

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Magisterská diplomová práce

**Podpůrná opatření pro žáky s projevy
náročného chování na 1. stupni základních škol**

Supporting measures for pupils with manifestations of demanding behavior in the
first stage of elementary schools

Miroslava Loučková

Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogika

Olomouc 2022

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph. D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně za použití řádně uvedených zdrojů a v souladu se všemi právními předpisy.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

Miroslava Loučková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za cenné rady, podnětné nápady, trpělivost a vstřícnost při odborném vedení mé diplomové práce. Poděkovat bych chtěla také všem žákům a pedagogům za spolupráci při výzkumném šetření. Děkuji za jejich důvěru a ochotu podělit se o své pocity a názory. Poděkování patří také mé rodině za podporu během psaní diplomové práce i po celou dobu mého studia.

ANOTACE

Cílem diplomové práce je zjistit, která podpůrná opatření doporučovaná žákům s projevy náročného chování opravdu pomáhají tyto projevy eliminovat. Data sbíráme u 10 žáků s projevy náročného chování a do výzkumného šetření jsou tak zařazeny čtyři základní školy a 12 pedagogických pracovníků. Pro sběr dat využíváme metody pozorování, polostrukturovaného rozhovoru a analýzy dokumentů.

Data následně analyzujeme prostřednictvím otevřeného kódování a konstantní komparace. Využíváme také selektivní protokol a doslovnou transkripci rozhovorů. Výsledky výzkumného šetření ukazují důležitost přístupu pedagoga. Ten by měl být trpělivý, empatický a pozitivní. Výsledky výzkumu mohou dále posloužit k podpoře pozitivního klimatu třídy.

Klíčová slova: náročné chování, projevy náročného chování, podpůrná opatření, eliminace projevů náročného chování, podpora

ABSTRACT

The point of the diploma thesis is to find out which support measures are recommended for pupils with manifestations of demanding behavior really help to eliminate these manifestations. We collected data from 10 pupils with manifestations of demanding behavior, and thus four primary schools and 12 pedagogical staff are included in the research survey. We are using the method of observation, semi-structured interview and document analysis for data collection.

Then we'll analyze the data through open coding and constant comparison. We are also using a selective protocol and precise transcription of interviews. The results of the research are showing the importance of the teacher's approach. He should be patient, empathetic and positive. The results of the research can further serve to promote a positive classroom climate.

Key words: demanding behavior, manifestations of demanding behavior, support measures, elimination of manifestations of demanding behavior, support

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ.....	9
1.1 PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	9
1.2 SPECIFIKA KOMUNIKACE	10
1.3 MOŽNOSTI ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	12
2 KOMORBIDNÍ PORUCHY.....	14
2.1 SPECIFICKÁ PORUCHA CHOVÁNÍ.....	14
2.2 PSYCHICKÁ DEPRIVACE	18
2.3 LEHKÁ MENTÁRNÍ RETARDACE	20
2.4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS).....	21
2.5 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	22
2.5.1 Dyslexie.....	22
2.5.2 Dysgrafie	23
2.6 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE.....	25
2.7 NADÁNÍ A MIMOŘÁDNÉ NADÁNÍ	26
2.7.1 Dvojí výjimečnost	27
3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	29
3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 1. STUPNĚ.....	32
3.1.1 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY (PLPP)	34
3.1.2 OVLIVNĚNÍ CHOVÁNÍ TŘÍDNÍM KLIMATEM.....	35
3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 2. – 5. STUPNĚ.....	37
3.2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 3. STUPNĚ	37
3.2.2 DOPORUČENÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	38
3.2.3 ASISTENT PEDAGOGA	39
4 MOŽNOSTI PODPORY ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ.....	40

4.1	CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.2	METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	41
4.3	KRITÉRIA VÝBĚRU VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	42
4.4	METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT.....	43
4.4.1	ANALÝZA DOKUMENTŮ.....	44
4.4.2	POZOROVÁNÍ.....	44
4.4.3	POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR	44
4.4.4	KÓDOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU	46
4.5	ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
4.6	METODA VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT	48
4.7	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	48
4.7.1	CHARAKTERISTIKA SPOLUPRACUJÍCÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	48
4.7.2	ŽÁCI ZAPOJENÍ DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
4.7.3	CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	54
4.7.4	CHARAKTERISTIKA PEDAGOGŮ	56
4.7.5	PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ.....	57
4.7.6	DOPORUČOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	59
4.7.7	SKUTEČNÁ PODPORA ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	66
4.8	INTERPRETACE DAT A JEJICH VYUŽITÍ.....	67
5	LIMITY A ETICKÉ ASPEKTY PRÁCE	69
	ZÁVĚR.....	70
	ZDROJE	72
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75

ÚVOD

Náročné chování je v dnešní době velmi aktuální téma. Žáci ztrácí respekt k pravidlům i autoritám. Je to zapříčiněno výchovou, vrstevníky, dobou, nebo změnami v centrální nervové soustavě? Mohou žáci své chování ovlivnit?

Téma je pro mě významné zejména proto, že se orientuje na mnohdy společností zavrhanou skupinu dětí. Význam vidím především v pozitivním zviditelnění těchto dětí a přiblížení problematiky náročného chování širší veřejnosti. Především bych chtěla docílit toho, aby tyto děti nebyly předem odsuzovány a škatulkovány jako nevychované. To je také jeden z důvodů, proč se danému tématu ve své práci věnuji.

Žáci projevující se náročným chováním své okolí zpravidla obtěžují. Je na ně nahlíženo jako na beznadějně případy, které to v životě nikam nedotáhnou, a nemají tak žádný vyšší životní cíl. Já jsem ale přesvědčena o opaku. Ačkoli projevy náročného chování ruší výuku, žáci samotní o ni mnohdy zájem mají. Jen je potřeba jim porozumět, pochopit jejich chování a vyjádřit jim podporu. Žákům bychom měli zajistit bezpečné a přijímající prostředí, současně se musíme naučit jim naslouchat, i když se chovají v danou chvíli nevhodně. Jsme to my, učitelé, kamarádi, rodiče a sourozenci, kdo může jejich chování zásadním způsobem ovlivnit. Jsme to také my, kdo může těmto dětem pomoci porozumět vlastním emocím a pomoci jim řešit pro ně náročné situace.

Moje práce je výjimečná především náhledem na problematiku dětí s projevy náročného chování a způsobem vyhodnocování efektivity podpůrných opatření pro žáky s projevy náročného chování. To se zaměřuje na jejich pocity a názory, nikoli na obecná fakta. Jedná se o konkrétní žáky s konkrétními potřebami a je třeba k nim takto přistupovat.

Celkově se i ve svém volném čase snažím dětem s projevy náročného chování věnovat, poskytovat jim přátelskou podporu, zejména žákům vyrůstajícím v dětském domově, kteří mě k tématu primárně přivedli. Díky nim jsem měla, a mám stále, možnost poznávat jejich situace a životní příběhy, jež jsou mnohdy jasnou a zcela

logickou příčinou jejich náročného chování. Prostřednictvím své diplomové práce bych chtěla vyjádřit snahu o porozumění žákům s projevy náročného chování.

1 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ

„Náročné chování je zastřešující pojem pro chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole.“ (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2018)¹

Chování je úzce spjato s učením, proto může být školní neúspěch spojen s projevy náročného chování žáka a naopak. Příčinou náročného chování může být také jiné postižení či znevýhodnění. Příčin náročného chování je tedy mnoho.

Terminologie je v oblasti náročného chování nejednotná. Zatímco Jucovičová a Žáčková (2020) užívají termín *porucha chování* ve spojení se specifickou poruchou chování, Felcmanová a Habrová (2015) pracují s termínem *náročné chování*.

1.1 PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Chování je ovlivněno několika faktory. Náročné chování může být zapříčiněno vnějšími vlivy, jako je prostředí, rodinné zázemí a sociokulturní znevýhodnění. Na vině mohou být také vnitřní faktory, jako je dědičnost a nedostatečný vývoj centrální nervové soustavy. Projevy náročného chování mohou být různé.

Jucovičová a Žáčková (2020) uvádějí projevy náročného chování u žáků s diagnostikovaným syndromem ADHD v rámci symptomatologické triády. Žáci v důsledku poruch pozornosti často zapomínají, nedokončují zadané úkoly nebo zaměřují svoji pozornost jinam. Hyperaktivita je nutí k neustálému pohybu a motorickému neklidu. Žáci s ADHD jsou často impulzivní a podle Jucovičové a Žáčkové se mohou projevat skákáním do řeči, bezmyšlenkovitým jednáním nebo afektivními stavy.

Z hlediska sociálního znevýhodnění se žáci mohou projevat poruchami nálady, emocí nebo mohou mít problémy s navazováním sociálních vztahů. Felcmanová a Habrová (2015) dále uvádějí projevy týkající se prožitého traumatu, kdy žák reaguje neadekvátně a může se projevat náročným chováním.

Dalšími možnými projevy náročného chování mohou být nerespektování pravidel a autorit, lhaní nebo krádeže. Tyto projevy se pojí s poruchami chování,

¹ Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Infografiky – náročné chování ve školách*. [online]. [cit.16.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-narocne-chovani-ve-skolach/>

tedy s chováním zahrnujícím antisociální a agresivní chování začínající v dětství (Paclt, 2007).

1.2 SPECIFIKA KOMUNIKACE

Specifika komunikace s žáky s projevy náročného chování spočívají především v individuálním přístupu k takovému žákovi. Žáci projevující se náročným chováním potřebují přesné pokyny a požadavky na chování, včetně jasně stanovených pravidel a jejich dodržování. Žáci s ADHD navíc potřebují striktně danou strukturu vyučovací hodiny. Podle Paclta (2007) je důležité vysvětlit žákovi žádoucí a nežádoucí chování, přičemž je žádoucí chování třeba nacvičit. Pedagog musí dbát na dokončení práce a musí být důsledný ve svém jednání. (Paclt, 2007)

Žáčková a Jucovičová (2020) důslednost pedagoga také podporují, současně ale doporučují využívání očního kontaktu a časté zpětné vazby.

S žáky projevujícími se náročným chováním lze, tak jako u všech jedinců, komunikovat verbálně (oslovením) i neverbálně (gestem). Ignorace ze strany žáka je také komunikací. Carter (2014) také k utlumení nežádoucího rušivého chování doporučuje nonverbální komunikaci, gesto, domluvený signál (Carter, 2014)².

Mnoho autorů se domnívá, že je důležité nastavit ve třídě efektivní způsob komunikace.

„Dokázat konstruktivně a empaticky komunikovat je jedna z nejdůležitějších kompetencí pro život, kterou by si měl odnést každý žák.“ (ČOSIV, 2020. str. 2)³

Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (dále jen ČOSIV) nabízí několik pravidel pro nastavení efektivní třídní komunikace. Mezi tato pravidla řadí především tvorbu bezpečného prostředí s poskytnutím prostoru pro rozvoj komunikace. Žáci by měli být vedeni k naslouchání, využívat by se měla také pozitivní zpětná vazba. Neméně důležitá je potom samotná osobnost pedagoga, pedagog by měl být žákům dobrým vzorem, a to nejen pro komunikaci.

² CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7

³ Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Metody pro efektivní nastavení třídní komunikace*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/05/Efektivni-komunikace.pdf>

Ve třídě je možné využití například komiksových bublin s nedokončenými větami. Tyto věty žákům pomáhají komunikaci rozvíjet. Z čistě nonverbálních způsobů komunikace lze volit gesta, jako jsou tiché signály rukou. Pohybem ruky mohou žáci vyjádřit například souhlas nebo nesouhlas v dané situaci. V praxi se dále využívá stupnice hlasitosti s intenzitou od ticha až po diskusi ve skupině (ČOSIV, 2020).

„Děti uvítají malý relaxační koutek, kde si mohou odpočinout nebo vstřebat své emoce. V takovém koutku doporučujeme vylepit plakátek s emocemi a popisky, což je běžné v takové emoci prožívat a co žákovi v dané emoci může pomoci.“ (ibidem, str. 7).

V takovém koutku je doporučováno vyvěsit karty s emocemi a nabídkou, což lze v konkrétní situaci dělat, čímž u žáků práci s emocemi, především jejich popis, podporujeme (ČOSIV, 2020).

Podobné pomůcky mohou podporovat také řešení problémových situací, ve kterých se žáci s projevy náročného chování velice často ocitají.

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) vydala v roce 2021 také metodické doporučení *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. Dokument popisuje možné příčiny náročného chování a také doporučené přístupy k tomuto chování. Zajímavé je doporučení pro přímý kontakt s rozrušeným žákem. Podle ČŠI *„je vhodné se pomalu přiblížit k dítěti, ale ne příliš blízko (na vzdálenost cca dvou paží – 1,2 m), a opticky se zmenšit (dřepnout si nebo kleknout na jedno koleno, oči dospělého by měly být v úrovni očí dítěte nebo mírně pod ní nebo se k dítěti nasměrovat bokem).“* (Česká školní inspekce, 2021, str. 42)⁴.

Kromě doporučení promyslet si předem možnost únikové trasy a vyvarování se jakéhokoli náznaku ponížení dítěte je také nezbytné, aby dítě vidělo *„obě naše ruce, které by měly být uvolněné, optimálně v prostoru mezi pasem a bradou, spojené např. položením jedné ruky do dlaně druhé ruky nebo přiložením dlaní k sobě – dáváme si pozor na to, abychom neměli zatnuté pěsti, nemířili na dítě*

⁴ Česká školní inspekce. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2021/10/Pristupy_k_narocnemu_chovani_deti_a_zaku.pdf

ukazováčkem, nezvedali nebo nerozpráhovali ruce či nevysílali jiné signály, které značí naši připravenost „k boji“.“ (ibidem). Důležité je také zachování klidného tónu hlasu, který by měl pomoci s uklidněním samotného dítěte, potažmo žáka.

1.3 MOŽNOSTI ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

„Abychom mohli problém eliminovat, musíme znát jeho příčinu.“ (Prokeš, 2022)⁵

Prokeš využívá **funkční analýzu chování**, kdy zjišťuje příčiny projevů náročného chování. Na jeho základě potom může tyto projevy efektivně eliminovat. Podobné využití má podle Zapletalové⁶ také **monitorovací systém problémových projevů chování**. Obě metody jsou založeny na dlouhodobém pozorování žákova chování, zaznamenávání předcházejících událostí, reakcí žáka a řešení problému. Toto monitorování pomáhá identifikovat spouštěče náročného chování, na základě identifikace spouštěčů je lze eliminovat a eliminovat tak i projevy náročného chování (Prokeš, 2022).

S žáky je nutné nacvičovat také chování v různých problémových situacích. Vedeme je k tomu, aby sami navrhovali vhodné chování v konkrétní situaci. Podle České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání je vhodné uvádět nejprve situace v obrázcích či fotografiích, postupně potom využívat konkrétnější situace, v nichž se mohou žáci ocítat. Návik adekvátních reakcí pak může žákům pomoci lépe zvládat své impulzivní chování (ČOSIV, 2018).⁷

Autoři z České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání (2018) i Paleček (2020) se zmiňují o metodě **podpory pozitivního chování**. Jedná se o „*použití výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů poskytující žákům podporu v oblasti akademické, sociální, emoční a také v oblasti chování.*“

⁵ PROKEŠ, Michal. *Jak na „zlobivého“ žáka? Funkční analýzou chování!*. [webinář]. [online]. [cit. 15.2.2022].

⁶ ZAPLETALOVÁ, Jana. *Monitorovací systém problémových projevů chování*. [online]. [cit. 12.3.2022]. Dostupné z: http://www.ppch.cz/d/doc_file_213_3431eec351bad83fd614f310fe71224b___pdf/J-Zapletalova-Monitorovaci-system.pdf

⁷ Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Co můžu udělat? Pomůcka pro návik řešení problémových situací*. [online]. [cit. 26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/co-muzu-udelat-pomucka-pro-nacvik-reseni-problemovych-situaci/>

(ČOSIV, 2018, online)⁸ Metoda nese název Positive Behavior Intervention and Support (PBIS). Cílem této metody je nastavit žákům ve škole takové podmínky, aby se projevům náročného chování předcházelo. Širší výzkumy podle ČOSIV (2018) prokázaly i zlepšení studijních výsledků žáků na školách, kde podporu pozitivního chování využívají. Učitelé mají více času věnovat se výuce žáků, namísto řešení problémových situací.

„Praktici podpory pozitivního chování vycházejí z toho, že náročné chování je mimo jiné důsledkem nedostatečně individualizované a ne dost důsledné a odborné podpory. Změn v chování lze proto primárně dosáhnout vytvořením odpovídajícího prostředí a rozvojem nových dovedností, spíše než snahou náročné chování zastavit“ (Consensus 2017, McGill 2019 in Paleček 2019, str. 13)⁹. V České republice tuto metodu představil Dr. Steve Goodman (ČOSIV, 2020).

Za neefektivní způsob eliminace projevů náročného chování považuje ČŠI trestání nevhodného chování nebo obviňování rodiny z takového chování dítěte. Komunikace a spolupráce s rodinou žáka je ostatně velice důležitým faktorem pro efektivní podporu eliminace náročného chování žáků (ČŠI, 2021).

⁸ Česká odporná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

⁹ PALEČEK, Jan. *Současné možnosti podpory lidí s autismem a chováním náročným na podporu*. [online]. [cit.26.3.2022]. [str.13]. Dostupné z: https://tudytam-vzdelavani.cz/wp-content/uploads/2019/09/Palecek_2019_Soucasne_moznosti_podpory_lidi_-s-PAS.pdf

2 KOMORBIDNÍ PORUCHY

Komorbidita znamená „*přítomnost více nemocí u jednoho konkrétního pacienta*“ (Štefánek, 2011)¹⁰. Často se setkáváme s komorbiditou specifických poruch učení s mentální retardací, se specifickou poruchou chování nebo narušenou komunikační schopností. V případě žáků s projevy náročného chování se jedná o komorbiditu většinou alespoň jedné další poruchy. Tyto poruchy mohou s projevy náročného chování úzce souviset a často jsou také jejich důsledkem, nebo projevem.

2.1 SPECIFICKÁ PORUCHA CHOVÁNÍ

Terminologie specifické poruchy chování je nejednotná. Školská legislativa hovoří o poruše stejnojmenné, tedy specifická porucha chování. V katalogu podpůrných opatření je často spojována se specifickou poruchou učení. Do prosince roku 2021 byla terminologie vymezena Mezinárodní klasifikací nemocí 10. revize. Klasifikační systém vytvořila Světová zdravotnická organizace (WHO). Dle této klasifikace spadala specifická porucha chování pod hyperkinetické poruchy, konkrétně se jednalo o poruchu aktivity a pozornosti s kódovým značením F90.0, případně o hyperkinetickou poruchu chování, byla-li současně dítěti diagnostikována přidružená porucha chování.

Naproti této klasifikaci dodnes stojí Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-5), jenž popisuje specifickou poruchu chování jako syndrom ADHD, tedy syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Toto dvojí terminologické vymezení bylo matoucí a diagnostická kritéria poruch odlišná.

