediskem výchovné péče.

10.2 Vzdělávací klíčové kompetence⁹⁰

Z klíčových kompetencí jsou rozvíjeny především kompetence komunikativní, personální a sociální:

- vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci
- formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle
- aktivně se účastnit diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje, respektovat názory druhých
- zpracovávat jednoduché texty na běžná i odborná témata a různé pracovní materiály
- vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování
- stanovovat si cíle a priority podle svých osobních schopností, zájmové a pracovní orientace a životních podmínek
- efektivně se učit pracovat, vyhodnocovat dosažené výsledky a pokrok
- pečovat o své fyzické a duševní zdraví
- pracovat v týmu, podílet se na realizaci společných pracovních činností
- podněcovat práci v týmu vlastními návrhy na zlepšení a řešení úkolů, nezaujatě zvažovat návrhy jiných
- přijímat hodnocení svých výsledků, kritiku a adekvátně na ni reagovat
- využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a efektivně pracovat s informacemi
- chápat jazykové vzdělávání jako součást lidské kultury

⁹⁰ <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelani>

- hledat a vytvářet integrační vazby s ostatními předměty

11 ETOPEDIE A ŠKOLNÍ PRAXE

„Poruchami chování, situací obtížně vychovatelné, popřípadě sociálně a morálně narušené mládeže se zabývá etopedie.“⁹¹

V praxi se učitelé základních škol setkávají s vysoce neukázněnými žáky, ale jsou často bezmocní, neboť nemají žádný nástroj, jak je přimět, aby se chovali lépe. Pokud učitel navrhne návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně, velmi často naráží na nesouhlasný postoj rodičů.

Pokud nezaberou oficiální opatření k posílení kázně (napomenutí třídního učitele, důtka třídního učitele, důtka ředitele školy nebo druhý a třetí stupeň z chování) a rodiče nespolupracují, je škola prakticky bezmocná, protože nemá žádné jiné „legislativní páky“ k řešení dané situace.

Vyučující na třetím stupni mohou zažádat ředitele školy udělit takovému žákovi podmíněčné vyloučení a v případě, že žák nevykazuje zlepšení v chování, jelikož odmítá on či jeho zákonný zástupce navrhnoutý postup nápravy (léčení, PPP aj), může být ze studia vyloučen.

Pro školu se žáky s poruchami chování je důležité, aby věděla, na koho se může obrátit, s kým navázat kontakt, kdo je schopen a zároveň také povinen poskytnout pomoc.

Jedním z těchto pomocných dokumentů, který tvoří základní osu institucionální sítě, jež poskytuje pomoc žákům s problémovým chováním, je Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů dětí a mládeže ze dne 29. 8. 2000, s účinností od 1. 1. 2001.⁹²

Metodický pokyn zahrnuje do systému prevence v daném rezortu různé instituce a organizace veřejné správy a další subjekty.

Zejména se jedná o:

- MŠMT a jím přímo řízené organizace
- Odbory školství na krajských úřadech
- Základní, střední a speciální školy
- Pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče
- Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy⁹³

⁹¹ NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele. Praha: SPN, 1997. s. 116. ISBN 80-95937-60-3. str. 43.

⁹² <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

⁹³ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Páteř systému prevence v rezortu školství tvoří odborný pracovník MŠMT, krajský školský koordinátor prevencí, okresní a školní metodik prevence. Institucí „první linie“ je škola, neboť ta se snaží řešit neukázněné chování žáků vlastními silami.

12 KDO ŘEŠÍ CHOVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ?

- **Učitel** - začne bezprostředně řešit problémové chování žáka, kterého při jeho nevhodném chování přistihne nebo se ho incident přímo dotýká. Pokud žáka „ nezvládne“ a nedokáže zklidnit situaci, požádá o pomoc třídního učitele, výchovného poradce, metodika prevence nebo ředitele školy.
- **Třídní učitel** - se snaží zkontaktovat zákonné zástupce žáka a je zároveň dalším článkem v řešení kázeňských problémů. Jeho povinnosti jsou zakotveny ve školním řádu a obecně lze konstatovat, že v náplni práce třídního učitele je odpovědnost za celkové plnění výchovně vzdělávacích úkolů a koordinace všech vyučujících ve třídě.
- **Výchovný poradce** - navazuje na činnost učitele, zejména učitele třídního. Spolupracuje se všemi pedagogy, žáky a jejich rodiči a zákonnými zástupci. Je v úzkém kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími zařízeními, která se zaměřují na pomoc dětem s poruchami chování.
- **Školní metodik prevence** - odborně a metodicky pomáhá učitelům zavádět do výuky etickou a právní výchovu ke zdravému životnímu stylu a sleduje rizika vzniku a projevy sociálně nežádoucích jevů, doporučuje opatření k jejich odhalování a řešení.
- **Ředitel školy** - podle zákona 561/2004 Sb.⁹⁴, rozhoduje o všech náležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání, usměrňuje koncepci výuky a výchovy ve škole, předsedá pedagogické radě a řídí její jednání.
- **Výchovná komise** - jedna z možností ve snaze řešit problémy žáků s poruchami chování, která není ve školském zákonu, ale bývá často uvedena ve školním řádu, tj. v podzákonné formě.

Mezi další instituce, které jsou škole ze zákona k dispozici, a které nesmějí odmítnout škole pomoc, pokud záležitost spadá do jejich kompetence, patří:⁹⁵

- PPP a SPC
- Středisko výchovné péče
- Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu
- Diagnostický ústav
- Dětský domov se školou

⁹⁴ <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

⁹⁵ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

- Výchovný ústav
- Městská policie a Policie ČR

PRAKTICKÁ ČÁST

13 CÍLE A ŠETŘENÍ

Praktická část diplomové práce prostřednictvím šetření nahlíží na problematiku komunikace učitele s žáky s poruchami chování na odborném učilišti v České Lípě.

13.1 Cíl šetření

Hlavním cílem šetření bylo zjistit, jak učitelé teoretických předmětů odborného učiliště v České Lípě vnímají problematiku poruch chování u svých žáků, a jakým způsobem probíhá komunikace mezi pedagogy a žáky s poruchami chování v kritických situacích ve vyučovací hodině i mimo ni.

Na základě daného hlavního cíle byly položeny dílčí otázky, na které se při vyhodnocení klade důraz a hledá odpověď.

Dílčí otázky šetření:

- Zjistit, se kterou poruchou chování se učitelé odborného učiliště setkávají ve škole nejčastěji.
- Určit, jaký druh komunikace vyučující nejvíce využívají pro kontakt se žáky s poruchami chování.
- Zjistit, jaká je připravenost a informovanost učitelů daného odborného učiliště ohledně komunikace se žáky s poruchami chování a zda se učitelé připravují na rizikové situace při komunikaci se žáky s poruchami chování.
- Stanovit, jakým způsobem přistupují vyučující k žákům s poruchami chování – chválení, potřebná pozornost, reakce na vypjaté situace.
- Zjistit, zda pedagogové daného učiliště volí správný způsob komunikace s žáky s poruchami chování.

13.2 Metodologie šetření

Pro šetření byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu formou techniky dotazníkového šetření. Jedná se o poměrně frekventovanou metodu získávání dat v pedagogickém průzkumu.⁹⁶ Podstatou tohoto průzkumu je získávání objektivních údajů o šetřené problematice nebo také zjišťování rozsahu či intenzity edukačních jevů. Mezi základní projevy kvantitativního průzkumu patří měření – číselné vyjádření údajů. K šetření byl použit anonymní dotazník. Respondentům byl rozeslán elektronicky. Dotazník pro respondenty obsahoval dvacet uzavřených otázek k danému tématu, které byly zaměřeny na to, jakým způsobem komunikují vyučující se žáky s poruchami chování v různých vypjatých situacích, jaký typ komunikace převážně používají, zda věnují žákům s poruchami chování zvláštní pozornost, zda používají správné metodické postupy při komunikaci aj. U šesti otázek mohli respondenti vybírat z více možností odpovědí, u čtrnácti otázek se rozhodovali pro jednu možnou odpověď. Kompletní dotazník je uveden v příloze.

13.3 Realizace šetření

Pro výzkum praktické části diplomové práce jsem si zvolila jako respondenty učitele (kolegy) odborného učiliště v Libereckém kraji. Dotazník byl rozeslán čtyřiceti učitelům středního odborného učiliště v České Lípě, vyplnilo jej třicet dva respondentů, z nichž bylo devět mužů (28, 1 %) a dvacet tři žen (71, 9 %). Všichni dotazovaní učitelé jsou plně kvalifikovaní. Dva z dotazovaných učitelů jsou vedoucí pracovníci, tři vykonávají funkci výchovného poradce. Výzkumné šetření bylo provedeno v měsíci lednu roku 2020.

13.4 Analýza dotazníkového šetření

Otázky vytvořené pro dotazník byly zanalyzovány a převedeny do tabulek, kde je vyjádřena absolutní a relativní četnost odpovědí. Následně pro názornost jsou odpovědi na otázky zobrazeny graficky.

⁹⁶ CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

Otázka č. 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Tab. 3.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Muž	9	28,1%
Žena	23	71,9 %
Celkem	32	100 %

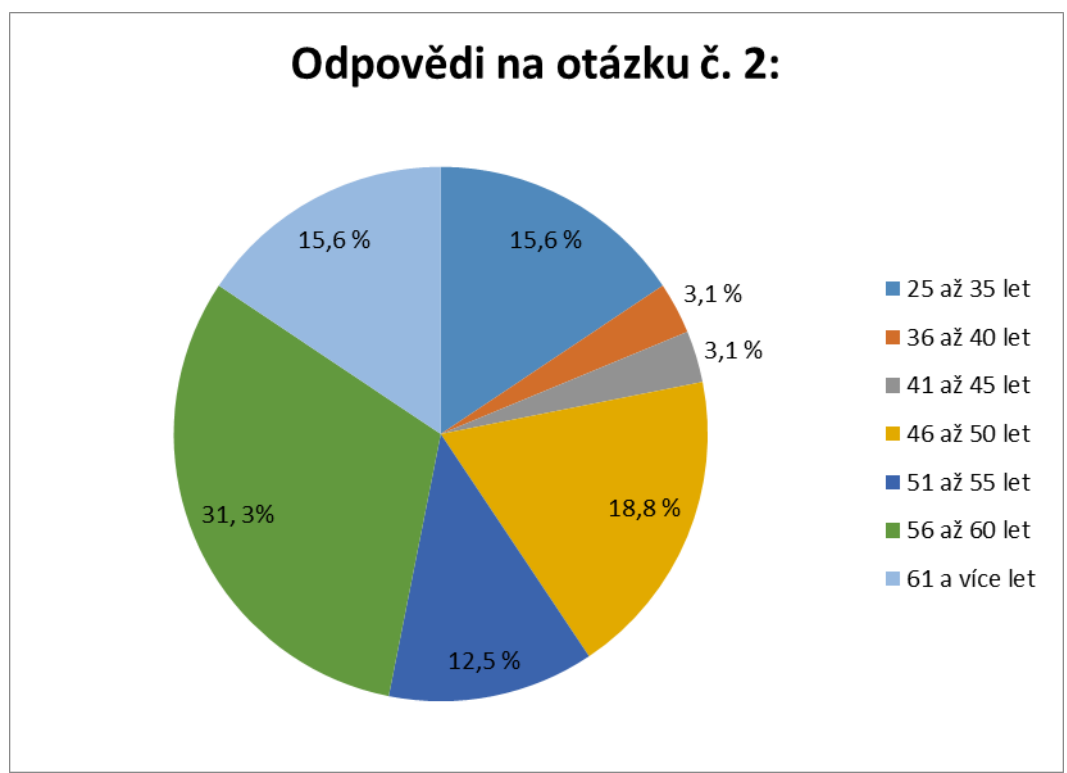


Na dané škole, kde probíhal průzkum, bylo osloveno 40 učitelů. Odpovědělo 32 (100 %) respondentů. Dotazník vyplnilo 23 žen (71, 9 %) a 9 mužů (28, 1 %). Mezi respondenty převažovaly ženy.

Otázka č. 2: Do jaké věkové kategorie patříte?

