

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Romana Matušinská

**Vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchami chování
na ZŠ a SZŠ v Pardubickém kraji**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Alois Daněk Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2022

BACHELOR THESIS

Romana Matušinská

**Education of younger school-age children with behavioral
disorders at primary and special schools in the Pardubice
Region**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Alois Daněk Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. 2. 2022

Romana Matušinská

Poděkování

Na tomto místě upřímně děkuji Ph.Dr. Aloisu Daňkovi Ph.D, vedoucímu mé bakalářské práce, za cenné rady, poskytnuté připomínky a podněty, trpělivost, vstřícnost, schovívavost a odbornou pomoc při konzultacích k vypracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání prvostupňových dětí s poruchou chování ve vybraných školách Pardubického regionu. Práci tvoří dvě stěžejní oblasti. Teoretická část je věnována vymezení pojmu poruchy chování, diagnostice, projevům a klasifikaci. Zabývá se vzděláváním dětí na základních školách a speciálních základních školách. Dotýká se otázky inkluze. Praktická část je zpracována formou kvalitativního výzkumu. Uvádí zkušenosti a názory pedagogů, popisuje stručně metody výuky.

Klíčová slova

Inkluze, intervence, mladší školní věk, osobnost pedagoga, poruchy chování, speciální základní škola, vzdělávání, základní škola.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the issue of education of first-degree children with behavioral disorders in selected schools in the Pardubice region. The work consists of two main parts. The theoretical part is devoted to defining the concept of behavioral disorders, diagnosis, manifestations and classification. It deals with the education of children in primary schools and special primary schools. This part also touching the issue of inclusion. The practical part is processed by the form of qualitative research. It presents the experiences and opinions of teachers, briefly describes teaching methods.

Keywords

Behavioral disorders, education, inclusion, intervention, pedagogue's personality, primary school, special primary school, younger school age.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PORUCHY CHOVÁNÍ	10
1.1 Chování a jeho definice	10
1.2 Poruchy chování a jejich definice	11
1.2.1 Charakteristické znaky poruchového chování	12
1.2.2 Poruchy chování vs. problémové chování	13
1.3 Diagnostika poruch chování podle MKN-10	17
1.4 Etiologické faktory	20
1.5 Klasifikace poruch chování	25
2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	28
2.1 Legislativní rámec pro vzdělávání žáků s poruchami chování	28
2.2 Inkluzivní vzdělávání	30
2.3 Intervence	31
PRAKTICKÁ ČÁST	33
3 VÝZKUM	33
3.1 Cíl výzkumu	33
3.2 Metodologie výzkumu	33
3.3 Charakteristika výzkumného vzorku	36
3.4 Etika výzkumu	36
4 VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ	38
4.1 Zhodnocení výzkumu	50
5 ZÁVĚR	52
6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
7 PŘÍLOHY	57

SEZNAM ZKRATEK.....	58
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	59
SEZNAM PŘÍLOH.....	CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

ÚVOD

Poruchy chování představují stále běžnější jev, a to jak mezi dětmi, tak i mezi dospívajícími. Lze se přitom víceméně dohadovat, co dokáže ovlivnit osobnost jedince tak výrazně, že u něj nakonec dojde k poruše chování, resp. ještě přesněji řečeno, příčiny jsou velice různé a obvykle také dochází ke sčítání všech nepříznivých vlivů i rizik. Zcela jisté ovšem je, že práce s těmito dětmi není vůbec snadná, resp. je možné tvrdit, že je až velice obtížná. Problém bývá navíc také v tom, že pro laika je velice složité odhadnout, jestli dítě má přímo poruchu chování, anebo jde u něj o tzv. problémové chování. Vždy je ale velmi důležité poruchu chování dostatečně včas odhalit a zaměřit se na efektivní intervenci. Určitě ale ke všem dětem není možné přistupovat stejně, protože každé je originál a je u něj také zapotřebí zcela individuální přístup. Faktem je samozřejmě také to, že rodiče dětí s poruchami chování nechtějí, aby jejich děti navštěvovaly školy speciální, ale aby došlo k jejich začlenění do běžných základních škol. I z tohoto důvodu být kompetentním učitelem není nic jednoduchého. V našich podmínkách jsou dnes proto prosazované integrativní a inkluzivní tendence.

Cílem této práce je zaměřit se na problematiku dětí s poruchami chování a zejména pak v rámci vlastního výzkumu na jejich vzdělávání na ZŠ a SZŠ. V tomto kontextu se práce nejprve zabývá samotnými poruchami chování, a to z obecného hlediska. Je definován samotný pojem chování, aby následně mohlo být vysvětleno, co jsou to poruchy chování, jaké jsou jejich charakteristické znaky, jaké jsou jejich etiologické faktory, jaký je rozdíl mezi poruchovým a problémovým chováním i jaká je diagnostika poruchového chování dle MKN-10. Detailněji je zaměřeno také na klasifikaci poruch chování. Druhá kapitola se už zabývá samotným vzděláváním dětí s poruchami chování, přičemž se soustředí na samotný legislativní rámec v tomto kontextu, dále na inkluzivní vzdělávání a intervenci. V poslední části je zrealizován vlastní výzkum, a to formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy ZŠ a SZŠ. Cílem je analyzovat osobní zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí mladšího školního věku s poruchami chování na ZŠ a SZŠ. Celá práce čerpá informace zejména z dostupné odborné literatury.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY CHOVÁNÍ

Dříve než se tato práce detailně zaměří na problematiku vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchami chování, je potřeba přiblížit některé základní pojmy, které se s tímto tématem úzce spojují. Především je potřeba zaměřit se na problematiku poruchového chování z obecnějšího hlediska. V této souvislosti je proto v první kapitole této práce nejprve vysvětleno, co je to chování a jak jej lze vymezit. Následně je detailně vysvětleno, co je to poruchové chování, jakými základními znaky se vyznačuje a jaké zásadní rozdíly existují mezi poruchou chování a problémovým chováním. Další kapitola pojednává o diagnostice poruchového chování podle MKN-10. Poslední dvě části jsou zaměřeny etiologické faktory a klasifikaci poruch chování.

1.1 CHOVÁNÍ A JEHO DEFINICE

Chování lze z toho nejobecnějšího hlediska vymezit jako smysluplnou odpověď jedince či skupiny na konkrétní situaci, která má smysl. Lze sem začlenit v podstatě všechny vnější projevy lidí, ale také aktivity nebo reakce jejich psychiky. Zároveň je také možné konstatovat, že odpovědi na chování v minulosti se stává podnět pro chování v budoucnosti (Vykopalová, 2002).

Vágnerová (2000) vysvětluje, že pro vývoj jedince je nicméně stěžejní fakt, že se v jeho rámci učí rozlišovat chování, jež je pro danou společnost, ve které žije žádoucí, či naopak není. Děti se také učí odlišovat adekvátnost svého chování ve vztahu ke konkrétní situaci. V této souvislosti je pak nutno zmínit především socializaci. Totiž ta, jako specifická varianta učení jedince učí jednak poznávat určité normy, ale na druhé straně se na základě dodržování těchto norem také patřičně chovat a jednat v harmonii s nimi.

Chování dítěte zprvu ovlivňují a regulují zejména jeho rodiče. Posléze se dítě s těmito normami učí identifikovat až do té míry, že dokáže jednat žádoucím způsobem, a to dokonce i ve chvílích, kdy jej rodiče zrovna nekontrolují. Každé dítě, které dospělo až do této fáze, dokazuje schopnost zareagovat pocitem provinění, jestliže zrovna udělalo něco, o čemž ví, že nebylo vhodné, adekvátní nebo žádoucí (Vágnerová, 2000).

Nutno dodat, že právě tuto uváděnou část procesu socializace můžeme označit za skutečně stěžejní, protože má přímou souvislost s tím, jak se dítě bude chovat i v budoucnu. V takových případech, kdy v dítěti už od mala není budován adekvátní pocit viny za nevhodné chování, pak na něj a jeho dopady pro okolí je jen těžko možné nahlížet objektivním způsobem. Autorka je přesvědčená, že přístup rodičů k trestání nevhodných projevů chování dítěte už v útlém věku, je naprosto stěžejní a bude se značně odrážet i v jeho dalším vývoji do budoucna (Vágnerová, 2000).

1.2 PORUCHY CHOVÁNÍ A JEJICH DEFINICE

Problematikou poruch chování a emocí se zabírá celá řada autorů. Zároveň na ně lze nahlížet různými způsoby. S tímto pojmem se také můžeme setkat v rámci mnoha disciplín, přičemž v jejich rámci může být také poněkud odlišně definován. Zabývá se jimi medicína, psychologie, sociologie, ale taktéž pedagogika a řada dalších oborů. Navíc je nutno dodat, že vymezení není nejednotné pouze, co se týče jednotlivých oborů, ale taktéž v rámci samotné etopedie (Červenka, 2014).

Pochopitelně není v možnostech této práce, ale ani cílem obsáhnout všechny možné definice, a z toho důvodu jsou uvedeny pouze ty z nich, které nejvíce korespondují s tímto tématem.

Poměrně jednoznačné a zároveň i jednoduché vymezení tohoto chování uvádí kupříkladu Vágnerová (2011, s. 37): *„Jde o anomálii v oblasti socializace, kdy jedinec nedokáže anebo není ochotný respektovat běžné normy chování, nebo práva druhých osob na úrovni, která je adekvátní jeho věku, resp. která je adekvátní jeho vlastním rozumovým schopnostem.“*

Podle Vojtové (2008) se však u nás zejména v 60. a 70. letech dvacátého století začalo objevovat skutečně mnoho definic tohoto chování, neboť daná problematika se stále více stávala centrem pozornosti. Jedno z nejznámějších vymezení vůbec pak uvedlo Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání: *„Jedná se o takové postižení, kdy se chování a emociální reakce člověka odlišují od adekvátních věkových, kulturních nebo etnických norem, přičemž mají negativní dopad na školní výkon jedince, jeho akademické, sociální a osobnostní dovednosti.“* (Vojtová, 2008, s. 88).

Podle Látalové (2013) se všeobecně jedná o jeden z vůbec nejnáročnějších a nejsložitěji ovlivnitelných zdravotních problémů, který se vyskytuje u dětí a dospívajících. Mezi poruchy chování spadá problematičké chování, včetně opozičního vzdoru a disociálního chování, mezi které patří například:

- lhaní,
- krádeže,
- útěky,
- fyzické násilí,
- nucení k sexuálním aktivitám.

Autorka dále vysvětluje, že poruchy chování zahrnují opakované a trvalé porušování důležitých, věku adekvátních společenských norem. Jednou z klíčových komponent je také porušování základních práv jiných lidí. Například krutost ke zvířatům, která se v tomto případě objevuje, je mnohdy předzvěstí krutosti k lidem. Pro poruchu chování jsou zcela typické neustálé konfrontace s rodiči, jakož i konfrontace se spolužáky či vrstevníky, což také často vede k poškozování cizího majetku, k fyzickému napadání lidí atd. (Látalová, 2013).

Vzorčké chování se v průběhu doby nijak nemění. V takovém případě je porucha chování klasifikována jako neměnný a stálý vzorec chování, v rámci kterého dochází k porušování základních práv ostatních, jakož i běžných společenských norem. Ojedinelé disociální či kriminální činy nicméně nepředstavují důvod pro užití této diagnózy. Diagnóza totiž vyžaduje, aby charakter chování byl trvalý (MKN-10). Porušování základních práv jiných lidí zpravidla není přítomné u poruchy opozičního vzdoru, která se vyskytuje u dětí mladšího věku (Látalová, 2013).

1.2.1 CHARAKTERISTICKÉ ZNAKY PORUCHOVÉHO CHOVÁNÍ

Úvodem je nutno upozornit na fakt, že poruchy chování bývají často mylně zaměňovány za jiné poruchy, případně za situační reakce dítěte. V tomto kontextu je řeč kupříkladu o poruchách pozornosti a hyperaktivity (ADD a ADHD), které se řadí mezi hyperkinetické poruchy chování. Patří sem také afektivní poruchy a další (Ptáček, 2006).

Ostatně následující podkapitola se bude zabývat také rozdílem mezi poruchou chování a problémovým chováním. Právě problémové chování a poruchové chování totiž bývá mnohdy nesprávně zaměňováno.