V lednu 2022 ale vzešla v platnost nová klasifikace Světové zdravotnické organizace. Na základě Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize již také hovoříme o syndromu ADHD, tedy o poruše pozornosti s hyperaktivitou. Terminologické vymezení je v současné době shodné v obou klasifikačních systémech, MKN-11 i DSM-5.

Žáci s diagnózou ADHD mají zpravidla problém udržet pozornost, jsou hyperaktivní a impulzivní. Jucovičová a Žáčková (2020) uvádějí také zkratku ADD,

¹⁰ ŠTEFÁNEK, Jiří. *Komorbidita*. [online]. [cit. 21.3.2022]. Dostupné z: <https://www.stefajir.cz/komorbidita>

tedy poruchu pozornosti bez hyperaktivity. Obě tyto poruchy mají vliv na projevy náročného chování žáků.

Velice výrazná je u těchto žáků porucha pozornosti. U žáků se porucha pozornosti projevuje především svojí nevýběrovostí. Žák nedovede rozpoznat podstatné informace od nepodstatných. To jim mnohdy brání v porozumění instrukci, a v jeho důsledku také v dokončení zadaného úkolu. Takové situace mohou mnohdy působit jako nerespektování pokynu a podobně.

S pozorností souvisí také poruchy paměti. Ty jsou příčinou nejen častého zapomínání domácích úkolů a školních pomůcek, ale také zapomínání instrukcí, které jim pozornost nedovolí vyslechnout až do konce.

Hyperaktivní žáci se projevují motorickým neklidem a potřebou neustálého pohybu po třídě. Mají neustálou potřebu něco fyzicky dělat, ohýbat rohy učebnic, hrát si s pastelkami a podobně. V souvislosti s hyperaktivitou motorickou zmiňují autorky Jucovičová a Žáčková (2020) také oblast řečovou. Mnohdy je u těchto žáků problém s opožděným vývojem řeči nebo tempem řeči. Setkáváme se také s mnohočetnými dysláliemi, kdy žáci obtížně nebo chybně vyslovují některé hlásky.

Často se projevy hyperaktivity prolínají s impulzivním chováním a jednáním. Pro žáky s ADHD je typické bezmyšlenkovité jednání s nedomyšlenými důsledky, což podle mnohých autorů vyvolává nebezpečné situace a možné příčiny úrazů. S impulzivitou souvisí také časté skákání do řeči. Ve spojitosti s častou emoční labilitou mnozí autoři uvádějí také zvýšené afektivní jednání. Afekty jsou doprovázeny výbuchy vzteku, agresivitou a velkým emočním vypětím.

„Symptomy vystupují výrazněji v situacích, které kladou požadavky na udržení pozornosti, kontrolu pohybů a utlumení impulzů (např. nutnost přizpůsobit se určitým pravidlům.“ (Paclt, 2007, str. 13)¹¹

Šturma (2006) dodává, že je ADHD *„spjato s oslabením ve funkcích a schopnostech, které jsou zodpovědné za řízení, regulaci a integraci chování“*

¹¹ PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4 (cit. str. 13)

(Šturma, 2006, str. 163)¹². Současně dodává, že se jedná o „*funkce a vlastnosti zakotvené v centrální nervové soustavě*“. (ibidem)

Pugnerová a Kvintová (2016) tyto žáky charakterizují jako průměrně až nadprůměrně inteligentní, současně ale často trpící specifickou poruchou učení (dále jen SPU). (Pugnerová, Kvintová, 2016)¹³

V rámci eliminace projevů náročného chování v souvislosti se specifickou poruchou chování, tedy syndromem ADHD nebo ADD, se zaměřujeme na eliminaci projevů v rámci jednotlivých symptomů. Je tedy potřeba zvlášť eliminovat projevy poruch pozornosti, zvlášť projevy hyperaktivity a impulzivity.

Riefová (1999) se domnívá, že k eliminaci projevů náročného chování mohou výrazně pomoci jasně sdělené požadavky na chování a práci žáků. Pomoci by měl také dostatek času na vysvětlení žádoucího a nežádoucího chování. Od pedagoga se podle Riefové očekává předvídatelnost a důslednost v jeho jednání. Učitel by měl být trpělivý a měl by vykazovat porozumění žákům s ADHD. Měl by jim také poskytnout pomoc na individuální úrovni (Riefová, 1999 in Paclt, 2007).

V podobném přístupu se shodují také Jucovičová a Žáčková. Autorky považují za důležité také odstranění rušivých podnětů, které by mohly naopak podněcovat nevyběrovou pozornost, a tím znemožnit žákovi koncentraci na podstatné informace.

Doporučení pro eliminaci projevů náročného chování v souvislosti se syndromem ADHD je mnoho. Řada autorů se ale shoduje ve strukturalizaci výukového procesu, ve zkracování úkolů, v poskytování prostoru pro pohyb i relaxaci a v neposlední řadě také v jasných a stručných pokynech pro zadávání úkolů.

Žák se specifickou poruchou chování, dnes již s ADHD, mívá často problémy také v oblasti organizace a řádu. Mnohdy je těžké takového žáka zaujmout a motivovat ho k práci tak, jak potřebujeme. Cheryl. R. Carter ve své publikaci

¹² ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8

¹³ PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9

*Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole*¹⁴ představuje metodu FIRST vycházející ze zkratky anglických slov **F**un, **I**ndividualism, **R**ules, **S**implicity, **T**ime menegamant. Tuto metodu tedy popisuje jako metodu zábavy, individuality, pravidel, jednoduchosti a hospodaření s časem. Jedná se o způsob, jakým lze dětem do života vložit určitý řád. Podle Carterové (2014) přiměje zábava děti k akci, k tomu je vhodné využít dětskou fantazii a zájmy.

Někteří autoři se domnívají, že žák, kterého dodržování pravidel v rámci hry baví, je více motivovaný k jejich pravidelnému dodržování i mimo takovou hru. Případně takový žák upozorňuje na nedodržování pravidel ostatními spolužáky i učiteli.

Dle metody FIRST by se mělo dbát především na organizaci pomůcek a času. Žák by měl mít prostor tzv. přechodu, kdy se psychicky i fyzicky lze připravit na následující činnost. Metoda dále pracuje s možností vývojového diagramu a stanovování cílů, kterých by žák měl po určité době dosáhnout.

Jako prevenci zapomínání Carterová (2014) doporučuje seznamy pomůcek pro každý předmět. Tyto seznamy by měl mít žák vždy na očích. Autorka dále upozorňuje na problém s porozuměním zadání či úkolů. Přiklání se proto k možnosti, že žák zopakuje, co bude právě dělat. V tomto postupu se shoduje s českými autorkami Jucovičovou a Žáčkovou (2020). V České republice ale metoda FIRST nebyla nijak zkoumána, nelze tedy s jistotou potvrdit její efektivitu v oblasti podpory eliminace projevů náročného chování.

V současné době se do popředí pedagogického povědomí dostává již zmíněná podpora pozitivního chování. V praxi lze vidět také využití pomůcek pro pojmenovávání a popis emocí žáků, především ve formě kartiček. U žáků se syndromem ADHD je více než vhodné rozvíjet komunikaci, naslouchání a obecně rozvíjet práci s emocemi formou didaktických her, skupinových prací nebo prvků dramaterapie.

¹⁴ CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7

2.2 PSYCHICKÁ DEPRIVACE

Další možnou příčinou projevu náročného chování může být psychická deprivace dětí. Jedná se o „*psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k uspokojení některé jeho základní psychické potřeby v dostačující míře a po dostatečně dlouhou dobu*“ (Langmeier, Matějček, 2011 in Pugnerová 2016, str. 60)¹⁵.

Jednou z vnějších podmínek vzniku psychické deprivace je ústavní výchova, která se týká především dětí umístěných mimo biologickou rodinu, například do dětského domova.

„(1) Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

(2) Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

(3) Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do nejvýše 18 let.“ (§12 zákona č. 109/2002 Sb.)¹⁶

Děti vyrůstající v rámci ústavní výchovy často strádají v oblasti citových vazeb. Pugnerová (2016) toto považuje za možný předpoklad sociální nezralosti.

Z hlediska vnitřních podmínek vzniku deprivace uvádí Matějček (1974) tři typy dětí psychicky deprimovaných.

Sociálně hyperaktivní typ dítěte spontánně navazuje sociální vztahy, a to zcela bez zábran. Také je zvědavější z hlediska sociálního zájmu, často se ptá: Kam jdeš? Máš motorku? Matějček současně poukazuje na obtíže v oblasti školního prospěchu a osvojování si nových vědomostí a návyků (Matějček in Pugnerová, 2016). Dle Jucovičové a Žáčkové (2020) bývají potíže s osvojováním si nových vědomostí spojené s již zmíněnou poruchou pozornosti, například u žáků se syndromem ADHD.

¹⁵ PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9 (cit. str.60)

¹⁶ Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (§12). [online]. [cit.13.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Sociálně hyperaktivní dítě je nadměrně přítulné a rádo povídá i samo o sobě, přičemž touží po pochvale a uznání.

Dítě **sociálně provokativního typu** se naopak domáhá pozornosti prostřednictvím provokace. Často se takové dítě projevuje překřikováním ostatních, chce se více mazlit a pozornost vyžaduje pouze pro sebe. Podobný problém řadí Jucovičová a Žáčková také k projevu impulzivity u žáků s ADHD, kdy žák například záměrně vyvolává rvačky a očekává pozornost učitele nebo spolužáků. Takto vynucená pozornost bývá často negativního rázu, žák je napomenut, potrestán. Tím jsou u žáka podněcovány projevy náročného chování. Žák si pozornost získal, bude v tomto chování tedy pokračovat, jelikož mu to pozornost zajistí i příště.

U chlapců se častěji než u dívek setkáváme s **útlumovým typem** dítěte. Takové dítě Matějček charakterizuje jako váhavé, pasivní a ohrožené vývojovým zaostáváním (ibidem). Útlumový typ dítěte se straní jakýchkoli sociálních vztahů a jen velmi špatně přijímá pozitivní emoce, jako je projev náklonnosti směřovaný k jeho osobě. Takové dítě se potom vyhýbá pozitivně míněnému fyzickému kontaktu, nerado se objímá, nenechá se pohladit a podobně.

V případě žáků trpících psychickou deprivací je vhodné využít školního psychologa, pokud jej školní poradenské pracoviště zaměstnává. Sezení žáka se školním psychologem mohou v tomto případě eliminaci projevů náročného chování velmi výrazně podpořit.

2.3 LEHKÁ MENTÁRNÍ RETARDACE

Krejčířová (2006) definuje mentální retardaci jako „závažné postižení vývoje rozumových schopností“ (Krejčířová, 2006)¹⁷. Mentální retardace je záležitostí inteligenčního kvocientu, tedy IQ. To by mělo být podle Krejčířové o 2 odchylky pod průměrem, který se pohybuje v rozmezí IQ 90 – 109 (Krejčířová, Boschek, Dan, 2002 in Pugnerová, 2016).

O lehké mentální retardaci často značené jako LMP, tedy lehká mentální porucha, hovoříme v případě, kdy se IQ jedince pohybuje mezi IQ 50 a 69. Krejčířová ale upozorňuje, že například mnohé romské děti s IQ nižším než 70 nelze označit za mentálně retardované, pokud dobře plní všechna očekávání rodiny (Krejčířová, 2006).

Podle Pugnerové (2016) jsou projevy náročného chování u lehké mentální retardace zapříčiněny především sníženou schopností vyjádřit své aktuální pocity standardním způsobem. Z verbálních projevů volí tito žáci křik a pláč, z neverbálních například bušení hlavou o zeď nebo sebepoškozování. Autorka současně upozorňuje na možnost agresivního chování v případě narůstajícího stresu z neporozumění (Pugnerová, 2016).

„Základním mechanismem autoregulace je emoční prožívání... může se zde vyskytovat vyšší afektivní dráždivost, výbuchy či mrzutá nálada.“ (Pugnerová, 2016, str. 216)¹⁸

Při práci s dětmi s lehkou mentální retardací je třeba dbát na srozumitelné pokyny, které je potřeba i několikrát pomalu zopakovat. Pugnerová dále uvádí problém těkavé pozornosti, kterou je nutné usměrnit a navést k podstatnému sdělení. Eliminaci rušivých podnětů při výuce i mimo ni doporučují také Jucovičová a Žáčková (2020) ve spojitosti s žáky s ADHD nebo ADD.

¹⁷ ŘÍČAN, Pavel. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8 (cit. str. 195)

¹⁸ PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9 (cit. str. 216)

2.4 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA (PAS)

Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize řadí poruchy autistického spektra do kategorie pervazivních vývojových poruch, tedy mezi „*těžké vývojové poruchy, které mají svůj počátek v raném dětství... a jsou charakterizovány kvalitativní poruchou sociální interakce, komunikace, hry a sklonem k stereotypnímu a ritualistickému chování.*“ (Krejčířová, 2006, str. 205)¹⁹

Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize však poruchy autistického spektra nově řadí do kategorie neurovývojových, duševních a behaviorálních poruch. Tato kategorie je charakterizována jako „*syndromy charakterizované klinicky významným narušením poznávacích procesů (kognice), emoční regulace nebo chování jedince. Obvykle se pojí s dysfunkcí psychologických, biologických nebo vývojových procesů, které tvoří základ duševního a behaviorálního fungování.*“ (Thorová, 2021)²⁰

Thorová definuje poruchu autistického spektra jako „*přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování a zájmů.*“ (ibidem)

Krejčířová (2006) považuje vedení rodičů a emoční oporu za klíčovou součást vzdělávání žáků s PAS.

„*Rodiče často referují, že dítě se snaží zapojit mezi ostatní děti, ale kontakt navazuje neadekvátně (bouchne, provokuje, vezme hračku, ničí dětem hru), což vede ke konfliktům a hádkám nejen mezi dětmi, ale s nelibostí a netaktními poznámkami ze strany okolí se setkávají také rodiče dítěte.*“ (Šporclová, 2022)²¹

Krejčířová (2006) dále uvádí obtíže v oblasti komunikace a řeči, poruchu sociálních vztahů nebo odpor ke změně. Ten se může projevat agresivně, tedy náročným chováním. Krejčířová poukazuje také na emoční labilitu těchto dětí, ta se může negativně projevat afektivním jednáním a výbuchy vzteku spojené s křikem a pláčem (Krejčířová, 2006).

¹⁹ ŘÍČAN, Pavel. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8 (cit. str. 205)

²⁰ THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize (MKN 11)*. [online]. [cit. 22.3.2022]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>

²¹ ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Co jsou poruchy autistického spektra*. [online]. [cit. 22.3.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra>

Jako eliminaci těchto projevů doporučuje řada autorů striktní dodržování zavedeného řádu a denního režimu včetně rituálů. Důležité tedy je vyvarovat se náhlých nebo velkých změn.

2.5 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou vrozené. Často jsou definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za odpovídající inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.*“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, str. 12)

Žáčková a Jucovičová (2020) uvádějí oslabení kognitivních výkonů a motorických funkcí jako základní projevy SPU. Z oblasti kognitivních funkcí bývá nejčastěji oslabena pozornost, paměť a myšlení. Výkon žáků s SPU mohou výrazně ovlivnit také řečové vady, jako je vývojová dysfázie nebo opožděný vývoj řeči. Z oblasti motorických funkcí nacházíme obtíže zejména v koordinaci pohybů, v rytmické oblasti nebo oblasti mluvidel (Jucovičová, Žáčková, 2020). Specifické poruchy učení v souvislosti se školním neúspěchem mohou u žáků vyvolávat projevy náročného chování a naopak (ČOSIV, 2018).

2.5.1 Dyslexie

Jedná se o specifickou poruchu v oblasti čtení, kdy jsou narušeny především percepční funkce. Příčiny mohou být různé, jednat se může například o vizuální nebo fonologický deficit. Důležitou roli zde podle Jucovičové a Žáčkové hraje také schopnost sluchové analýzy a syntézy, oslabení zrakové paměti nebo porucha pravolevé orientace.

Dyslexie se může projevovat pomalým a namáhavým čtením, které bývá často neplynulé. „*Žáci s dyslexií mívají také problémy s intonací a melodií věty*“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, str. 17).

Častými projevy jsou záměny tvarově podobných písmen, přesmykování slabik, vynechávání nebo přidávání písmen nebo vynechávání diakritických znamének (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Dobré intervenční programy vždy obsahují nácvik obou složek čtení, tedy techniky čtení i porozumění textu

(Torgesen, Wagner, Rashotte a kol., 2010 in Krejčová 2019)²². Krejčová (2019) dále považuje za důležité budování slovní zásoby po celou dobu školní docházky, ideálně čtením knih. K rozvoji slovní zásoby velice přispívá také čtení knih dospělým jedincem, nejčastěji rodičem nebo učitelkou v mateřské škole. Již v mateřské škole lze totiž pozdějším projevům poruch čtení předcházet.

V rámci mladšího školního věku lze u žáků čtení rozvíjet především vhodnou volbou předkládaných textů, které mají primárně motivační charakter. Formou čtenářských dílniček nebo úzké spolupráce s místní knihovnou se žáci s knihami seznamují velmi příjemnou a nenásilnou formou. Cílem komplexní práce s knihou je žáky motivovat k jejímu prolistování, případně přečtení. Čtenářské dílny mohou probíhat jak v knihovně, tak v hodinách českého jazyka. Současně u žáků rozvíjíme estetické cítění a orientaci v knize, která je pro čtení velice důležitá. V rámci čtenářské dílny žáci knihy nejen čtou, ale také nad nimi přemýšlí a debatují o nich, což rozvíjí i komunikační a vyjadřovací schopnosti a dovednosti. Hlavním prostředkem čtenářské dílny je volný výběr titulů. Žáci tedy nečtou z čítanky nebo slabikáře předloženého učitelem, ale knihu si sami vybírají na základě svých pocitů a zájmů.

2.5.2 Dysgrafie

Specifická porucha grafického projevu nazývaná dysgrafie je důsledkem především poruchy motoriky. Roli zde hrají také deficity ve zrakovém vnímání a prostorové orientaci (Jucovičová, Žáčková, 2020). Jedná se o specifickou poruchu psaní.

„Žáci s dysgrafií mívají často problémy s osvojováním, zapamatováním a s pohotovým vybavováním písmen“ (Jucovičová, Žáčková, 2020, str. 20). Autorky také uvádí problém s převodem tiskacích písmen do psací podoby, s navazováním jednotlivých písmen a podobně. Problémy lze spatřit také v neschopnosti dodržovat velikost a sklon písmen nebo mezer. Důležitým faktorem dysgrafie je často také chybné držení psacího náčiní.

Jucovičová a Žáčková (2020) doporučují žákům s diagnostikovanou dysgrafií poskytnout více času na psaní textu, případně psaný text zkrátit, aby nedocházelo

²² KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2

k přílišnému soustředění se na proces psaní na úkor kvality písma. U žáků se syndromem ADHD potom dochází k mnohem větší míře unavitelnosti za vynaložené úsilí (Jucovičová, Žáčková, 2020).