Tab. 4.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
25 až 35 let	5	15,6 %
36 až 40 let	1	3,1 %
41 až 45 let	1	3,1 %
46 až 50 let	6	18,8 %
51 až 55 let	4	12,5 %
56 až 60 let	10	31,3 %
61 a více let	5	15,6 %
Celkem	32	100 %



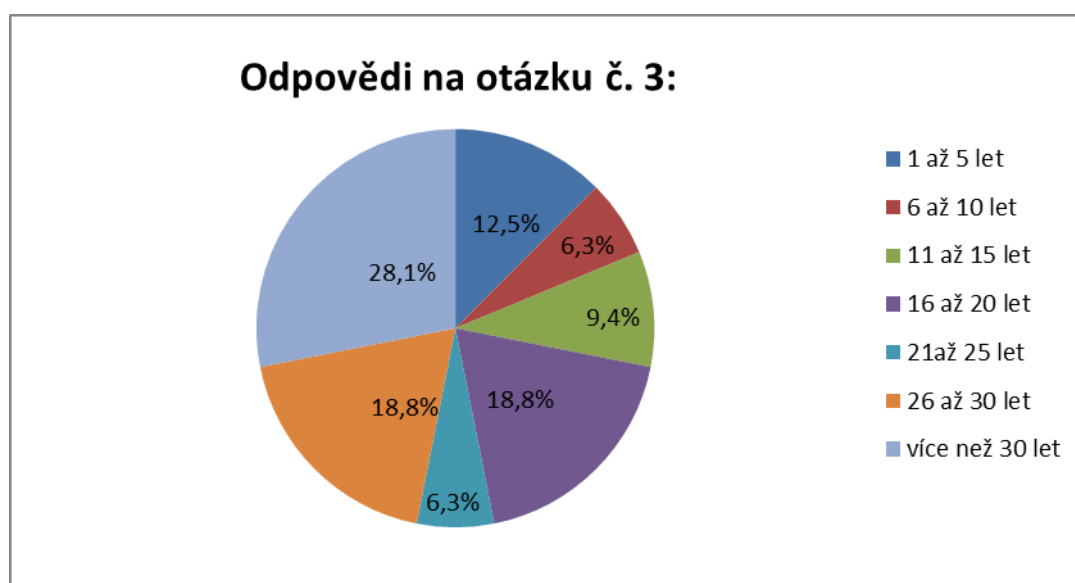
Z průzkumu vyplývá, že dotazník vyplnili převážně vyučující starší 55let (31, 3 %) z celkového počtu odpovědí. Druhá příčka (18, 8 %) patří respondentům ve věkové kategorii 46 – 50 let. Z celkového počtu 32 respondentů vyplnilo dotazník 5 dotázaných (15, 6 %) ve věkových kategoriích 25 – 35 let a 61 let a více. Malou část tvoří učitelé ve věku 46 – 50 let, kde odpověděli 4 respondenti (12, 5 %). Nejmenší měrou byli v dotazníku zastoupeni učitelé ve věku 36 – 40 let a 41 – 45 let (3, 1 % z celkového počtu), pouze po jednom učiteli v těchto daných kategoriích.

Lze tedy usuzovat, že na dané škole působí převážně učitelé ve věku 46 a více let, tedy pedagogové s letitou praxí a zkušenostmi.

Otázka č. 3: Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost?

Tab. 5.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
1 až 5 let	4	12, 5%
6 až 10 let	2	6,3 %
11 až 15 let	3	9,4 %
16 až 20 let	6	18,8 %
21 až 25 let	2	6,3 %
26 až 30 let	6	18,8 %
více než 30 let	9	28,1 %
Celkem	32	100 %



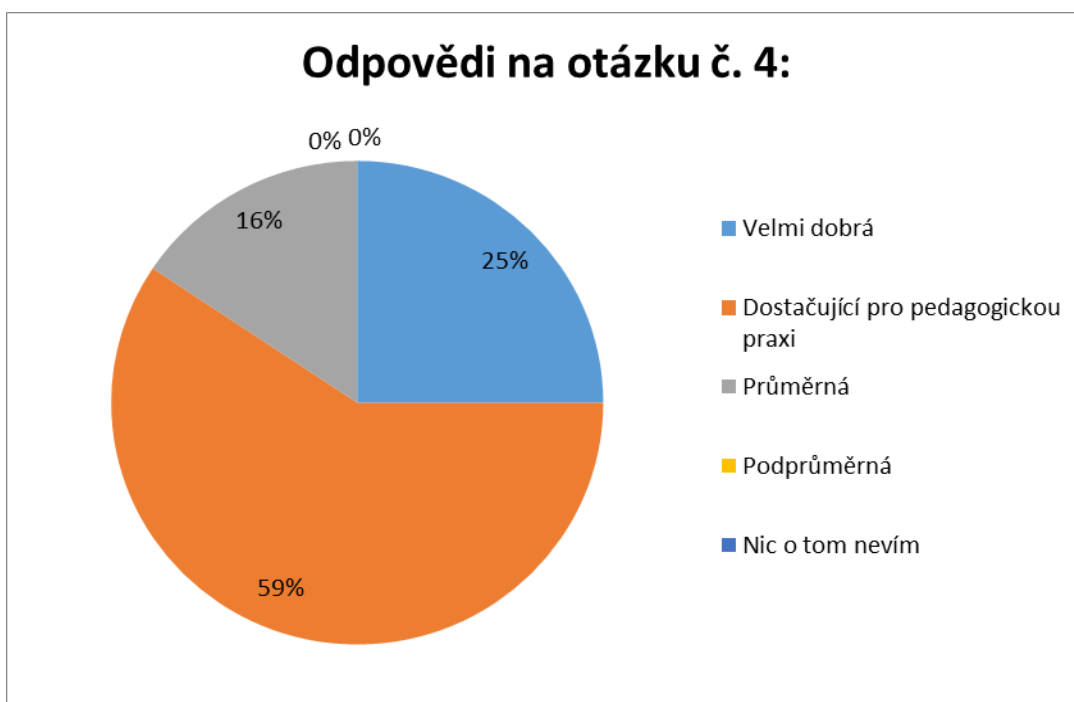
Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že 28, 1 % dotazovaných působí ve školství více než 30 let. Z celkové analýzy vyplývá, že dotazník vyplnilo 23 pedagogů (72 %), kteří vykonávají učitelské povolání přes 15 let, z čehož více než dvacetiletou pedagogickou praxi přiznává 53, 2 % respondentů.

Na dotazník odpovědělo 28, 2 % učitelů, kteří působí ve školství od jednoho do patnácti let praxe.

Otázka č. 4: Jaká je Vaše informovanost o poruchách chování?

Tab. 6.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Velmi dobrá	8	25,0 %
Dostačující pro pedagogickou praxi	19	59,4 %
Průměrná	5	15,6 %
Podprůměrná	0	0 %
Nic o tom nevím	0	0 %
Celkem	32	100 %



Se žáky s poruchami chování se pedagogové setkávají nejen na základních školách, ale také na školách středních a poměrně často na odborných učilištích. Otázka č. 4 byla směřována na informovanost dotazovaných učitelů ohledně poruch chování u žáků.

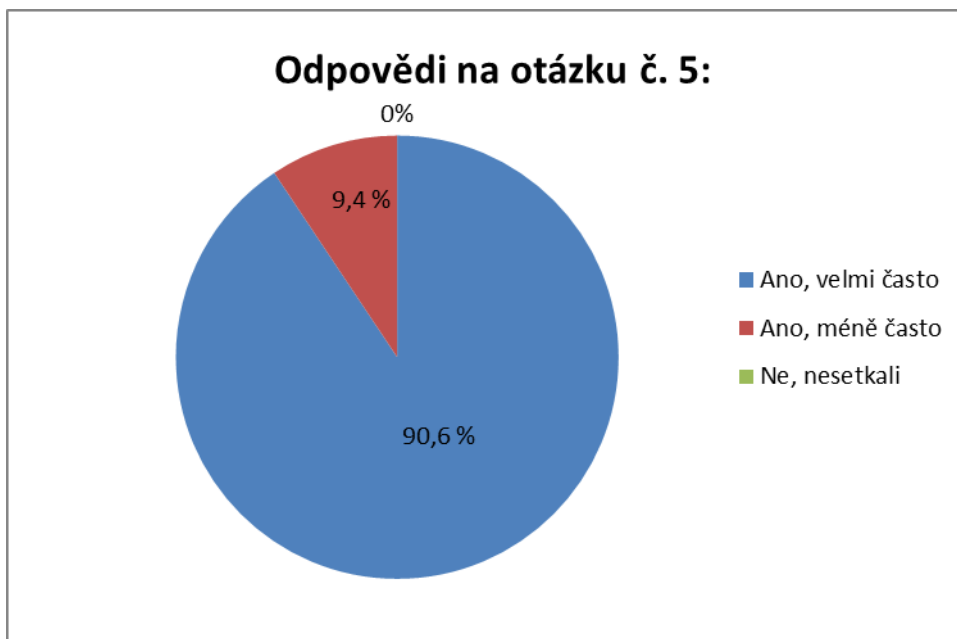
Bylo zjištěno, že všichni dotazovaní se domnívají, že disponují dostatečnými informacemi o poruchách chování, žádný respondent, dle odpovědí, nepatří do skupiny podprůměrné informovanosti. Velká část respondentů (59 %) si myslí, že jejich informovanost o poruchách chování je dostačující pro jejich pedagogickou praxi. Jako velmi dobrou informovanost o poruchách chování uvádí 25 % učitelů a 16 % dotázaných se řadí mezi průměrně informované.

Na základě provedeného šetření lze tedy předpokládat, že většina oslovených učitelů v dotazníkovém šetření disponuje dostačujícími znalostmi o poruchách chování, což by mělo vést ke kvalitnímu a profesionálnímu přístupu pedagogů v rámci komunikace s žáky s poruchami chování.

Otázka č. 5: Setkali jste se během své pedagogické praxe se žáky s poruchami chování?

Tab. 7.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, velmi často	29	90,6%
Ano, méně často	3	9,4 %
Ne, nesetkali	0	0 %
Celkem	32	100 %



Všichni dotázaní vyučující se během své pedagogické praxe setkali a setkávají se žáky s poruchou či poruchami chování. 90,6 % respondentů uvedlo, že žáky s poruchami chování vyučují velmi často. Pouze 9,4 % dotazovaných učitelů uvedlo, že se s takovými žáky setkávají méně často.

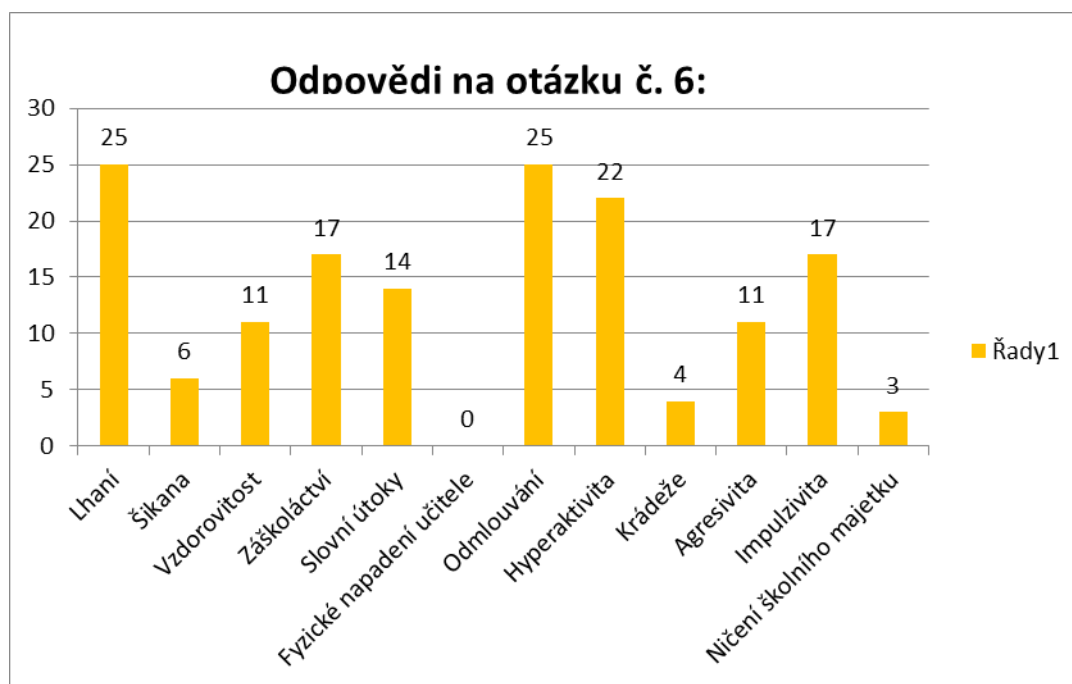
Z daného šetření lze uvést, že všichni z dotazovaných se během své pedagogické praxe setkali se žákem s poruchou chování.

Otázka č. 6: S jakými poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi nejčastěji?(více odpovědí)

Tab. 8.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Lhaní	25	78,1 %
Šikana	6	18,8 %
Vzdorovitost	11	34,4 %
Záškolačství	17	53,1 %
Slovní útoky	14	43,8 %
Fyzické napadení učitele	0	0 %
Odmlouvání	25	78,1 %
Hyperaktivita	22	68,8 %

Krádeže	4	12,5 %
Agresivita	11	34,4 %
Impulzivita	17	53,1 %
Ničení školního majetku	3	9,4 %



Výskyt poruch chování u žáků na odborném učilišti není nic neobvyklého a vyučující se s těmito žáky setkávají ve škole nejen během vyučování, ale i mimo něj. U otázky č. 6 mohli respondenti uvést více odpovědí.