Nicméně Ptáček (2006) zmiňuje několik zcela typických znaků, které poruchy chování doprovází. Jedná se o následující uvedené:

- tyto poruchy jsou patrné již v předškolním věku,
- jsou patrné v různých sociálních prostředích,
- projevují se agresivním a destruktivním chováním, a to vůči:
 - předmětům,
 - lidem,
 - zvířatům,
- běžné je i opakované porušování domácích či školních norem,
- právní delikty,
- lhaní,
- vyhýbání se důsledkům svého jednání.

Vágnerová (2001) dodává, že aby bylo možné potvrdit, že se jedná o poruchu chování, je zapotřebí vymezit ještě několik dalších typických znaků. Zejména je nutné, aby se toto chování opakovalo a přetrvávalo delší dobu, tedy minimálně alespoň půl roku. Právě problémy dlouhodobého charakteru jsou totiž předzvěstí toho, že dítě není schopné se adekvátně orientovat ani v běžných sociálních situacích, není schopné korektně interpretovat reakce jiných lidí či předvídat důsledky svého chování.

Za zcela jednoznačný ukazatel je pak možné považovat fakt, že dítě svoje jednání nepovažuje za špatné. Ačkoliv se dopustí porušení nějaké normy, necítí v této souvislosti žádnou vinu (Vágnerová, 2001).

1.2.2 PORUCHY CHOVÁNÍ VS. PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ

Jak už bylo řečeno v předcházející části, poruchy chování bývají mnohdy zaměňovány za problémové chování, ačkoliv se jedná o dvě samostatné kategorie. Pravdou však zároveň je, že se tyto kategorie mohou do jisté míry prolínat a mohou vzájemně představovat jak svoji součást, tak i svoji nadstavbu. Jak naznačuje i

předcházející kapitola, poruchy chování jsou diagnostickou kategorií, jež je také samostatně vymezována. Ovšem vymezení problémového chování je poněkud obtížnější.

Vždy se totiž bude odvíjet od: (Metodický portál RVP, 2021)

- subjektivního posouzení konkrétních osob,
- náhledu konkrétních osob na společenské normy chování,
- názoru jednotlivých sociálních skupin, které takovéto chování posuzuje.

Že správné odlišení poruchy chování a problémového chování může být skutečně velmi obtížné, ostatně potvrzuje například také Bělík a kol., (2017). Autoři vysvětlují, že pro problémové chování bývá na rozdíl od poruchy chování zpravidla charakteristická poněkud nižší intenzita nevhodných projevů chování. Vyznačuje se ale také svou časovou omezeností. V praxi rovněž většinou platí, že je možné jej zvládnout klasickými pedagogickými postupy.

Z pohledu speciální pedagogiky se jedná o takové chování, které *„na základě svých opakujících se projevů obtěžuje a ruší okolí, ale zároveň se svojí intenzitou a frekvencí nedostává až na úroveň poruchy chování.“* (Bělík a kol., 2017, s. 66).

Právě to je také zásadní rozdíl mezi problémovým chováním a poruchou chování. Nicméně důležité je také upozornit, že v případě opakovaných a dlouhodobých projevů problémového chování existuje možnost, že toto chování začne přecházet až do projevů poruchy chování, s čímž je nutné počítat (Bělík a kol., 2017).

Hutyrová a kol., (2019, s. 67–68) dodávají, že pro problémové chování jsou zcela typické následující znaky:

- **chování, které nebere ohled na sociální normy** – toto se samozřejmě nebude týkat těch dětí, které nedokáží pochopit smysl norem a hodnot, tzn. například dětí s mentálním postižením, nebo s poruchami autistického spektra, či pro děti, které pocházejí ze zcela odlišného sociokulturního prostředí.
- **neschopnost udržovat adekvátní sociální vztahy** – za zcela typický je možné považovat:
 - nedostatek empatie,
 - zaměření na sebe sama,
 - snaha o bezprostřední uspokojování vlastních potřeb.

- **agresivita jakožto rys osobnosti či chování** – jde o verbálně či naopak neverbálně vyjádřené výrazné emoce zlosti a hněvu, přičemž k tomuto dochází i při naprosto banálních podnětech. Kompromis je dosahován jen s velkými obtížemi.

Celou problematiku rozdílu mezi poruchou chování a problémovým chováním velmi detailně shrnuje například Vojtová (2008), když vysvětluje, že základní rozdíly spočívají v následujícím:

- **děti s problémy v chování** – nenarušují normy s úmyslem, svůj problém si dobře uvědomují. Zároveň jim tento problém vadí a chtějí by jej eliminovat. Nicméně i navzdory této důležité skutečnosti jde o výsledek střetu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami. Nutno dodat, že už pouze samotným „onálepkováním“ dítěte jakožto „problémového dítěte“ toto dítě trpí, neboť se musí potýkat s negativním emociálním zážitkem. Přesto si dítě samo neumí pomoci a neví, jak své chování změnit. Obvykle se proto uchyluje pouze k dalším špatným rozhodnutím. Jak už bylo řečeno, u těchto dětí mají jejich problémy zpravidla krátkodobý charakter, anebo je možno pozorovat náhodný výskyt takového chování, případně výskyt periodický. V praxi bývá běžné, že toto chování je spíše výsledkem špatně zvládnutých konfrontací se sociálním okolím. Jestliže bychom se chtěli zabývat nápravou, pak jsou velmi vhodná cílená pedagogická opatření v rámci: (Vojtová, 2008)
 - systému a prostředí školy,
 - systému a prostředí třídy,
 - plánování výuky.

Za pomoci uváděných metod pedagog pomáhá zvládnout nevhodné chování dítěte. Je potřeba, aby pak dítěti nabídl jiné způsoby chování, díky kterým by mu bylo umožněno přiměřeným způsobem naplňovat jeho osobní potřeby (Vojtová, 2008).

- **děti s poruchou chování** – ani u těchto dětí není možné říci, že by s normami, které jejich okolí respektuje, byly přímo v rozporu. Dítě s poruchou chování takovou normu nepřijímá anebo ji naprosto ignoruje a v důsledku svého jednání nepocituje žádnou vinu. Rozdílem oproti problémovému chování také je, že porušování norem je dlouhodobého charakteru. Vývojová specifika morálního

vývoje budou způsoby takového chování jen posilovat. V případě dětí s poruchou chování je zapotřebí, aby podstoupily speciální intervenci (Vojtová, 2008).

Tabulka 1 - Rozdíly mezi poruchou chování a problémovým chováním

ZÁMĚR V NEŽÁDOUCÍM CHOVÁNÍ JEDINCE	
Žáci s problémem v chování	Žáci s poruchou v chování
o svých problémech ví, vadí mu a chtěl by je odstranit	není s danými normami v konfliktu
normy nenarušuje úmyslně	nepřijímá je, popř. je ignoruje
jejich porušování je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami žáka	zpravidla nepocituje vinu ve vztahu k důsledkům vlastního jednání
nálepku problémového žáka trpí a vyvolává v něm negativní emoční zážitek	
ČASOVÁ DIMENZE NEŽÁDOUCÍHO ZPŮSOBU CHOVÁNÍ	
Žáci s problémem v chování	Žáci s poruchou v chování
problémy bývají krátkodobé	porušuje normy dlouhodobě
popřípadě se projevují v určitých periodách	vývojová specifika morálního vývoje způsoby nežádoucího chování prohlubují
mívají vývojové souvislosti	
bývají důsledkem nezvládnutých konfliktů se sociálním okolím	
NÁPRAVA, KOMPENZACE, REEDUKACE	
Žáci s problémem v chování	Žáci s poruchou v chování
k nápravě vedou cílená pedagogická opatření	náprava vyžaduje speciální péči
speciálně pedagogické metody kompenzují nežádoucí chování žáka, navozují nové modely chování, které by žákovi umožňovaly přiměřené naplnění jeho potřeb	směřuje k převádění (sublimaci) způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného k chování, které je přijatelné

Zdroj: Vacek, 2014, s. 6.

Vojtová (2008) spatřuje ty nejpodstatnější rozdíly mezi oběma typy chování v následujícím uvedeném:

- motivace nevhodného chování,
- intenzita nevhodného chování,
- časové období,
- způsoby podpory a intervence.

Vacek (2014, s. 6) však dokonce hovoří až o třech skupinách poruch, které se mezi sebou odlišují především kvalitativně:

- **děti v riziku poruchy chování** – jinak řečeno, jde o „děti v riziku“. Tato rizika se přitom mohou spojovat s:
 - osobností jedince (například nižší IQ, nedostatek empatie atd.),
 - rodinou jedince (zejména patologie v rodině),
 - prostředím školy (zejména jde o šikanu atd.),
 - společnosti, ve které vyrůstá (zejména jde o úroveň vyspělosti).
- **dítě s problémem v chování** – neboli výše zmiňované „problémové chování“.

Typická je:

- nižší intenzita,
- menší závažnost,
- časová omezenost.

Projevem je zejména časté vyrušování během výuky, tendence k provokování okolí, či porušování dohod nebo pravidel.

- **dítě s poruchou chování** – jde o poruchy emocí a (nebo) chování. Poruchy emocí a chování představují jistý typ postižení, v rámci kterého můžeme u jedince pozorovat rozdílné chování a emociální reakce od adekvátních věkových, kulturních či etických norem. Takové chování má velmi negativní vliv na školní výkon jedince, na jeho akademické, sociální, předprofesní i osobnostní dovednosti.

1.3 DIAGNOSTIKA PORUCH CHOVÁNÍ PODLE MKN-10

V průběhu dětství by děti měly být vedeny k tomu, aby dokázaly rozlišovat mezi sociálně přizpůsobivým či naopak nepřizpůsobivým chováním a také k tomu, aby

adekvátní chování přijaly za své. Ke zcela základnímu rozlišování mezi „dobrým a zlým“, mezi přijatelným a nepřijatelným chováním dochází zejména v rodině, ale také ve škole. Některé děti ovšem nejsou schopné společenské normy do svého života zakomponovat a porušují je (Látalová, 2013).

Jak již bylo vysvětleno, poruchy chování je možné definovat jako opakující se a trvalý vzorec chování, kdy dochází k porušování základních práv jiných lidí, či k porušování společenských norem adekvátních věku jedince. Zároveň je ale zapotřebí, aby tyto poruchy trvaly alespoň půl roku, přičemž během této doby musí být podle MKN-10 přítomny některé z následujících uvedených příznaků: (Látalová, 2013)

- opakované a těžké výbuchy zlosti,
- opakované hádky s dospělými,
- opakované odmítání žádosti dospělých a porušování pravidel,
- opakovaně a pravděpodobně schválně dělá věci, které ostatní lidi obtěžují,
- opakovaně svádí vinu za své chyby a nevhodné chování na druhé,
- opakovaně se uráží a nechává se ostatními snadno znechutit,
- opakovaně se zlobí a rozčiluje,
- opakovaně bývá zlomyslný a pomstychtivý,
- opakovaně lže a porušuje sliby k získání výhod nebo pozornosti,
- opakovaně vyvolává rvačky,
- používá i zbraně a může jiným ublížit na zdraví,
- nerespektuje zákaz rodičů a zůstává venku i po setmění,
- projevuje tělesnou krutost k lidem,
- projevuje tělesnou krutost ke zvířatům,
- naschvál ničí majetek,
- naschvál zakládá požáry ke způsobení škod,
- krade předměty nemalé hodnoty doma nebo mimo svůj domov,
- projevuje se u něj časté záškoláctví,
- minimálně dvakrát utekl z domova či alespoň jednou na více než jednu noc,
- spáchá zločin, v rámci kterého dochází ke konfliktu s obětí,
- nutí jiné lidi k sexuálním aktivitám,
- opakovaně tyranizuje jiné a schválně jim způsobuje bolest,
- vnikne do domu, budovy či auta někoho jiného.

I za pomoci kritérií je tak možné odlišovat přechodné změny v chování, které odrážejí obecnější vývojové změny v individuálním vývoji jedince, od jiných poruch, které vyžadují začlenění do kategorie poruch chování. V praxi se ukazuje, že celá řada dospělých delikventů měla v dětství poruchy chování. Lze proto předpokládat, že právě poruchové chování bylo u těchto lidí v období dětství také podkladem pro asociální chování v budoucnu (Látalová, 2013).