Vhodným prostředkem rozvoje písmařských dovedností je opět motivace. Vhodné je proto využívat psaní jako součást příběhu, především u žáků mladšího školního věku. Většina autorů zabývajících se problematikou SPU, a to konkrétně dysgrafií, se shoduje na rozvoji grafomotoriky jako na nejpodstatnějším pilíři psacích dovedností. Správný a důsledný nácvik grafomotoriky, především uvolňovacích cviků, může výrazně pomoci eliminovat budoucí nebo současné projevy dysgrafie.

Uvolňovací cviky jsou realizovány již v předškolním věku, pokračují potom na počátku povinné školní docházky. Uvolňovací cviky bývají realizovány na ploše o větším formátu, ideálně ve stoje a svisle dolů. Ideální je využít k nácviku svislou tabuli a psací náčiní zanechávající širší stopu, volíme tedy fix nebo pastelku. Postupovat by se mělo podle Fasnerové (2018)²³ fyziologicky, tedy v souladu s vývojem motoriky dítěte. Stejný názor má také Mlčáková (2009)²⁴. Obě autorky se shodují v přesném postupu při vyvozování jednotlivých grafických prvků. Hovoříme o pořadí tvarových prvků písmen a číslic. Začínat by se podle obou autorek mělo kružnicí a na ni napojenými pravotočivými i levotočivými ovály. Následují horní a dolní kličky, krycí vratný tah charakteristický například pro malé psací *d*, oblouky a horní a dolní zátrh. Následující složený zátrh umožňuje pokračovat hadovkou, vlnovkou a oblouky levými a pravými. Složitější grafické prvky, jako je závit, kličkový nebo ostrý obrat a spojovací čáry, by měly tento nácvik ukončit (Fasnerová, 2018). Velkou pozornost by měli učitelé věnovat hlavně správnému úchopu psacího náčiní, správnému sezení i výšce lavice, v níž žák celý proces psaní provádí (Mlčáková, 2009).

²³ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1

²⁴ MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4

2.6 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Vývojová dysfázie, neboli specifická vývojová porucha řeči, je forma narušené komunikační schopnosti. Komunikační schopnost je v tomto případě vždy narušena komplexně, tedy oblast mluvené řeči i porozumění. U vývojové dysfázie je vždy přítomen opožděný vývoj řeči (Škodová, 2007)²⁵.

Tato řečová porucha není důsledkem jiného postižení. S vývojovou dysfázií bývají často spjaty také poruchy v oblasti čtení a psaní. Krejčířová (2006) uvádí jako jeden z největších problémů vývojové dysfázie velký rozdíl mezi porozuměním řeči a aktivním mluvením. Další výrazné rozdíly spatřuje Krejčířová ve špatné srozumitelnosti řeči, ačkoli má dítě relativně dobrou slovní zásobu. Problémy vidí také v oblasti vybavování si slov, kdy žák často používá opisy známého pojmu, ale pojem samotný si neumí vybavit (Krejčířová, 2006).

„Projevy dětí s vývojovou dysfázií bývají někdy zaměňovány za autistické projevy. Působí dětsky, ulpívají na činnostech, které jim jdou, tíhnou k dospělým, kteří jsou pro ně čitelnější než vrstevníci. Tyto děti jsou bezelstné a naivní, často proto bývají terčem posměchu. Mnohdy si nevšímají detailů v oblékání, stolování - mluví s plnou pusou.“ (Metodický portál RVP.cz)²⁶

Metodický portál RVP.cz u žáků s vývojovou dysfázií dále uvádí časté projevy syndromu ADHD nebo ADD. Žáci s vývojovou dysfázií mají také často potíže v oblasti sluchové a zrakové percepce nebo motoriky. Narušena bývá podle Škodové (2007) také laterálita, což může zapříčinit specifickou poruchu učení. Poruchy pozornosti, paměti nebo poruchy exekutivních funkcí mohou u některých dětí vyvolat nevhodné chování v reakci na změny prostředí (Krejčířová, 2006).

²⁵ ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6

²⁶ Průvodce upraveným RVP ZV. *Dopady narušené komunikační schopnosti do vzdělávání (platné především u žáků s vývojovou dysfázií)*. [online]. [cit.30.3.2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12994>

2.7 NADÁNÍ A MIMOŘÁDNÉ NADÁNÍ

„Nadání je nejčastěji definováno jako soubor schopností, které umožňují člověku dosahovat výkonů nad rámec běžného průměru populace.“ (pppuk.cz)²⁷

Školská legislativa, konkrétně vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vymezuje nadaného žáka jako *„žáka, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (§27 odst. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)²⁸*

Žáka s mimořádným nadáním potom vyhláška definuje jako žáka *„jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.“ (ibidem, odst. 2)*

Vyhláška dále pojednává o způsobu vzdělávání těchto žáků. Ředitel školy může pro tyto žáky zřídit speciální studijní skupiny, může také rozšířit obsah jejich vzdělávání.

Odborníci se shodují na obtížnosti diagnostiky nadaného nebo mimořádně nadaného žáka. Obvykle se tito žáci projevují brzkým čtením, psaním i řečovým vývojem. Mnohdy se ale setkáváme s introvertními žáky, u nichž je diagnostika nadání náročnější. Pracovníci pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje charakterizují projevy nadání v oblasti intelektu například častými dotazy žáka, zvědavostí v detailech nebo ve vymyšlení vlastních postupů řešených úloh. Nadání se může projevovat v mnoha oblastech – v intelektu, v umění i v jiných oblastech.

Pro některé pedagogy mohou být nadaní žáci spíše negativním článkem třídy. Nadaní a mimořádně nadaní žáci mohou být svými častými dotazy mnohdy otravní. Těžko se také přizpůsobují a podřizují například autoritě, navíc jsou často netrpěliví. Podle pracovníků pedagogicko-psychologické poradny Ústeckého kraje mají tito žáci problémy i v kolektivu vrstevníků, kdy mají tendenci druhé řídit a očekávají svoji nadřazenost vůči spolužákům.

²⁷Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje. *Mimořádné nadání*. [online]. [cit.23.3.2022]. Dostupné z: <https://www.pppuk.cz/nadane-deti/mimoradne-nadani>

²⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit.23.3.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Mnozí autoři se dále shodují na projevech náročného chování v důsledku nudy z rutinních úloh. Žáci mají také potíže s tvrdohlavostí a neochotou ukončit činnost, která je baví a zajímá. Často jsou těmto žákům doporučovány v rámci podpory také úpravy v obsahu vzdělávání ve smyslu možného přesahu rámce a úrovně znalostí odpovídajících školnímu vzdělávacímu programu konkrétní základní školy.

Jednoduchý způsob, jak zaujmout mimořádně nadaného žáka, je například dostatečně a kvalitně vybavená třídní nebo školní knihovna. Učitelé by měli žákovi nabídnout pestrou škálu možností řešení úloh i řadu publikací z oborů dle zájmu konkrétního žáka. Touto formou motivace je možné projevy náročného chování u nadaných a mimořádně nadaných žáků eliminovat. Jejich častou příčinou je totiž podle mnoha autorů již zmíněná nuda, žákům tedy chybí stimulace v oblasti potřeby znalostí.

2.7.1 Dvojitá výjimečnost

U žáků se můžeme setkat také s tzv. dvojitou výjimečností. Jedná se o děti, které mají „na jedné straně výjimečné schopnosti – nadání, ale trpí současně určitým handicapem“ (Portešová, 2009)²⁹, proto je velice náročné nadání těchto dětí identifikovat. Obtížnost v identifikaci nadání spatřuje autorka především v překrývání nadání a handicapu, tedy v jejich vzájemné kompenzaci. V některých publikacích je termín „dvojitá výjimečnost“ volně zaměňován synonymním spojením „dvakrát výjimečný žák“.

Portešová (2009) uvádí jako nejčastější kombinace nadání a handicapu nadání se specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Vyskytují se také kombinace nadání a poruchy chování, ADHD nebo ADD, často také nadání v kombinaci s Aspergerovým syndromem (Portešová, 2009).

Projevy náročného chování u žáků dvakrát výjimečných bývají často shodné s projevy náročného chování žáků mimořádně nadaných. V případě dvojitou výjimečnosti se ale může jednat o zcela jinou příčinu takového chování. Zatímco příčinou náročného chování žáků s mimořádným nadáním je z velké části nuda, u žáků dvakrát výjimečných se může podle mnoha autorů jednat o následek frustrace vzhledem k handicapu.

²⁹ PORTEŠOVÁ, Šárka. *Dvojitá výjimečnost – co to je?*. [online]. [cit.23.3.2022]. Dostupní z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=130>

Americká advokátka a konzultantka v oblasti speciální pedagogiky Stephany S. Fisherová popisuje projevy náročného chování své dvakrát výjimečné dcery jako důsledek citlivosti na své okolí (Fisherová, 2013)³⁰. Současně díky iniciativě Fisherové vznikají v USA specializované třídy vzdělávající žáky s dvojitou výjimečností.

Šnajdrová (2013) poukazuje na fakt, že v současné době neexistuje v České republice žádná základní škola speciálně zřízená podle §16 školského zákona pro žáky s dvojitou výjimečností. Existují však školy úzce spolupracující s mezinárodní společenskou organizací Mensa. Organizace sdružuje osoby s mimořádným nadáním, tedy i děti dvakrát výjimečné.

³⁰ FISHEROVÁ, S., S. *Dvakrát výjimečné dítě nemusí být dvakrát hůře zvladatelné*. Překlad: ŠNAJDROVÁ, L. [online]. [cit.30.3.2022]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=301>

3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V rámci školy lze podporovat eliminaci projevů náročného chování na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Vyhláška pracuje s pojmem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ (dále jen žák s SVP). Jsou to ti žáci, kteří „*k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“ (§16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.)³¹

Možnost podpory ve vzdělávání je nesmírně důležitá. Školská legislativa v České republice tuto podporu zajišťuje termínem **podpůrná opatření**. Michalík je popisuje jako „*postupy a prostředky, kterými je realizováno vzdělávání žáků s SVP tak, aby byly ve vzdělávacím procesu „dorovnány“ handicap vyplývající ze znevýhodnění žáků.*“ (MICHALÍK, 2020, str. 22.)³²

Obecněji podpůrná opatření charakterizuje školský zákon v §16 jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ (§16 odst. 2 školského zákona)

Obecně tato opatření spočívají v poradenské činnosti školy a školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ), úpravě obsahu, forem a metod vzdělávání, úpravě očekávaných výstupů, využití asistenta pedagoga (AP), individuálního vzdělávacího plánu (IVP), případně dalšího pedagogického pracovníka a pomůcek. Dle školského zákona tato podpora spočívá zejména v:

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,**
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,**
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,**

³¹ Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. [cit.13.2.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

³² MICHALÍK, Jan. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb: u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5891-5 (str.22)

- d)** *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e)** *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f)** *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g)** *využití asistenta pedagoga,*
- h)** *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo*
- i)** *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených* ³³

Podpůrná opatření jako taková se dělí do 5 stupňů dle normované finanční náročnosti, úrovně a intenzity pedagogického a materiálního zajištění a míry potřebné podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Míru podpory posuzují odborníci školského poradenského pracoviště – pedagogicko-psychologické poradny (PPP) nebo speciálně pedagogického centra (SPC). Legislativně se opíráme o vyhlášku č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. V rámci PPP a SPC probíhá diagnostické vyšetření odborníky – speciálními pedagogy a psychology, na základě kterého vzejde doporučení pro školu, jakým způsobem s konkrétním žákem pracovat, jaké metody výuky použít, jaké pomůcky zajistit a podobně. Žáci s projevy náročného chování jsou zpravidla klientelou PPP.

Cílem podpůrných opatření je především šance uspět navzdory handicapu. V případě žáků s projevy náročného chování vycházíme z *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifické poruchy učení a chování*, kdy je důležitá eliminace potíží plynoucích z poruchy (Jucovičová, Žáčková 2020).

³³ Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 25.2.2022]. (§16 odst. 2). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Podpůrná opatření 1. stupně jsou plně v kompetenci školy a není pro ně nutná diagnostika žáka ve speciálním zařízení. Diagnostika je ovšem nutná v případě přidělení podpůrných opatření 2. – 5. stupně. Škola poté vychází z doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Rozdíl mezi PPP a SPC je značný. Zatímco v SPC diagnostikují speciální pedagogové žáky se „znevýhodněním vyplývajícím ze změněného zdravotního stavu na základě zdravotního postižení mentálního, tělesného, zrakového, sluchového, z narušení komunikační schopnosti či poruchy autistického spektra“ (Michalík, 2020, str. 23)³⁴, v PPP se setkáváme s diagnostikou dětí s poruchami učení, chování, žáků nadaných a žáků s odlišným sociokulturním statusem. (Michalík, 2020)

U žáků s projevy náročného chování se nejčastěji setkáváme s 1. – 3. stupněm podpůrných opatření.

Pro správné využití podpůrných opatření doporučených ŠPZ, nebo navržených školou v rámci 1. stupně podpory, je třeba dodržovat určité zásady. Michalík uvádí následující (ibidem, str. 24):

- **nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup**

- **odbornost a kvalita**

„podpůrná opatření navazují na mezinárodní klasifikační systémy, zejména na Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví“

(MKF, 2010 in Michalík, 2020)

- **efektivita a dostupnost**

- **jednotný přístup**

- **metodické vedení**

- **kontinuita a spolupráce**

- **rozvoj a otevřenost**

Žákům mohou být přiznána podpůrná opatření různých stupňů podpory, nejvýše však v tom stupni, který je dán v doporučení ŠPZ. Tento stupeň se stanovuje na základě nejvyšší možné míry podpory, tedy žáci řazení do 3. stupně podpory mohou

³⁴ MICHALÍK, Jan. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb: u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5891-5 (str.23, 24)

využívat podpůrná opatření 1., 2. i 3. stupně. Toto stanoví dle individuálních potřeb žáka ŠPZ.

3.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 1. STUPNĚ

„Podpůrná opatření prvního stupně představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení v kolektivu.“ (§2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)³⁵

Na 1. stupeň podpůrných opatření není specifikována normovaná finanční náročnost a jeho uplatnění závisí čistě na škole, kde vzdělávání žáka probíhá.

„Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“ (ibidem)

Michalík (2020) se domnívá, že smyslem podpůrných opatření 1. stupně je především včasné podchycení menších problémů dřív, než přejdou v problémy závažnějšího typu. Zároveň škola poukazuje na kvalitu pedagogiky, které se žákům ve škole dostává. (Michalík, 2020)

„Škola může zpracovat plán pedagogické podpory, který zahrnuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, podpůrná opatření prvního stupně, stanovení cílů podpory a způsobu vyhodnocování naplňování plánu, zejména v situaci, kdy pro poskytování podpůrných opatření prvního stupně nepostačuje samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka při vzdělávání.“ (§10 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Úprava v takovém případě spočívá především v individuálním přístupu k žákovi. Jucovičová a Žáčková (2020) uvádí následující intervenci na úrovni podpůrných opatření 1. stupně pro žáka s poruchou pozornosti, na kterou je třeba se zaměřit.

Eliminovat rušivé podněty lze volbou zasedacího pořádku, omezení počtu podnětů v okolí žáka nebo užíváním méně pokynů a kratších monologů. Zatímco

³⁵ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online]. [cit.30.3.2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

v obecném povědomí se stále vyskytuje domněnka, že pro žáka s poruchou pozornosti je vhodné časté střídání činností, Jucovičová a Žáčková (2020) naopak apelují na ne příliš pestrou výuku.

Další formou podpory eliminace náročného chování je **modifikované zadávání úkolů**. Zásadou je pokyny sdělovat stručně a v minimálním množství. Pokyny je vhodné rozdělit a zadávat jinak, než shodným opakováním téhož pokynu. Oční kontakt by měl být podpořen taktilním, lze například přiložit ruku na rameno a teprve potom sdělit pokyn. Vhodné je podle autorek také sluchové podněty nahradit zrakovými nebo kontrolovat započatou činnost. (Jucovičová, Žáčková 2020).

V neposlední řadě autorky doporučují také **usměrňování výkyvů pozornosti a poutání pozornosti**. Vidíme-li, že žáková pozornost směřuje jinam, než bychom potřebovali, je vhodné ji navrátit zpět k činnosti, a to například gestem či slovem.

Zřejmě nejdůležitějším bodem je dle autorek poutání pozornosti formou motivace a stimulace. Vhodnou volbou je experiment či neobvyklá hra. Jde nám především o aktivní účast žáka. Jak uvádí Cheryl R. Carter (2014), žáka s projevy náročného chování je mnohdy těžké zaujmout a motivovat k práci, avšak pokud jej činnost baví, provádí ji rád.³⁶

Současné je vhodné **předcházet chybovosti**. S motivací žáka úzce souvisí také chybovost. Abychom jí předešli, doporučují Jucovičová a Žáčková (2020) eliminovat počet náhlých změn (v matematice například časté střídání sčítání a odčítání). Pokud by k náhlé změně došlo, je vhodné tuto změnu žákovi vizuálně zvýraznit. Pokud bude žák na změnu takto upozorněn a současně mu bude umožněna oprava, neměl by v takovém případě zbytečné chyby dělat. Tyto chyby vnímáme jako chyby z nepozornosti a opraví-li se žák po upozornění na změnu, neměla by mu být chyba počítána. V opačném případě můžeme v žákovi vyvolat negativní emoce a s nimi spojené projevy náročného chování, kterému se snažíme předcházet.

³⁶ CARTER, Cheryl R. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7

3.1.1 PLÁN PEDAGOGICKÉ PODPORY (PLPP)

Je-li samotné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáka a žákova specifického chování nedostačující, vytvoří škola pro takového žáka v rámci podpory 1. stupně tzv. plán pedagogické podpory (dále jen PLPP). S tímto plánem jsou seznámeni všichni učitelé podílející se na vzdělávání konkrétního žáka i zákonní zástupci žáka (Národní ústav pro vzdělávání)³⁷.

Plán pedagogické podpory obsahuje identifikační údaje žáka a stručný popis jeho obtíží. Jsou v něm uvedeny změny v postupech, metodách a organizaci výuky, ale také v hodnocení žáka. Současně „*stanovuje cíle a způsoby vyhodnocování účinnosti podpory a naplňování plánu.*“ (příloha č. 3 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Dokument může vyhotovit jakákoli pověřená osoba, dle možností školy. Na 1. stupni základní školy (dále jen ZŠ) tento plán vyhotoví třídní učitel, případně výchovný poradce.

Podmínky k zajištění podpůrných opatření 1. stupně jsou v příloze č. 1 vyhlášky 27/2016 Sb. stanoveny takto:

- „*Pravidelné konzultace pedagogických pracovníků a vyhodnocování zvolených postupů*
- *Materiální podpora se poskytuje podle podmínek školy*
- *Prostředky pedagogické podpory žáka, zejména didaktické úpravy průběhu vyučování a práce s učivem.*“ (příloha č. 1, 3. část A vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Vyhláška dále stanovuje, že „*nejpozději po 3 měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření škola vyhodnotí, zda podpůrná opatření vedou k naplnění stanovených cílů.*“ (§10 odst.1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.).