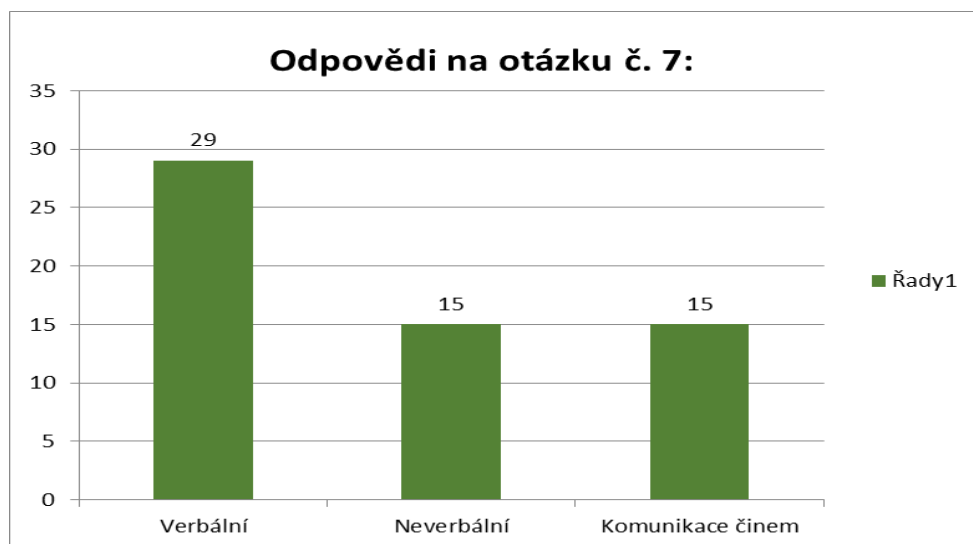
Z nabízených možností dotazovaní uvedli, že se nejčastěji setkávají při své pedagogické praxi u svých žáků se lhaním a s omlouváním, což je typický příznak disociální poruchy chování – 78, 1 % dotázaných učitelů. Jako další velmi častou poruchu chování uvádí 68, 8 % respondentů hyperaktivitu u žáků, která plně koresponduje s častým výskytem poruchy chování ADHD. Další rozšířená porucha chování je podle dotazovaných pedagogů (53, 1 %) impulzivita a záškoláctví. 43, 8 % učitelů označilo slovní útoky a 34, 4 % respondentů vzдорovitost a také agresivitu. Někteří vyučující mají zkušenosti s krádežemi u dětí s poruchami chování, což uvádí 12, 5 % respondentů. Podle šetření se s ničením školního majetku na dané škole setkává jen 9, 4 % respondentů. Velmi potěšující je zjištění, že ani jeden z dotazovaných se neseťkal s fyzickým napadením učitele. Podle výzkumu lze uvést, že

se pedagogové nejčastěji setkávají s projevy disociálních poruch chování, s projevy ADHD a méně často s antisociálními poruchami chování.

Otázka č. 7: Jaký druh komunikace používáte při práci se žáky s poruchami chování?

Tab. 9.

Odpovědi	Absolutní četnost
Verbální	29
Neverbální	15
Komunikace činem	15



Tato otázka byla do šetření zařazena z důvodu zjištění, jakým druhem komunikace nejčastěji disponují vyučující v rámci práce se žáky s poruchami chování. Jelikož se ovšem všechny druhy komunikace vzájemně prolínají, v podstatě učitelé komunikují všemi způsoby. Respondenti mohli uvést více možných odpovědí.

Z výsledků je patrné, že nejvíce učitelé využívají komunikaci verbální. Tuto možnost uvedlo 90,6 % respondentů. Neverbální komunikaci se žáky s poruchami chování podle odpovědí používá prioritně 46,9 % pedagogů a stejné procento učitelů se přiklání ke komunikaci činem. Svým chováním a každým činem dává pedagog najevo třídě nebo jednotlivému žákovi určitou míru uznání a úcty - sociální evalvace nebo při vyučování svými činy může docílit opaku - sociální devalvace.⁹⁷

⁹⁷ MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

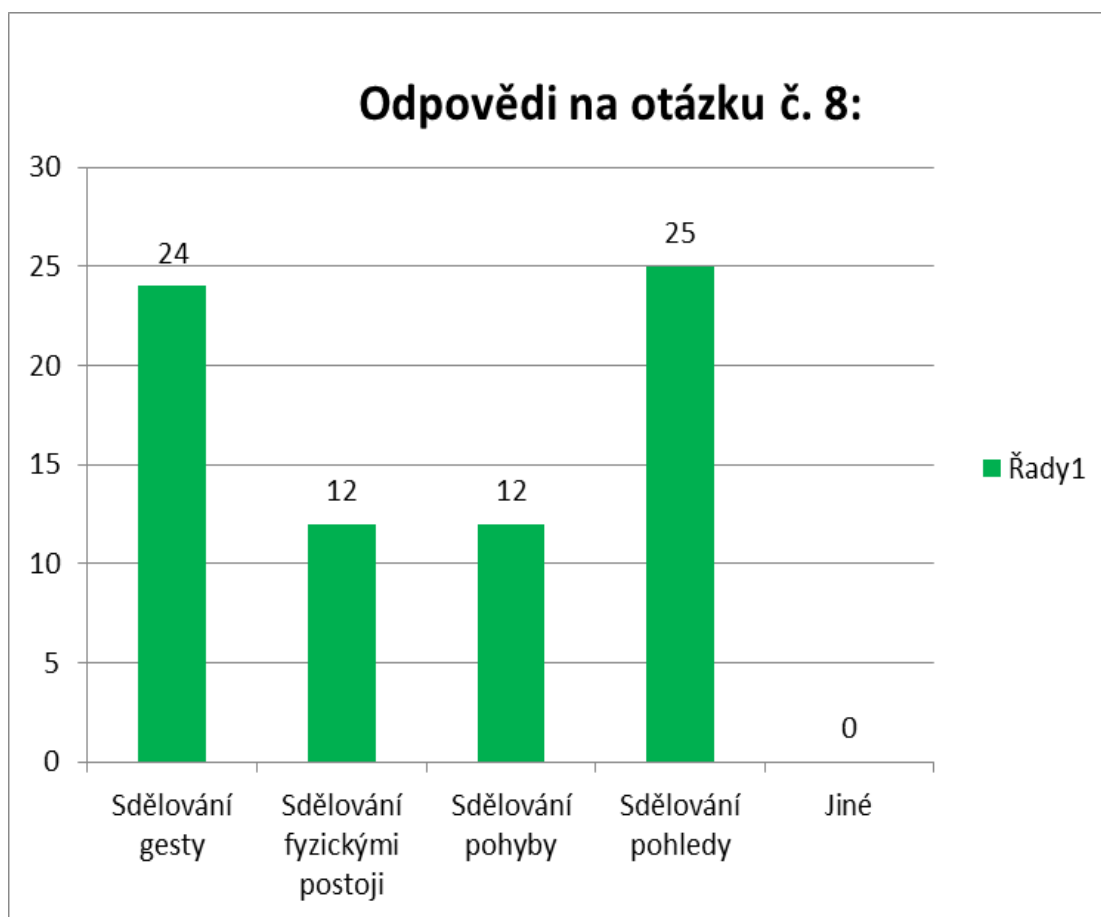
Respondenti se domnívají, že nejčastěji využívají verbální komunikaci se žáky, ale ovšem zapominají, že neverbální komunikace je provází již od jejich příchodu do třídy. Učitelé neverbálně komunikují se svými žáky rozmanitými formami a způsoby. Běžně používají gestiku (pohyb částí těla), posturologii (držení a postoj těla), proxemiku (vzdálenost při komunikaci), sdělování pohledy, výrazem obličeje.

Neverbální komunikace pedagogů se ve vyučovacím procesu vyznačuje jako podstatná role. Je součástí výukového stylu učitele, odráží se i na vztazích mezi ním a žáky. Neverbální komunikace tvoří neoddělitelnou součást projevu. Doplnuje verbální složku komunikace.

Otázka č. 8: Jaké druhy neverbální komunikace používáte? (více odpovědí)

Tab. 10.

Odpovědi	Absolutní četnost
Sdělování gesty	24
Sdělování fyzickými postoji	12
Sdělování pohyby	12
Sdělování pohledy	25
Jiné	0



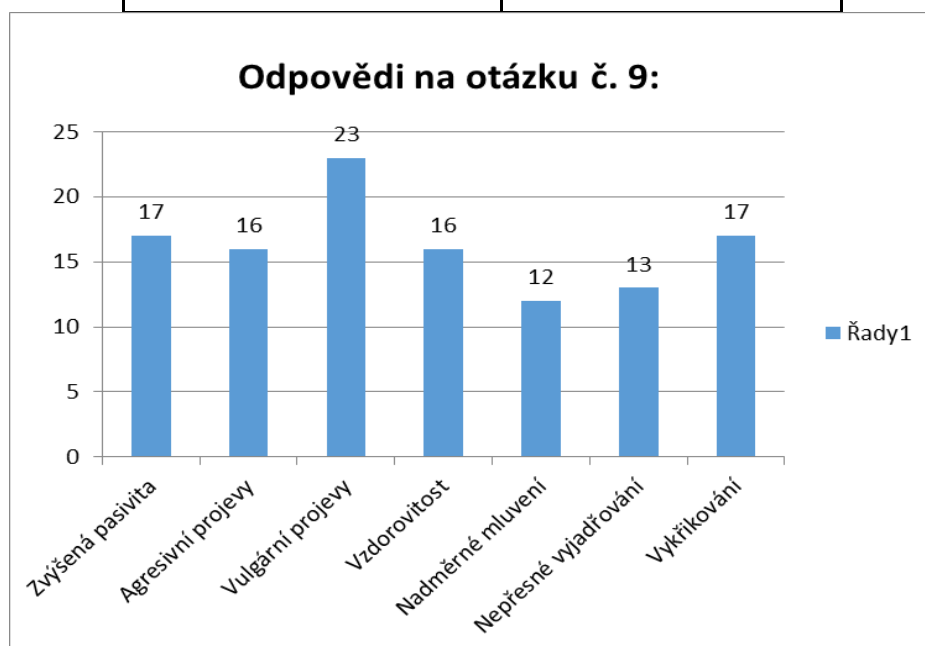
Neverbální komunikace je velmi častým způsobem, jak komunikovat. Mnohokrát si tento způsob vyučující ani neuvědomují, neboť jej používají zcela automaticky. Při komunikaci se žáky s poruchami chování upřednostňují oslovení vyučující sdělování pohledy (78 %) a sdělování gesty (75 %). Z šetření vyplývá, že respondenti používají při neverbální komunikaci se žáky s poruchami chování sdělování fyzickými postoji (37, 5 %) a sdělování pohyby (37, 5 %). Žádný z dotazovaných nevedl jiný způsob neverbální komunikace.

Z šetření je naprosto zřetelné, že vyučující velmi často komunikují se žáky s poruchami chování neverbálně a velkou měrou předávají komunikační signály žákům gesty a pohledy. Mnohokrát si ovšem svůj neverbální projev neuvědomují a nepřipouští si, že atmosféru při komunikaci se žáky s poruchami chování může jejich neverbální projev ovlivnit.

Otázka č. 9: Jaké pozorujete typické komunikační projevy žáků s poruchami chování?
(více odpovědí)

Tab. 11.

Odpovědi	Absolutní četnost
Zvýšená pasivita	17
Agresivní projevy	16
Vulgární projevy	23
Vzdorovitost	16
Nadměrné mluvení	12
Nepřesné vyjadřování	13
Vykřikování	17



Žáci s poruchami chování mají při vyučování problémy s komunikací v rámci výuky. Jejich projevy často korespondují s momentálním psychickým stavem, ve kterém se právě nacházejí. Komunikační projevy jsou tudíž nepředvídatelné.

Jako frekventovaný komunikační projev žáků s poruchou chování uvádí 71,9 % dotazovaných učitelů vulgární projevy žáků. 53,1 % respondentů označilo jako častý komunikační projev těchto žáků vykřikování a zároveň naprostou komunikační pasivitu (absolutní nezájem o komunikaci). Vzдорovitost a agresivní projevy označilo jako prioritní komunikační projev 50 % pedagogů. Žáky, kteří mají problémy s nepřesným vyjadřováním,

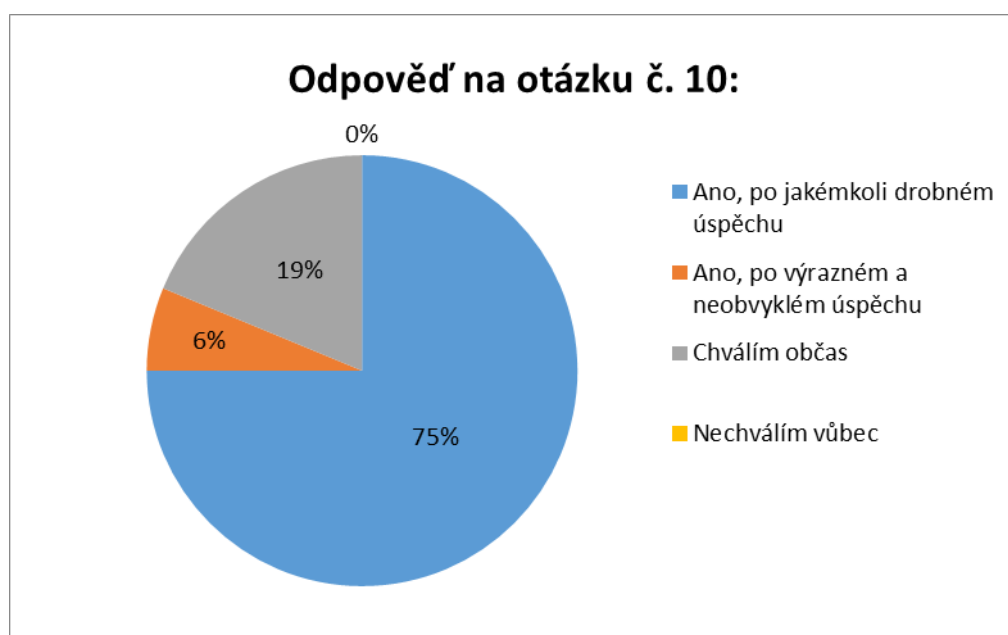
označilo 40,6 % respondentů a 37,5 % pedagogů shledává jako typický komunikační projev poruchy chování nadměrné mluvení.