Ostatně právě z tohoto důvodu je už v raném dětství nutná důkladná diagnostika a odlišení možné iritability, která může představovat součást jiné psychické poruchy. Podstatné je rovněž posoudit vztah mezi rodiči a dětmi, a to dokonce i u stabilních a nekonfliktních rodin. Platí totiž, že i v těchto případech se mohou objevovat podrážděnost a agresivita, které svou závažností nakonec mohou vést až k diagnostice poruchy chování (Látalová, 2013).

Látalová (2013) ještě dále vysvětluje, že podle amerického manuálu DSM-IV se příznaky rozdělují následujícím uvedeným způsobem:

- kategorie příznaků, pod které spadá agrese k lidem a zvířatům,
- kategorie příznaků, která se vztahuje k destrukci majetku a vlastnictví,
- kategorie příznaků, které reprezentují nepoctivost či krádeže,
- kategorie příznaků, které představují násilné porušování pravidel.

Diagnózu je pak možné potvrdit v případě, že jsou u dítěte přítomny minimálně tři z příznaků v klinickém obrazu, a to po dobu jednoho roku a alespoň jeden příznak za poslední půlrok. Podstatným kritériem je, že porucha chování svému nositeli způsobuje výrazné poškození (Látalová, 2013).

Slowík (2016) však upozorňuje, že v rámci diagnostiky je vždy velmi důležité postupovat s co největší opatrností. Je podstatné důkladně diferencovat veškeré příčiny, které mohou odlišovat sociálně nebo psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování, které jsou způsobené kupříkladu syndromem ADHD.

V neposlední řadě je zapotřebí také odlišit od zcela přirozených výkyvů v chování, které jsou zcela typické pro určitá vývojová období dítěte nebo výjimečné

situace. V této souvislosti je potřeba zmínit například tzv. období vzdoru, období puberty či adolescence (Slowík, 2016).

Samotnou diagnostiku má pak na starost vždy odborník. Obvykle jde o psychiatra či klinického psychologa ve spolupráci se speciálním pedagogem. V oblasti školství se diagnostika uskutečňuje v rámci školských poradenských zařízení, kterými jsou tzv. pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Pokud jde o speciální školství, diagnostika je prováděná v rámci speciálně pedagogických center. Depistáž může být realizována ze strany školního psychologa nebo ze strany školního speciálního pedagoga (Jucovičová, 2014).

Ovšem k tomu, aby byla porucha chování diagnostikována správně, je nutné děti posléze odkázat právě na uváděná odborná pracoviště. Dětem, které mají závažnější poruchy chování, je následně umožněno jejich vzdělávání za pomoci asistenta pedagoga (Jucovičová, 2014).

1.4 ETIOLOGICKÉ FAKTORY

Hned úvodem je třeba říci, že většina expertů se shoduje v tom, že příčiny poruch chování bývají různé a zpravidla se počítají veškeré nepříznivé vlivy a rizika. Tyto projevy jsou navíc podmíněné multifaktoriálně, čímž se rozumí následující: „*Na vzniku a rozvoji poruch chování se podílí biologické i sociální faktory, které působí ve vzájemné interakci.*“ (Vágnerová, 2011, s. 38).

Valenta a Michalík (2012) jsou toho názoru, že poruchy chování obecně vyplývají z následujícího:

- z odlišného citového prožívání,
- z motivace k nevhodnému chování,
- z nepochopení sociálních situací,
- z odlišného způsobu uvažování a hodnocení situací.
- z necitlivosti ke zpětné vazbě, absence pocitů viny či narušeného sebehodnocení.

Příčinami poruch chování se zabývá například také Langer (1969). Tento autor je rozčleňuje následujícím způsobem:

- příčiny endogenní neboli vnitřní,

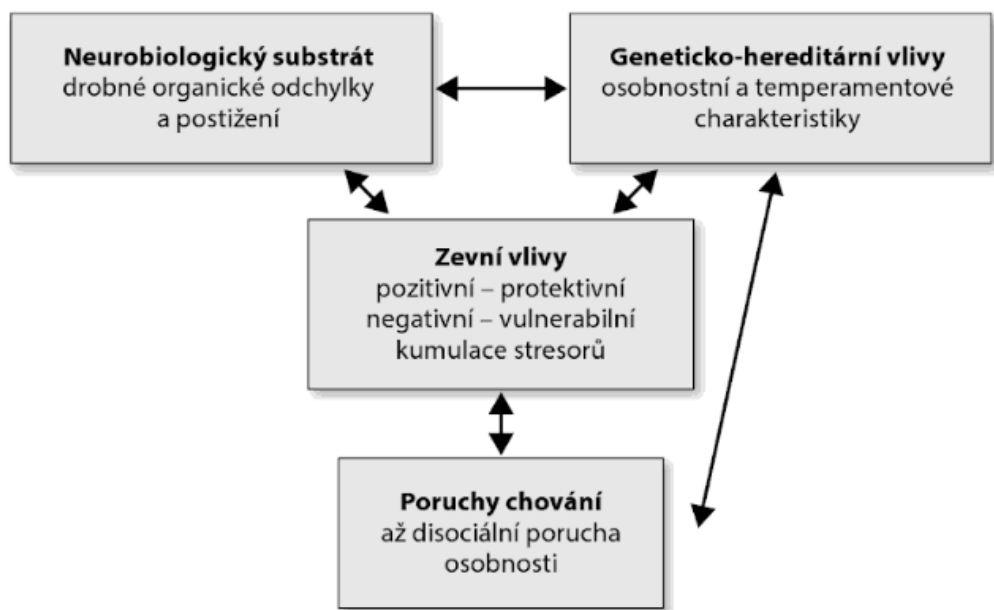
- příčiny exogenní neboli vnější.

Podle Langer (1969) se přitom zmiňované faktory v životě člověka vždy jednoznačně prolínají, a tudíž na výsledném nedostatku se mohou projevat různým způsobem. Už pouze z tohoto důvodu je velice náročné, ne-li přímo nemožné, tyto dva faktory od sebe oddělovat. Jejich vzájemný vztah pramení ze skutečnosti, že exogenní příčiny působí za pomoci endogenních příčin na budování osobnosti člověka.

Porucha chování se celkově vyskytuje asi u 10 až 15 % dětí a adolescentů. Co je však podstatné dodat je, že daleko častěji se s tímto chováním můžeme setkat u chlapců nežli u dívek, a to asi v poměru 4:1 (Procházka, 2014).

Schéma přiložené níže (viz obrázek č. 1) pak podává ucelenější pohled na zmiňované faktory působící na vznik poruchového chování u dětí a adolescentů:

Obrázek 1 - Faktory působící na vznik poruch chování



Zdroj: Procházka, 2014, s. 133

Jestliže bychom se tudíž na danou problematiku zaměřili komplexněji a pokusili bychom se zahrnout veškeré možné faktory, pak lze tvrdit, že příčiny, které značně

zvyšují riziko poruchového chování, je možné obecně členit do tří následujících oblastí: (Fischer, 2014)

- **Biologické faktory** – Mezi klíčové biologické faktory je možné zařadit především: (Fischer, 2014)
 - **Pohlaví** – Pohlaví patří mezi základní biologické faktory, přičemž u jedinců mužského pohlaví dochází k poruchovému chování skutečně mnohem častěji, než je tomu u pohlaví ženského. Jedním z hlavních důvodů je skutečnost, že u mužů existuje daleko větší tendence k agresivním způsobům chování, a to díky působení mužského pohlavního hormonu testosteronu.
 - **Věk** – Také věk hraje jednu z klíčových rolí. Vůbec první z vývojových poruch chování se objevují již v pěti letech. Ve větší míře jsou však poruchy chování zřejmé zejména v období pubescence a adolescence.
 - **Vrozené dispozice na bázi temperamentových složek osobnosti** – Představují konkrétní způsoby reagování. Vyšší míru tendence k poruchovému chování budou mít lidé, kteří jsou přirozeně více dráždiví, projevují vyšší impulsivitu a naopak nižší míru frustrační tolerance. Tyto uvedené dispozice jsou dány geneticky a mohou vzniknout také už v průběhu vývoje plodu v rámci prenatálního a perinatálního období.
 - **Narušená struktura či funkce CNS** – daleko větší pravděpodobnost vzniku poruchového chování je u lidí, kteří mají narušenou strukturu či funkci CNS neboli centrální nervové soustavy. V anamnézách těchto jedinců jsou zpravidla patrné biochemické a fyziologické poruchy v ontogenetickém vývoji. Všeobecně je lze označovat jako poruch a poškození CNS. Tyto poruchy navíc souvisí s lehkou či také minimální mozkovou dysfunkcí. Dále jde o problémy, které se týkají hyperkinetických poruch, přičemž zpravidla se jedná o syndrom snížené pozornosti s hyperaktivitou neboli ADHD.
 - **Abnormality na EEG** – předmětem zkoumání jsou také abnormální elektroencefalografické záznamy neboli abnormality na EEG. Zpravidla bývají častěji diagnostikovány zejména u mladých mužů, kteří mají vážnější poruchy chování. S vyšší frekvencí je kupříkladu zjišťována nižší

úroveň základní aktivace autonomního nervového systému neboli ANS. Tímto se také zdůvodňuje v této práci již zmiňována vyšší potřeba silných zážitků a podnětů u daných jedinců. Předmětem zkoumání je rovněž geneticky podmíněný „syndrom nedostatečné mozkové odezvy na podnět“ neboli RDS, jež se spojuje s poruchou regulace a fungování neurotransmiterů, tudíž zejména dopaminu. Veškeré zmiňované otázky jsou předmětem zájmů mnoha odborníků, přičemž se ukazuje, že by skutečně mohly mít jistou souvislost s impulsivitou a agresivitou u jedinců s poruchami chování.

- **Psychické faktory** – Mezi klíčové biologické faktory je možné zařadit především: (Fischer, 2014)
 - **Úroveň mentálních schopností** – Jedním z hlavních psychických faktorů je jednoznačně úroveň mentálních schopností. Totiž zpravidla platí, že děti a dospívající jedinci, u kterých se objevuje poruchové chování, mají zároveň nižší míru rozumových schopností. Toto souvisí rovněž se školními neúspěchy, jakož i s neúspěchy v činnosti mimoškolní. Reakcí pak mohou být poruchy chování, které byly v této práci zmíněny, jako jsou například vzdorovitost, záškoláctví atd. Pochopitelně se mezi jedinci s poruchovým chováním můžeme setkat i s těmi, jejichž intelekt je naopak nadprůměrný, avšak v těchto případech je zpravidla zapotřebí hledat především souvislosti s pravděpodobně negativním působením rodiny.
 - **Motivace a potřeby** – Z faktorů, které úzce souvisí s psychikou jedince, má pro možný rozvoj poruchy chování vskutku velký význam také již výše zmiňovaná motivace a potřeby, které s ní úzce souvisí. Autor v této souvislosti zmiňuje například potřebu dostatečné či až nadměrné a abnormální stimulace. Jednou z dalších možných příčin je také nuda a velice častou příčinou vzniku poruch chování bývá i potřeba bezpečí, jistoty, sounáležitosti a lásky.
 - **Seberealizace** – Poruchové chování může být předmětem seberealizace. Totiž velmi často se právě v rámci party dostává člověku určitému ocenění, či pocitu, že někam patří, resp., že jej „má někdo rád“. Způsoby chování vedoucí k přijetí do skupiny bývají buď asociální (např.

psychoaktivní látky), či antisociální (např. delikvence). Nicméně seberealizace může mít přímou souvislost také s prostředky dosahování s ní spojených cílů. Prostředky (jako je například krádež) tudíž mohou vykazovat znaky poruchy chování.