Pokud během poskytování podpůrných opatření 1. stupně nedojde ke změně ve vzdělávání žáka ve smyslu naplňování jeho speciálních vzdělávacích potřeb, navrhne škola zákonným zástupcům nezletilého žáka odborné speciálně-pedagogické vyšetření v ŠPZ, v případě projevů náročného chování konkrétně v PPP.

³⁷Národní ústav pro vzdělávání. *Plán pedagogické podpory*. [online]. [cit. 17.3.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/plpp-digi>

3.1.2 OVLIVNĚNÍ CHOVÁNÍ TŘÍDNÍM KLIMATEM

V rámci podpory 1. stupně můžeme k eliminaci projevů náročného chování efektivně využít práci s klimatem třídy. Jak říkal již Jan Amos Komenský – „*škola bez kázně je jako mlýn bez vody*“.

Kázeň je velmi obtížně definovatelný pojem, nicméně nejnástiněji bývá definována jako „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů či určených činností spojené s respektováním autority*“ (Hutyrová, 2019, str. 134)³⁸.

Ve školním prostředí můžeme kázeň chápat jako vědomé dodržování školního řádu a dalších norem vhodného chování, případně vědomé dodržování pokynů a pravidel stanovených učitelem (Bendl, Čapek in Hutyrová, 2019). Proto je kázeň nedílnou součástí vzdělávání a celkově třídního klimatu.

Hutyrová (2019) uvádí spojitost mezi kázní a třídním klimatem, které bývá kázní, především nekázní, ovlivňováno. Je tedy v zájmu pedagoga nevhodné chování a porušování kázně ve třídě regulovat, aby nedocházelo k narušování bezpečného třídního klimatu (Čapek in Hutyrová, 2019).

Třídní klima může být chápáno jako dlouhodobá atmosféra a sociální nálada ve třídě. Na třídním klimatu se podílí nejen učitel a jeho autorita, ale také žáci, komunikace mezi nimi a pedagogem a v neposlední řadě prostředí a kázeňské vedení třídy (Čapek in Hutyrová, 2019).

Abychom mohli žáka naučit něčemu novému, musíme zavést určitá pravidla, která by se neměla porušovat. Tato pravidla musí být vždy jasná, stručná a měli by je tvořit žáci společně s učitelem, tedy se na jejich tvorbě podílet a souhlasit s nimi. Obecně pravidla ve třídě mohou tvořit pocit bezpečného prostředí, což je pro žáky, nejen s projevy náročného chování a specifickou poruchou chování, důležité. Zároveň žákovi určují hranice chování. Pravidla by měla být psána vždy pozitivní formou, tedy bez záporu.

Společně s pravidly by se žáci měli podílet také na stanovení sankcí za jejich porušení. Tyto dvě dohody mezi žáky a učitelem navzájem by měly být viditelně

³⁸ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3 (cit. str. 134)

vystaveny ve třídě, aby bylo možné v průběhu vyučovacího procesu na ně kdykoli v případě potřeby odkazovat.

Hutyrová (2019) dále uvádí tyto kázeňské prostředky:

Slovo jako je rozkaz, zákaz, rady, přesvědčování a podobně. Můžeme také oslovit žáka jménem, přičemž lze využívat síly a barvy hlasu. Dle pravidel hlasové hygieny bychom ale neměli na žáka křičet. Mnozí autoři se také shodují v tom, že křik je velice neefektivním způsobem jednání s žákem. Křik žáka podněcuje k intenzivnějšímu prožívání svého chování, vzteku, zlosti a vybízí ho k dalšímu afektivnímu jednání. Učitel musí zachovat klidný tón hlasu a snažit se o udržení očního kontaktu.

Vhodné je žáka určitým způsobem **zaměstnat**. K tomuto je možné využít také hry s pravidly nebo hry upevňující sociální vztahy. Pomocí her může žák rozvíjet chápání svých emocí a podpoří se tak jeho práce s nimi ve smyslu jejich pojmenování.

Současně je vhodné na žáka **dohlížet a kontrolovat** jeho činnost, případně žáka motivovat k jejímu dokončení. Diskutabilní je potom otázka **odměn a trestů**. Odměny mohou výrazně pomoci s eliminací projevů náročného chování, pokud se využívají správně. Odměňovat by se mělo vhodné chování, a to ihned. Stejně pravidlo platí pro tresty, sankce. Žák musí vždy znát důvod jeho potrestání. Zde hraje důležitou roli také okamžitá zpětná vazba. Stává se, že žák nerozumí, proč je jeho chování špatné, a je potřeba mu jej tedy vysvětlit.

3.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 2. – 5. STUPNĚ

„Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“ (§ 2 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

V tomto případě se úroveň i normovaná finanční náročnost podpůrných opatření zvyšují dle potřeb žáka. Doporučení podpůrných opatření 2. – 5. stupně vydává školské poradenské zařízení, jako je například pedagogicko-psychologická poradna, na základě diagnostiky speciálních potřeb žáka a jeho vyšetření odborníky. Mimo jiné lze také doporučit úpravu počtu žáků ve třídě, speciální materiální zajištění i využití třetí osoby (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník). Samotnému dokumentu Doporučení ke vzdělávání se věnujeme v následujících kapitolách.

3.2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ 3. STUPNĚ

„Charakter speciálních vzdělávacích potřeb žáka vyžaduje již znatelné úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání,“ (příloha č. 1, 3. část A vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

„Rozsah těchto opatření zahrnuje zejména úpravy ve strategiích práce s učivem, úpravy v podmínkách a postupech školní práce a domácí přípravy, včetně posilování motivace a postojů ke školní práci.“ (ibidem)

Ve 3. stupni podpůrných opatření lze poprvé doporučit personální podporu v podobě asistenta pedagoga, kterého žáci s projevy náročného chování mohou využít. Současně se v oblasti personální podpory ve škole může jednat o spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, jako je například školní psycholog nebo školní speciální pedagog, pokud jsou ve škole tyto pozice obsazeny (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Na základě normované finanční náročnosti zakotvené ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. lze žákům poskytnout speciální učebnice. Takové opatření lze využít například u žáků mimořádně nadaných ve smyslu vybavení třídní nebo školní knihovny kvalitními knihami či encyklopediemi. Pro žáky s lehkou mentální

retardací nebo vývojovou dysfázií lze potom využít množství knih k rozvoji čtení s porozuměním.

V rámci stanovení podpory ve 3. stupni lze žákům doporučit až 2 hodiny předmětu speciálně pedagogické péče týdně, během níž se speciální pedagog může zaměřit také na rozvoj práce s emocemi (ibidem).

3.2.2 DOPORUČENÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ

„Doporučení se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.“
(§15 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Doporučení ke vzdělávání vydává ŠPZ, v případě žáků s projevy náročného chování konkrétně PPP. Toto doporučení dle zákona obsahuje:

- „a) identifikační údaje žáka, školy a školského poradenského zařízení,*
- b) datum přijetí žádosti o poskytnutí poradenské pomoci,*
- c) shrnutí závěrů vyšetření,*
- d) popis speciálních vzdělávacích potřeb žáka,*
- e) údaje o případném znevýhodnění žáka uvedeném v § 16 odst. 9 zákona,*
- f) doporučené podpůrné opatření a jeho stupeň, včetně případných kombinací a variant podpůrných opatření,*
- g) návrh postupu při poskytování podpůrných opatření,*
- h) poučení o možnosti podat žádost o revizi doporučení podle § 16b zákona,*
- i) identifikační údaje pracovníka školského poradenského zařízení, který poskytl poradenskou službu a zpracoval doporučení,*
- j) datum vyhotovení doporučení a*
- k) podpis vedoucího pracoviště školského poradenského zařízení; je-li doporučení zasíláno prostřednictvím datové schránky, nevyžaduje se podpis vedoucího pracoviště školského poradenského zařízení.“* (ibidem)

Podpůrná opatření se stanovují v rámci několika oblastí podpory, a to podpory v oblasti metod a organizace výuky, personální podpory ve škole, úpravě forem výuky a dalších. Současně je v tomto doporučení stanovena také doba poskytování těchto opatření, která dle vyhlášky 27/2016 Sb. nepřesáhne 2 roky. Poté se podpůrná opatření vyhodnocují, případně se vydává doporučení ke vzdělávání nové.

3.2.3 ASISTENT PEDAGOGA

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Národní ústav pro vzdělávání)³⁹

Asistent pedagoga může současně pracovat s více žáky, jimž byla tato forma podpory doporučena ŠPZ. Oblast personální podpory ve škole je možná až od 3. stupně podpůrných opatření a využívají ji také žáci s projevy náročného chování. Asistent pedagoga pomáhá učiteli ve výchovné i vzdělávací činnosti, dle §20 zákona č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících*. Současně *„podporuje žáka v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,“* (§5 odst. 2 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)

Konkrétně u žáků s projevy náročného chování lze asistenta pedagoga využít k monitoringu spouštěčů takového chování. Pokud je asistent doporučen přímo žákovi s ADHD, poskytuje mu okamžitou zpětnou vazbu směrem k jeho vhodnému a nevhodnému chování. Poskytuje žákovi také dostatečnou míru pozornosti, napomáhá ke stimulaci podnětů a dohlíží na relaxační pauzy během výukových činností. Je-li to třeba, může asistent pedagoga s žákem opustit třídu za účelem izolace žáka během afektu nebo silného agresivního chování vyvolaného mezi vrstevníky ve třídě.

³⁹ Národní ústav pro vzdělávání. *Asistent pedagoga*. [online]. [cit.17.3.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/ap>

4 MOŽNOSTI PODPORY ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ U ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZŠ

Výzkumné šetření probíhalo v základních školách vzdělávajících také žáky s projevy náročného chování. Obsahem výzkumného šetření bylo zkoumání podpory eliminace těchto projevů na základě doporučených podpůrných opatření školským poradenským zařízením. Zjišťovali jsme také názor samotných žáků a jejich třídních učitelů, případně asistentů pedagoga, na podporu eliminace projevů náročného chování na základě poskytovaných podpůrných opatření. U těch žáků, kteří nemají přiznána podpůrná opatření, jsme vytvořili plán pedagogické podpory jako podpůrné opatření 1. stupně. Metody sběru dat byly voleny především s ohledem na možnost osobní zkušenosti s žákem a projevů jeho náročného chování.

4.1 CÍLE PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavním cílem této práce je zjistit, která podpůrná opatření se v rámci projevů náročného chování dětem nejčastěji doporučují a využívají. Současně zjišťujeme odpovědi na otázky týkající se efektivity podpůrných opatření pohledem učitele i žáka. Jako dílčí cíl jsme si potom stanovili srovnání podpůrných opatření v rámci podobných typů projevů náročného chování, zda se doporučují podobná či zcela odlišná podpůrná opatření a zda u žáka opravdu pomáhají projevy náročného chování eliminovat. Zajímá nás také, jak se pedagogům daří tato podpůrná opatření uplatňovat v průběhu celého vyučovacího procesu a práce s žákem.

V případě, že žák nemá doporučení ze ŠPZ, nemá diagnostikovanou poruchu chování a podpůrná opatření tedy nemá, je naším cílem vytvořit vlastní podpůrná opatření 1. stupně na základě pozorování žákova chování, polostrukturovaného rozhovoru a vlastní prací s konkrétním žákem.

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumného šetření si klademe následující výzkumné otázky:

- V jaké oblasti se podpůrná opatření žákům s projevy náročného chování nejčastěji doporučují?
- Doporučují se žákům s podobnými projevy náročného chování podobná podpůrná opatření?
- Která podpůrná opatření pro žáky s projevy náročného chování opravdu podporují eliminaci těchto projevů?

4.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následující kapitole si představíme metody využitě v rámci výzkumného šetření. Výzkumné šetření jsme pojali spíše kvalitativně, tedy i metody sběru, analýzy a interpretace dat jsou voleny v rámci kvalitativního šetření.

„V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat.“ (Hendl, 2016, str. 50)⁴⁰

Za hlavní metody sběru dat považujeme pozorování a rozhovor. Nutné ovšem bylo nejdříve získat informované souhlasy žáků, škol i zákonných zástupců spolupracujících nezletilých.

V rámci pozorování žákova chování jsme vycházeli z předem známých údajů a doporučení ŠPZ. Před samotným zahájením pozorování žákova chování bylo nutné žáka nejprve poznat, znát jeho případnou diagnózu a doporučená podpůrná opatření. Vlastní pozorování bylo předpokladem k vytvoření selektivního protokolu. Selektivní protokol umožňuje využít z doporučení ŠPZ pouze informace týkající se projevů náročného chování.

Důvodem zvolení metody pozorování žákova chování je především osobní zkušenost s žákem. Jedině při osobním pozorování, případně práci s žákem, je možno dosáhnout takových výsledků, které jsou pro výzkum podstatné.

⁴⁰ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9. (cit. str. 50).

Polostrukturovaný rozhovor jsme volili zejména pro jeho flexibilitu. „*Velmi podstatná je jeho schopnost vyjavit, odhalit významné a často skryté a závažné aspekty lidského a organizačního chování.*“ (Mišovič, str. 80, 2019)⁴¹

Základem polostrukturovaného rozhovoru je podle Mišoviče (2019) konverzace, přičemž jsou si obě strany, výzkumník i aktér, rovni. Polostrukturovaný rozhovor využívá otevřených otázek, na něž je vhodné odpovídat celou větou, nikoli jednoslovně. Větné odpovědi nám umožňují lépe pochopit aktérovo prožívání dané situace. Díky tomu můžeme lépe analyzovat data a charakterizovat události související s projevy náročného chování. Alvesson (2003) volí jako jednu z možných definic polostrukturovaného rozhovoru „*relativně volně uspořádaný a otevřený vůči tomu, co účastník cítí, a reflektuje to, co důležitého a významného říká v souvislosti se záměry výzkumu.*“ (Alvesson 2003 in Mišovič 2019, str. 82). To je ostatně cílem našeho šetření.

Jako výzkumník jsem se při realizaci polostrukturovaného rozhovoru ocitla hned ve dvou rolích, a to v roli „cizince“ a v roli „návštěvníka“. Role cizince mi při sběru dat umožnila na některé žáky nahlížet objektivněji, protože jsem je předem neznala, a nehrozilo tak emoční ovlivnění výzkumu při následné interpretaci dat. Role návštěvníka mi naopak umožnila získat důvěrnější informace, jelikož jsem se s jinými zkoumanými žáky znala déle. Zvolený postup realizace polostrukturovaného rozhovoru byl v obou případech od běžných informací k citlivějším (Mišovič, 2019).

4.3 KRITÉRIA VÝBĚRU VÝZKUMNÉHO VZORKU

Do výzkumného šetření bylo zařazeno celkem 10 žáků, z nichž 7 má již diagnostikované náročné chování, jeden žák na vyšetření v PPP v době realizace výzkumu čeká a dva žáci se náročným chováním projevují bez diagnózy. Všechny žáky z výzkumného vzorku znám nejméně půl roku.

Výběr žáků probíhal záměrným výběrem založeném na několika kritériích. Jedním z hlavních kritérií byl věk žáků. Výzkum je zaměřen na žáky 1. stupně základních škol, bylo tedy třeba formou depistáže vybírat z žáků 1. až 5. ročníku základní školy.

⁴¹ MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2 (cit. str. 80, 82)

Primárně jsme se zaměřili na žáky s již diagnostikovaným náročným chováním. Těchto žáků bylo do výzkumu zařazeno 7. Sekundárním kritériem byly intenzivní projevy náročného chování, díky nimž jsme do výzkumu mohli zařadit zbylé tři žáky.

Výběr žáků pro realizaci výzkumu probíhal v rámci pěti základních škol, přičemž je jedna základní škola speciálně zřízena podle §16 školského zákona pro žáky s lehkým mentálním postižením a čtyři základní školy jsou běžného typu. Do výzkumu se ovšem zapojily základní školy pouze čtyři, tedy ZŠ speciálně zřízená podle §16 školského zákona pro žáky s mentálním postižením a tři ZŠ běžného typu.

Výzkumný vzorek žáků se skládá z různorodého sociokulturního prostředí. Část zkoumaných žáků vyrůstá v dětském domově a část žije v běžné fungující rodině. Prostedí realizace výzkumu lze charakterizovat jedním městem a jedním velkoměstem.

Do výzkumu bylo zařazeno také 12 pedagogických pracovníků, a to devět třídních učitelů, dva asistenti pedagoga a jeden výchovný poradce, kteří nám poskytli rozhovory a doplnili do našeho výzkumu velice cenné informace.

4.4 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT

Data jsme získávali prostřednictvím analýzy dokumentů, vlastním pozorováním žákova chování a následným polostrukturovaným rozhovorem. Analýza dokumentů žáků z dětského domova probíhala v prostředí dětského domova, u ostatních žáků v prostředí školy. Vlastní pozorování bylo realizováno přímo ve třídě, bylo tedy možné žákovo chování pozorovat v kolektivu vrstevníků a charakterizovat tak i jeho vztah k autoritě učitele.

Rozhovory poté probíhaly v prostředí školy. Byly vedeny s třídními učiteli, případně s asistenty pedagoga, i se samotnými žáky. U žáků z dětského domova byly rozhovory realizovány v prostředí dětského domova.

4.4.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Před samotným pozorováním bylo třeba znát doporučení ŠPZ každého žáka zařazeného do výzkumu. Veškeré pro výzkum relevantní informace byly přeneseny do selektivního protokolu, který nám umožnil vytvořit si základní přehled toho, co budeme u žáka pozorovat. Než došlo k samotnému pozorování žákova chování, byli jsme tedy seznámeni se způsoby práce s konkrétním žákem. U žáků, kteří podpůrná opatření přiznána nemají, jsme prováděli pozorování, jehož výsledkem je námi vytvořený plán pedagogické podpory jako podpůrné opatření 1. stupně.

4.4.2 POZOROVÁNÍ

Pozorování probíhalo přímo ve třídě každého žáka. Doba pozorování se u jednotlivých žáků různí podle intenzity projevů jejich náročného chování. Nejkratší doba pozorování však byla tři na sebe navazující dny, tedy nejméně 12 vyučovacích hodin. Nejdelší pozorování probíhalo patnáct dní, nejdéle tedy 63 vyučovacích hodin.

Průběh pozorování byl zaznamenáván do selektivního protokolu vytvořeného v průběhu analýzy dokumentů (doporučení ŠPZ).

4.4.3 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Na základě analýzy dokumentů a vlastního pozorování chování žáka byly sestaveny okruhy otázek pro polostrukturovaný rozhovor s třídními učiteli zkoumaných žáků, případně s asistenty pedagoga působícími v jejich třídě, a samotnými žáky. Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly realizovány poslední den pozorování v prostorách školních kabinetů. Pro rozhovory s žáky nám byla vyhrazena samostatná třída, nebo kabinet. Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly prováděny v průměrné době 30 minut, s žáky byla tato doba různá. Nejkratší rozhovor s žákem trval 15 minut, nejdelší potom 35 minut.