Z šetření vyplývá, že žáci s různými poruchami chování nedokáží své nestandardní projevy chování tlumit a v mnoha případech se tímto rádi prezentují před ostatními spolužáky i před učiteli. Nevhodnými komunikačními projevy se žáci trpící poruchou chování snaží většinou upoutat pozornost na svou osobu a chtějí se stát středem pozornosti nejen před učiteli, ale i před spolužáky.

Otázka č. 10: Chválíte žáky s poruchou chování?

Tab. 12.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, po jakémkoli drobném úspěchu	24	75,0 %
Ano, po výrazném a neobvyklém úspěchu	2	6,3 %
Chválím občas	6	18,8 %
Nechválím vůbec	0	0 %
Celkem	32	100 %



Pro každého žáka je pochvala a chválení za jakýkoli úspěch ve vyučovacím procesu velice motivující a povzbuzuje k další práci. Pro žáky s poruchami chování, kteří spíše

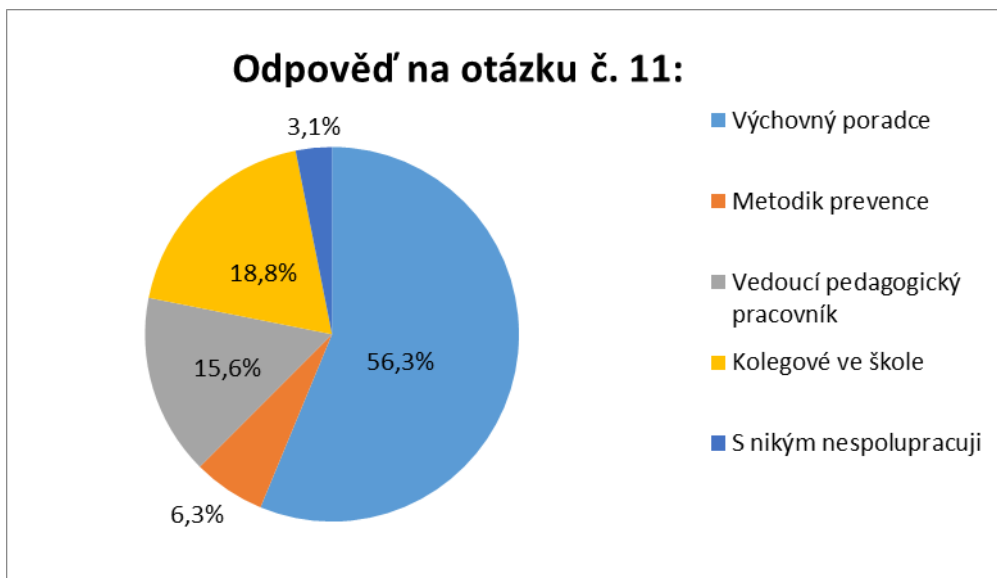
zažívají ve škole neúspěch a problémy, mají silně negativní postoj ke škole i učitelům, je pochvala velkým motivačním prvkem a může takovému žákovi velmi prospět, přimět jej k pozitivnímu pohledu na školu a vzdělání. Zároveň vede žáka k dalšímu snažení, ve kterém nachází smysl, neboť kladným ohodnocením zažívá úspěch. Pochvala by měla od vyučujícího přijít vždy jako návaznost na provedenou činnost. Pochvala může mít různé podoby.

Z odpovědí respondentů je patrné (75 %), že většinou chválí žáky s poruchami chování po jakémkoli drobném úspěchu, čímž napomáhají k jejich další motivaci. 18, 8 % učitelů přiznává, že žáky chválí jen občas a pouze 6, 3 % dotázaných pedagogů si myslí, že je dostačující pro žáky s poruchami chování chválení po výrazném a neobvyklém úspěchu. Možnost, že by učitel nechválil vůbec, nevedl ani jeden z dotazovaných.

Otázka č. 11: Na jaké odborníky se obracíte v případě konfliktních situací se žáky s poruchami chování?

Tab. 13.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Výchovný poradce	18	56,3 %
Metodik prevence	2	6,3 %
Vedoucí pedagogický pracovník	5	15,6 %
Kolegové ve škole	6	18,8 %
S nikým nespolupracuji	1	3,1 %
Celkem	32	100 %



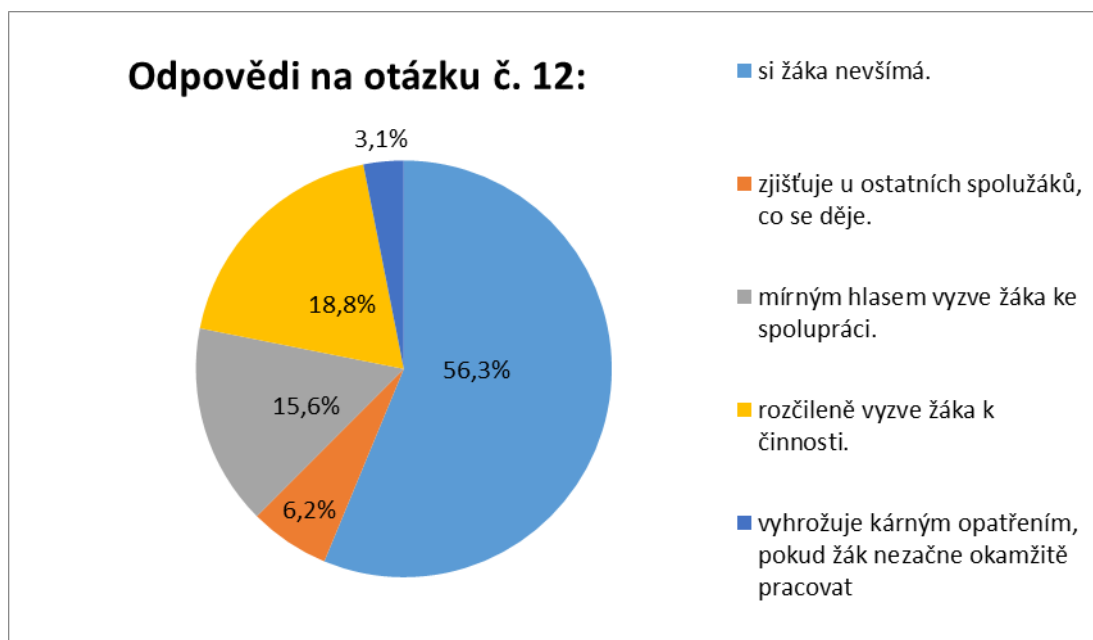
Z šetření je patrné, že se vyučující při konfliktních situacích se žáky s poruchami chování nejčastěji obrací s problémem řešení konfliktu na výchovného poradce (56,3 %). Radu u zkušenějších kolegů vyhledává v dané situaci 18,8 % dotázaných učitelů. Na vedoucího pedagogického pracovníka by se obrátilo o pomoc při řešení konfliktu se žákem s poruchou chování 15,6 % respondentů. Radu u metodika prevence by hledalo 6,3 % učitelů. Pouze 3,1 % dotázaných řeší konfliktní situace sám a na odborníky se neobrací.

Na základě průzkumu lze zkonstatovat, že dotazovaní vyučující na daném odborném učilišti, kteří se dostanou do konfliktní situace se žáky s poruchou chování, se obrací převážně na školní odborníky, aby zajistili správný průběh vyřešení konfliktu.

Otázka č. 12: Žák s poruchou chování „leží“ na lavici a odmítá pracovat v hodině. Učitel:

Tab. 14.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
žáka si nevšímá.	18	56,3 %
zjišťuje u ostatních spolužáků, co se děje.	2	6,2 %
mírným hlasem vyzve žáka ke spolupráci.	5	15,6 %
rozčileně vyzve žáka k činnosti.	6	18,8 %
vyhrožuje kárným opatřením, pokud žák nezačne okamžitě pracovat	1	3,1 %
Celkem	32	100 %



Otázka č. 12 vykreslila situaci, která může nastat ve vyučovací hodině. S touto situací se setkávají učitelé často. Žáci s poruchou chování nekomunikují, jsou pasivní, rukama skrývají hlavu, kterou mají položenou na lavici. Z pozice vyučujícího takoví žáci vypadají jako kdyby „leželi“ na lavici a spali.

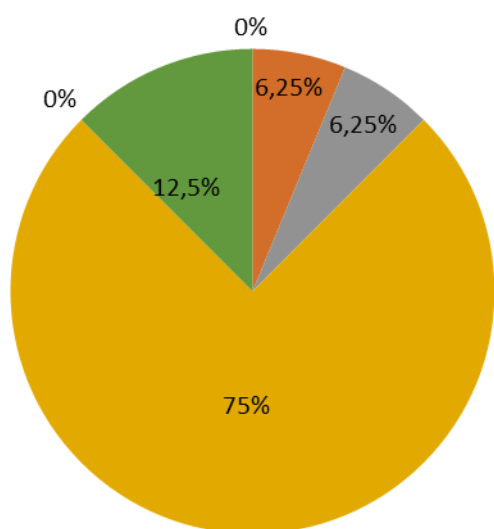
Z šetření vyplývá, že pouze 15,6% (5 učitelů) z oslovených vyučujících by v dané chvíli zareagovali správně, neboť mírným hlasem by vyzvali žáka ke spolupráci. 6,2% (2 učitelé) dotázaných by se nejdříve informovali u ostatních spolužáků, zda nevědí, co se děje. Nejvíce z dotázaných učitelů - 56,3% (18 učitelů) by si žáka prostě v této situaci nevšimli, neřešili by jeho postoj a apatii. 18,8% (6 učitelů) by žáka s poruchou chování ve chvíli jeho pasivní pozice rozčileně vyzvali k činnosti. Jeden z respondentů by vyhrožoval pasivnímu žákovi s poruchou chování kárným opatřením.

Otázka č. 13: Žák začne být v hodině verbálně agresivní na učitele a dochází k vybíjení agrese na neživém předmětu (např. kopáním do židle, lavice, házením učebnice, ničení psacích potřeb aj.).

Tab. 15.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
začne křičet na žáka, aby se okamžitě zklidnil a přestal být agresivní.	0	0 %
vyzve žáka, aby okamžitě opustil třídu.	2	6,25 %
vyzve ostatní žáky, aby nereagovali na agresivního žáka.	2	6,25 %
přijde do blízkosti žáka s poruchou chování a klidným hlasem reaguje na jeho chování, vyzve žáka, aby mu vysvětlil svůj postoj k situaci.	24	75 %
si agresivního žáka vůbec nevšímá a je mu lhostejné, co dělá.	0	0 %
navrhne konfliktnímu žákovi prostor k vyjádření se k situaci následně po skončení hodiny.	4	12,5 %
Celkem	32	100 %

Odovědi na otázku č. 13:



- začne křičet na žáka, aby se okamžitě zklidnil a přestal být agresivní.
- vyzve žáka, aby okamžitě opustil třídu.
- vyzve ostatní žáky, aby nereagovali na agresivního žáka.
- přijde do blízkosti žáka s poruchou chování a klidným hlasem reaguje na jeho chování, vyzve žáka, aby mu vysvětlil svůj postoj k situaci.
- si agresivního žáka vůbec nevěší a je mu lhostejné, co dělá.
- navrhne konfliktnímu žákovi prostor k vyjádření se k situaci následně po skončení hodiny.

Agresivita na neživém předmětu a vulgární slovník je rozšířeným jevem u žáků s poruchou chování ve chvíli, kdy učitel vyžaduje od daného žáka vykonání zadání, vyplnění zadaného úkolu, psaní písemné práce nebo zkoušení aj. Pokud se žákovi nechce plnit zadané úkoly, nebaví ho psát, řešit úlohy, odpovídat na otázky učitele v rámci zkoušení nebo se mu cokoli nelíbí a prostě nechce nic dělat, začne se projevovat verbálně vulgárními výrazy a může nastat právě vybíjení agrese na neživém předmětu. Do šetření byla tato otázka zahrnuta proto, aby došlo ke zjištění, zda vyučující dokáží správným komunikačním přístupem zvládat dané konfliktní situace se žáky s poruchami chování.