- ***Specifická porucha osobnosti*** – Mezi lidmi, kteří mají závažné poruchy chování, se vyskytuje daleko vyšší počet jedinců, kteří zároveň trpí specifickou poruchou osobnosti (dříve nazývána jako psychopatie). Spadá sem především disociální porucha osobnosti, avšak dále se může jednat i o poruchy, kdy dané potíže úzce souvisí s emocionalitou. V takových případech je řeč o emočně nestabilní poruše osobnosti. Z praktického hlediska se také mnohdy jedná o poruchu smíšenou.
- **Sociální faktory** – Mezi klíčové biologické faktory je možné zařadit především: (Fischer, 2014)
 - ***Rodina*** – Rodina představuje jednoznačně zdaleka nejdůležitější sociální faktor, na základě kterého si člověk posléze utváří určité způsoby chování. Velmi lehce se může stát rizikovým faktorem pro rozvoj poruch v tom případě, že se v ní vyskytují nějaké patologické jevy. Jde především o problémy týkající se anomální osobnosti rodičů, kdy se sami rodiče dopouštějí nejrůznějších forem asociálního či antisociálního chování. Velice důležitá je taktéž otázka dysfunkce rodiny, která se spojuje především s problémem psychické deprivace, resp. subdeprivace. Klíčový význam pak má pochopitelně také úplnost rodiny, resp. zda se jedná o biologickou rodinu, náhradní rodiče, náhradní výchovu či ústavní výchovu. Nakonec je nutno zmínit, že rozvoj poruchového chování se mnohdy spojuje i s výskytem syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte neboli syndromu CAN.
 - ***Vliv nevhodných spoluvrstevnických skupin a part*** – Jedním z dalších faktorů ovlivňujících tendence k poruchám chování, je často vliv nevhodných spoluvrstevnických skupin a part. Tyto případy mohou často vést až k asociálním či dokonce až antisociálním formám chování. Velice obvyklé však je, že se jedná o kombinaci s negativním rodinným vývojem, jakož i školní neúspěšností. K vůbec prvním poruchám chování dochází

sice už v mladším školním věku, avšak teprve v adolescentním věku pak tyto poruchy nabývají vyšší míry společenské nebezpečnosti. Příslušnost ke skupině lidí s asociálním nebo antisociálním způsobem chování výrazně zvyšuje riziko ztotožnění jedince s takovými poruchami, jakými jsou pro příklad zneužívání nebo závislost na psychoaktivních látkách a delikvence.

- **Prostředí** – Nezanedbatelným faktorem je samozřejmě i konkrétní prostředí. Již víme, že mnohem vyšší výskyt poruch chování bylo zaznamenáno spíše ve větších městech, kde hraje svoji roli i průmyslový charakter města a vzdělanostní struktura místních obyvatel. Jedním z hlavních důvodů je zejména vyšší anonymita a často i nedostatečná sociální kontrola. Vztahuje se k jedincům, kteří tráví čas ve specifických částech města, na sídlišťích nebo v málo zalidněných částech měst.

1.5 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ

Poté, co bylo vysvětleno, co je poruchové chování, jaké má charakteristické znaky, jak se liší od chování problémového i jaké jsou etiologické faktory, je potřeba se ještě zaměřit na klasifikaci poruch chování.

Podle Slowíka (2016, s. 140) jde totiž o značně pestrou paletu nejrůznějších projevů, a to prakticky všech věkových kategorií, sociálních vrstev atd. Právě proto je také klasifikace možná na základě celé řady kategorií. Autor uvádí zejména následující kategorie:

- **klasifikace podle vlivu na socializaci jedince** – sem je možné zařadit následující: (Slowík, 2016)
 - **socializované poruchy** – člověk má odpovídající sociální vazby jak v rámci rodiny, tak i mimo ni (Slowík, 2016).

Typické je tedy zapojení do skupiny cca totožného věku s určitým přátelstvím, avšak s rituály a strukturou organizace. Příznaky jsou: zapojení do skupiny, špatné vztahy k autoritám, záškoláctví atd. (Pavlovský, 2012).

- ***nesocializované poruchy*** – hlubší vztahy jedince, a to zejména pokud jde o vztahy k jeho vrstevníkům, jsou výrazně narušené, anebo naprosto chybí (Slowík, 2016).
 Jde o permanentní disociální chování. V tomto případě je patrné nahromadění v podstatě všech druhů antisociálního chování (Hort, 2018).
- **klasifikace podle stupně společenské závažnosti** – sem je možné zařadit následující: (Slowík, 2016)
 - ***disociální chování*** – je charakteristické neadekvátním a nespolečenským chováním. Na druhou stranu takového chování je ale stále zvládnutelné prostřednictvím běžných pedagogických postupů. Může jít například o vzdorovitost, krádeže, útěky, lhaní atd.
 - ***asociální chování*** – je charakteristické úmyslným porušováním společenských norem. Na druhou stranu ale svojí intenzitou nemusí nutně překračovat právní předpisy. Může jít například o záškoláctví, alkoholismus, toxikomanii, sebepoškozování atd.
 - ***antisociální chování*** – je charakteristické protispolečenským jednáním. Takového jednání je už přímo namířené proti společnosti či jiným osobám, ale také porušováním právních norem, tzn. přímo kriminalitou. Jde tudíž o krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, vraždy atd.
- **klasifikace podle agresivity** – sem je možné zařadit následující: (Slowík, 2016)
 - ***agresivní poruchy*** – jsou charakteristické násilným porušováním a omezováním práv jiných osob. Ostatně právě z tohoto důvodu jde vůbec o nejzávažnější poruchu chování.
 - ***neagresivní poruchy*** – charakteristické sice je, že dochází k porušování sociálních norem, ale jak už ze samotného názvu vyplývá, toto chování není spojováno s agresivitou (Pugnerová a Kvintová, 2016).
- **klasifikace podle příčin** – sem je možné zařadit následující: (Slowík, 2016)
 - ***psychologicky podmíněné poruchy*** – jde o takový typ poruchy, která pramení z patologických vztahů psychiky, anebo z psychických poruch, případně nějakých onemocnění.

- *sociálně podmíněné poruchy* – jde o výkyvy v chování, přičemž tyto výkyvy jsou zapříčiněné na základě vlivu sociálního, obvykle pak rodinného prostředí.
- **klasifikace podle věku** – sem je možné zařadit následující: (Slowík, 2016)
 - *děti* – tímto se má na mysli věk od šesti do asi patnácti let věku. Jde o dětskou delikvenci a predelikvenci, ne kriminalitu. Charakteristická je skupinovitost a vázanost na riziková období.
 - *mladiství* – tímto se má na mysli věk od patnácti do osmnácti let. Jde o juvenilní delikvenci, kriminalitu mladistvých. Charakteristická je vázanost na období dospívání a typické jsou i časté recidivy.
 - *dospělí* – jde o kriminalitu dospělých, závažnou a rozsáhlou trestnou činnost a také opakované recidivy.

2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Poté, co jsme se seznámili s problematikou poruch chování, jaké jsou jejich charakteristické znaky, jaké jsou jejich etiologické faktory, i jaký je rozdíl mezi poruchovým a problémovým chováním, je možné přistoupit k samotné otázce vzdělávání dětí s poruchami chování. V této souvislosti je důležitý i legislativní rámec pro vzdělávání žáků s poruchami chování a nakonec i otázka inkluzivního vzdělávání a intervence.

2.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

V evropské dimenzi představuje právo na vzdělání jedno z esenciálních lidských práv, avšak zároveň představuje i velmi důležitý ukazatel vyspělosti nynější společnosti. Jednou z priorit Evropské unie je zabezpečit, aby každý občan disponoval plným přístupem k sociálnímu, hospodářskému i politickému životu, a právě i z tohoto důvodu je jedním z jejích klíčových zájmů právě rozvoj vzdělávání a profesní přípravy. Dle *European Disability Forum* v praxi dosáhnou osoby s postižením až s dvojnásobně nižší pravděpodobností terciárního stupně vzdělání (tj. vysokoškolského vzdělání) v porovnání s populací intaktní (Stejskalová, 2021).

Dnešní společnost se snaží o to, aby se kvalitní vzdělání, jeho optimální přístupnost, jakož i samotné možnosti volby vzdělávací cesty staly pokud možno univerzálním lidským právem. Středem pozornosti se v této souvislosti staly především skupiny znevýhodněných osob, (ať už je to jakýmkoliv způsobem), včetně osob, které mají nějaké zdravotní postižení (Stejskalová, 2021).

V tuzemských podmínkách jsou dnes přítomny dominantní a prioritně prosazované integrativní a inkluzivní tendence. Tento trend je už sice celospolečensky preferován, avšak nutno říci, že stále si svou pozici zachovává i systém speciálního školství. Tento systém je určen zejména dětem, žákům i studentům, kteří se potýkají s různými postiženími, a představuje alternativu k integrované formě vzdělávání. V tomto kontextu

je zároveň nutné zdůraznit, že samotná zmiňovaná integrace, resp. inkluze rozhodně vždy nepředstavuje optimální variantu pro naprosto každé dítě s postižením. Totiž zdaleka ne vždy musí pozitiva převažovat nad negativy takovým způsobem, aby byly respektovány specifické potřeby daného dítěte a možnosti rozvoje jeho individuálního potenciálu (Stejskalová, 2021).

Podle Finkové a kol., (2007) je zároveň samozřejmě třeba dodat, že právo na vzdělání je univerzálním nezadatelným, nezczitelným, nepromlčitelným a nezrušitelným lidským právem, které je zakotveno v Listině základních práv a svobod. Ta přitom představuje integrální součást Ústavního pořádku České republiky. Prostřednictvím nařízení, metodických pokynů, vyhlášek a zákonů Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pak usiluje o to, aby byl zabezpečen rovný přístup ke vzdělání, a to s ohledem na schopnosti, dovednosti, cíle i přání postižených dětí nebo jejich rodičů.

Jak už naznačují i předcházející řádky, vzdělávání žáků s problémovým chováním či poruchou emocí se u nás řídí platnou legislativou, přičemž důležité je uvést, že tito žáci jsou v rámci tzv. školského zákona vedeni jako „*žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*“.

Pokud nahlédneme do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, zde je konkrétně uvedeno, že žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je obecně takový žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

V současnosti jsou náležitosti a strategie vzdělávání dětí s poruchami chování u nás upraveny následujícími právními předpisy: (Stejskalová, 2021)

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

2.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Zichler se Svobodou (2019) vysvětlují, že legislativní změny, které souvisí se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, které vstoupily v platnost spolu se začátkem školního roku 2016/2017 zatím sice velice opatrně, avšak konečně otevřely možnosti postupného prosazování konceptu inkluzivního vzdělávání u nás. Právě tuto legislativní změnu je možné označit jako zřejmě vůbec nejdůležitější výsledek snah, které byly u nás započaty už v roce 2008. Právě tehdy započaly práce na vůbec první verzi Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, který byl nakonec ze strany vlády ČR schválen v roce 2010. Odborný tým, který připravil tento klíčový strategický dokument, byl veden vidinou postupného omezování výrazných prosegregačních tendencí, které byly a stále ještě do jisté míry jsou, jedním z charakteristických rysů našeho vzdělávacího systému.

Obecně je možné říci, že inkluze ve vzdělávání je procesem transformace vzdělávacích systémů, které se snaží o vytvoření podmínek pro to, aby měli žáci možnost bez ohledu na svůj původ nebo zdravotní stav, vzdělávat se v běžných školách. V rámci tohoto procesu teda dochází k pomáhání všem žákům, bez rozdílu na jejich pohlaví, jazyk, prostředí, ze kterého pochází a v souvislosti s tématem této práce je samozřejmě třeba dodat, že nezáleží ani na fyzickém nebo psychickém stavu žáka. Důležité je ale zmínit, že v inkluzivním vzdělávání se nejen škola přizpůsobuje potřebám těchto dětí, ale zároveň i ostatní žáci, kteří naopak žádné problémy nemají (Valenta, 2015).

Lechta (2010) v tomto kontextu dodává, že model inkluzivního vzdělávání nepřináší užitek pouze žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žákům intaktním, jakož škole, samotnému vzdělávacímu systému a v podstatě tak i celé společnosti.

Ovšem aby inkluzivní vzdělávání bylo zpřístupněno skutečně všem dětem bez rozdílu, je potřebné, aby se škola vždy snažila dodržovat následující tři klíčové principy: (Inkluzivní vzdělávání, 2018)

- dokáže žáky ve výuce podněcovat adekvátními výzvami a úlohami,
- dokáže reagovat na speciální vzdělávací potřeby u všech svých žáků,

- dokáže zvládnout překonat veškeré překážky, které by se mohly u dětí v rámci jejich vzdělávacího procesu vyskytnout.

2.3 INTERVENCE

V rámci jedné ze studií (LaMaster et al., 1998) provedených ve Spojených státech amerických bylo u začínajících učitelů zjištěno, že jejich největší obavy se týkají problematického chování jejich žáků. Westwood a Graham (2003) pak v rámci své vlastní studie zabývající se inkluzí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, došlo k závěru, že největší bariérou inkluze je dle názoru učitelů běžných škol zejména problematické a poruchové chování těchto žáků (to vše především ve smyslu vyrušování ostatních). Protože zdaleka nejde o ojedinělá zjištění výzkumníků v této oblasti, stalo se samotné zvládnání problémového a poruchového chování žáků dnes už neoddelitelnou součástí pregraduální přípravy učitelů v zahraničí (Hájková a Strnadová, 2010).