Realizované rozhovory byly u pedagogických pracovníků zvukově nahrávány, u žáků bohužel tato možnost nebyla. Veškeré rozhovory ze zvukové nahrávky byly později doslovně přepsány. Rozhovory, které nemohly být nahrávány, byly zaznamenávány ihned na místě písemně.

Pro polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili několik okruhů otázek, z nichž si ty nejpodstatnější a pro výzkum zcela zásadní charakterizujeme. Třídních učitelů a asistentů pedagoga jsme se ptali především na následující:

- Jaké projevy náročného chování se u žáka vyskytují?
- V jakých situacích se žák tímto chováním projevuje?
- Které z těchto projevů vás při výuce nejvíce ruší a jak s nimi pracujete?
- Jaký názor máte na PO, která jsou žákovi doporučována?
- Která jsou dle vás efektivní a která naopak zbytečná?
- Je něco, co na žáka opravdu funguje? Co jeho náročné chování eliminuje?
- Existují nějaká podpůrná opatření, která byste sama žákovi doporučila?

Rozhovor byl doplněn otázkami úvodními, průběžnými a závěrečnými. Byl dán také prostor pro vyjádření pedagogických pracovníků na danou problematiku.

Samotných žáků jsme se dotazovali na jejich vlastní názor a pohled na své náročné chování. Základní okruhy otázek byly následující:

- Jak se ti ve škole/třídě líbí? Jak se tu cítíš?
- Jak se ti ve škole daří? Pracuje se ti dobře?
- Má tvé nevhodné chování nějaký důvod – jaký?
- Co tě dokáže „naštvat“ a jak to řešíš?
- Co by ti pomohlo zvládat takové situace lépe?
- Co tě zaručeně uklidní?
- Jaký trest/odměna je podle tebe ta nejlepší?

Rozhovor s žáky byl opět obohacen o úvodní, průběžné a závěrečné otázky. U dětí se v rozhovoru specificky objevují parazitní slova. Mnohdy musela být otázka jinak formulována, opakována a vysvětlována. Bylo také třeba žáky ujistit, že žádná odpověď není špatná a že účelem rozhovoru je získat jejich názor. To nám poskytlo možnost, aby žáci mluvili zcela otevřeně a nebáli se vyjádřit i nevhodnými, někdy vulgárními, výrazy. Současně se během rozhovoru objevovala reprodukce zážitků, příklady konkrétních situací, na které často odkazovali.

4.4.4 KÓDOVÁNÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU

Vzhledem k citlivosti osobních údajů bylo potřeba přiřadit každé zúčastněné osobě speciální kód. Uspořádání kódů výzkumného vzorku je systematicky rozčleněno do čtyř kategorií:

1. žáci vzdělávání v ZŠ speciálně zřízené podle §16 školského zákona

- E01P3 – P
- P01F2 - P

2. žáci vzdělávání na běžném typu ZŠ s využitím asistenta pedagoga

- K01P3 – P
- J01K3 - B

3. žáci vzdělávání na běžném typu ZŠ bez využití asistenta pedagoga

- M01P3 – P
- M01N3 – B
- P01B3 - B

4. žáci vzdělávání na běžném typu ZŠ bez diagnostikované poruchy chování

- F01C4 – P
- P02F5 – P
- J01B2 – B

Kódy bylo nutné přiřadit také třídním učitelům. Ti vystupují chronologicky pod kódy TU1 – TU9. Současně asistentům pedagoga přiřazujeme kódy AP1 a AP2 pro žáky z druhé kategorie a výchovnému poradci potom kód VP.

4.5 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Plánování výzkumného šetření probíhalo v několika fázích – fázi přípravné, fázi sběru a analýzy dat a fázi vyhodnocování výsledků výzkumu.

Přípravná fáze byla započata v březnu 2021, kdy jsme se na výzkum připravovali teoreticky, tedy zjišťováním informací o náročném chování žáků a jejich projevech. V květnu a červnu roku 2021 jsme výzkum zahájili záměrným výběrem žáků, nejdříve tedy dětí z dětského domova. Následně, na základě podepsání informovaného souhlasu vedením dětského domova i spolupracujících žáků, byly osloveny jednotlivé základní školy, které děti navštěvují. V případě žáků vyrůstajících v běžné fungující rodině byl výběr podmíněn mým profesním působením v době realizace výzkumu. Dva žáci byli vybráni záměrným výběrem na základní škole, kde jsem v době realizace výzkumu pracovala jako asistentka pedagoga. Dva další žáci byli potom vybráni na základě povinné praxe v rámci jedné základní školy.

Během podzimních měsíců roku 2021 proběhla první část výzkumu, pozorování. S každým žákem jsem strávila určitý čas přímo ve vyučování, kde jsem celkově pozorovala jeho chování. U diagnostikovaných žáků jsem před zahájením pozorování nejdříve prostudovala doporučení ŠPZ. Pomocí doporučení ŠPZ jsem vytvořila selektivní protokol, který mi následně umožnil orientovat se v žákově chování. Celé pozorování tedy celkově trvalo 3 měsíce, u každého žáka individuálně dle intenzity jejich projevů náročného chování. Nejkratší pozorovací část trvala tři dny (12 vyučovacích hodin), nejdelší potom tři týdny (63 vyučovacích hodin). Průměrně jsem s žáky ve třídě trávila 4 až 5 dní.

Na základě tohoto pozorování jsme pokračovali polostrukturovaným rozhovorem s třídními učiteli jednotlivých žáků. Rozhovory probíhaly ihned po pozorování konkrétního žáka, tedy poslední pozorovací den. Dotazovali jsme se především na náročné chování žáků a práci s takovým chováním a také na zavedená a doporučená podpůrná opatření. Dále jsme se ptali samotných žáků. Rozhovory byly realizovány v časovém rozmezí 3 měsíců závisle na konci pozorování konkrétního žáka.

V průběhu zimních měsíců jsme porovnali názory učitelů a žáků s doporučeními ze ŠPZ a zaměřili se především na odlišnost doporučených

podpůrných opatření u žáků s podobnými projevy náročného chování. Tato analýza byla prováděna v průběhu tří měsíců.

Na základě pozorování i doporučovaných podpůrných opatření pro žáky s projevy náročného chování jsme potom vytvořili plány pedagogické podpory pro žáka čekajícího na vyjádření ŠPZ a pro žáky dosud nedagnostikované.

V následujících dvou měsících bylo výzkumné šetření ukončeno a sepsáno do podoby diplomové práce. Celý výzkum byl realizován v průběhu jednoho roku, počínaje březnem 2021 a konče dubnem 2022.

4.6 METODA VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE DAT

Získaná data byla vyhodnocena a interpretována kvalitativní technikou otevřeného kódování. Pomocí této techniky dělíme výpovědi na významové jednotky, kterým následně přiřazujeme určité názvy (Mišovič, 2019). Na základě otevřeného kódování dále využíváme také metodu konstantní komparace, kdy neustále srovnáváme podobnosti získaných dat (Mišovič, 2016).

4.7 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole získaná data analyzujeme a interpretujeme prostřednictvím výše zmíněných metod. Data jsou na tomto základě zpracována. Zpracováváme tedy informace získané analýzou doporučení ŠPZ, vlastním pozorováním projevů náročného chování žáka a následných polostrukturovaných rozhovorů. Tyto informace dále porovnáváme a vyhodnocujeme. V podkapitolách blíže specifikujeme jednotlivé segmenty výzkumného šetření.

4.7.1 CHARAKTERISTIKA SPOLUPRACUJÍCÍCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Do výzkumu bylo zařazeno celkem pět základních škol, z nichž se ale ke spolupráci uvolily školy pouze čtyři. Výběr základních škol nepodléhal dalším kritériím, než jaká jsou uvedena výše (kritéria výběru výzkumného vzorku). Spolupráce se školami probíhala hladce a byla velice příjemná. Pedagogičtí pracovníci mi umožnili nahlédnout také do svých pedagogických příprav a zasvětili mě celkově do chodu konkrétní školy a třídy, což mi pomohlo pochopit také třídní klima a následně lépe vnímat a pochopit chování žáků ve třídě.

Pro bližší charakteristiku jednotlivých základních škol jsme vytvořili následující přehledné tabulky.

Tabulka č. 1: **Základní škola č. 1**

TYP ZŠ	hlavní proud, speciálně zřízené třídy pro hokejové hráče
LOKALITA	velkoměsto
KURIKULUM	RVP ZV
ORGANIZACE ZŠ	plně organizovaná (1. - 9. ročník) 13 tříd 1. stupně, 13 tříd 2. stupně
KAPACITA ŠKOLY	600 žáků
PEDAGOGIČTÍ ZAMĚSTNANCI	72 pedagogických pracovníků: 6 vedoucích pozic 13 učitelů 1. stupně 13 učitelů 2. stupně 12 učitelů netřídních 18 asistentů pedagoga 6 vychovatelů školní družiny 4 pracovníci školního poradenského pracoviště
ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ	školní speciální pedagog školní metodik prevence školní psycholog výchovný poradce

Tabulka č. 2: **Základní škola č. 2**

TYP ZŠ	hlavní proud - třídy pro žáky se sluchovým postižením a vážnými vadami řeči
LOKALITA	velkoměsto
KURIKULUM	RVP ZV
ORGANIZACE ZŠ	plně organizovaná - smíšené ročníky
KAPACITA ŠKOLY	60 žáků
PEDAGOGIČTÍ ZAMĚSTNANCI	16 pedagogických pracovníků: 2 vedoucí pozice 5 učitelů ZŠ 3 asistenti pedagoga 2 vychovatelé školní družiny 4 pracovníci školního poradenského pracoviště
ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE	speciální pedagog (SPC) školní psycholog školní metodik prevence výchovní poradce

Tabulka č. 3: **Základní škola č. 3**

TYP ZŠ	hlavní proud
LOKALITA	město
KURIKULUM	RVP ZV
ORGANIZACE ZŠ	plně organizovaná - 3 budovy ZŠ, z toho 2 budovy pro 1. - 4. ročník a 1 budova pro 5. - 9. ročník - celkem 28 tříd
KAPACITA ŠKOLY	640 žáků
PEDAGOGIČTÍ ZAMĚSTNANCI	84 pedagogických pracovníků: 6 vedoucích pozic 20 učitelů 1. stupně 31 učitelů 2. stupně 15 asistentů pedagoga 8 vychovatelů školní družiny 4 pracovníci školního poradenského pracoviště
ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE	školní speciální pedagog školní psycholog školní metodik prevence výchovný poradce

Tabulka č. 4: **Základní škola č. 4**

TYP ZŠ	speciálně zřízena podle §16 školského zákona pro žáky s lehkým mentálním postižením
LOKALITA	město
KURIKULUM	RVP ZV upravený pro žáky se zdravotním postižením
ORGANIZACE ZŠ	plně organizovaná (1. - 9. ročník)
KAPACITA ŠKOLY	200 žáků
PEDAGOGIČTÍ ZAMĚSTNANCI	4 vedoucí pozice 12 učitelů 1. stupně 10 učitelů 2. stupně 15 asistentů pedagoga 4 vychovatelé školní družiny 4 pracovníci školského poradenského pracoviště
ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE	školní speciální pedagog školní psycholog školní metodik prevence výchovný poradce

Z charakteristik základních škol vyplývá plné využití školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP). Současně je zřejmé, že jsou plně využívány služby také nepovinných odborníků, jako je školní speciální pedagog a školní psycholog. Dále z tabulek vyplývá různorodost škol vzdělávajících žáky s projevy náročného chování.

4.7.2 ŽÁCI ZAPOJENÍ DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Do výzkumného šetření bylo zařazeno 10 žáků s různou intenzitou projevů náročného chování. 7 z 10 žáků má náročné chování již diagnostikované, jeden žák v době realizace výzkumu na své vyšetření v ŠPZ čeká a dva žáci diagnózu náročného chování nemají.

Každému z deseti zkoumaných žáků byl zpočátku přiřazen specifický kód zajišťující jejich anonymitu. Vzor selektivního protokolu vkládáme do příloh. Následující informace vycházejí z obecných charakteristik jednotlivých žáků.

Do výzkumného šetření bylo zařazeno celkem 8 chlapců a 2 dívky. Z jednotlivých charakteristik žáků vyplývá, že náročným chováním se v rámci výzkumu častěji projevují chlapci. Současně obě dvě dívky navštěvují základní školu speciálně zřízenou podle §16 školského zákona pro žáky s lehkým mentálním postižením a chlapci jsou vzděláváni v základních školách běžného typu.

Tabulka č. 5: **Rodinné zázemí**

dětský domov	6 žáků
fungující rodina	4 žáci

S projevy náročného chování žáků může souviset také rodinné zázemí. V našem výzkumném šetření je zařazeno 6 žáků vyrůstajících již několik let v prostředí dětského domova a 4 žáci žijící v běžné fungující rodině.

Tabulka č. 6: **Diagnóza**

DIAGNÓZA	ADHD	ADD	LMP	SPU	NKS	PAS	Emoční deprivace	Mimořádné nadání
Počet žáků	7	1	2	3	2	1	3	1

Analýzou doporučení ŠPZ bylo možné zjistit typy diagnóz u žáků projevujících se náročným chováním. Z tabulky diagnóz je patrný převládající syndrom ADHD, kterým je diagnostikováno až 7 z 10 zkoumaných žáků. Je zřejmá

také komorbidita s dalšími typy znevýhodnění, nejčastěji tedy se specifickou poruchou učení, emoční deprivací a narušenou komunikační schopností. Zajímavá je tzv. dvojitá výjimečnost v případě komorbidity syndromu ADHD a mimořádného nadání. U dvou z deseti žáků se také současně vyskytuje syndrom ADHD a lehká mentální porucha.

Tabulka č. 7: **Stupeň podpůrných opatření**

1. stupeň	1 žák
2. stupeň	žádný žák
3. stupeň	6 žáků

Z výzkumu dále vyplynulo, že nejčastějším stupněm doporučovaných podpůrných opatření je 3. stupeň, který je doporučován 6 ze 7 diagnostikovaných žáků. Naopak 2. stupeň podpůrných opatření nebyl v našem případě doporučen ani jednomu ze zkoumaných žáků. Dalším třem nediodagnostikovaným žákům jsme vytvořili plán pedagogické podpory jako podpůrné opatření 1. stupně. Tyto žáky jsme ale do tabulky nezahrnovali.

4.7.3 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

V rámci výzkumného šetření bylo nutné zjistit také základní příčiny projevů náročného chování u zkoumaných žáků. Jedná se nejčastěji o upoutání pozornosti, především u žáků vyrůstajících v dětském domově. U některých žáků se ale v průběhu pozorování objevily faktory, které jsou pro výzkum velice zajímavé a důležité. Je vhodné si tyto žáky krátce charakterizovat.

K01P3 - P

Žák vyrůstá v dětském domově a potýká se s diagnózou ADD v kombinaci s velmi silnou emoční nestabilitou. Zajímavé u tohoto žáka je, že obecně nerespektuje ženu jako autoritu. Z tohoto důvodu má chlapec asistenta pedagoga mužského pohlaví. Nicméně v otázce důvěry se obrátí spíše na ženu.

M01N3 - B

Žák žije v plně fungující rodině a má diagnostikovaný syndrom ADHD s převažující velmi silnou agresivitou. Žák navštěvuje logopedickou třídu pro svou narušenou komunikační schopnost - vývojovou dysfázii. Žák byl původně vzděláván v ZŠ běžného typu, pro nezvladatelné chování byl ale přerazen do ZŠ se speciálně zřízenými třídami pro žáky s diagnózou ADHD. Je zajímavé, že ani v těchto třídách vedených speciálními pedagogy nebylo možné s žákem, pro jeho stupňující se nezvladatelné chování, pracovat. Nyní je žák opět přerazen do nové ZŠ. V posledních třech letech se jedná o žákovu třetí základní školu, kterou navštěvuje. Během výzkumného šetření už se ale i v této škole jednalo o možnosti žákova přestupu na specializovanou základní školu do Prahy, o níž ale rodina nejeví z ekonomických důvodů žádný zájem.

F01C4 - P

Chlapec vyrůstá v dětském domově po týdnech života na ulici, kdy se o něj a jeho dva sourozence staral nejstarší bratr. Aby nepříznivé životní podmínky zvládl, musel nejstarší bratr krást jídlo, pití, léky. Pro chlapce byl bratr vzor, proto jeho kroky často opakuje i ve škole a v prostředí domova. Kromě těchto drobných krádeží se žák projevuje také agresivním a impulzivním jednáním. Žák je v současné době medikován pod psychiatrickým dohledem.

4.7.4 CHARAKTERISTIKA PEDAGOGŮ

Pro náš výzkum je vhodné uvést základní charakteristiku pedagogických pracovníků zapojených do výzkumu. Jedná se především o třídní učitele, asistenty pedagoga a výchovného poradce.

Tabulka č. 8: **Pedagogičtí pracovníci**

POZICE K ŽÁKOVI	POČET PEDAGOGŮ
třídní učitelé	9
asistenti pedagoga	2
výchovný poradce	1

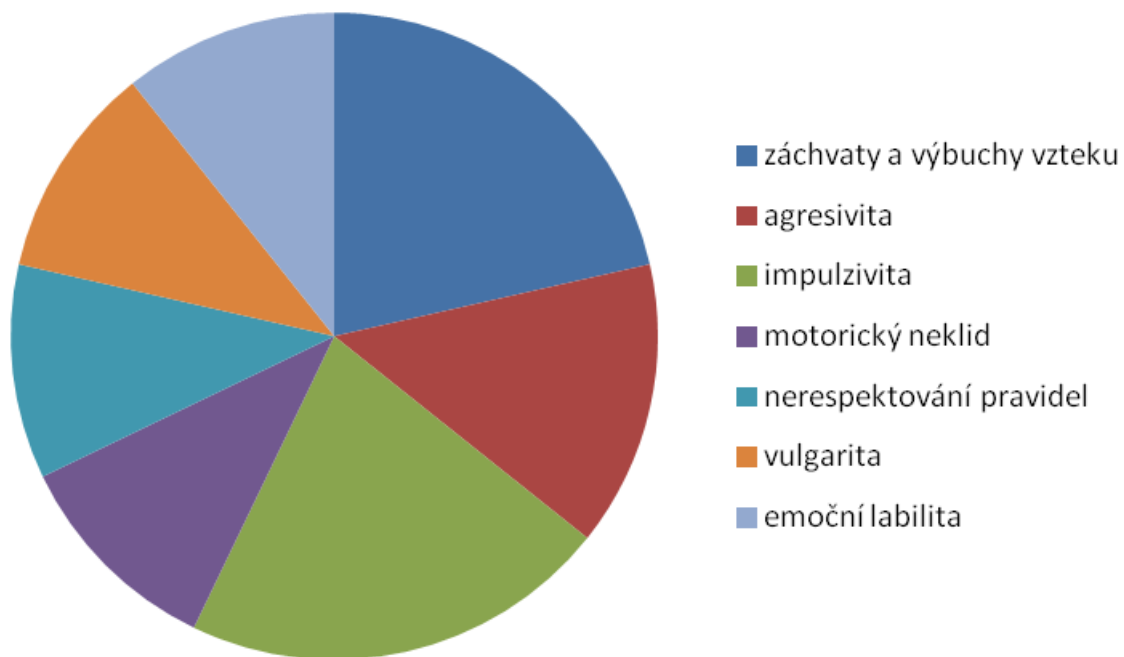
Jednou z prvních úvodních otázek polostrukturovaného rozhovoru byla pozice pedagogického pracovníka ve vztahu ke zkoumanému žákovi. Dozvěděli jsme se, že 6 z 9 dotazovaných třídních učitelů vyučuje zkoumaného žáka s projevy náročného chování od počátku školní docházky, pracuje s ním tedy od samého začátku a vývoj jeho chování již dobře zná. U čtyř žáků zapojených do výzkumu se třídní učitelé měnili v návaznosti na vyšší ročníky vzdělávacího procesu, tedy u žáků 3. až 5. tříd. Jeden z žáků vystřídal v důsledku svého nezvladatelného chování již několik základních škol, třídních učitelů měl tedy nejvíce ze zkoumaných žáků.