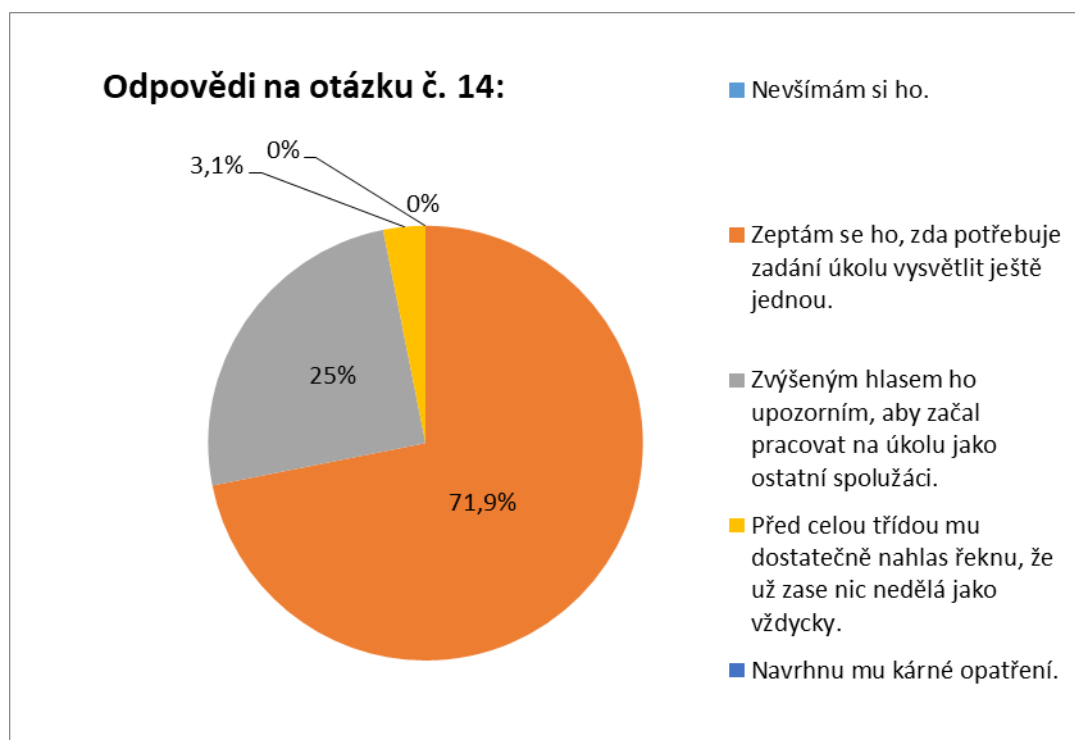
Z dotazníkového šetření lze usoudit, že dotázaní učitelé znají správné komunikační metody při práci s žáky s poruchami chování, neboť 75 % respondentů by vyhrocenou situaci vyřešili klidným způsobem, bez křiku nebo vyhrožování. Tato správná odpověď zapadá do celého kontextu výzkumného šetření, protože souvisí s pedagogickou praxí a zkušenostmi většiny dotazovaných učitelů.

12,5 % dotazovaných pedagogů by navrhli žákovi rozhovor po skončení vyučovací hodiny a 6,3 % respondentů by danou situaci vyřešili tím, že by agresivního žáka vyloučili ze třídy nebo by jej ignorovali.

Otázka č. 14: Jaká je Vaše reakce na žáka s poruchou chování, který v hodině nepracuje a neplní zadané úkoly?

Tab. 16.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Nevšímám si ho.	0	0 %
Zeptám se ho, zda potřebuje zadání úkolu vysvětlit ještě jednou.	23	71,9 %
Zvýšeným hlasem ho upozorním, aby začal pracovat na úkolu jako ostatní spolužáci.	8	25 %
Před celou třídou mu dostatečně nahlas řeknu, že už zase nic nedělá jako vždycky.	1	3,1 %
Navrhnu mu kárné opatření.	0	0 %
Celkem	32	100%



Diplomová práce je zaměřena na komunikaci se žáky s poruchami chování, proto je nutné se zaměřit na konfliktní situace mezi žákem a učitelem, kdy má právě docházet ke vzájemné komunikaci.

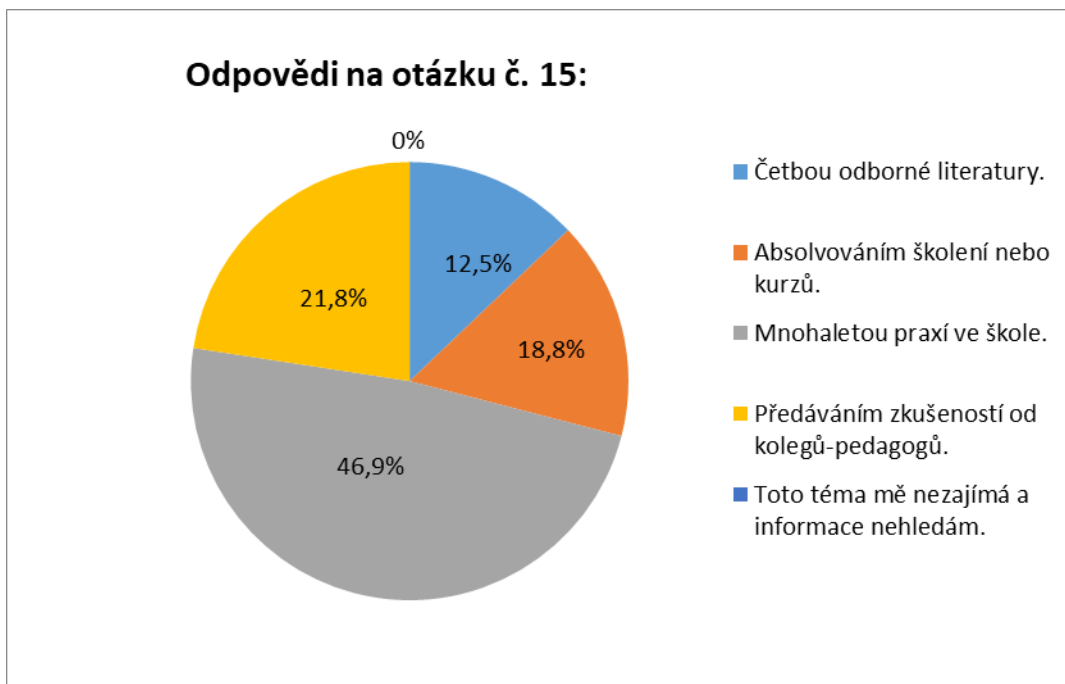
Pokud žák odmítá pracovat v hodině a neplní zadané úkoly, může vyučující danou situaci řešit různými způsoby, o kterých se bude domnívat, že jsou správné. Nejhorší způsob v takové chvíli je vyhrožování kárným opatřením, „zesměšňování“ před třídou nebo donucování k práci křikem.

Správným způsobem by se zachovalo 71,9 % dotázaných učitelů. Přistoupili by k žákovi a zeptali by se ho, zda rozumí zadání úkolu a zda nepotřebuje poradit a pomoc. Zvýšený hlas by použilo 25 % respondentů a pouze jeden vyučující by žáka pokáral před celou třídou. Ani jeden z respondentů by nevyhrožoval žákovi kárným opatřením nebo by takového žáka přehlížel.

Otázka č. 15: Kde jste získali informace na téma: Jak správně zvládnout rizikové situace při komunikaci s žáky s poruchami chování?

Tab. 17.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Četbou odborné literatury.	4	12,5 %
Absolvováním školení nebo kurzů.	5	18,8 %
Mnohaletou praxí ve škole.	15	46,9 %
Předáváním zkušeností od kolegů-pedagogů.	7	21,8 %
Toto téma mě nezajímá a informace nehledám.	0	0 %
Celkem	32	100 %



Práce pedagogů nespočívá pouze v „učení“ žáků, ale také v sebevzdělávání v nejrůznějších oblastech. Pro porozumění žákům s poruchami chování musí vyučující získávat informace a nové poznatky, aby mohl kvalitně s takovými žáky pracovat a správně komunikovat v krizových situacích, do kterých se společně dostávají.

Šetřením bylo zjištěno, že všichni dotazovaní učitelé získávají nové poznatky a zkušenosti ohledně poruch chování díky zájmu o daný problém. 46,9 % respondentů se domnívá, že zkušenosti ohledně práce s dětmi s poruchami chování získali svou mnohaletou pedagogickou praxí. Což ovšem nelze prokázat. Mnohaletá praxe ještě neznamená kvalitní výuku a správný přístup k žákům s poruchou chování.

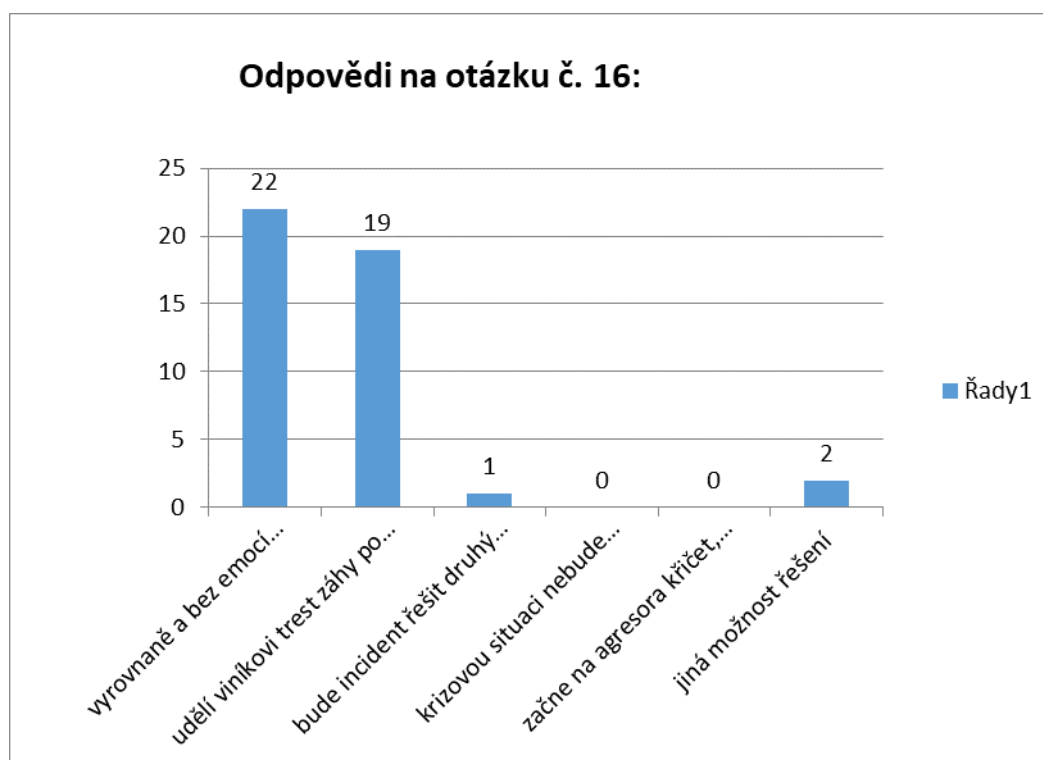
Čerpání zkušeností od svých kolegů na dané téma potvrdilo 21,9 % pedagogů. 18,8 % dotázaných absolvovali školení a kurzy ke zvládnutí krizových situací při komunikaci se žáky s poruchami chování a 12,5 % respondentů se sebevzdělává pomocí studia odborné literatury.

Otázka č. 16: Žák s poruchou chování fyzicky napadnul o přestávce spolužáka. Fackoval ho, kopl do něj a urážel ho vulgárními slovy. Vyučující: (více odpovědí)

Tab. 18.