Základem tzv. pedagogické intervence je tvorba pozitivních strategií ke zvládnání chování. Prvním krokem je přitom pojmenování problémů v chování konkrétního žáka, a to pokud možno co nejpresněji. Další krok představuje zjištění funkce problémového chování. Tzn., snaží se daný žák získat pozornost učitele či spolužáků, chce se vyhnout určitému úkolu? Dále je třeba zjistit, zda se toto chování vyskytuje jenom při výuce určitého předmětu nebo u určitého učitele. A nakonec je třeba zvolit několik strategií, které může učitel použít v případě výskytu problémů v chování (Hájková a Strnadová, 2010).

Intervence v obecném smyslu je vnější zákrok do konkrétního procesu, přičemž záměrem je jeho změna nebo ovlivnění. Jak vyplývá i z přecházejících řádků, v rámci pedagogické intervence je velice důležité zejména pochopit specifický problém dítěte s poruchou chování. Až poté následuje samotná strategie nápravy, která je na druhém místě. Jestliže se podaří porozumět chování konkrétního dítěte, a to ve všech souvislostech, skutečně až tehdy je možné vybrat optimální cíl samotné intervence (Pokorná, 2001).

Pipeková (2006) dále uvádí, že pro úspěšnou pedagogickou intervenci je nutno použít speciálních metod a forem práce, jakož i obecně nižší počet žáků ve třídě, celkové

upravení třídy, která by měla umožňovat změnu uspořádání vybavení při využití skupinového vyučování a dalších výchovných činností. Mezi další přístupy pak konkrétně radí tyto uvedené:

- odpočinkový kout – jde o místo, kde dítě může odpočívat či plnit nějaké požadavky pedagoga v případech, kdy není nutné, aby sedělo v lavici.
- nadstandartní vybavení pro volný čas i sport – jde o zájmové a sportovní aktivity, které jsou pro žáky s poruchou velice vhodné a přínosné.
- adekvátní doprava dětí do školy – je důležitá k předcházení záškoláctví.
- útulné prostředí působící klidným a harmonickým dojmem,
- dohled jenom na ty pomůcky, které žák potřebuje pro splnění úkolu,
- využívání aktivit, které se netýkají rychlosti,
- úkoly přiměřené věku,
- trvání na splnění úkolu,
- nutnost dobrých vztahů s vrstevníky.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

Aby mohl být kompletně naplněn hlavní cíl této práce, je v poslední části proveden kvalitativní výzkum, a to v podobě polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy na základní škole a speciální základní škole.

3.1 CÍL VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat osobní zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí mladšího školního věku s poruchami chování na ZŠ a SZŠ v Pardubickém kraji a v tomto kontextu zejména zjistit, jak pedagogové vnímají vzdělávání dětí s poruchami chování, co je dokáže ovlivnit, co jim pomáhá, jakou podporu využívají a jak se uskutečňuje spolupráce s rodiči těchto dětí i se školskými poradenskými pracovišti.

Sekundárním cílem je pak zjistit, jakých konkrétních přístupů a metod pedagogové využívají pro vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchami chování i na jaké překážky při své činnosti narážejí.

Hlavní výzkumná otázka zní následovně: *„Jak pedagogové vnímají vzdělávání dětí s poruchami chování?“*

První vedlejší výzkumná otázka zněla takto: *„Jaké přístupy a metody oslovení pedagogové ZŠ a SZŠ využívají při práci s dětmi s poruchami chování?“*

Druhá vedlejší výzkumná otázka zněla takto: *„Co pedagogům nejvíce při práci s dětmi s poruchou chování pomáhá?“*

Třetí vedlejší výzkumná otázka zněla takto: *„Je v případě vzdělávání dětí s poruchou chování důležitá spolupráce s rodinou?“*

3.2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Původ slova „metoda“ lze nalézt v řeckém slově „methodos“. Do českého jazyka je možné tento latinský výraz přeložit jako způsob, jak dosáhnout nějakého cíle, či obecně

jako nějakým způsobem uspořádanou činnost. Cílené využití vědecky zdůvodněných metod je možné označit jako jednu ze základních podmínek k získání nových poznatků. Jestliže bychom usilovali o pojetí pojmu metoda z poněkud širšího hlediska, pak lze říci, že představuje návod, způsob anebo cestu, jak něco konkrétního poznat, jak něco konkrétního zhotovit, nebo docílit (Kutnohorská, 2009).

Metoda je vlastně základem všech vědeckých prací, neboť jde o uspořádání základních logických postupů do konkrétního systému. Vědecká metoda představuje konceptuální prostředek, který byl vypracován a který je rovněž i využíván vědci, a to zejména v rámci objevování, poznávání anebo analyzování nějakých jevů. V souvislosti s touto kapitolou práce je však důležité dodat, že velmi významnou složkou metody jsou především techniky výzkumu. Výběr adekvátní metody je pak do velké míry závislý především na jádře samotného výzkumného problému, ale rovněž i na stupni osobního výběru, jakož i na filosofii výzkumníka. Pokud bychom se konkrétněji zaměřili na klasifikaci metod vědecké práce, pak lze tvrdit, že dle zvolené metody je samotný výzkum členěn následujícím způsobem: (Kutnohorská, 2009)

- **kvantitativní výzkum** – Punch (2008) uvádí, že zjednodušeně jde o empirický výzkum, přičemž údaje jsou v tomto případě ve formě čísel.

Nový a Surynek (2006) dodávají, že tzv. kvantitativní výzkum lze zrealizovat pouze v takovém případě, že se jedná o jevy relativně jednoduché a zároveň o takové jevy, které už jsou do jisté míry poznány. Pokud bylo řečeno, že se jedná o jednoduché jevy, má se tímto na mysli, že takové jevy nejsou skryté smyslovému poznávání, mají jednoznačný výraz a je možné se jich zmocnit prostřednictvím používaných nástrojů zajištění hromadných dat. Jak už bylo řečeno, jde o jevy, které zpravidla už jsou v dostatečné míře popsány, a to jak v dynamice, tak i ve struktuře. Kvantitativní výzkum se zaměřuje na:

- **rozsah výskytu** – to znamená četnost či okruh subjektů, u kterých se daný jev objevuje.
- **frekvenci** – to znamená projev složen daného jevu v čase. Tímto se má na mysli například opakování výskytu daného jevu atd.
- **intenzitu** – jakožto sílu dílčích složek nebo vlastností daného jevu. Může se jednat například o:
 - sílu zájmu,

- výši příjmu,
 - míru spokojenost,
 - atd.
- **kvalitativní výzkum** – v tomto případě jde o empirický výzkum, kdy naopak na rozdíl od výše popisovaného kvantitativního výzkumu data nejsou ve formě čísel (Punch, 2008).

V případě kvalitativního výzkumu je úmyslem evidovat jevy v rámci jejich dynamiky. Tento typ výzkumu se tedy soustředí na pochopení smyslu jednajících sociálních subjektů. Snaží se o odhalení skutečných souvislostí mezi jevy jakožto faktické závislosti, a to v jejich ucelenosti. Výsledkem tohoto typu výzkumu by neměly být změřené jednotlivé parametry, které jsou stanoveny uživateli, nýbrž by měl být vytvořen odpovídající popis či logické konstrukce celku sociálního jevu. Z technického hlediska se takový výzkum zaměřuje na takové zdroje, jenž nabízejí data o komplikovaných jevech jako celcích a o vzájemných podmínkách jejich částí. Nástroje tohoto výzkumu tedy mají uvádět zejména informace, podle kterých je možné vytvořit si jasnou představu o komplikované podobě sociálních jevů. Nemají tedy poskytovat matematicko-statisticky zpracovatelné informace (Nový a Surynek, 2006).

Třeba dodat, že celá řada autorů vymezuje kvantitativní výzkum proti tomu kvalitativnímu především na základě metod, které byly použity. Pokud nástrojem kvantitativního výzkumu je obecně považován zejména dotazník, pak za nástroj kvalitativního výzkumu je možné označit rozhovor. Pochopitelně je zapotřebí poznamenat, že podobné pojetí je velice zjednodušující, neboť ve skutečnosti je například zmiňovaný rozhovor s úspěchem použit jak v případě výzkumu kvalitativního, tak i v případě kvantitativního. Záleží ale především na účelu přístupu a na jeho podobě (Švaříček a Šed'ová, 2007).

V souvislosti s touto problematikou je ještě třeba dodat, že rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem jsou obvykle značně zveličovány, ačkoliv podle Kutnohorské (2009) je to naprosto zbytečné. Totiž jak kvantitativní, tak kvalitativní metoda mají pochopitelně své silné i slabé stránky, respektive mají svá jistá omezení, avšak v praxi bude vždy platit, že obě tyto uváděné metody sehrávají velmi důležitou roli.

I když bývá kvantitativní a kvalitativní výzkum zpravidla kladen do protikladu, ve skutečnosti se jedná o rozpor, který je do velké míry vytvořen uměle a zbytečně. Jinými slovy, obě metody jsou v praxi výborně využitelné a obě metody jsou také potřebné. Podstatné ale je, jestli je výzkumník dokáže vhodným způsobem využít, a to tak, aby jejich prostřednictvím naplnil stanoveného cíle.

Po nastudování této problematiky a po zvážení obou zde popisovaných možností, byla nakonec pro účely této práce zvolena metoda kvalitativního výzkumu, neboť v tomto případě lépe odpovídá specifickým potřebám. Konkrétně je tudíž využita metoda kvalitativní analýzy v podobě polostrukturovaného rozhovoru s respondenty.

3.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Pro to, aby vypovídající hodnota celého výzkumu byla pokud možno co nejvyšší, bylo samozřejmě zapotřebí oslovit také odpovídající počet dotazovaných. Vzhledem k tomu, že v této práci je proveden kvalitativní výzkum, tudíž jak bylo v rámci metodologie vysvětleno, výzkum, který má poskytnout zejména informace, dle kterých je možné si vytvořit konkrétní představu o komplikované podobě sociálních jevů, a nikoliv poskytovat matematicko-statisticky zpracovatelné informace, bylo dostačující oslovit celkem šest pedagogů. Z tohoto počtu tři pedagogové pracují na ZŠ a tři pedagogové pak na SZŠ. Všichni oslovení pracují v ZŠ či SZŠ v Pardubickém kraji.

3.4 ETIKA VÝZKUMU

V průběhu celého výzkumu samozřejmě nebylo opomenuto ani dodržování všech potřebných etických zásad. Každý oslovený pedagog, který se tohoto výzkumu, resp. rozhovoru zúčastnil, byl bezprostředně po samotném seznámení s jeho průběhem požádán o souhlas k účasti, přičemž samozřejmě mohl rozhovor kdykoliv ukončit.

Samozřejmostí je rovněž naprostá anonymita celého výzkumu, což je ostatně patrné už z předcházející podkapitoly, kde je uvedeno, že výzkumu se zúčastnili pedagogové nejmenovaných ZŠ a SZŠ Pardubického kraje. Někteří z pedagogů sami požádali, aby nebyla zmiňována jejich identita. Samozřejmě bylo tomuto plně vyhověno a v celé práci tak nejsou zveřejněna ani jména respondentů, ani názvy ZŠ či SZŠ, ve

kterých pedagogové pracují. Je teda možné konstatovat, že v celé práci nejsou zveřejňována prakticky žádná citlivá data, která by mohla vést k nechtěné identifikaci dotazovaných. Veškeré informace, které byly za pomoci strukturovaných rozhovorů získány, slouží výhradně pro účely této konkrétní bakalářské práce.

4 VÝZKUMNÉ ZJIŠTĚNÍ

JAK SE V PRAXI PROJEVUJÍ ŽÁCI S PORUCHOU CHOVÁNÍ?