Asistenti pedagoga jsou u žáků také od počátku. Výchovný poradce naše informace doplnil z hlediska individuální práce s vybranými žáky. Oslovený výchovný poradce pracuje se dvěma námi zkoumanými žáky.

4.7.5 PROJEVY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Pro analýzu projevů poruch chování jsme zvolili grafické znázornění. Vycházeli jsme jak ze samotného pozorování projevů náročného chování jednotlivých žáků, tak z rozhovorů s třídními učiteli a asistenty pedagoga.

Graf č. 1: Projevy náročného chování



Nejčastějším projevem náročného chování jsou záchvaty a výbuchy vzteku, velmi často spojené s agresivním jednáním žáků a jejich impulzivitou. Tyto projevy se vyskytují až u 6 z 10 žáků výzkumného vzorku. Méně často se žáci projevují nevhodným slovníkem - vulgaritou. Problém bývá také v nerespektování nastavených pravidel. Žáci se dále projevují motorickým neklidem, kdy například volně pobíhají po třídě, a ruší tím výuku svých spolužáků.

Do grafu jsme zahrnuli pouze nejčastější projevy náročného chování, které také podle pedagogických pracovníků výuku nejvíce ruší. Nutno podotknout, že projevy náročného chování vyplývající z pozorování, rozhovorů i dokumentace ŠPZ odpovídají skutečnosti a nijak se neliší.

Během rozhovorů zaměřených na projevy náročného chování jsme se s pedagogy a následně i s žáky dotkli spouštěčů tohoto chování. V takovém případě jsme nechali rozhovor volně plynout právě tímto směrem, a došli jsme díky tomu k velice zajímavým poznatkům. Osobně jsem byla překvapena, že někteří žáci přesně popsali příčiny jejich náročného chování a dokázali pojmenovat své pocity. Současně také uvedli, co by jim v eliminaci projevů náročného chování pomohlo.

Z rozhovorů s pedagogy také vyplynulo, že 4 z 10 zkoumaných žáků se projevují nevhodně za účelem získání pozornosti.

“Ono je potřeba to trochu korigovat, protože když vy jim tu pozornost dáte, tak oni vlastně vyhráli a budou v tom chování pokračovat. No ale zkuste si tu rvačku ignorovat, že jo, to prostě taky nejde...” uvedla třídní učitelka (TU3).

“Ono je to těžký no. Když víte, že bude buďto brečet, nebo mlátit do stolu. To ignorovat nemůžete. On potom spolíhá na to, že ho vyvedete ven ze třídy, a už tím mu vlastně tu pozornost dáte... Dělá to vlastně kvůli tomu, aby vy jste s ním šla sama pryč.” uvedla AP2. Sami žáci toto v rozhovoru potvrdili.

Získání pozornosti jako důvod svého jednání a projevů náročného chování uvedlo i několik dotazovaných žáků.

„Já vím, že se nemám rvát. Ale já za to nemůžu. Zase když se porvu a já třeba začnu brečet a uteču, tak za mnou ... hnedka běží a ptá se mě, co se stalo, obejmě mě a snaží se mě uklidnit. Asi jinak bych to nedělal. Já nevím.... No já mám potom vždycky takový motýlky v břiše, když je tam se mnou...” uvedl v rozpacích žák P02F5 – P.

Další žáci jako příčinu svého nevhodného chování uvedli chování druhé osoby, nejčastěji spolužáka.

„Já se někdy vztekám, protože v té třídě prostě není klid a já se potřebuju uklidnit, abych mohl pracovat. V klidu. A když tady pořád křičí, on je hodně hlasitý, a pak třeba i bouchá do lavice, nebo hází věcma, tak já se prostě musím uklidnit. A to pak na mě nikdo ani nesmí mluvit, protože já su naštvanej, a když mě někdo ještě bude víc štvát, tak já bouchnu a pak je zle.“ odpověděl žák současně trpící poruchou autistického spektra. Během odpovědi bylo na žákovi znát zatínání svalů. Položením

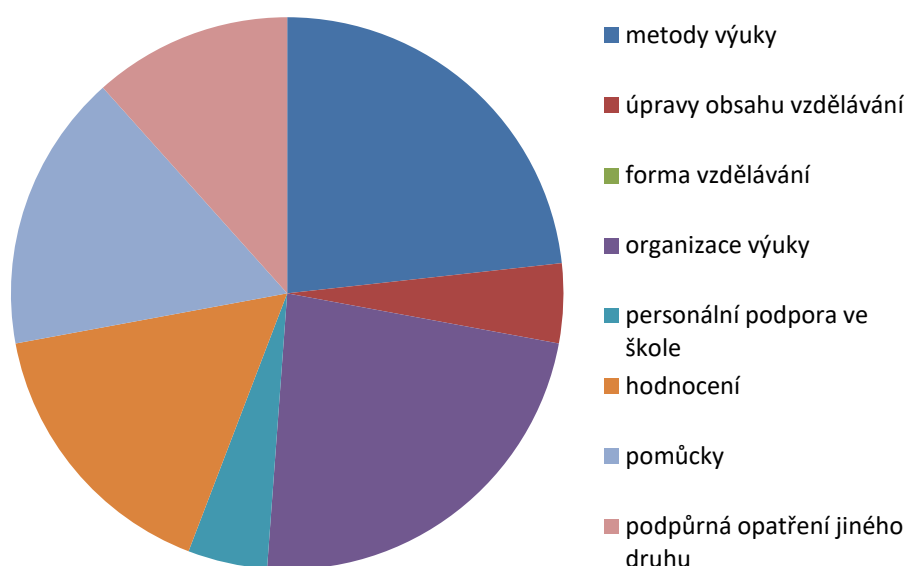
otázky „Co tě dokáže naštvat?“ byla v žákovi zřejmě vyvolána intenzivní vzpomínka na nedávnou událost, jíž jsem byla svědkem. Mohu tedy potvrdit jeho reakci popisovanou v odpovědi.

„Mě občas vytočí učitelka. Ona mě totiž nemá asi moc ráda. Někdy třeba jenom jdu vyhodit něco do koše a ona už na mě startuje, že co si to dovoluju opouštět lavici bez dovolení. A než se třeba stihnu omluvit, tak už mi píše poznámku a ztrapňuje mě tak před celou třídou. ... Tak se potom nediv, že se vztekám, ty by ses nevztekala, kdyby tě někdo pořád ztrapňovat?“ postěžoval si další z žáků. Také s tímto jednáním jsem se během pozorování bohužel setkala a musím se přiznat, že mě to velmi rozesmutnělo. Doufala jsem, že pedagog vzdělávající mladé žáky bude v dnešní době chápavější a nechá si celou situaci vysvětlit. Podobné tvrzení jako tento žák mají i dva další žáci.

4.7.6 DOPORUČOVANÁ PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

V následující podkapitole shrnujeme podpůrná opatření doporučená ŠPZ a srovnáváme jejich opakování v rámci podobných diagnóz. Dále se zaměřujeme na podpůrná opatření, která by doporučili konkrétní pedagogové. Prostřednictvím rozhovoru jsme také zjišťovali, která podpůrná opatření by si doporučili sami žáci.

Graf č. 2: Oblasti podpůrných opatření ŠPZ



Z grafu lze určit, že mezi nejčastěji doporučená podpůrná opatření patří především úpravy metod a organizace výuky a hodnocení. Úpravy v oblasti metod

a organizace výuky jsou doporučovány 10 z 10 žáků, tedy všem žákům výzkumného vzorku. Oblast hodnocení se týká 7 z 10 žáků a spočívá především ve slovním hodnocení s okamžitou zpětnou vazbou. Podpora žákům se poskytuje také v oblasti pomůcek, které využívá 7 z 10 zkoumaných žáků. V rámci úpravy obsahu vzdělávání záleží na typu navštěvované školy, v našem případě je obsah upraven pro 2 žáky. Forma vzdělávání je pro všechny zkoumané žáky stejná, denní, není tedy upravena jinak, než je pro základní vzdělávání běžné. Personální podporu ve škole v podobě asistenta pedagoga využívají dva žáci. Pěti žákům jsou doporučována podpůrná opatření jiného druhu, především způsoby dalšího rozvoje žákovy osobnosti.

Mile nás překvapilo zjištění, že všichni třídní učitelé i asistenti pedagoga s doporučenými podpůrnými opatřeními pro své žáky zcela souhlasí. To vypovídá o vyspělosti v oblasti poskytování podpůrných opatření žákům s projevy náročného chování.

„Já s tím naprosto souhlasím. Oni přesně ví, co jim pomůže. Mě to taky překvapilo, nedivte se.“ reagovala na můj překvapený výraz TU5.

„Já si myslím, že jsou doporučovaná podpůrná opatření naprosto v pořádku a žákyni vyhovují. Nevím, zda podporují to, co jste říkala ... jo eliminaci projevů náročného chování, ale určitě jí to pomáhá v učebních výkonech.“ odpověděla TU1.

4.7.6.1 ÚPRAVY V METODÁCH VÝUKY

Úpravy metod výuky zahrnují celou škálu podpory. Jedná se o přístup pedagoga i zvolené výukové metody v rámci celé třídy. ŠPZ nejvíce doporučuje využívat časté a pozitivní zpětné vazby, vhodnou a silnou pozitivní motivaci a velmi trpělivý a přátelský přístup. V rámci konkrétních metod potom ŠPZ doporučuje pedagogům využívat spíše aktivizační metody, metody spojené s pohybem a umožnit žákům oproti pohybu i relaxační přestávky. Úpravy v této oblasti jsou nejčastější a podle pedagogů také nejefektivnější.

„Když toho žáka přijímáte takového, jaký je, potom nebude mít pocit méněcennosti. Ono to teď vypadá, že si to protiřečí, ale vy toho žáka potřebujete dostat na svou stranu, chápete?...“ uvedla TU5 jako důležitost přátelského přístupu.

„Když to všechno stejně hodí na mě, tak proč bych se měl jako nažít? I když tam ani nejsem, stejně za to můžu. Je na mně zasedlá! A ani mě to nikdy nenechá vysvětlit!“

odpověděl žák M01N3 - B. Toto tvrzení dokazuje důležitost ve změně přístupu pedagoga k samotnému žákovi. Podle žáků je nepochopení jedním z dílčích příčin jejich projevů náročného chování.

„*A jak to mám udělat, když mi ani neřekne, co jsem udělal špatně?*“ ... rozčiloval se při rozhovoru žák K01P3 – P. Zde je v popředí využití okamžité zpětné vazby, kdy je žákovi opravdu nutné vysvětlit jeho chování, protože on sám mnohdy neví, za co je trestán. Podobně reagují i další žáci výzkumného vzorku. „*A já ty pravidla prostě asi nechápu.*“ reagovala žákyně P01F2 – P.

Z odpovědí týkajících se podpory eliminace projevů náročného chování dále vyplynulo, že se žáci ve výuce často nudí, a tak hledají způsoby zábavy. Tomuto by měly předcházet právě doporučované aktivizační metody.

Tabulka č. 9: **Metody výuky**

Podpora	Z doporučení ŠPZ	V rámci všech zkoumaných žáků
MOTIVACE	6 ze 7	9 z 10
TRPĚLIVOST	6 ze 7	9 z 10
POZITIVNÍ PŘÍSTUP	6 ze 7	9 z 10
PRÁCE S EMOCEMI	0 ze 7	2 z 10

Podle pedagogů jsou tyto formy podpory opravdu nejefektivnější. Trpělivý přístup může mít i pozitivní vliv na vztahy ve třídě, kde je žák přijímán. Práci s emocemi jsme v žádném z doporučení ŠPZ jako formu podpory eliminace projevů náročného chování nenalezli, přičemž i toto je podle pedagogů i samotných žáků důležité. Mnozí žáci totiž své emoce neumí popsat, natož s nimi pracovat. Podle dotazovaných pedagogů by bylo vhodné určitou formu práce s emocemi do výuky pravidelně zařazovat, a to nejen jako podporu eliminace projevů náročného chování.

4.7.6.2 ÚPRAVA ORGANIZACE VÝUKY

V této oblasti bývá ŠPZ často doporučována podpora skupinové práce, což částečně spadá do oblasti výukových metod. Současně je všem žákům doporučena podpora v oblasti mimoškolních aktivit. Například je u 3 z 10 žáků doporučována úprava zasedacího pořádku tak, aby měl žák přehled o dění ve třídě (zadní lavice), nebo v rámci eliminace nadměrného fyzického kontaktu se spolužáky (samostatná lavice). Úpravy v oblasti organizace výuky jsou doporučovány všem zkoumaným žákům.

„Mně třeba pomáhá, když si mě paní asistentka vezme dozadu a já tam pak mám klid. A na všechny vidím, to je super... Paní asistentka je tam někdy se mnou a furt do mě hučí, ať nekoukám, kde co lítá, a píšou.“ smál se žák J01B2 – B.

„Kdyby mě všichni nechali být, pořád do mě někdo jenom něco hučí a mě to štve. Asi by mi třeba pomohlo, kdybych i seděl sám.“ potvrdil v rozhovoru také žák J01K3 – B. Podobné odpovědi některých žáků opět potvrzují důležitost podpory v oblasti organizace výuky.

Organizace výuky se týká také domácí přípravy, kterou je potřeba opravdu striktně dodržovat, a pedagog ji v tomto směru bohužel sám neovlivní. Na fungování podpůrných opatření se v této situaci podílejí především zákonní zástupci samotného žáka. Úpravy v domácí přípravě spočívají u žáků s diagnózou ADHD především v dohlížení na dokončování úkolů a vzorné přípravy pomůcek. K tomuto je doporučováno využívání vizuálních seznamů. Toto opatření by mělo předcházet následnému zapomínání úkolů, pomůcek a podobně. Názorné seznamy pomůcek a úkolů mohou pomoci nejen žákům s poruchou pozornosti, ale také žákům s nižším inteligenčním kvocientem.

Tabulka č. 10: **Organizace výuky**

Podpora	Z doporučení ŠPZ	V rámci všech zkoumaných žáků
NASTAVENÍ PRAVIDEL	6 ze 7	9 z 10
BEZPEČNÁ TŘÍDA	2 ze 7	5 z 10
PAUZY	3 ze 7	5 z 10
POHYB	3 ze 7	5 z 10
PODPORA KOLEKTIVNÍ PRÁCE	2 ze 7	2 z 10
ÚPRAVA ZASEDACÍHO POŘÁDKU	0 ze 7	3 z 10

Data v tabulce opět odpovídají reakcím pedagogů, kteří se shodují na důležitosti společného nastavení a dodržování třídních pravidel, což umožňuje pro žáky vytvořit bezpečnou třídu. Třídní učitelé doporučují během výuky častěji zařazovat pohybové aktivity a didaktické hry na pohybu založené, současně ale také čas pro relaxaci žáka.

„No mně třeba dobře funguje antistresovej balónek. To mu dám do ruky a on si s tím potichu hraje, takže neruší. A někdy i dává pozor.“ směje se TU8.

„Krásně nám v tom pomáhá klidná procházka po chodbě, nebo si prostě sedne na ty pytle tady dozadu a chvilku odpočívá. A když si ho ostatní nevšimají, tak se uklidní a můžeme pokračovat ve výuce...“ říká TU4.

V doporučení ŠPZ se velmi často konkrétní podoby podpory v rámci oblastí metod výuky a její organizace opakují. Ku příkladu zařazení pohybu i relaxačních přestávek se objevuje jak v oblasti metod výuky, tak v její organizaci.

„Jo takhle relaxační koutek v té třídě, to by byl mazec! Já bych ho tam švihla, ať se tam válí a dá pokoj, to by byl svatej klid!“ doplňuje rázná TU7 s nadsázkou.

4.7.6.3 ÚPRAVA V OBLASTI HODNOCENÍ

Oblast hodnocení je nesmírně důležitá pro celkovou motivaci žáka. Týká se celého vzdělávání, nejen chování. Úprava hodnocení je doporučována 7 žákům, tedy všem žákům, kteří již mají doporučení ŠPZ. Sami pedagogové během rozhovorů potvrdili, že slovní hodnocení a okamžitá zpětná vazba je pro žáky velice důležitá.

„Jasně, že jim musíte dát známku, bez toho to tady nejde a rodiče to slovní hodnocení moc nechápou. Ale když vy mu dáte trojku z psaní, měl by vědět proč...“ upřesňuje v rozhovoru třídní učitelka TU9.

„Tak to máte v podstatě tu zpětnou vazbu. Vy mu sice dáte známku, ale stejně mu vyčtete, co udělal špatně. Teda samozřejmě ho pochválíte a vyzdvihnete ty dobré věci, ať ho ještě nesrazíte. Už tak chudák bojuje...“ odpověděla TU6.

„No my se hodnotíme sami. Máme na to takový smajlíky a kramlíky, že vždycky zhodnotíme, jak se nám pracovalo. Už jsme hodnotili i paní učitelku a asi by nepropadla... Hodnotíme všechno možný, ale nejčastěji to, když pracujeme ve skupině. To se potom paní učitelka ptá, jak se nám pracovalo, jak bysme svůj výkon ohodnotili nebo takovýho něco, a třeba jak bysme ohodnotili nejslabšího člena ve skupině a nesmíme říct, kdo to byl. Tak to mě baví. Někdy si i hodnotíme třeba písanku, že si vezmeme zelenou pastelku a podtrhneme písmenko, který se nám nejvíc povedlo, a pak si vezmeme červenou a podtrhneme to, co je fakt hodně hnusný, a teprve potom to doneseme paní učitelce a ona nám dá třeba známku nebo razítko.“ rozpovídal se žák P01B3 – B.