Odpovědi	Absolutní četnost
vyrovnaně a bez emocí vyzve agresora neprodleně po	22

incidentu k vysvětlení situace a dojde k řešení.	
udělí viníkovi trest záhy po incidentu, který mu srozumitelně vysvětlí, přesně definuje a podá tak, aby agresor pochopil, proč je potrestán.	19
bude incident řešit druhý den, teprve potom udělí viníkovi trest.	1
krizovou situaci nebude řešit, rovnou udělí žákovi s poruchou chování trest, neboť si ho zaslouží.	0
začne na agresora křičet, zvýšeným hlasem ho nutí k vysvětlení situace.	0
jiná možnost řešení	2



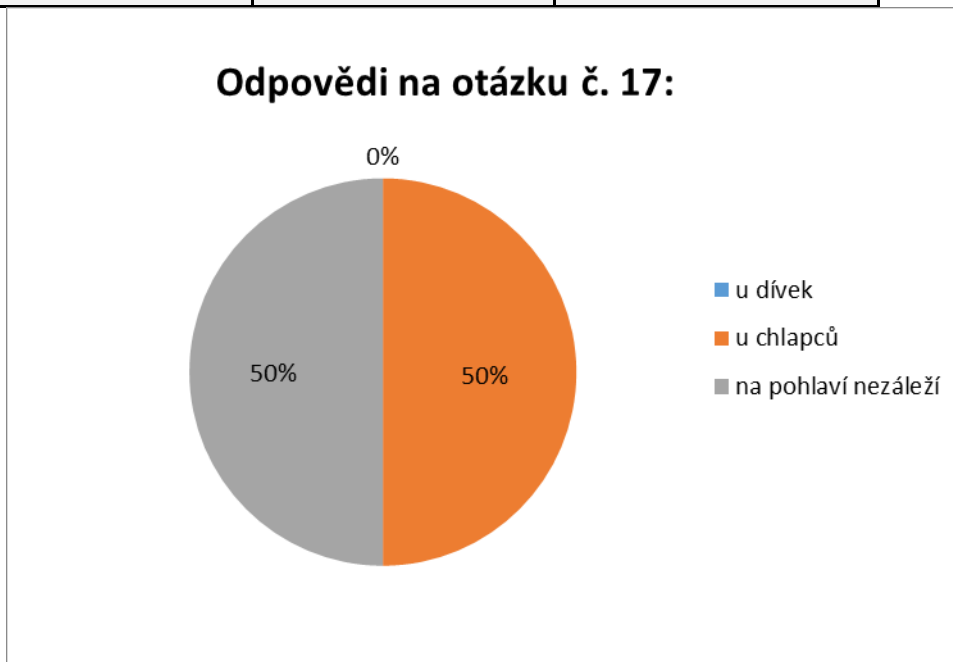
Z průzkumu vyplývá, že dotazovaní vyučující zvládají komunikovat ve vyhocených situacích s žáky s poruchami chování, neboť 68, 8 % učitelů na danou otázku odpovědělo, že vyrovnaně a bez emocí vyzvou agresora neprodleně po incidentu k vysvětlení situace a následně dojde k řešení. Taktéž 59, 4 % respondentů by dokázalo správně vyhodnotit situaci a klidně řešit problém s agresorem tím, že by mu přesně definoval jeho přestupek, aby agresor

pochopil, proč musí být potrestán za svůj přestupek. Pro jiné řešení krizové situace byli 2 respondenti (6, 3 %), kteří by incident nejprve řešili s výchovným poradcem a k projednání incidentu následující den se přiklonil jeden dotázaný (3, 1 %). Žádný z respondentů by neřešil vyhrocenou situaci křikem nebo výhrůzkami.

Otázka č. 17: S poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi více:

Tab. 19.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
u dívek	0	0 %
u chlapců	16	50 %
na pohlaví nezáleží	16	50 %
Celkem	32	100 %

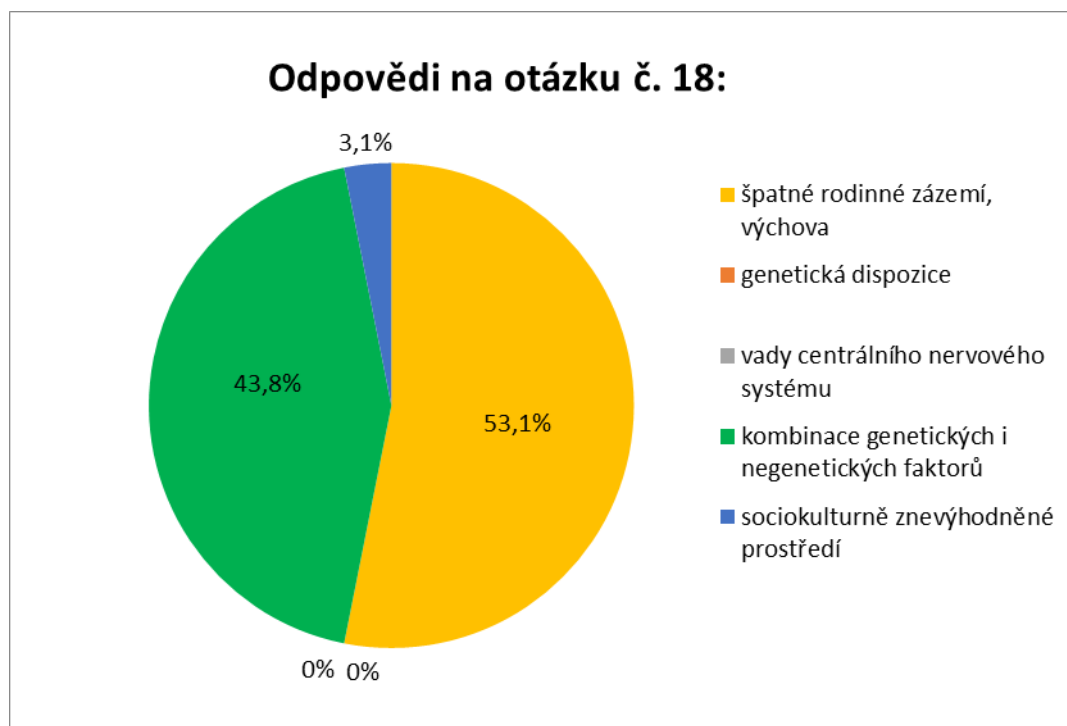


S poruchami chování se vyučující odborného učiliště v České Lípě setkávají jak u chlapců, tak i u dívek (odpověď 50% respondentů), ale více se dle zkušeností dotázaných projevují poruchy chování u chlapců (50 %).

Otázka č. 18: Příčiny poruch chování u žáků podle Vás jsou:

Tab. 20.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
špatné rodinné zázemí, výchova	17	53,1 %
genetická dispozice	0	0 %
vady centrálního nervového systému	0	0 %
kombinace genetických i negenetických faktorů	14	43,8 %
sociokulturně znevýhodněné prostředí	1	3,1 %
Celkem	32	100 %



Jako hlavní příčiny poruch chování u žáků uvádí 53,1 % dotazovaných učitelů špatné rodinné zázemí a špatnou výchovu. Oslovení učitelé se tedy přiklánějí k názoru, že základem pro výskyt poruch chování u žáků je nevhodné rodinné a sociální zázemí žáků. Kombinaci genetických a negenetických faktorů označilo jako zásadní příčinu výskytu poruch chování u žáků 43,8 % respondentů. Genetickou predispozici a vady centrálního nervového systému

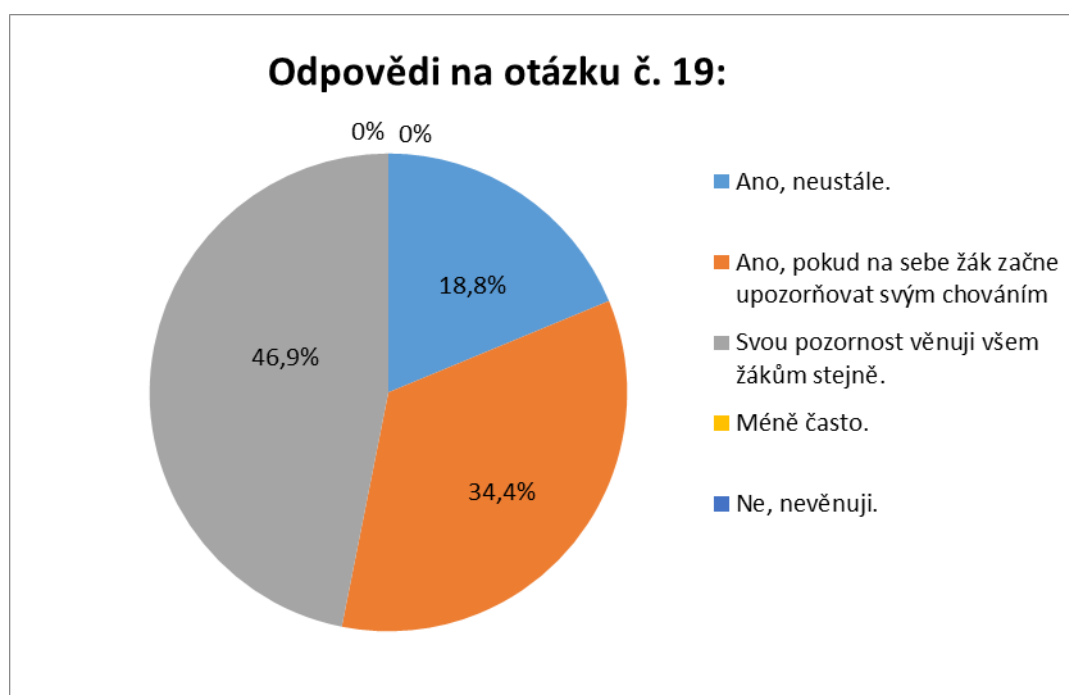
nevedl jako možnou příčinu poruch chování žádný z dotazovaných. 3, 1 % respondentů označilo za příčinu poruch chování sociokulturně znevýhodněné prostředí.

Je patrné, že se jedná o sebenáhled respondentů, neboť se pouze domnívají, co je asi nejčastější příčinou poruch chování u žáků, které učí.

Otázka č. 19: Věnujete žákovi s poruchou chování během vyučovací hodiny zvýšenou pozornost?

Tab. 21.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, neustále.	6	18,8 %
Ano, pokud na sebe žák začne upozorňovat svým chováním	11	34,4 %
Svou pozornost věnuji všem žákům stejně.	15	46,9 %
Méně často.	0	0 %
Ne, nevěnuji.	0	0 %
Celkem	32	100 %



Šetření mělo také za úkol zjistit, v jaké míře se učitelé věnují v hodinách žákům s poruchami chování. Ukázalo se, že téměř polovina dotázaných (46,9 %) se věnuje ve svých hodinách všem žákům stejně. V případě, že na sebe žák začne upozorňovat svým nevhodným chováním, 34,4 % dotazovaných pedagogů v dané chvíli zvýší vůči takovému žákovi pozornost. Pouze 18,8 % pedagogů během vyučování věnuje žákům s poruchou chování zvýšenou pozornost během celého vyučovacího procesu.

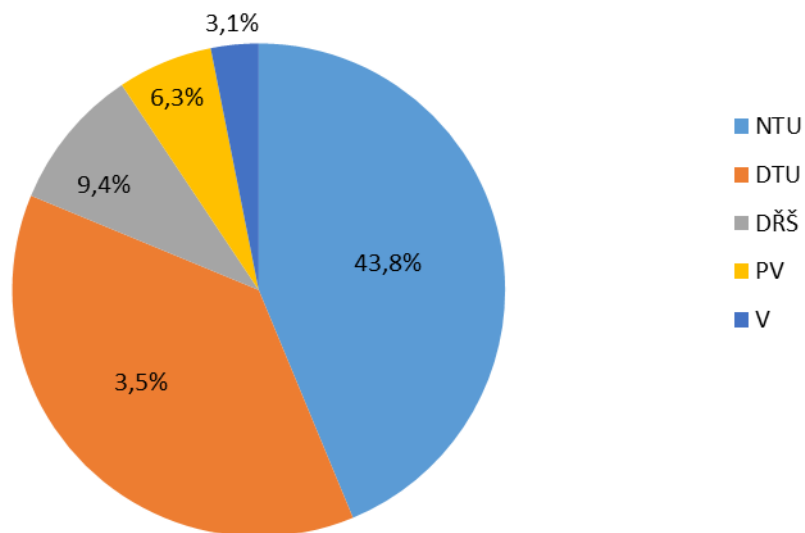
Z výzkumu tudíž vyplývá, že vyučující se snaží ve svých hodinách věnovat všem žákům stejně a zvýšenou pozornost žákům s poruchami chování věnují v případě, kdy žák začne na sebe upozorňovat. Při vyučování není možné se celou hodinu plně věnovat pouze problémovým žákům.

Otázka č. 20: Jaká kázeňská opatření používáte nejčastěji při řešení problémů se žáky s poruchami chování?

Tab. 22.

Odpovědi	Absolutní četnost	Relativní četnost
NTU	14	43,8 %
DTU	12	37,5 %
DŘŠ	3	9,4 %
PV	2	6,3 %
V	1	3,1 %
Celkem	32	100 %

Odpoředi na otázku č. 20:



Pokud je nutné použít kázeňské opatření k potrestání žáka s poruchou chování, pak se vyučující v největší míře přiklání k napomenutí třídního učitele (43, 8 %), což je po domluvě nejmírnější možné kárné opatření školy. Následně by takového žáka za přestupek potrestalo 37, 5 % vyučujících důtkou třídního učitele. 9, 4 % respondentů by jako řešení problémů se žáky s poruchami chování přistoupilo k důtce ředitele školy, k podmíněčnému vyloučení se přiklání 6, 3 % dotazovaných a pouze jeden z respondentů by navrhnul okamžité vyloučení ze školy.

Šetření potvrdilo, že většina pedagogů si uvědomuje, že „tvrdá“ kázeňská opatření žákům s poruchami chování nepomůže, spíš naopak.

14 SHRNU TÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Diplomová práce se věnuje komunikaci s žáky s poruchami chování se zaměřením na komunikaci vyučujících s adolescenty, žáky středního odborného učiliště. Hlavním cílem dotazníkového šetření praktické části diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé na odborném učilišti v České Lípě, kde šetření probíhalo, komunikují se žáky s poruchami chování a zda volí správné komunikační postupy při řešení konfliktních situací. Z odpovědí vyučujících je patrné, že více než polovina dotázaných učitelů (72 %) vykonává pedagogickou činnost déle než patnáct let a 28, 1 % učí více než třicet let. Všichni respondenti jsou plně kvalifikovaní učitelé. Tudiž je zřejmé, že na základě svých letitých zkušeností umí dotazovaní pedagogové správným způsobem komunikovat s žáky, kteří trpí poruchami chování, během své letité praxe se s takovými žáky setkali mnohokrát, dokáží vyhodnotit krizové situace, do kterých se s žáky s poruchami chování dostávají a navíc se stále v problematice sebevzdělávají.