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Tak především to bylo vykřikování a pokřikování ve třídě ať už na mě samotnou či na ostatní děti. Jsou celkově velmi neklidní jak během výuky, tak i o přestávkách. O přestávkách se špatně chovají k ostatním dětem, to je takové to – tam jde a shodí druhému penál ze stolu, do druhého šťouchne atd. Samozřejmě žáci pak za mnou chodí a stěžují si.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Ano, měla jsem možnost pracovat s takovým dítětem, je to velmi obtížné. U nás se to projevovalo tím, že kluk vytrhával stránky v učebnici, o hodině házel s věcmi. Byl velice neklidný, měl tendenci neustále tukat s nějakými předměty do stolu, vlastně stále vytvářet nějaký zvuk, často řve. Často obtěžoval ostatní děti, hlavně pak teda holky. Věšel se na děti, otravoval je. Ničil majetek školy.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Běžně s takovými dětmi pracujeme. Oni neuznávají jakoukoliv autoritu. Musí mít poslední slovo, snaží se za každou cenu prosadit si svůj názor. Jsou velice neklidné, soustavně se musí nějak projevovat. Špatné je to i během her, protože nedokážou přijímat prohry.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Začalo to být opravdu nesnesitelné, odmítal pracovat, válel se po zemi, především pak psaní přímo nenáviděl. Házel s věcmi kolem sebe nebo po spolužácích. Napadal mě i asistentku, pak už i hodně fyzicky.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Jo jo, nedokáží snést neúspěch. Když takový žák dostane například špatnou známku, nebo pokud má nějaký průšvih, tak to pak ventiluje. Obzvláště pokud se to stane na začátku dne, tak je to špatné, protože to pak trvá prakticky celý den. Navíc svůj neúspěch pak obrací vůči ostatním.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Nerespektují pravidla, jsou hluční, obtěžují svým chováním své okolí, nereagují téměř na žádné pokyny, žádosti, domlouvání apod. Odmítají pracovat na zadaném úkolu. Váří se po zemi, odcházejí, povídají si nahlas sami pro sebe nebo navazují řeč s kýmkoliv v okolí a ruší ho od práce. Vybuchují bezdůvodně v záchvaty smíchu. Někteří na sebe dokonce upozorňují tím, že vykonají malou nebo i velkou potřebu přímo ve třídě do kalhot. Pokud takové dítě nemá svého osobního asistenta, jistě chápete, že k výuce samotné se přes jeho chování dostaneme málokdy.“

Jak je z uvedených odpovědí patrné, většina pedagogů, ať už ze ZŠ či SZŠ se shoduje v tom, že děti s poruchami chování se projevují zejména neklidem, vyvoláváním konfliktů a agresivním chováním, házením s předměty, neschopností nést prohru či neúspěch. Je poměrně dobře patrné, že projevy těchto dětí se tudíž dost shodují. Prakticky vždy je narušen chod třídy a vzdělávání ostatních dětí.

KDE ČERPÁTE INFORMACE K PRÁCI S DÍTĚTEM S PORUCHOU CHOVÁNÍ?

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Využívám pomoci výchovné poradkyně, metodika prevence nebo kolegy. Je štěstí, že tady funguje spolupráce mezi námi. Teď tu máme také speciálního pedagoga a musím říct, že se s ním výborně spolupracuje. Chodí sem, bere si ty žáky, co mají nějaké problémy a snaží se s nimi nějak pracovat. Ale samozřejmě využíváme i pomoci psychologa.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Tak snažila jsem se najít například kurz na ty výchovné problémy. Nic podobného jsem ale bohužel nikdy nenašla, no. Taky jsem měla k dispozici nějaká skripta. Ale většinou když si už opravdu nevím rady, vždy nějak pomůžou rady na internetu, na diskuzích. Také jsem volala do poradny.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Já Vám neřeknu přímo názvy těch publikací, protože si je nepamatuji, ale hodně jsem vždy čerpala z knih o této problematice. Takže většinou je to vše v knížkách, ale ono celkově pokud s tímto člověk přichází neustále do kontaktu, tak nějak cítí uvnitř, co je vhodné, co by měl udělat.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Hlavně od svých kolegů. Předáváme si informace a zkušenosti navzájem. Něco jsem se přiučila i z literatury. Jsou to hlavně tituly Malý tyran a Respektovat a být respektován, které mi taky dost pomohly, je tam spousta užitečných rad. Ale hlavně to vše sdílíme mezi sebou a pomáháme si navzájem s kolegy.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Tak různě. Ze začátku jsem se vždy ptala starších kolegů, kteří už mají mnoho zkušeností, čerpala jsem informace od nich, ty jsou k nezaplacení. Máme také k dispozici různé brožury. Něco jsem načetla také z knih. Snažím se problém řešit i s rodiči. No zkrátka podle situace, člověk si vždy nějak musí pomoci, no ne?“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Kde se dá. Nejhorší je, že se člověk ke konkrétnímu dítěti málokdy dozví jeho diagnózy. Dostanou se k nám jen doporučení z PPP nebo SPC, která jsou psaná jako přes kopírák. Všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují individuální přístup, relaxační chvílky, různé pomůcky a názory k výuce, sedět blízko paní učitelky ... je to u všech na stejno. Ale jejich skutečnou poruchu či diagnózu, abychom mohli opravdu cíleně působit, se nedozvíme. Takže většinou jdeme cestou pokus-omyl. Hledáme různá

řešení. Nakonec nejvíc se člověk dozví od kolegů s mnohaletou praxí. Literatura uvádí teorii a možnosti, studium bohužel jen teorii a do praxe přínos nula.“

V případě této otázky pedagogové nejčastěji uváděli, že informace čerpali zejména od svých kolegů. Jak je patrné, většinou funguje velmi dobře spolupráce, a to jak na ZŠ, tak i na SZŠ. Téměř všichni dotázaní uváděli také odborné publikace, objevily se také skripta, rady na internetu či na internetových diskuzích, brožury atd. Využita je také pomoc psychologa nebo výchovného poradce.

SPOLUPRACUJETE S RODINOU?

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Spolupráce je strašně důležitá. Bohužel v posledních letech ale spíše vážne, resp. obtížněji se buduje. Ono je to obzvláště důležité hlavně v první třídě. Jestliže se toto nepovede, tak mohou i dost podryvat autoritu pedagoga a není výjimkou, že školu zcela opustí.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Ano určitě. S maminkou toho žáka se spolupracovalo vlastně moc dobře. Měla do dost složité, přece jenom byla na něj zcela sama. Bylo vidět, že má ohromnou snahu mu pomoci. Jak ale byla na vše sama, neměla na to prostě dost sil. Ona sama potřebovala, aby ji někdo pomohl.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Určitě ano, bez spolupráce to jde jen těžko. Pokud nebudou dodržovat postupy, které máme u nás nastaveny, tak to dítě jen těžko bude pracovat. Pak si z nás jenom utahují.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Spolupráce je nutná, ono to bez ní vůbec nejde. Mnoho rodičů ale nechodí ani jen na třídní schůzky. Vysloveně je musím pozvat osobně a pak teda většinou dorazí. Ne

vždy je tam ta snaha taková, jaká by asi v tom konkrétním případě měla být. Ale zase na druhou stranu, aby někteří rodiče vyloženě nechtěli spolupracovat, po tom, co je na to upozorním, tak to zase ne.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Někdy je ta spolupráce fakt nic moc. Teď řešíme problém s jednou maminkou, se kterou je opravdu těžká. Prakticky rok do ní hučíme, ale reakce veskrze žádná. Víte ono pro každého učitele je to zdaleka nejdůležitější. Aby prostě věděl, na čem je.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Ano, samozřejmě. Bez toho to nejde. Komunikace a spolupráce s rodinou je velmi důležitá. Je to učitel a rodič, kterému na konkrétním dítěti záleží nejvíc. Učitel tráví s dítětem spoustu hodin denně – nikdo jiný není s každým konkrétním dítětem tolik času jako jeho učitel a jeho rodina. Někde bohužel ani ta rodina. Někdy se cítím tak bezmocně, když se snažím pomoci cizímu dítěti a vlastní rodina na to kašle, neřeší, nezajímá se, obviňuje mě, že to hrotím a přeháním... „

Z odpovědí je patrné, že spolupráce s rodiči je pro pedagogy v tomto případě jeden z nejdůležitějších faktorů, v čemž se shodovali zcela všichni. Bez ní je s daným dítětem ještě obtížnější pracovat, je obtížnější jej vhodně motivovat, celkově je složitější mu jakkoliv pomoci.

SPOLUPRÁCE S PPP, SPC, SPECIÁLNÍM PEDAGOGEM.

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Hodně využíváme pomoci speciálního pedagoga, to rozhodně. Žáky si bere na screening. Bere si toho kluka s problémy na nějakou speciálně-pedagogickou péči pravidelně. Hodně s ním spolupracuji, domlouvám se s ním. Pokud píšu do poradny, tak se právě s ním hodně radím. Tak ano, určitě ano.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Abych pravdu řekla, mně osobně dost chybí kontakt s pedagogicko-psychologickým centrem, resp. se speciálně pedagogickým centrem. Nefunguje dobře ta spolupráce. My se pak ze začátku snažíme vše vychytat a vlastně jsou z toho pak problémy.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Nejvíce využíváme speciálního pedagoga, to je stále. Ale pomůže také psycholog, výchovný poradce a metodik prevence.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Spolupracovala jsem s pedagogickou-psychologickým centrem. Ale v podstatě tam ta spolupráce není. Vlastně je to celé jenom o tom vypsát a odeslat nějaké papíry k tomu konkrétnímu dítěti a pak nic. Poradny zase poradí jen nějaké obecné věci, nic co by bylo možné nějak konkrétně využít v praxi, resp. co bychom nevěděli. V životě mi nezavolali, nikdo se sem nepřišel podívat.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„V tuto chvíli máme spolupráci navázanou s psychologem. Moc nám pomáhá. Dále je to občas i výchovný poradce a metodik prevence, ale to víceméně jen na ty preventivní programy. No ale na druhou stranu podle mě tu dost chybí speciální pedagog.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„U nás jsme všichni speciální pedagogové ☺ a pomáháme si navzájem, jak jen to jde. Téměř denně je co řešit. Spolupracujeme s SPC a „naše“ pracovnice nás pravidelně navštěvuje, aby viděla děti v akci. To je moc fajn. Je jasné, že se dítě ve svém prostředí a známém kolektivu chová jinak než s maminkou za zády někde v kanceláři. V mém minulém působišti toto nefungovalo a mezi školou a poradenskými pracovišti proudily jen papíry. S kolegyněmi často litujeme, že se k nám nedostanou žádné podrobnější informace k jednotlivým žákům – dostaneme jen standardní doporučení, která jsou všechna téměř totožná bez ohledu na konkrétní diagnózu dítěte.“

Je patrné, že nejčastěji se spolupráce uskutečňuje zejména se školním speciálním pedagogem. Využívána je taktéž pomoc školního psychologa nebo výchovného poradce. Co se týče metodika prevence, podle některých respondentů se v nižších ročnících s tímto příliš nepočítá.

JAKÉ POSTUPY A METODY PRÁCE JSOU VYUŽÍVÁNY? (POZITIVNÍ MOTIVACE A HODNOCENÍ)

Respondent č. 1 (ZŠ):

„No víte, využíváme prakticky vše, co toho žáka dokáže nějakým způsobem zklidnit a díky čemuž je spokojen. Ono každé dítě je samozřejmě individuální a každý reaguje na něco jiného. Ale ano, také.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Pozitivní motivace je určitě hodně důležitá. Je prostě potřeba, aby ten žák také někdy cítil, že dokáže být také úspěšný. Ono právě tyto děti na ten úspěch bývají mimořádně citlivé, uvědomují si to. Vždy se teda snažím vymyslet cokoliv, teda musí to být nějak patřičné, ale cokoliv, za co je možné to dítě pochválit.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Tak například žádné smajlíky určitě nepoužívám, to mi přijde spíše k smíchu. Protože musíme stále něco opakovat, máme tady takový systém pro neposluchy. Za odměnu se dávají razítka, a to buď za celý den či za celý týden. Ale snažíme se, aby zase nebylo vždy vše na očích pro ostatní, je to spíše pro to dítě samotné.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Pokud má to dítě jen pocit neúspěchu, je to samozřejmě špatně a vše se jen zhoršuje. Takže určitě ano, pozitivní motivace je velmi důležitá a snažíme se tímto pracovat.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Hlavní je to dítě nějakým vhodným způsobem zaměstnat. Je třeba využívat toho, co mu jde opravdu dobře, co umí, v čem se cítí jistě. Pak se totiž výsledkem své práce může i ostatním pochlubit, že je taky v něčem dobré a výjimečné. Ty děti je třeba velmi dobře znát a dokázat číst mezi řádky.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Snažíme se vycházet z doporučení PPP nebo SPC a sepsaných IVP. Bohužel v praxi se často ukazuje, že tyto teorie ne vždy zapadají do reality všedního dne. Motivační hodnocení, v té podobě jak ho známe z praxe, je hloupost.... hodnotit výkon žáka je nutné spravedlivě a upřímně. I žák s SVP potřebuje vědět, co udělal dobře a co se mu nepovedlo. Nemá smysl mu lhát, že i kdy úkol vůbec nesplnil, tak je to super. Je to pro žáky matoucí, tím spíše pro žáky s různými poruchami. Nevědí pak, že snaha o hezký výsledek je důležitá. Motivační má být práce samotná. Má dítě zaujmout a ideálně i bavit. Pokud je zapotřebí, aby dítě zažilo úspěch, nastavím práci tak, aby SKUTEČNĚ uspělo.“

Většina dotazovaných uváděla, že pozitivní motivace je velice důležitý faktor při práci s těmito dětmi, protože pochopitelně každý z nás touží po nějakém úspěchu. Každé dítě se rádo pochlubí, že mu také něco jde. V tomto se shodují prakticky všichni dotazovaní bez výjimky. Z odpovědí bylo ale zároveň patrné, že každý má nějaký svůj systém, resp. postupy, které se osvědčily a fungují.