Ve všech případech je doporučována podpora slovního hodnocení, nebo alespoň doplnění klasifikace o slovní hodnocení. Na otázky týkající se podpůrných opatření pedagogové i žáci až v sedmi případech potvrdili, že je pro ně slovní zpětná vazba mnohem přijatelnější a lépe ji chápou a přijímají.

Tabulka č. 11: **Hodnocení**

Podpora	Doporučení ŠPZ	V rámci všech zkoumaných žáků
ČASTÁ ZPĚTNÁ VAZBA	6 ze 7	9 z 10

Pedagogové se opět shodují na okamžité a časté zpětné vazbě. Samotní žáci ji také vítají.

„Tak když už dostanu poznámku, tak chci aspoň vědět za co. A ne, že rušil v hodině. Jako jak rušil? Třeba jenom vím odpověď, tak nechápu, proč ruším. Se zeptala a já odpověděl...“ vysvětluje žák K01P3 – P, který uvedl jako příklad poznámku za vyrušování v hodině – vykřikování bez vyzvání.

„Mě paní učitelka vždycky zavolá, abych si to po sobě třeba přečetla. A potom spolu hledáme, co je dobře a co ne. A pak třeba se mě zeptá, jakou bych si dala známku. A když mi chce dát jinou, tak vždycky souhlasím, protože mi to vysvětlí.“ uvedla v rozhovoru E01P3 – P.

4.7.6.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ JINÉHO DRUHU

V rámci podpůrných opatření jiného druhu musíme vycházet z přidružených poruch. Nejčastěji jsou jiné druhy podpůrných opatření doporučovány žákům s komorbiditou SPU a ADHD, případně NKS a ADHD, nebo LMP a ADHD. Celkově se ve výzkumu vyskytlo pět doporučení jiného druhu. Tato doporučení se potom zaměřují na rozvoj potřebných oblastí. V rámci NKS se jedná o spolupráci s logopedem, v rámci SPU o efektivní domácí přípravu. Ta ovšem spadá také do oblasti organizace výuky.

4.7.7 SKUTEČNÁ PODPORA ELIMINACE PROJEVŮ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Z uskutečněných rozhovorů s třídními učiteli, asistenty pedagoga a samotnými žáky vyplynulo několik poznatků o efektivní a opravdové podpoře eliminace projevů náročného chování. Všichni zapojení pedagogičtí pracovníci uvádějí trpělivost a klidný přístup vytvářející bezpečné prostředí jako nejefektivnější podporu eliminace projevů náročného chování. Současně toto spojují s příjemným třídním klimatem a celkovými přátelskými vztahy ve třídě.

Dále je podle výchovného poradce potřeba pracovat s celým třídním kolektivem, což by měl zvládnout pedagog ve třídě sám pomocí zařazování skupinových aktivit, prvků dramaterapie a podobně. Výchovný poradce dále doporučuje podpořit práci s emocemi, na čemž se s ním shodují i někteří pedagogové.

Žáci se shodují na důležitosti zpětné vazby ke svému chování, přiklánějí se k možnosti individuální konzultace s osobou, které důvěřují. U šesti žáků se jedná o třídní učitelku, u dvou o asistentku pedagoga a jeden žák uvedl, že nikoho takového nemá, což nás upřímně zamrzelo. Dle všech zúčastněných je ale nejdůležitější důvěra a pocit bezpečí, který žákům i učitelům pomáhá cítit se ve třídě dobře a spokojeně. Někteří žáci se mi dokonce svěřili, že je překvapuje, když k nim nějaká dospělá osoba přistupuje bez předsudků. Žák F01C4 – P dokonce přiznal, že na vstřícné a milé chování není od dospělých zvyklý a neví, jak na kladné emoce reagovat.

4.8 INTERPRETACE DAT A JEJICH VYUŽITÍ

Na základě výzkumného šetření jsme dospěli k závěru, že nejčastěji doporučovaná podpůrná opatření pro žáky s projevy náročného chování jsou především v oblasti metod výuky a týkají se zejména přístupu pedagoga ke konkrétnímu žákovi. Nejčastěji bývá doporučován trpělivý, přátelský přístup k žákovi s poskytnutím okamžité zpětné vazby, a to i z hlediska klidného řešení výchovných problémů. Pedagog by měl v tomto ohledu volit také pozitivní přístup. Současně je třeba na žáka nahlížet bez předsudků, které negativně ovlivňují nejen důvěru mezi žákem a pedagogem, ale také vztahy v třídním kolektivu.

Z výzkumu dále vyplývá, že v doporučovaných podpůrných opatřeních jsou velmi výrazné podobnosti v rámci podobných projevů náročného chování. Toto zjištění nám potvrzuje efektivitu zkoumané podpory eliminace těchto projevů. Pedagogům se aplikace doporučeným podpůrných opatření daří v rámci celého vyučovacího procesu. Podporují skupinovou práci, dbají na dostatek času pro zpracování úkolů, volí jasné a stručné pokyny. Kromě zmíněného pomáhají s podporou eliminace projevů náročného chování také společně stanovená třídní pravidla, někdy i společně dohodnuté sankce za jejich porušení, a jejich striktní dodržování. Tato forma podpory zajistí bezpečné třídní prostředí, které je pro eliminaci těchto projevů taktéž velice důležité.

Pedagogové i žáci se shodují, že nejdůležitější podporou je lidská důvěra. Žáci dokonce vyzdvihují důvěru pedagoga v ně samotné. To v nich prý vzbuzuje dobrý pocit, tedy kladnou emoci, a opět pomáhá eliminovat projevy náročného chování během výuky. Některým žákům pomáhá i samotná možnost si o svém chování popovídat a adekvátně věku a situaci jej analyzovat. Toto opět ukazuje na důležitost důvěry mezi učitelem, nebo asistentem pedagoga, a žákem, který lze vybudovat na základě dodržování doporučené podpory v oblasti metod výuky - trpělivého, přijímajícího a pozitivního přístupu pedagoga.

Porovnáme-li teoretická východiska s praktickým výzkumem, dojdeme k milému zjištění. V současné době je náročné chování fenoménem, tudíž se tomuto tématu věnuje stále více odborníků. Nahlédneme-li do odborných publikací, ne starších pěti let, nalezneme v nich shodu v doporučovaných přístupech k žákům s projevy náročného chování. V případě našeho výzkumného šetření se nám podařilo

potvrdit faktickou správnost informací z teoretické části diplomové práce. Postupy, které jsou odborníky doporučované, opravdu eliminaci projevů náročného chování podporují. Současně se objevují stále nové techniky a metody zjišťující příčiny náročného chování u dětí nejen mladšího školního věku.

Výsledky výzkumu lze využít pro práci s žáky s podobnými projevy v chování, tedy žáky projevujícími se nevhodně, neadekvátně a rušivě nejen během vyučovacího procesu. Výsledky lze aplikovat také pro stanovení 1. stupně podpůrných opatření, nebo jako doporučení pro začínající pedagogy, v jejichž třídě se takový žák objeví.

Osobně jsem ale přesvědčena, že trpělivý, přijímající a pozitivní přístup ke všem žákům by měl být předpoklad pro učitelskou profesi. Podobné poselství vyplývá také z rozhovorů s pedagogickými pracovníky.

5 LIMITY A ETICKÉ ASPEKTY PRÁCE

Na tomto místě je třeba přiznat možnost ovlivnění výzkumného šetření. Podmínky výzkumu jsme se snažili nastavit objektivně. Nicméně může být výzkum částečně ovlivněn osobními vztahy mezi výzkumníkem a částí výzkumného vzorku. Nelze také potvrdit, zda byly odpovědi na pokládané otázky upřímné a pravdivé. Pozorování mohlo být taktéž ovlivněno vztahem mezi výzkumníkem a žákem. V rámci pozorování mohli žáci své chování vědomě ovlivnit, aby z výzkumu nevyšli jako problémoví. Domníváme se ale, že zvolené metody jsou pro náš výzkum vhodnou volbou a díky jejich využití jsme získali odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky.

Z pohledu spolupráce nastal problém s jednou z oslovených základních škol. Nejdříve vedení reagovalo souhlasně, po osobním setkání ale spolupráci odmítlo. Odmítnutí spolupráce odůvodnili tím, že jako škola nechtějí z výzkumu vyhlížet negativně. Odřeknutá spolupráce činila značnou komplikaci, jelikož se jednalo o tři žáky výzkumného vzorku. Nastalou situaci se nám ale podařilo vyřešit a do výzkumu jsme vybrali jiné žáky, kdy jejich kmenová základní škola se spoluprací souhlasila. S ostatními základními školami nebyl žádný problém za předpokladu dodržení veškerých náležitostí ochrany osobních údajů školy, zaměstnanců i žáků.

Vzhledem k povaze výzkumu bylo tedy nutné zajistit ochranu osobních údajů, proto jsme výzkumné šetření realizovali v plném souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., *o zpracování osobních údajů*. Všechny do výzkumu zapojené osoby jsme poprosili o podepsání informovaného souhlasu, jehož vzor vkládáme do příloh. V původním znění informovaného souhlasu bylo uvedeno také jméno a příjmení zúčastněné osoby, což zapříčinilo mnohé odmítnutí podpisu. Proto jsme museli následně zhotovit informované souhlasy nové – bez identifikačních údajů. Žáci se běžně podepisují celým jménem, byli proto požádáni o podpis obrázkem, aby jejich jméno nebylo nikde uvedeno.

Nahrávání rozhovorů nebylo z hlediska udržení anonymity možné, pouze malé množství především pedagogických pracovníků s nahráváním souhlasilo. Žáci během rozhovorů od tématu často odbíhali a bylo nutné je navést zpět k odpovědi, přičemž jsme si ale jejich poznámky rádi vyslechli – pomohli obohatit výzkum o důležité poznatky a poskytly nám bližší vhled do dané problematiky.

ZÁVĚR

Závěrem své práce bych ráda apelovala na všechny pedagogy a osoby podílející se na vzdělávání a výchově žáků s projevy náročného chování. Jsou to děti jako každé jiné a je třeba k nim takto přistupovat. Nelze je odsoudit na základě negativních projevů v chování. Mnohdy jsme to právě my, dospělí, kdo projevy náročného chování paradoxně podporuje. Je potřeba se zamyslet především nad našim přístupem k těmto žákům.

V současné době žáků s projevy náročného chování bohužel přibývá a práce s nimi je často náročnější. Děti jsou vůči autoritám nerespektující, mnohdy vzdorují proti zavedeným či smluveným pravidlům. Vždy je vhodné zaměřit se na hledání příčiny projevů náročného chování. Někdy může takové chování pramenit z rodiny, někdy ze skupiny vrstevníků, někdy z jednoduché nudy a někdy z jiného druhu postižení či znevýhodnění. Mnohdy se může žák projevovat náročným chováním jako voláním o pomoc. Možná se snaží uniknout z tíživé životní situace a možná jsme to právě my, dospělí, kdo jim může pomoci překonat strach.

Spouštěče náročného chování je důležité rozpoznat dříve, než se takové chování stane nezvladatelnou situací. Čím dál častěji se setkáváme s agresivním typem chování, a to u žáků již na 1. stupni základních škol. S takovým typem chování je potřeba pracovat, aby nedocházelo k ohrožení zdraví spolužáků, učitelů, nebo samotných agresivních žáků, zároveň je zde snaha o prevenci šikany.

Základní vzdělání by mělo žáky také naučit pracovat s emocemi, popsat je v ideálním případě i ovládat. Umět řešit problémové situace asertivně by mohlo být klíčovým faktorem pro výraznější podporu eliminace projevů náročného chování. Velice důležitá je práce s celým třídním kolektivem. Je nutné zaměřit se na budování dobrých vztahů ve třídě, což je pro učitele mnohdy velmi složitý úkol. Já ale věřím, že kompetence dnešních pedagogů, ať už profesní nebo osobnostní, jsou na vysoké úrovni, a pedagogové tak budou moci s projevy náročného chování ve třídě efektivně pracovat.

Osobně se v oblasti projevů náročného chování sama dále vzdělávám a hledám způsoby, jakými lze podporu eliminace projevů náročného chování uchopit.

Věřím, že moje diplomová práce bude začátkem pro rozsáhlejší výzkumná šetření zaměřující se na oblast projevů náročného chování. Doporučuji zaměřit se především na zjišťování příčin náročného chování, případně na identifikaci spouštěčů náročného chování s využitím funkční analýzy chování, nebo monitoringu projevů náročného chování.

ZDROJE

- CARTER, Cheryl R. Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0621-7
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Co můžu udělat? Pomůcka pro nácvik řešení problémových situací*. [online]. [cit. 26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/co-muzu-udelat-pomucka-pro-nacvik-reseni-problemovych-situaci/>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Infografiky – náročné chování ve školách*. [online]. [cit.16.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-narocne-chovani-ve-skolach/>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *Metody pro efektivní nastavení třídní komunikace*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/wp-content/uploads/2021/05/Efektivni-komunikace.pdf>
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání. *PBIS – podpora pozitivního chování dětí a žáků*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>
- Česká školní inspekce. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení*. [online]. [cit.26.3.2022]. Dostupné z: https://www.zkola.cz/wp-content/uploads/2021/10/Pristupy_k_narocnemu_chovani_deti_a_zaku.pdf
- FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1
- FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4
- FISHEROVÁ, S., S. *Dvakrát výjimečné dítě nemusí být dvakrát hůře zvladatelné*. Překlad: ŠNAJDROVÁ, L. [online]. [cit.30.3.2022]. Dostupné z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=301>
- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9
- HUTYROVÁ, Miluše. Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3

- KREJČOVÁ, Lenka. *Dyslexie: psychologické souvislosti*. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3950-2
- MICHALÍK, Jan. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb: u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5891-5
- MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2
- MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4
- Národní ústav pro vzdělávání. *Asistent pedagoga*. [online]. [cit.17.3.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/ap>
- Národní ústav pro vzdělávání. *Plán pedagogické podpory*. [online]. [cit. 17.3.2022]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/plpp-digi>
- PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1426-4
- PALEČEK, Jan. *Současné možnosti podpory lidí s autismem a chováním náročným na podporu*. [online]. [cit.26.3.2022]. [str.13]. Dostupné z: https://tudytam-vzdelavani.cz/wp-content/uploads/2019/09/Palecek_2019_Soucasne_moznosti_podpory_lidi_-s-PAS.pdf
- Pedagogicko-psychologická poradna Ústeckého kraje. *Mimořádné nadání*. [online]. [cit.23.3.2022]. Dostupné na: <https://www.pppuk.cz/nadane-deti/mimoradne-nadani>
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Dvoji výjimečnost – co to je?*. [online]. [cit.23.3.2022]. Dostupní z: <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--problemy--dvoji-vyjimecnost&aid=130>
- PROKEŠ, Michal. *Jak na „zlobivého“ žáka? Funkční analýzou chování!*. [webinář]. [online]. [cit. 15.2.2022].
- Průvodce upraveným RVP ZV. *Dopady narušené komunikační schopnosti do vzdělávání (platné především u žáků s vývojovou dysfází)*. [online]. [cit.30.3.2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=12994>
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8

- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6
- ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Co jsou poruchy autistického spektra*. [online]. [cit.22.3.2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra>
- ŠTEFÁNEK, Jiří. *Komorbidita*. [online]. [cit. 21.3.2022]. Dostupné z: <https://www.stefajir.cz/komorbidita>
- THOROVÁ, Kateřina. *Porucha autistického spektra podle Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize (MKN 11)*. [online]. [cit. 22.3.2022]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11>
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
- ZAPLETALOVÁ, Jana. *Monitorovací systém problémových projevů chování*. [online]. [cit.12.3.2022]. Dostupné z: http://www.pprch.cz/d/doc_file_213_3431eec351bad83fd614f310fe71224b_pdf/J-Zapletalova-Monitorovaci-system.pdf
- Zákon č. 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109?text=27%2F2016>
- Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Plány pedagogické podpory pro nedagnostikované žáky

Příloha č. 2 – Selektivní protokol pro pozorování chování žáků

Příloha č. 3 - Otázky polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 4 – Doslovný přepis rozhovoru s třídní učitelkou TU6

Příloha č. 5 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s žáky

Příloha č. 6 – Doslovný přepis rozhovoru se žákem J01K3 - B

Příloha č. 7 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha č. 1 – Plány pedagogické podpory pro nedagnostikované žáky

Jméno a příjmení žáka	F01C4 - P
Škola	ZŠ běžného typu
Ročník	4. ročník
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Agresivní chování
Datum vyhotovení	15. 3. 2022
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	Datum plánovaného vyhodnocení

<p>I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží <small>(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)</small></p> <p>Ve vzdělávání je žák průměrný. Během výuky časté výbuchy vzteku, agresivní chování vůči školnímu majetku i spolužákům během dne. Žák je z prostředí dětského domova, do nedávna pod vlivem staršího problémového bratra, kterého bere jako vzor (bratr nyní ve výchovném ústavu). Křik ani výhrůžky na žáka nezabírají. V afektu je žák nebezpečný sobě i svému okolí.</p>
--

<p>II. Stanovení cílů PLPP <small>(cíle rozvoje žáka)</small></p> <p>Podpora práce s emocemi Podpora zvládnutí vzteku a agresivity formou relaxačních cvičení a her Zjistit spouštěče agresivního chování</p>

<p>III. Podpůrná opatření ve škole <small>(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)</small></p> <p>a) Metody výuky <small>(specifikace úprav metod práce se žákem)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> - vytvořit důvěru mezi žákem a pedagogem - trpělivý a přijímající přístup - možnost odejít z konfliktní situace (např. na chodbu) - podpora žádoucího chování prostřednictvím odměn - neodsuzovat žáka na základě předsudků - dát žákovi prostor pro vysvětlení svého chování <p>b) Organizace výuky <small>(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> - eliminovat nadměrný fyzický kontakt se spolužáky (samostatná lavice) - vyvarovat se emočně náročnějším situacím <p>c) Hodnocení žáka <small>(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> - poskytovat okamžitou zpětnou vazbu na chování žáka, analyzovat ho a vysvětlit nevhodnost chování <p>d) Pomůcky <small>(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> a) boxovací pytel, žíněnka pro zvládnutí vteku b) polštářky pro relaxaci <p>e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů</p> <ul style="list-style-type: none"> - v případě afektu žáka ihned izolovat
--

<p>IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy <small>(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> - sledovat a zaznamenávat spouštěče agresivního chování

<p>V. Podpůrná opatření jiného druhu <small>(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)</small></p> <ul style="list-style-type: none"> - doporučená sezení se školním psychologem zaměřená na práci s emocemi

Jméno a příjmení žáka	J01B2 - B
Škola	ZŠ běžného typu
Ročník	2. ročník
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Porucha pozornosti, hyperaktivita, grafomotorické obtíže, výslovnostní vady řeči
Datum vyhotovení	6.9.2021
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	4. 1. 2022

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Žák je od konce školního roku výrazně zbrklejší, hyperaktivnější. V průběhu psaní například zastaví pero, rozhlédne se po třídě a teprve po upozornění psaní dokončí. Písmo je roztřesené, linky nedodržované. Také má potřebu během výuky vykřikovat, často zapomíná pomůcky a omlouvá se drzým způsobem. Často se dostává do konfliktu se spolužáky – v rámci hry například omylem svou zbrklostí rozbije hračku apod.
V mluveném projevu žák často opakuje poslední hlásku či slabiku ve slově, prodlužuje ji, vrací se k ní.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Rozvoj grafomotoriky - pracovní listy s uvolňovacími cviky většího formátu

Dále rozvíjet:

- trpělivost
- naslouchání
- komunikace a vyjadřování
- paměť a postřeh

III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

- zkracování písemných úkolů
- zvětšit formát papíru, na který je psáno
- poskytovat okamžitou zpětnou vazbu
- na nevhodné chování nereagovat (metoda vyhasínání)
- vhodné chování ocenit pochvalou, odměnou (aktivitou)
- práce s pozitivní motivací žáka (pozitivní přístup)
- zařazovat pohybové chvíle s možností vyjádřit své emoce
- podporovat skupinovou práci
- na každý předmět poskytnout seznam pomůcek

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

- a) Úprava zasedacího pořádku – samostatně v zadní lavici
- b) častá kontrola plnění započatého úkolu
- c) rozvoj paměti pomocí kimových her apod.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zaměřit se na sebehodnocení žáka, volit častou zpětnou vazbu s motivačním charakterem.