Na základě hlavního cíle výzkumného šetření praktické části diplomové práce byly položeny dílčí otázky, kterými je realizováno shrnutí provedeného výzkumného šetření.

Dílčí otázky:

1. Zjistit, se kterou poruchou chování se učitelé odborného učiliště setkávají ve škole nejčastěji.

Z šetření vyplývá, že oslovení učitelé uvádí jako nejčastější poruchu chování u žáků lhaní a odmlouvání (78, 1 %). Hyperaktivitu uvedlo 68, 8 % vyučujících jako další rozšířenou poruchu chování, která je typickým příznakem ADHD. Tato hyperkinetická porucha chování je v dnešní době ve školách velice rozšířená a mnoho vyučujících se s ní setkává u svých žáků často. 43, 8 % dotázaných pedagogů uvedlo jako častý jev v hodinách verbální útoky, které korespondují s vulgárním vyjadřováním. Záškoláctví a impulzivitu uvedlo 53, 1 % pedagogů a z větší míry se setkávají učitelé u žáků také se vzdorovitostí a agresivitou (34, 4 %). Z šetření lze uvést, že se vyučující převážně setkávají u žáků s disociálními poruchami chování a hyperkinetickými poruchami chování.

2. Určit, jaký druh komunikace vyučující nejvíce využívají pro kontakt se žáky s poruchami chování.

V šetření bylo zjištěno, a dalo se i předpokládat, že nejvíce používají učitelé při kontaktu s žáky s poruchami chování verbální komunikaci, neboť při výuce učitelé musí žákům co nejlépe a co nejpřesněji „vyložit“ látku tak, aby ji žáci dobře pochopili. K tomu slouží nejlépe verbální složka komunikace. Umět zvolit správná slova, pracovat se slovní zásobou, přesně se vyjadřovat, aby žáci pochopili a porozuměli vyučujícím, je velmi náročný proces, zvláště pokud se jedná o žáky „problémové“. Neverbální komunikace a komunikace činem jsou pro dotazované doplňujícími prvky komunikace verbální. Z šetření vyplývá, že si vyučující příliš neuvědomují sílu neverbální komunikace, která dokáže nastolit atmosféru ve třídě nebo způsob komunikace ve vyhrocené situaci mezi učitelem a „problémovým“ žákem.

Při neverbální komunikaci většina dotázaných učitelů uvedla, že používá hlavně sdělování pohledy (78 %) a sdělování gesty (75 %).

3. Zjistit, jaká je připravenost a informovanost učitelů daného odborného učiliště ohledně komunikace se žáky s poruchami chování a zda se učitelé připravují na rizikové situace při komunikaci se žáky s poruchami chování.

Z šetření se dá předpokládat, že informovanost vyučujících dané školy ohledně komunikace s žáky s poruchami chování je dostačující. V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že více než polovina respondentů má znalosti o poruchách chování. Podle odpovědí ve výzkumném šetření všichni respondenti znají správný postup při verbálním řešení krizových situací s „problémovými žáky“. Umí si ve vyhrocených situacích poradit. Během vyučovací hodiny dokáží s žákem s poruchou chování klidně hovořit. Na krizové situace se občas lze předem připravit např. formou studia odborné literatury nebo různých školení či kurzů, což učitelé potvrzují ve svých odpovědích a tento způsob přípravy řadí ke svému sebevzdělávání. Někdy se pedagogové dostávají do situací, na které se nelze připravit a v tu chvíli řeší problém se žáky s poruchami chování na základě své praxe a zkušeností. Pokud si nevědí rady s daným problémem, využijí pomoci odborně vyškolených kolegů, většinou osloví výchovné poradce.

4. Stanovit, jakým způsobem přistupují vyučující k žákům s poruchami chování – chválení, potřebná pozornost, reakce na vypjaté situace.

Analýza šetření dokazuje, že oslovení učitelé chválí ve svých vyučovacích hodinách úplně všechny žáky, nejen žáky „problémové“. Tím u nich zvyšují motivaci a podporují je v jejich dalším vzdělávání. Pochvala se řadí mezi nejsilnější motivační úkon. Z šetření vyplývá, že žáky s poruchami chování učitelé chválí za jakýkoli malý úspěch, tím jim velmi napomáhají v jejich postoji a přístupu vůči škole. Lze tímto způsobem změnit jejich negativní pohled na vzdělávání pozitivním směrem. Během vyučovacího procesu se musí učitel věnovat všem žákům stejně, proto není překvapující, že v šetření větší část pedagogů uvádí, že věnují zvýšenou pozornost „problémovým“ žákům až ve chvíli, kdy na sebe začínají upozorňovat odlišným chováním. Do té chvíle mají stejnou pozornost jako všichni přítomní žáci ve třídě.

Na základě dotazníkového šetření je možno říci, že vyučující na daném odborném učilišti řeší vypjaté situace mezi nimi a žáky s poruchami chování profesionálním přístupem. Dokáží zvolit takový způsob komunikace, aby měli vyhrocenou situaci „pod kontrolou“, nenechají se ovládnout emocemi, vědí, že mírným a klidným hlasem dovedou „problémového“ žáka k vyrovnané vzájemné komunikaci a tím se rychleji a lépe konflikt vyřeší.

Pokud žák s poruchou chování v hodině odmítá pracovat, nereaguje na výuku, ignoruje vyučujícího a „leží“ na lavici bez náznaku zájmu, pouze 5 dotázaných (15, 6%) by, podle svých odpovědí v dotazníku, vyzvalo mírným hlasem žáka ke spolupráci. Vykreslená situace apatického, „ležícího“, žáka v hodině poukázala na to, že většina vyučujících z dotázaných respondentů se zřejmě nechce v hodině zaobírat takovým žákem, proto 18 z nich (56, 3%) by si ho vůbec nevšimli. V případě, kdy žák s poruchou chování po zadání úkolu učitelem nepracuje, neví si rady, nabídne mu opětovné vysvětlení a pomoc 71,9% dotázaných učitelů.

5. Zjistit, zda pedagogové daného učiliště volí správný způsob komunikace s žáky s poruchami chování.

Z dotazníkového šetření je patrné, že oslovení vyučující znají způsob komunikace se žáky s poruchami chování. Vědí, jak zareagovat na takové žáky nejen v kritických situacích, ale i ve chvíli, kdy je třeba podat konkrétní vysvětlení. Nepřehlížejí „problémové“ žáky. Naopak.

Z celkové analýzy šetření vyplývá, že správný komunikační proces pedagogové zvládají díky zkušenostem z praxe, mnoho vyučujících se v tomto problému sebevzdělává v rámci školení nebo kurzů. Mladší učitelé diskutují se zkušenějšími kolegy a vyhledávají pomoc a radu u školního odborníka (výchovný poradce). Všichni oslovení respondenti se snaží se žáky s poruchami chování komunikovat tak, aby ustáli své postavení pedagoga, a přesto aby „problémoví“ žáci pochopili, že učitel není nepřítel, ale člověk, který se jim snaží pomoci. Zvládnout bez osobního zaujetí mnohokrát velmi složitou komunikaci se žáky, kteří se nedokáží ovládnout, bývají často agresivní, vulgární, s negativním postojem vůči učitelům a škole, je neskutečně složité. Oslovení učitelé vědí, že na takové žáky nemá smysl křičet, být arogantní, ukazovat svou nadřazenost učitele. Z šetření lze usoudit, že většina (24) z dotazovaných pedagogů (75%) používají při komunikaci způsob přiblížení se k žákovi, oslovování jej jménem, mluvení na něj klidným a mírným hlasem. Hlavně se snaží vyučující v kritické situaci žákovi vysvětlit, proč a za co je kárán nebo trestán. Zároveň mu ale nechá učitel také prostor vyjádřit se k danému problému. Zájmem pedagogů je, aby žák s poruchou chování pochopil, že mu učitel chce „podat pomocnou ruku“, ne mu ublížit. Ale přesto dát žákovi najevo, že i když jej učitel chápe, žák musí dodržovat a respektovat zásady školního řádu a přijímat autoritu vyučujícího.

15 SYSTEMATICKÁ DOPORUČENÍ

Na českých školách (prvním, druhém i třetím stupni) se čím dál víc setkávají učitelé se žáky s poruchou chování a s jejich problémovým chováním. V hodinách musí čelit často krizovým situacím, které žáci s problémovým chováním vyvolávají. Je tedy nutné, aby se vyučující co nejlépe seznámili s problematikou poruch chování. Pro vyučující je důležité poznat charakteristické projevy poruch chování, oprostít se od odsuzování těchto žáků jako „je líný, je hloupý“, pochopit je a umět s nimi správným způsobem komunikovat.

Praktická část práce se zaměřuje na způsoby komunikace učitelů odborného učiliště s „problémovými“ žáky. Z výsledků šetření vyplývá, že pedagogové na odborném učilišti se domnívají, že na základě dlouholeté pedagogické praxe dokáží správně vyhodnotit krizové situace se žáky s poruchami chování a následně s nimi vést kvalitní komunikaci. Z praxe lze vyvodit, že letitá pedagogická činnost nemusí vždy znamenat dostačující znalosti ohledně správné komunikace se žáky, kteří se potýkají s poruchou chování. Je zřejmé, že vyučující v krizových situacích mnohdy nedodržují správný postup komunikace, a proto dochází k vypjatým situacím mezi nimi a žáky. V oblasti poruch chování je nutné důkladné sebevzdělávání pedagogů různými možnými metodami (kurzy, školení, přednášky odborníků na danou problematiku, čtení odborné literatury aj.), které učitele nasměrují ke správnému a účinnému komunikačnímu postupu. Mnoho pedagogů odborného učiliště, kde bylo provedeno dotazníkové šetření, ovšem odborné kurzy nebo odborná školení nevyhledávají. Občas se o radu, jak zvládnout žáka s poruchou chování, obrací na výchovného poradce. Většinou se spoléhají na své zkušenosti z praxe.

Pro zlepšení správných komunikačních postupů při krizových a vyhrocených situacích mezi učitelem a žákem s poruchou chování navrhuji následná doporučení:

- Rozhovor začít pozitivně, vyhnout se negativnímu postoji.
- Oslovovat žáka křestním jménem.
- Nepřiměřené chování žáka nepřehlížet.
- Problém řešit co nejdříve po incidentu.
- Nenechat se žákem s poruchou chování vyprovokovat k diskuzi („výměně názorů“).
- Učitel musí používat přímé a výstižné věty.

- Na vyhrocené situace reagovat pokud možno tiše a klidně.
- Žáka zbytečně neokřikovat a kárat.
- Nebrat slovní útoky žáka osobně, být „nad věci“.
- Vysvětlit jasně, výstižně a klidně, proč jeho chování není vhodné.
- Při výbušných reakcích žáka mluvit tiše, ale rozhodně, nevyhrožovat, ani zbytečně nelichotit.
- Žáka veřejně nekritizovat před třídou.
- Rozhodně žáka pochválit za to, co mu jde a co umí. Chválení je důležité!

Při silné verbální agresi žáka na učitele doporučuji:

- Poslat pro pomoc a oddělit žáka od třídy.
- Situaci řešit v soukromí, ne před třídou.
- Klidně povzbudit žáka, aby sdělil jeho problém.
- Vysvětlit, co učitel udělá pro vyřešení problému a vyhrocené situace.
- Nenechat se žákem vyprovokovat k nadávkám nebo výhrůzkám.
- Poslouchat, co se snaží žák sdělit („číst mezi řádky“).
- Poukazovat na dobré vlastnosti žáka a na jeho schopnosti.
- Dát najevo, že mu chce učitel pomoci.

ZÁVĚR

Komunikace patří mezi jednu z nejdůležitějších a nenahraditelných forem lidských schopností. Umět kvalitně a správně komunikovat bývá poměrně složitý proces. Od učitelů se očekává, že znají správné komunikační postupy a vždy si dovedou ve škole s každým žákem „poradit“. Výuková komunikace bývá náročná, neboť v ní dochází k mnoha komunikačním výměnám mezi učitelem a žákem.⁹⁸

V dnešní době se stále častěji na všech stupních našeho školství setkávají učitelé se žáky s poruchami chování. S těmito žáky se dostávají do komunikačních procesů, které se vymykají běžným způsobům, proto je důležité se tímto specifikem zabírat.

Diplomová práce pojednává o komunikaci pedagogů se žáky s poruchami chování se zaměřením na žáky odborného učiliště ve věku 15-20 let. Práce s takovými žáky je velmi náročná pro všechny, kdo s nimi přijde do styku. Ať se jedná o třídního učitele, učitele všeobecných předmětů nebo vyučující odborného výcviku. Znalost kvalitních komunikačních metod patří k zásadním dovednostem každého učitele, který se dostává v rámci své pedagogické činnosti do nečekaných situací s žáky s poruchou chování. Nezbytně důležité je přistupovat k těmto žákům individuálně, snažit se je pochopit a znát způsob co nejúčinnější komunikace.

Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pojmu komunikace, její zásady, funkce. Práce se věnuje poruchám chování, jejich rozdělení a charakteristikám, příčinám vzniku i typickým příznakům. Dále se zaměřuje na komunikační metody učitele s žákem s poruchami chování, na postupy při takové komunikaci a řešení možných krizových situací mezi pedagogem a „problémovým“ žákem. Autorka čerpala informace z odborné literatury a na tomto základě uvádí v diplomové práci možnosti, jak správně metodicky vést rozhovor se žákem s poruchou chování v krizových situacích, do kterých se učitelé na odborném učilišti dostávají při své pedagogické praxi prakticky každý den.

Praktickou částí práce je dotazníkové šetření vedené na odborném učilišti v České Lípě, které zachycuje výpovědi pedagogů ohledně znalostí komunikačních forem se žáky s poruchami chování, názory učitelů na takové žáky, zda jsou učitelé dostatečně informováni o poruchách chování, a jak k těmto „problémovým“ žákům přistupují ve vypjatých situacích

⁹⁸ MAREŠ, Jirí a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. B.m.: Masarykova univ. ISBN 9788021010703.

ve třídě i mimo ni. Dotazník byl rozeslán čtyřiceti pedagogům dané školy, z čehož odpovědělo třicet dva respondentů – devět mužů a dvacet tři žen.

Při komunikaci mezi pedagogem a žákem s poruchou chování musí učitel pohlížet na žáka jako individualitu. Záleží na pedagogovi, jeho schopnostech a znalostech ohledně poruch chování, na situaci a průběhu vedené komunikace a hlavně na samotném žákovi a jeho poruše, se kterou se potýká.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že oslovení učitelé na odborném učilišti používají při komunikaci s žáky s poruchou chování převážně verbální komunikaci, neboť si neverbální komunikaci mnozí učitelé vůbec neuvědomují a nepřipouští si její důležitost. Sdělování gesty, pohyby a pohledy patří k nejčastějším projevům právě neverbální komunikace a při komunikaci s „problémovým“ žákem může pozitivně či negativně ovlivnit celý průběh. Většina dotazovaných pedagogů je přesvědčena, že v rámci dlouholeté pedagogické praxe ve škole, mají dostačující znalosti ohledně poruch chování a správné komunikace se žáky, kteří se s poruchou chování potýkají. Z šetření vyplývá, že mnoho vyučujících si myslí, že není nutné další sebevzdělávání pedagogů formou kurzů, přednášek nebo četby odborné literatury v rámci získávání znalostí o poruchách chování u žáků. Jako dostačující uvádí učitelé spolupráci s výchovnými poradci. Každý učitel by se měl však stále vzdělávat v této oblasti, která je na školách tolik rozšířená. Je důležité získávat nové poznatky a znalosti, které povedou ke stále lepším výsledkům v komunikačním procesu mezi učitelem a žákem s poruchou chování.

Diplomová práce předkládá učitelům návrhy a návody, jak postupovat při komunikaci se žáky s poruchou chování. Chce pomoci v základní orientaci v problematice komunikačního procesu mezi pedagogem a „problémovým“ žákem, neboť by si každý učitel měl uvědomit, že neustále se lze zdokonalovat v komunikačních dovednostech formou příprav, hledáním chyb a jejich nápravou, sebevzděláváním pomocí odborníků na poruchy chování u žáků.

Závěrem nutno říci, že vést opravdu kvalitní a prospěšnou komunikaci mezi učitelem a žákem s poruchou chování není lehký úkol. Přináší s sebou mnohá úskalí, která musí pedagogové v rámci výukové komunikace v interakci s těmito žáky překonávat.

Z dotazníkového šetření však vyplývá, že většina oslovených vyučujících na odborném učilišti využívá vhodné metody a přístupy při komunikaci se žáky s poruchami chování. Zvládají řešit konfliktní situace, dokáží je správně vyhodnotit, a tudíž mohou dobře zvolenou komunikační formou pomoci překonat žákům s poruchou chování překážky, s kterými se musí neustále ve svém životě potýkat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONOGRAFIE

AUGER, M. T.; BOUCHARLAT, Ch. Učitel a problémový žák: Strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. 128 s. ISBN 80-7178-907-0.

DRTÍLKOVÁ, Ivana. *Hyperaktivní dítě. Vše, co potřebujete vědět o dítěti s ADHD*. Praha: Galén, 2007. 87 s. ISBN 978-80-7262-447-8.

GILLERNOVÁ, Illona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. 1. vydání. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3472-9.

GODDETOVÁ, Edith Tartar. *Umění jednat s dospívajícími*. Praha: Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-492-3.

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD-porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. B.m.: Portál. ISBN 80778303X.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. B.m.:Grada Publishing a.s. ISBN 9788024713694.

JENSEN, F. E., Nutt, A. E. *Mozek teenagera*. 1. vyd. Praha: Dobrovský s.r.o., 2015. 225 s. ISBN 978-80-7390-190-5.

JUCOVIČOVÁ, D.; ŽÁČKOVÁ, H. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. B.m.: Masarykova univ. ISBN 9788021010703.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.

MATTIOLI, J. , NAVRÁTIL, S., *Problémové chování dětí a mládeže. Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada, 1. vyd.,2001, 120 s., ISBN 978-80-247-3672-3.

MICHALOVÁ, Z. *Edukace žáků s problémovým chováním, poruchami adaptace, poruchami chování a emocí*. 1. vyd. Liberec: technická univerzita v Liberci, 2011. 86 s. ISBN 978-80-7372-719-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1.

NOVOTNÁ, Marie. KREMLIČKOVÁ, Marta. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. s. 116. ISBN 80-95937-60-3.

PALČOVÁ, Alena. *Mezinárodní klasifikace nemocí: 10. revize: duševní poruchy a poruchy chování: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum, 2000. ISBN 80-85121-44-1.

PLAŇAVA, Ivo. *Průvodce mezilidskou komunikací*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 148 s. ISBN 80-247-0858-2.

REIMANN-HOHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: Dozrívání a překonávání krizí*. Praha: Portál, 2018. Translation. Alena Bezděková. 160 s. ISBN 978-80-262-1362-8.

SIEGEL, Daniel. J. *Rozbouřený mozek*, 1. vydání. Praha: Triton. 2016. 264 s. ISBN 978-80-7553-040-0.

ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012. 240 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

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

TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (portál). ISBN 80-7178-131-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 2. vydání, Praha: Portál, 2009, 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. 7. vyd., (aktualiz., rozš.). Praha: D + H, 2012, 83 s. ISBN 978-80-903869-0-7.

INTERNETOVÉ ZDROJE

PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378735909.pdf> [online]. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006 [cit. 2020-05-19]. ISBN 80-869-9181-4.

Práce s žáky se specifickými poruchami chování: Klasifikace poruch chování. *PEDAGOGINKLUZE.CZ* [online]. Praha: TEACH TEAM, 2014. Dostupné z: www.pedagoginkluzze.cz/13-klasifikace-poruch-chovani.

RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO STŘEDNÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha10 , 2011 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ramcove-vzdelavaci-programy-podle-kategorii-oboru-vzdelavani>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 27. 2. 2006 [cit. 20-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. c2004, poslední revize 27. 2. 2006 [cit. 2020-03-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

PRÁVNÍ PŘEDPIS

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

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1

Dotazník

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Do jaké věkové kategorie patříte?

- 25-35
- 36-40
- 41-45
- 46-50
- 51-55
- 56-60
- 60 a více

3. Jak dlouho vykonáváte pedagogickou činnost?

- 1-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21-25 let
- 26-30 let
- Více než 30 let

4. Jaká je Vaše informovanost o poruchách chování?

- Velmi dobrá

- Dostačující pro pedagogickou praxi
- Průměrná
- Podprůměrná
- Nic o tom nevím

5. Setkali jste se během své pedagogické praxe se žáky s poruchami chování?

- Ano, velmi často
- Ano, méně často
- Ne, nesetkali.

6. S jakými poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi nejčastěji?

- Lhaní
- Slovní útoky
- Fyzické napadení učitele
- Odmlouvání
- Hyperaktivita
- Krádeže
- Agresivita
- Impulzivita
- Ničení školního majetku
- Šikana
- Vzдорovitost
- Záškoláctví

7. Jaký druh komunikace používáte při práci se žáky s poruchami chování? Možnost více odpovědí.

- Verbální
- Neverbální
- Komunikaci činem

8. Jaké druhy neverbální komunikace používáte?

- Sdělování gesty
- Sdělování fyzickými postoji
- Sdělování pohyby
- Sdělování pohledy
- Jiné

9. Jaké pozorujete typické komunikační projevy žáků s poruchami chování?

- Zvýšená pasivita (nejeví zájem o komunikaci)
- Agresivní projevy
- Vulgární projevy
- Vzдорovitost
- Nadměrné mluvení
- Nepřesné vyjadřování
- Vykřikování

10. Chválíte žáky s poruchou chování?

- Ano, po jakémkoli drobném úspěchu
- Ano, po výrazném a neobvyklém úspěchu.
- Nechválím vůbec.
- Chválím občas.

11. Na jaké odborníky se obracíte v případě konfliktních situací se žáky s poruchami chování?

- Výchovný poradce
- Metodik prevence
- Vedoucí pedagogický pracovník
- Kolegové ve škole
- S nikým nespolupracuji

12. Žák s poruchou chování „leží“ na lavici a odmítá pracovat v hodině.

- Učitel si žáka nevšímá.
- Učitel zjišťuje u ostatních spolužáků, co se děje.
- Učitel mírným hlasem vyzve žáka ke spolupráci.
- Učitel rozčileně vyzve žáka k činnosti.
- Učitel vyhrožuje kárným opatřením, pokud žák nezačne okamžitě pracovat.

13. Žák začne být v hodině verbálně agresivní na učitele a dochází k vybíjení agrese na neživém předmětu (např. kopáním do židle, lavice, házením učebnice, ničení psacích potřeb aj.):

- Učitel začne křičet na žáka, aby se okamžitě zklidnil a přestal být agresivní.
- Učitel vyzve žáka, aby okamžitě opustil třídu.
- Vyučující vyzve ostatní žáky, aby nereagovali na agresivního spolužáka.
- Učitel přijde do blízkosti žáka s poruchou chování a klidným hlasem reaguje na jeho chování, vyzve žáka, aby mu vysvětlil svůj postoj k situaci.
- Učitel si agresivního žáka vůbec nevšímá a je mu lhostejné, co dělá.
- Vyučující navrhne konfliktnímu žákovi prostor k vyjádření se k situaci následně po skončení hodiny.

14. Jaká je Vaše reakce na žáka s poruchou chování, který v hodině nepracuje a neplní zadané úkoly?

- Nevšímám si ho.
- Přijdu za ním k lavici a zeptám se ho, jestli rozumí zadání.
- Zvýšeným hlasem ho upozorním, aby začal pracovat na úkolu jako ostatní spolužáci.
- Před celou třídou mu dostatečně nahlas řeknu, že už zase nic nedělá jako vždycky.
- Zeptám se ho, zda potřebuje zadání úkolu vysvětlit ještě jednou.
- Navrhnou mu kárné opatření.

15. Kde jste získali informace na téma: Jak správně zvládnout rizikové situace při komunikaci s žáky s poruchami chování?

- Četbou odborné literatury
- Absolvováním školení nebo kurzů
- Mnohaletou praxí ve školství
- Předáváním zkušeností od kolegů-pedagogů
- Toto téma mě nezajímá a informace nehledám.

16. Žák s poruchou chování fyzicky napadnul o přestávce spolužáka. Fackoval ho, kopl do něj a urážel ho vulgárními slovy (možnost více odpovědí).

- Učitel vyrovnaně a bez emocí vyzve agresora neprodleně po incidentu k vysvětlení situace a dojde k řešení.
- Vyučující udělí viníkovi trest záhy po incidentu, který mu srozumitelně vysvětlí, přesně definuje a podá tak, aby agresor pochopil, proč je potrestán.
- Vyučující bude incident řešit druhý den, teprve potom udělí viníkovi trest.
- Učitel řekne agresorovi, že je potrestán za nevhodné chování a porušení školního řádu.
- Vyučující krizovou situaci nebude řešit, rovnou udělí žákovi s poruchou chování trest, neboť si ho zaslouží.
- Učitel začne na agresora křičet, zvýšeným hlasem ho nutí k vysvětlení situace.
- Jiná možnost řešení

17. S poruchami chování se setkáváte ve své pedagogické praxi více:

- U dívek
- U chlapců
- Nevím

18. Příčiny poruch chování u žáků podle vás jsou:

- Špatné rodinné zázemí, výchova
- Genetická predispozice
- Vady centrálního nervového systému
- Kombinace genetických i negenetických faktorů

- Sociokulturně znevýhodněné prostředí

19. Věnujete žákovi s poruchou chování během vyučovací hodiny zvýšenou pozornost?

- Ano, neustále
- Ano, pokud na sebe žák začne žák upozorňovat svým chováním
- Svou pozornost věnuji všem žákům stejně
- Ne
- Méně často

20. Jaká kázeňská opatření používáte nejčastěji při řešení se žáky s poruchami chování?

- Napomenutí třídního učitele
- Důtku třídního učitele
- Důtku ředitele školy
- Podmínečné vyloučení
- Vyloučení