JAKÉ POSTUPY A METODY PRÁCE JSOU VYUŽÍVÁNY? (PRÁCE S KOLEKTIVEM)

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Vždy je třeba dostatečně pracovat na tom, aby fungovala nějaká tolerance mezi dětmi. Musí zde být patrná empatie. Děti se musí naučit tolerovat ostatní, musí se naučit tolerovat individuálnost každého a snažit se být empatictí. Jen tak se mohou vžít do problémů toho konkrétního žáka a pochopit, proč reaguje tak nebo tak a aby i oni sami dokázali adekvátně zareagovat.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Hlavně nikoho nevyčlenit z kolektivu, to je nejhorší, co se může stát. Důležité je nijak zvlášť na to dítě neupozorňovat před ostatními, resp. alespoň pokud je to nějak možné. Snažit se jej jakkoliv zapojit, s tímto určitě nemám žádný problém.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Vždy je to o tom vysvětlování, že každý je nějaký, každý umí něco jiného. Někomu něco jde, někomu vůbec. Snažím se to pak hlavně stavět na tom, co to dané dítě umí opravdu dobře a využívat toho v jeho prospěch. Ale je pravda, že toto nefunguje stále a u každého.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Já to teda dětem nijak zvlášť nevysvětluji, oni si vlastně asi ani moc neuvědomují, že s ním pracuji nějak jinak. Sedneme si na koberec a bavíme se všichni společně o těch problémech, které jsou. Nastavíme si nějaká pravidla, to samozřejmě musí být vždy, no a pokud se jich nějaké dítě nedrží a zlobí, hovoříme o tom, proč je to špatné, proč to nebo to udělal, proč to udělat neměl...zkrátka tak všeobecně.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Musí se navzájem tolerovat, bez toho je chaos. Takže ano, ta práce s kolektivem obecně je maximálně důležitá, ačkoliv někdy je to opravdu obtížné, ale to je asi jasné.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Třídní kolektivy jsou u nás mnohem menší než na ZŠ a rozumová i fyzická úroveň jednotlivců je tady často v rámci jednoho kolektivu velmi rozdílná, takže je zde práce s kolektivem odlišná. Dá to více práce vymyslet něco, co by mohli a zvládli dělat všichni žáci společně. Musím říct, že se naši žáci vzájemně tolerují zcela přirozeně bez většího vysvětlování, nedochází u nás k posměškům nebo šikaně z důvodu odlišnosti. Byť žák s poruchou chování velmi ruší a nabourává vyučování a často se na něj ostatní žáci proto zlobí, je plnohodnotným členem kolektivu a všichni se s ním baví, hrají si s ním a tolerují ho – bez vysvětlování.“

Z odpovědí je patrné, že práce s kolektivem je velmi důležitá a využívají ji bez rozdílu naprosto všichni oslovení pedagogové, což ovšem asi není nijak zvlášť překvapující zjištění. Určitě se také většina pedagogů shoduje na tom, jak moc důležitá je vzájemná tolerance a empatie v daném kolektivu. Dotazovaní se také maximálně snaží o to, aby dítě s poruchou chování nebylo z kolektivu vyloučeno, což považují za jeden z největších problémů

JAK OBECNĚ VNÍMÁTE PŘÍTOMNOST ŽÁKA S PORUCHOU CHOVÁNÍ VE TŘÍDĚ?

Respondent č. 1 (ZŠ):

„Určitě se vždy snažím hledat pozitiva, pokud jsou i coby jen nejmenší. Vlastně i v případě třídních schůzek prakticky vždy začnu hlavně těmi pozitivy, resp. tou chválou. Snažím se říci, v čem je ten žák dobrý, v čem vyniká, co mu jde. Až pak postupně přejdu na ty problémy, kterých je u těchto žáků ale samozřejmě hodně no.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„No popravdě pozitivně úplně určitě ne. Uvědomila jsem si ale, že mi pomáhají se na svou práci lépe připravovat, snažit se být vždy krok napřed před nimi. Pomáhají mi být ve své práci lepší, protože pracovat s nimi je opravdu obtížné. Ale určitě nikoho neházím do jednoho pytle, každý je nějaký.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Pozitiva asi přímo nejsou, co si budeme povídat. My už jsme tu samozřejmě zvyklí na cokoliv, na to že ty děti neustále řvou, hází věcmi atd., na to už v podstatě ani nějak nereagují, ono to ani často nemá moc smysl. Takže bohužel spíše špatně, ale to pochopí asi každý, kdo s takovým dítětem pracuje, že to není nic snadného.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Abych řekla pravdu, uhnala jsem si žaludeční vředy. Takže nijak zvlášť dobře to nevnímám, ale zase záleží na konkrétním dítěti, s někým to jde lépe, s někým hůře,

záleží i na spolupráci s rodiči samozřejmě. Ale tase uvědomuji si, že tato zkušenost mě i něčemu naučila, snažím se na tom najít i to dobré, to určitě ano.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Jsou to hlavně negativa, protože to zpomaluje výuku, narušuje ji to. Ale taková ta práce s těmito dětmi už je. Člověk musí být soustavně ve střehu, soustavně musí dávat pozor.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Inu ... je to peklo. Společně s paní asistentkou neděláme téměř nic jiného, než korigujeme jeho chování. K výuce se dostáváme zřídka. Trpí tím všichni ostatní žáci. Závidíme kolegyni z vedlejší třídy, co všechno ve vyučování stihnou, jaké si dělají třídní projekty, jaké kreativní aktivity provozují. Naštěstí maminka po letech trochu prozřela a nyní si ho nechává ve dnech školních výletů a návštěv kina či divadla doma a ostatní děti si to mohou užít. Ono už jen jít s dotyčným žákem na oběd je o tom, že ho dva pedagogové hlídají, aby neskočil pod auto, nebo někam neutekl – chodíme totiž na obědy do jiné budovy. Velmi velmi velmi by pomohlo, kdyby měl osobní asistentku.“

V případě této otázky je zjevné, že většina pedagogů měla problém najít cokoliv pozitivního v přítomnosti žáka s poruchou chování ve třídě. Přítomnost těchto dětí naopak vnímají spíše negativně a to jak pedagogové v ZŠ, tak i pedagogové v SZŠ bez nějakých větších rozdílů. Práce s těmito dětmi je evidentně velice náročná a vyžaduje mnohem více energie a pochopení než s běžnými žáky.

BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.

Respondent č. 1 (ZŠ):

„No víte, já si myslím, že inkluze není vůbec dobrý nápad. Tímto v podstatě jenom trpí ti žáci, kteří problémy nemají. Hlavně teda v té podobě, jaká teď u nás je, za mě je to jeden velký nesmysl. Hlavně takto vzniká mnoho zbytečných konfliktů. Samozřejmě ty

klidnější děti na ně nijak zvlášť nereagují, ale každý takto klidný není a už je mna světě konflikt. Tak to jsou asi hlavní překážky.“

Respondent č. 2 (ZŠ):

„Podle mě tyto děti v normální škole zkrátka nemají co dělat a tento názor nemám jenom já sama, ale i mí kolegové se na tom všichni shodujeme.“

Respondent č. 3 (SZŠ):

„Někdy to dítě ostatní vyloučí z kolektivu, prostě ho neberou. Vlastně když ho chvíli nevidí, jsou vyloženě nadšeni. To už je pak úplně nejhorší, pokud takto děti začnou reagovat samy od sebe, s tím pak nic moc nejde dělat.“

Respondent č. 4 (ZŠ):

„Tak především musím zmínit inkluzi, se kterou já nesouhlasím. Je to pak vždy na úkor těch normálních dětí. Navíc já pak nemám čas se věnovat těm, kteří o to opravdu stojí. Ale takto to vidím celou tu dobu, co zde učím.“

Respondent č. 5 (SZŠ):

„Chodí za mnou ty děti a žalují, že je zlobí, že dělá to a to. Pak se to musí nějak řešit, ale to je stále dokola. Nejhorší je, když to dítě ostatní opravdu neberou mezi sebe. To je velký problém, velká překážka v práci.“

Respondent č. 6 (SZŠ):

„Nedostatek financí na osobní asistentky těmto žákům. Nedostatek prostoru, kam by případně asistentka mohla s takovým žákem odejít a věnovat se mu individuálně. To by velmi prospělo jemu samotnému i ostatním dětem. Nedostatek informací o přesné diagnóze. A myslím, že to platí jak u nás, tak i na ZŠ. Pedagog si vždy nějak poradí, něco vymyslí, nějak situaci vyřeší a vyrovná se s ní. Ale líto je mi ostatních žáků, kteří mají sami dost práce se sebou a svými potřebami a ještě musí fungovat v tak nepříjemném prostředí, které žák s poruchou chování vytváří.“

V případě této poslední otázky se naprosto všichni pedagogové ZŠ shodli v tom, že inkluze jako taková je špatné a nevhodné řešení. Všichni vnímají inkluzi velice negativně a jsou toho názoru, že tímto trpí ostatní děti. Pedagogové v SZŠ zase často hovořili o tom, že největší problém je, pokud dané dítě kolektiv vyloučí. V takovém případě je práce maximálně náročná.

4.1 ZHODNOCENÍ VÝZKUMU

Závěrem je možné konstatovat, že hlavní cíl výzkumu byl úspěšně naplněn a na základě rozhovorů se podařilo zjistit, jak pedagogové ZŠ a SZŠ vnímají vzdělávání dětí s poruchami chování, co je dokáže ovlivnit, co jim pomáhá, jakou podporu využívají i jak se uskutečňuje spolupráce s rodiči. Splněn byl i sekundární cíl, tj. jakých konkrétních přístupů a metod pedagogové využívají pro vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchami chování i na jaké překážky při své činnosti narážejí.

Hlavní výzkumná otázka zněla následovně: „*Jak pedagogové vnímají vzdělávání dětí s poruchami chování?*“

Z rozhovorů vyplynulo, že vzdělávání těchto dětí je pro všechny oslovené pedagogy maximálně náročné a prakticky žádný z nich nedokázal nalézt vysloveně nějaké pozitivum. Podle jejich názorů totiž díky inkluzi trpí ostatní děti, kterým pak pedagogové nejsou schopni věnovat tolik pozornosti. S tímto se shodovali všichni pedagogové ZŠ. Obecně práce s těmito dětmi velmi zpomaluje výuku. Oslovení pedagogové SZŠ rovněž vnímají práci s těmito dětmi negativně, ačkoliv podle jejich slov jsou zvyklí na cokoliv.

První výzkumná otázka zněla takto: „*Jaké přístupy a metody oslovení pedagogové ZŠ a SZŠ využívají při práci s dětmi s poruchami chování?*“

Velmi často byla uváděna pozitivní motivace, na čemž se ostatně shodovali jak pedagogové ZŠ, tak i pedagogové SZŠ. Většina respondentů je toho názoru, že každý z nás touží po nějakém úspěchu a samozřejmě každé dítě se rádo pochlubí, že mu také něco jde. V tomto se shodují prakticky všichni dotazovaní bez výjimky. Z odpovědí bylo ale zároveň patrné, že každý má nějaký svůj systém, resp. postupy, které se osvědčily a fungují. Velmi důležitá je pak práce s kolektivem, na čemž se opět shodují zcela všichni

bez rozdílů. Všichni jsou toho názoru, že maximálně důležitá je tolerance a empatie v kolektivu.

Druhá výzkumná otázka zněla takto: „Co pedagogům nejvíce při práci s dětmi s poruchou chování pomáhá?”

Informace většina pedagogů čerpá zejména od svých kolegů. Jak je patrné, většinou funguje velmi dobře spolupráce mezi pedagogy, a to jak na ZŠ, tak i na SZŠ. Spolupráce se pak nejčastěji uskutečňuje zejména se školním speciálním pedagogem, ale využívána je také pomoc školního psychologa nebo výchovného poradce. Co se týče metodika prevence, podle některých respondentů se v nižších ročnících s tímto příliš nepočítá.

Třetí výzkumná otázka zněla takto: Je v případě vzdělávání dětí s poruchou chování důležitá spolupráce s rodinou?

Všichni pedagogové bez rozdílů se shodli na tom, že spolupráce s rodinou představuje jeden z nejdůležitějších faktorů vůbec. Bez ní je totiž s daným dítětem ještě obtížnější pracovat, je obtížnější jej vhodně motivovat, celkově je složitější mu jakkoliv pomoci.

5 ZÁVĚR

V současné době se o potížích s chováním či přímo o poruchách chování hojně diskutuje, přičemž tyto potíže se začínají objevovat už od útlého věku dítěte. Zkušenosti s nimi mají nejenom samotní rodiče, ale taktéž pedagogové v mateřských školách a samozřejmě později ve školách základních a středních. Problémy v chování a poruchy chování jsou vnímány velice negativně, jako něco, s čím mnohdy nedokáží rodiče a často ani pedagogové dobře pracovat. V práci bylo vysvětleno, že porucha chování je anomálií v oblasti socializace, kdy jedinec nedokáže anebo není ochotný respektovat běžné normy chování, nebo práva druhých osob na úrovni, která je adekvátní jeho věku, resp. která je adekvátní jeho vlastním rozumovým schopnostem. Jde tudíž o takové postižení, kdy se chování a emoční reakce člověka odlišují od adekvátních věkových, kulturní nebo etnických norem, přičemž mají negativní dopad na školní výkon jedince, jeho akademické, sociální a osobnostní dovednosti. Zároveň jde o jeden z vůbec nejnáročnějších a nejsložitěji ovlivnitelných zdravotních problémů, který se vyskytuje u dětí a dospívajících. Poruchy chování zahrnují opakované a trvalé porušování důležitých, věku adekvátních společenských norem.

Důležité je nezaměňovat poruchy chování za poruchy jiné, což bývá běžné například v souvislosti s poruchami pozornosti a hyperaktivity (ADD a ADHD), které se ovšem řadí mezi hyperkinetické poruchy chování. Velký rozdíl je také mezi poruchou chování a tzv. problémových chování, což jsou dvě zcela odlišné kategorie, které se ovšem v praxi často prolínají a bývají mylně zaměňovány. V neposlední řadě je zapotřebí odlišit poruchové chování od zela přirozených výkyvů v chování, které jsou zcela typická pro určitá vývojová období dítěte nebo výjimečné situace. V této souvislosti je potřeba zmínit například tzv. období vzdoru, období puberty či adolescence. Ostatně samotnou diagnostiku by měl mít na starost vždy odborník, přičemž zpravidla jde o psychiatra či klinického psychologa ve spolupráci se speciálním pedagogem. V oblasti školství se pak diagnostika uskutečňuje v rámci školských poradenských zařízení, kterými jsou tzv. pedagogicko-psychologické poradny (PPP). Pokud jde o speciální školství, diagnostika je prováděná v rámci speciálně pedagogických center. Dětem, které mají závažnější poruchy chování je následně umožněno jejich vzdělávání za pomoci asistenta pedagoga.

Práce se mimo jiné zabývala i charakteristickými znaky poruch chování. Na základě nastudování dostupné odborné literatury bylo zjištěno, že typické pro toto chování je zejména fakt, že bývá patrné už v předškolním věku a v různých sociálních prostředích, projevuje se agresivním a destruktivním chováním, ať už vůči lidem, zvířatům či předmětům, přičemž zcela běžné bývá také lhaní nebo vyhýbání se důsledkům takového jednání ze strany samotného dítěte. Aby však mohlo být takové chování označeno za poruchové, je nutné, aby se opakovalo a přetrvávalo delší dobu, přičemž za minimální se považuje alespoň doba půl roku. Totiž právě problémy dlouhodobého charakteru jsou předzvěstí toho, že dítě není schopné se adekvátně orientovat v běžných sociálních situacích, není schopné korektně interpretovat reakce jiných lidí či předvídat důsledky svého chování. Za zcela jednoznačný ukazatel je pak možné považovat fakt, že dítě svoje jednání nepovažuje za špatné. Většina odborníků je toho názoru, že příčiny poruch chování jsou velmi různorodé a zpravidla se počítají veškeré nepříznivé vlivy a rizika. Obecně se tvrdí, že na vzniku a rozvoji poruch chování se podílí jak biologické, tak i sociální faktory, které působí ve vzájemné interakci. Porucha chování se celkově vyskytuje asi u 10 až 15 % dětí a adolescentů, přičemž mnohem častější jsou tyto problémy u chlapců než u dívek.

Samozřejmě ať už dítě trpí poruchami chování či nikoliv, právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv a každý má teda na vzdělání právo. Ostatně i jednou z priorit Evropské unie je zabezpečit, aby každý občan disponoval plným přístupem k sociálnímu, hospodářskému i politickému životu, a právě i z tohoto důvodu je jedním z jejích klíčových zájmů právě rozvoj vzdělávání a profesní přípravy. V českých podmínkách jsou dnes dominantní a prioritně prosazované integrativní a inkluzivní tendence. Naštěstí i přes to si u nás svou odbornou pozici nadále zachovává systém speciálního školství. Je totiž důležité zdůraznit, že samotná výše zmiňovaná integrace, resp. inkluze rozhodně ne vždy představuje zcela optimální variantu pro každé dítě s nějakým postižením. Vzdělávání žáků s problémovým chováním či poruchou emocí se u nás řídí platnou legislativou, přičemž důležité je uvést, že tito žáci jsou v rámci tzv. školského zákona vedeni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Co se týče zmiňovaného inkluzivního vzdělávání u nás, je třeba dodat, že legislativní změny, které vstoupily v platnost spolu se začátkem školního roku 2016/2017 zatím sice velice opatrně, avšak konečně otevřely možnosti postupného prosazování konceptu

inkluzivního vzdělávání u nás. Inkluze ve vzdělávání je vlastně procesem transformace vzdělávacích systémů, které se snaží o vytvoření podmínek pro to, aby měli žáci možnost bez ohledu na svůj původ nebo zdravotní stav, vzdělávat se v běžných školách.

Jedním z hlavních cílů této práce, bylo za pomoci vlastního výzkumu analyzovat zkušenosti pedagogů se vzděláváním dětí mladšího školního věku s poruchami chování na ZŠ a SZŠ v Pardubickém kraji. V rámci tohoto výzkumu bylo zjišťováno, jak pedagogové vnímají vzdělávání dětí s poruchami chování, co je dokáže ovlivnit, co jim pomáhá, jakou podporu využívají a jak se uskutečňuje spolupráce s rodiči těchto dětí i se školskými poradenskými pracovišti. Sekundárním cílem bylo zjistit, jakých konkrétních přístupů a metod pedagogové využívají pro vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchami chování i na jaké překážky při své činnosti narážejí. Z rozhovorů vyplynulo, že vzdělávání těchto dětí je pro všechny oslovené pedagogy maximálně náročné a prakticky žádný z nich nedokázal nalézt vysloveně nějaké pozitivum. Velice kritizována byla ze strany pedagogů na ZŠ také inkluze, na čemž se shodovali všichni. Co se týče přístupů a metod, které pedagogové využívají, velmi často byla uváděna pozitivní motivace, na čemž se ostatně shodovali jak pedagogové ZŠ, tak i pedagogové SZŠ. Důležitá je rovněž práce s kolektivem, na čemž se opět shodují zcela všichni bez rozdílu. Informace většina pedagogů čerpá zejména od svých kolegů. Jak je patrné, většinou funguje velmi dobře spolupráce mezi pedagogy, a to jak na ZŠ, tak i na SZŠ. Spolupráce se pak nejčastěji uskutečňuje zejména se školním speciálním pedagogem, ale využívána je také pomoc školního psychologa nebo výchovného poradce. Všichni pedagogové se zároveň bez rozdílu shodli na tom, že spolupráce s rodinou představuje jeden z nejdůležitějších faktorů vůbec.

6 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BĚLÍK, Václav, Stanislava SVOBODA HOFERKOVÁ a Blahoslav KRAUS. *Slovník sociální patologie*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0599-1.
- 2) ČERVENKA, Karel. *Zdroje a bariéry sociální inkluze dětí s poruchami chování z hlediska výchovných profesionálů*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7562-7.
- 3) FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- 4) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
- 5) HORT, Vladimír. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
- 6) HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- 7) JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-657-4.
- 8) LÁTALOVÁ, Klára. *Agresivita v psychiatrii*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4454-4.
- 9) LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- 10) PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- 11) POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- 12) *Principy inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: Inkluzivní škola, 2018 [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivnihovzdelavani>.
- 13) PROCHÁZKA, Roman. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.
- 14) PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.

- 15) PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5452-9.
- 16) SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0095-8.
- 17) STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Praha: Sancedetem, 2021 [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>.
- 18) *Strategie řešení problémového chování* [online]. Praha: Metodický portál RVP, 2021 [cit. 2021-08-05]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12742>.
- 19) VACEK, Pavel. *Poruchy chování dětí a mládeže*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014.
- 20) VÁGNEROVÁ, Marie. *Poradenská psychologie pro pedagogy se zaměřením na problémy v chování: problémy v chování mohou mít různé příčiny i různá řešení*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-80-7372-762-8.
- 21) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémových dětí a mládeže: učební text pro vychovatele obor speciální pedagogika*. Liberec: Technická univerzita, 2000. ISBN 80-7083-378-5.
- 22) VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- 23) VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
- 24) VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
- 25) VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociálně patologické jevy v současné společnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0337-4.
- 26) ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

7 PŘÍLOHY

Příloha 1 – Okruhy otázek k rozhovorům

- 1) Jak se v praxi projevují žáci s poruchou chování?
- 2) Kde čerpáte informace k práci s dítětem s poruchou chování?
- 3) Spolupracujete s rodinou?
- 4) Spolupráce s PPP, SPC, speciálním pedagogem
- 5) Jaké postupy a metody práce jsou využívány? (pozitivní motivace a hodnocení)
- 6) Jaké postupy a metody práce jsou využívány? (práce s kolektivem)
- 7) Jak obecně vnímáte přítomnost žáka s poruchou chování ve třídě?
- 8) Bariéry ve vzdělávání dětí s poruchami

SEZNAM ZKRATEK

- ANS - autonomní nervový systém
- ADD - attention deficit disorder (porucha pozornosti)
- ADHD - attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)
- CAN - Child abuse and neglect (syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte)
- CNS - centrální nervový systém
- ČR - Česká republika
- DSM-IV - diagnostic and statistical manual of mental disorders (diagnostický a statistický manuál duševních poruch ve čtvrté verzi)
- EEG - elektroencefalografie
- MKN-10 - mezinárodní klasifikace nemocí v desáté verzi
- PPP - pedagogicko-psychologická poradna
- RDS - reward deficiency syndrome (syndrom nedostatečné mozkové odezvy na podnět)
- RVP - rámcový vzdělávací program
- SPC - speciálně pedagogické centrum
- SZŠ - speciální základní škola
- ZŠ - základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Faktory působící na vznik poruch chování.....	21
---	----

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Rozdíly mezi poruchou chování a problémovým chováním	16
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Okruhy otázek k rozhovorům	57
---	-----------

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Romana Matušinská

Obor: 7506R002 – Speciální pedagogika – vychovatelství (Bc. SPPGV)

Forma studia: kombinované studium

**Název práce: Vzdělávání dětí mladšího školního věku s poruchou chování na ZŠ a SZŠ
v Pardubickém kraji**

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 46

Celkový počet stran příloh: 1

Počet titulů českých použitých zdrojů: 26

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Alois Daněk Ph.D.