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

- a) pracovní listy většího formátu
- b) sešity formátu A4
- c) seznam pomůcek do každého předmětu
- d) úkolníček
- e) hodnotící smajlíci

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Respektovat pomalejší pracovní tempo, případně písemné úkoly krátit. Dohlížet na fluktuenci pozornosti, případně pozornost nasměrovat zpět. Motivovat ke splnění započatého úkolu.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

- a) vytvořit seznam pomůcek pro každý den
- b) dohlédnout na přípravu aktovky, komentovat nahlas jednotlivé kroky přípravy
- c) kontrolovat dokončení zadaných úkolů
- d) trávit volný čas pohybem a rozvojem jemné motoriky a grafomotoriky
- e) rozvíjet mluvený projev a sebehodnocení
- f) hrát hry založené na paměti a postřehu (pexeso, magický čtverec apod.)
- g) podporovat žáka k mluvenému projevu

V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Využití žákových dovedností v hodinách tělesné výchovy.

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

Dne: 4. 1. 2022

(Naplnění cílů PLPP)

Pomocí seznamů pomůcek a úkolů do výuky se podařilo eliminovat frekvenci zapomínání. Přesazení do zadní lavice pozitivně ovlivnilo žákovu pozornost a soustředění se na výuku. Rozvoj grafomotoriky i v domácí přípravě výrazně přispěl k úhlednější úpravě písma. Z hlediska přetrvávajících logopedických vad ale doporučuji návštěvu logopeda, případně SPC. Nadále budeme podporovat paměť, pozornost a trpělivost formou her. Další vyhodnocení provedeme v červnu 2022.

Doporučení k odbornému vyšetření¹

- Ano Ne
 PPP SPC SVP jiné: jiné

Jméno a příjmení žáka	P02F5 - P	
Škola	ZŠ běžného typu	
Ročník	5. ročník	
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Časté výbuchy vzteku a vyvolávání rvaček	
Datum vyhotovení	18. 3. 2022	
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	Datum plánovaného vyhodnocení	

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Žák se projevuje častými výbuchy vzteku a vyvoláváním rvaček se spolužáky za účelem získání si pozornosti pedagoga. Současně vyrůstá v dětském domově, proto je citová deprivace možnou příčinou tohoto chování.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Eliminace vyvolávaných rvaček
Podpora práce s emocemi
Rozvoj vyjadřování svých potřeb vhodným způsobem

III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte konkrétní postupy v těch kategoriích podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

- trpělivý a přijímající přístup
- na záchvaty vzteku nereagovat (nechat žáka vyvztekat)
- poskytnout dostatek pozornosti za vhodné chování
- poskytnout prostor pro vyjádření emocí
- budování důvěry mezi žákem a učitelem
- podpora zájmů žáka

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

- podpora skupinové práce

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

- poskytnout prostor pro sebehodnocení žáka

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

- a) antistresový míček pro zvládnutí vzteku
- b) polštářky pro relaxaci

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

- na záchvat vzteku nereagovat, aby nedošlo k ponděcování na základě získané pozornosti

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

- poskytovat žákovi dostatečnou pozornost při vhodném chování

V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

- poskytnout možnost individuálních konzultací žáka s pedagogem, k němuž má důvěru, za účelem sdílení emocí

Příloha č. 2 – Selektivní protokol pro pozorování žáků

Kód žáka		Třída:	
Diagnóza:			
Stupeň PO			
Doporučení PO dle oblastí	<p><u>Metody výuky:</u></p> <p><u>Organizace výuky:</u></p> <p><u>Personální podpora:</u></p> <p><u>Úpravy ve vzdělávacím obsahu:</u></p> <p><u>Jiné druhy PO:</u></p>		
Poznámky			

Žák:		Třída:	
Projevy náročného chování			
Reakce učitele:			
Kázeňská opatření:			
Co na žáka funguje:			
Poznámky			

Příloha č. 3 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky

1. V jaké pozici k žákovi vystupujete?
2. Jak dlouho s žákem ve třídě pracujete?
3. Jak se u žáka náročné chování nejčastěji projevuje?
4. V jakých situacích k projevům náročného chování nejčastěji dochází?
5. Které z těchto projevů vás při výuce nejvíce ruší a jak s nimi pracujete?
6. Co podle Vás nejlépe podporuje tyto projevy eliminovat?
7. Stalo se Vám někdy, že jste si s žákem nevěděla rady? V jaké situaci a jak se vám ji podařilo vyřešit?
8. Jaké to pro vás je mít ve třídě takového žáka?
9. Vnímáte žáka jinak, když je „problémový“?
10. Necháte se ovlivnit názorem kolegů na daného žáka?
11. Jaký názor máte na podpůrná opatření, která jsou žákovi doporučována?
12. Která doporučená PO jsou dle vás efektivní a která naopak zbytečná?
13. Je něco, co na žáka opravdu funguje? Co jeho náročné chování eliminuje?
14. Existují nějaká podpůrná opatření, která byste sama žákovi doporučila?
15. Co byste doporučila kolegům, kteří budou s podobným žákem pracovat, nebo již pracují?
16. Je něco, co byste mi chtěla k tématu sdělit navíc?

Příloha č. 4 – Doslovný přepis rozhovoru s TU6

1. V jaké pozici k žákovi vystupujete?

„Jsem jeho třídní učitelkou.“

2. Jak dlouho s žákem ve třídě pracujete?

„Mám ho od jeho 1. třídy, takže letos třetím rokem.“

3. Jak se u žáka náročné chování nejčastěji projevuje?

„Nejčastěji je to vykřikování v hodině, neustálá nepozornost ve smyslu povídání si se spolužáky a podobně. Dost často se taky vzteká, občas musí odejít ze třídy, aby se uklidnil. Ale nejčastěji asi to vykřikování no.“

4. V jakých situacích k projevům náročného chování nejčastěji dochází?

„No to je moc hezká otázka. Já myslím, že to vykřikování se objevuje vždycky, když chce něco říct, když chce pozornost. No a ten vztek... Hmm... Nejspíš, když se mu něco nepovede, něco se mu nelíbí, asi tak.“

5. Které z těchto projevů vás při výuce nejvíce ruší a jak s nimi pracujete?

„Jednoznačně vykřikování, to je někdy opravdu neúnosné a přiznám se, že nereaguju úplně profesionálně. Samozřejmě, že se snažím mu tu situaci vysvětlit, říct mu, že mi to může sdělit, pokud se přihlásí, že si ho ráda poslechnu. Ale víte co, když něco opravdu potřebujete vysvětlit a on vám do toho neustále skáče, tak se prostě někdy neudržíte a okřiknete ho.“

6. Co podle Vás nejlépe podporuje tyto projevy eliminovat?

„No... Asi záleží na konkrétní situaci. Někdy stačí jenom říct, že hned po přihlášení dostane slovo, někdy to prostě nestačí. Musíte být dost trpělivá, abyste takové situace zvládla, což někdy není jednoduché, pokud se vám k tomu připojí i další žáci.“

7. Stalo se Vám někdy, že jste si s žákem nevěděla rady? V jaké situaci a jak se vám ji podařilo vyřešit?

„Takto asi ne, ale musím to zaklepat. Kolegyni se takto strhla v naší třídě rvačka, kdy musela dokonce zavolat pana školníka, aby kluky odtrhl. Ale mě osobně se to naštěstí nestalo. My zatím bojujeme jenom s tím vykřikováním.“

8. Jaké to pro vás je mít ve třídě takového žáka?

„V dnešní době bohužel běžné. Ty děti jsou tímto chováním už bych řekla typické. Kdybyste se mě zeptala, jak vypadá žák 12. století, tak vám řeknu: přímo takhle.“

9. Vnímáte žáka jinak, když je „problémový“?

„Tak nad tím jsem nikdy nepřemýšlela. Možná ho občas jen vynechávám z pozornosti, aby mi neruply nervy, ale jinak ho беру jako každého jiného.“

10. Necháte se ovlivnit názorem kolegů na daného žáka?

„Záleží, co to je za názory. Pokud mě někdo upozorní, že v hodinách vykřikuje, samozřejmě na to budu připravená. Ale že bych vyloženě vycházela jenom z toho, co mi kdo ve sborovně řekne, tak to určitě ne. Vždycky je dobré žáka poznat podle svého, potom teprve soudit. A vidíte, to by mohl být taky problém dnešních učitelů.“

11. Jaký názor máte na podpůrná opatření, která jsou žákovi doporučována?

„Ta opatření jsou vlastně skvělá. Opravdu na žáka fungují. U něj je nejvíc ta trpělivost. A taky hodně často potřebuje tu zpětnou vazbu.“

12. Jak to tedy vnímáte s hodnocením?

„Tak to máte v podstatě tu zpětnou vazbu. Vy mu sice dáte známku, ale stejně mu vyčtete, co udělal špatně. Teda samozřejmě ho pochválíte a vyzdvihnete ty dobré věci, ať ho ještě nesrazíte. Už tak chudák bojuje se vším tím odporem kolegů, s tím zlobením, vykřikováním. Takže podle mě ta zpětná vazba a vůbec celkově to hodnocení důležité.“

12. Která doporučená PO jsou dle vás efektivní a která naopak zbytečná?

„Zbytečná nejsou určitě žádná. Nejeftivnější stoprocentně ta, která se týkají přístupu toho učitele. Protože jinak to chování moc neovlivníte. Vy mu můžete dát nějakou pomůcku, ale opravdu by vám to v tom chování pomohlo? S těmito dětmi je to opravdu náročné, protože v rámci té podpory je základ opravdu ten učitel a jeho

přístup, takže pokud ten žák narazí na učitele, který ho bude od začátku nenávidět, bude jím opovrhovat, tak potom bohužel ten žák se nijak v chování nezmění. Vy mu vlastně ten vzor správného chování dáváte a to je podle mě to nejvíc podpůrné opatření, jaké může vůbec být. A překvapuje mě, že to ví pouze velmi málo učitelů. Ale vy vypadáte, že přesně víte, o čem mluvím.“

13. Je něco, co na žáka opravdu funguje? Co jeho náročné chování eliminuje?
„To je těžké zodpovědět. Jak už jsem říkala, záleží na situaci a nejvíce opravdu funguje jednoduše lidský přístup.“

14. Existují nějaká podpůrná opatření, která byste sama žákovi doporučila?

„Možná bych se více zaměřila na rozvoj naslouchání, na čemž teda pracuji s celou třídou. Ale pokud bych měla něco říct, tak určitě to. Aby trénoval trpělivost i v rámci různých her, potom by možná tolik nevykřikoval. Ale je nutné si uvědomit, že v rámci jeho poruchy (poznámka autora: ADHD) je to nejspíš běh na dlouhou trať.“

15. Co byste doporučila kolegům, kteří budou s podobným žákem pracovat, nebo již pracují?

„Ať to nedělají, pokud na to nemají žaludek. Opravdu tuhle práci nemůže vykonávat každý. Pokud ale těmto dětem do určité míry rozumí, jako vy, tak bych doporučila vytrvat! Protože ty děti potřebují podporu, potřebují pochopení a potřebují zažít pocit, že jsou ve třídě chtěni.“

16. Je něco, co byste mi chtěla k tématu sdělit navíc?

„Určitě běžte touhle cestou dál. Jde vidět, že k těmto dětem hodně cítíte a pokud vás to k nim táhne natolik, že o nich píšete diplomovou práci, tak v tom prosím vytrvejte! Potřebujeme takové kolegy!“

Příloha č. 5 – Otázky polostrukturovaného rozhovoru s žáky

1. Jak se ti ve škole/třídě líbí? Jak se tu cítíš?
2. Jak se ti ve škole daří? Pracuje se ti dobře?
3. Vnímáš, že bys měl být jiný?
4. Má tvé nevhodné chování nějaký důvod – jaký?
5. Co tě dokáže „naštvat“ a jak to řešíš?
6. Co by ti pomohlo zvládat takové situace lépe?
7. Co cítíš, když jsi za své chování kárán/potrestán?
8. Co tě zaručeně uklidní?
9. Jaký trest/odměna je podle tebe ta nejlepší a správná?
10. Jak se cítíš, když jsi za své chování naopak pochválen?
11. Je něco, na co jsme zapomněli, nebo co bys mi chtěl/a ještě říci?

Příloha č. 6 – Doslovný přepis rozhovoru s žákem J01K3 – B

1. Jak se ti ve škole/třídě líbí? Jak se tu cítíš?

„Super. Nevím. Asi dobře.“

2. Jak se ti ve škole daří? Pracuje se ti dobře?

„Jo, jsem chytrý, takže mi to jde. Ale někdy je to těžký.“

3. Vnímáš, že bys měl být jiný, problémový?

„Jo, jsem chytřejší!“ (smích)

4. Má tvé nevhodné chování nějaký důvod – jaký?

„Jako to, že křičím a běhám v hodině? Nevím, prostě se mi chce.“

5. Co tě dokáže „naštvat“ a jak to řešíš?

„Třeba čimpanek (pozn.: spolužák) jak huláká tím pisklavým hlasem a furt do mě něco říká, tak to mě vždycky naštvá a třeba do něj vrazím... A když do mě furt někdo něco hučí.“

6. Co by ti pomohlo zvládat takové situace lépe?

„Kdyby mě všichni nechali být, pořád do mě někdo jenom něco hučí a mě to štve. Asi by mi třeba pomohlo, kdybych i seděl sám.“

7. Co cítíš, když jsi za své chování kárán/potrestán?

„Naštve mě to ještě víc!“

8. Co na tebe platí?

„Nic (smích) Ne, asi si o tom promluvit s paní asistentkou. Ta mě vždycky vezme na chodbu a třeba si zahrajeme ping pong a u toho si povídáme. Nebo se jenom projdeme po chodbě a pak to v kabinetě doděláme ten úkol.“

9. Jaký trest/odměna je podle tebe ta nejlepší a správná?

„Bylo by super, kdybysme mohli třeba za odměnu hrát hru. Jako ne na počítači, ale jen tak. Třeba když by se něco podařilo v matice, tak místo pochvaly bysme mohli třeba dát bokem lavice a zahrát si fotbal, tak to by bylo super! A trest.... Hm.... Paní učitelka třeba furt křičí a píše nám poznámky. Nebo nás pleskne sešitem po hlavě, ale to je sranda, to se vždycky smějeme :) Někdy se musíme omluvit celé třídě. Jakože jdeme před tabulu a všem se omluvíme, že zdržujeme výuku. Ale to je hrozný, to se mi chce vždycky brečet a jít a chodbu. A nejsem ale jedinej, většinou u toho všichni brečí. A paní učitelka po nás potom jenom křičí, že si to aspoň uvědomíme.“

10. A zabírá to? Chováte se potom líp?

„Asi ne. Nebo teda já ne. Já už i utíkám ze třídy, když to po mě chce. Pak za mnou dojde paní asistentka a povídá si se mnou. To je super. Paní asistentka je taková hodná, vždycky mi to tak vysvětlí. A někdy i chce, abych mluvil jenom já, a ptá se třeba i abych řekl, jak se cítím.“

11. A zvládneš to říct? Pojmenovat ty emoce?

„Někdy jo, ale někdy ani nevím, že jsem něco udělal. Prostě je mi z toho někdy smutno.“

12. Jak se cítíš, když jsi za své chování naopak pochválen?

„Mám radost.“

13. Je něco, na co jsme zapomněli, nebo co bys mi chtěl ještě říci?

„Jo. Vyměníme učitelku!“ (smích)

Příloha č. 7 – Vzor informovaného souhlasu

Název studie:

Podpůrná opatření pro žáky s projevy náročného chování na 1. stupni ZŠ

O autorce:

Krásný dobrý den. Jmenuji se Miroslava Loučková a studuji Učitelství pro 1. stupeň základních škol a speciální pedagogiku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Svoji diplomovou práci zaměřuji na podpůrná opatření žáků s projevy náročného chování na 1. stupni ZŠ. Tímto Vás velmi prosím o spolupráci. Zaručuji, že ve své práci neuvedu žádná jména i s ohledem na povahu výzkumného vzorku. Veškeré informace o realizaci výzkumu a cíle práce přikládám jako samostatný dokument. Současně prosím o přečtení následujících bodů týkajících se spolupráce na výzkumu, které prosím svým podpisem odsouhlaste.

Za spolupráci ve výzkumu Vám srdečně děkuji.

1. Svým podpisem dávám souhlas se svou dobrovolnou účastí ve výzkumu do diplomové práce studentky Miroslavy Loučkové.
2. Současně svým podpisem potvrzuji, že jsem byl/a informován/a o veškerých náležitostech a cílech výzkumu i diplomové práce a souhlasím s nimi.
3. Souhlasím s anonymním zveřejněním výsledků výzkumu v tištěné i elektronické podobě diplomové práce.
4. Souhlasím s přítomností studentky ve třídě během vyučování za účelem realizace výzkumu po nezbytně dlouhou dobu.
5. Souhlasím s osobním rozhovorem i jeho zvukovým nahráváním, které zůstane v anonymitě.
6. Zvukový záznam bude použit striktně do výzkumu diplomové práce a po jeho přepsání bude smazán, nejpozději však do 6 měsíců od jeho pořízení.
7. Byl/a jsem informován, že se mohu kdykoli zeptat na průběh výzkumu.
8. Mé připomínky budou brány v potaz a mé jméno nebude nikde zveřejněno.
9. Rovněž souhlasím, aby studentka nahlédla do pomůcek potřebných ke vzdělávání pozorovaných žáků, jejich školní dokumentace apod.

Datum:

Podpis: