

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Kateřina Králíková

**Zkušenosti pedagogů na druhém stupni základních
škol s poruchami chování**

ANOTACE

Jméno a příjmení	Kateřina Králíková
Katedra nebo ústav	USS – Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	doc. Mgr. Michal Růžička, Ph.D.
Rok obhajoby	2023

Název práce	Zkušenosti pedagogů na druhém stupni základních škol s poruchami chování
Title of thesis	Secondary school teachers' experience in educating students with behavioural or emotional problems
Anotace práce	<p>Děti s poruchami chování neustále přibývá a rodiče ani pedagogové si s nimi často nevědí rady. Mnohdy jsou považovány za rozmazlené a nevychované. To působí obtíže zejména ve školství, kde učitelé každodenně narážejí na fakt, že neví, jak s těmito dětmi pracovat a kde nebo s kým se o vhodných metodách a postupech při výchově a vzdělávání těchto dětí poradit.</p> <p>V teoretické části této práce jsem se zabývala definováním základních pojmů, jako jsou poruchy chování a emocí, dále pak nejčastější klasifikací. V dalších kapitolách je popsáno vzdělávání žáku s poruchami chování a emocí a edukačními potřebami těchto žáků. Praktická část pak byla realizovat na Základní škole v Jihomoravském kraji pomocí dvou typů polostrukturovaných rozhovorů, kdy jeden byl realizován se členy ŠPP a druhý s pedagogy, kteří vyučují český jazyk, matematiku, anglický a německý jazyk na druhém stupni této základní školy. Dále byla využita obsahová analýza dokumentů. Na základě těchto rozhovorů a obsahové analýzy byly zmapovány zkušenosti těchto pedagogů</p>

	se vzděláváním žáků s poruchami chování a popsáno, jakým překážkám musí ve své praxi čelit.
Klíčová slova	Poruchy chování, pedagog, inkluze, žák, základní škola, zkušenosti
Annotation	The number of learners with behavioral disorders constantly increases, leaving parents and teachers with limited or no solutions. Teachers in their daily practice lack consulting and appropriate methods to educate and upbring such learners, concluding that these children are simply spoiled and ill-mannered. In the theoretical part I deal with definitions of basic concepts, such as behavioral and emotional disorders, as well as presentation of the most used classifications of these disorders. The next chapters are aimed at education and corresponding needs of such learners. The empirical part comprises research implemented at an elementary school in the South Moravian region, in which I have been employed for six years. Two types of semi-structured interviews were used, one of which was conducted with the members of the school counselling services and the second one with mathematics, Czech, English, and German teachers at the second stage of the school. Based on these interviews, experience with educating learners with behavioral and emotional disorders is mapped. The aim of the research is to find out what obstacles the participants must face.
Keywords	Behavioral disorder, teacher, pupil, low-secondary school, middle school, experience
Přílohy vázané k práci	Příloha I: Struktura otázek k rozhovoru
Rozsah práce	86 stran, 162 942 znaků
Jazyk práce	Čeština

Poděkování

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout. Především však doc. Mgr. Michalu Růžičkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení a cenné rady.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne 19.4.2023

Podpis.....

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ	11
1.1 PORUCHY CHOVÁNÍ.....	11
1.2 KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ	12
1.3 SPECIFICKÉ PORUCHY CHOVÁNÍ	13
1.4 ETIOLOGIE PORUCH CHOVÁNÍ	14
1.5 DIAGNOSTIKA PORUCH CHOVÁNÍ	16
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU CHOVÁNÍ A EMOCÍ	17
2.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
2.2 PREVENCE PORUCH CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	20
2.2.1 Školní poradenské pracoviště	21
2.2.2 Školské poradenské zařízení	23
2.2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna	23
2.2.2.2 Speciálně pedagogické centrum	24
2.2.3 Středisko výchovné péče.....	27
2.2.4 Kurátor pro děti a mládež	27
3 EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ S PORUCHOU CHOVÁNÍ A EMOCÍ.....	28
3.1 EDUKACE VE ŠKOLSKÉM PROSTŘEDÍ	28
3.2 INTERVENČNÍ PŘÍSTUPY K DĚTEM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	29
3.2.1 Kázeň	29
3.2.2 Intervence.....	30
3.3 OPATŘENÍ OVLIVŇUJÍCÍ EDUKACI JEDINCŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ...33	
3.4 DOKUMENTY ZAJIŠŤUJÍCÍ INTERVENCI VE ŠKOLSTVÍ	34
3.4.1 Individuální výchovný plán	36
3.4.2 Krizový plán.....	36
II EMPIRICKÁ ČÁST	37
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	38

4.1	STRATEGIE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	38
4.2	CÍLE VÝZKUMU	38
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	39
4.4	VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
4.4.1	Charakteristika základní školy	40
4.4.2	Charakteristika participantů	40
4.5	METODA SBĚRU DAT	43
4.6	REALIZACE VÝZKUMU	43
4.7	ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	44
5	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	45
5.1	NEVYUŽÍVÁNÍ SPECIFICKÝCH FOREM PRÁCE	46
5.1.1	Individuální přístup ve výuce.....	46
5.1.2	Rozmanitost vzdělávacích metod	48
5.2	EFEKTIVNÍ SPOLUPRÁCE.....	50
5.2.1	Funkční vztahy mezi spolupracovníky	51
5.2.2	Nekomplexnost týmu ŠPP	53
5.3	ROZLIŠNÉ MÍRY PROJEVŮ PORUCHY	55
5.3.1	Neaplikovatelnost základních metod	56
5.3.2	Časté změny legislativy	59
5.4	NEJISTOTA VE SPRÁVNOSTI POSTUPŮ	61
5.4.1	Telefonické poradenství.....	62
5.4.2	Podpora inkluze z pohledu ŠPP	63
6	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	66
6.1	LIMITY VÝZKUMU	70
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	71
8	DISKUZE.....	73
	ZÁVĚR.....	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	77
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	83
	SEZNAM OBRÁZKŮ	84
	SEZNAM PŘÍLOH	85

ÚVOD

V dnešní době se stále častěji setkáváme s poruchami chování, a to především na základních, středních, a dokonce už i v mateřských školách. Je to i důvod, proč je v těchto institucích téma poruch chování tak často otevíráno a probíráno. Ve své praxi se ale stále více setkávám se spíše negativním přístupem k těmto žákům, a to jak ze strany rodičů, tak i ze strany pedagogů. Ti si často s dětmi s poruchami chování nevědí rady a považují je za rozmazlené a nevychované. Z toho potom také vychází jejich přístup k nim. Zejména nedostatek zkušeností a dostupných informací brání pedagogům v efektivní práci s těmito žáky. To může vést k frustraci a demotivaci a následně k neochotě s žáky dále pracovat. Nejednou jsem se setkala ve své praxi s názory, že ADHD neexistuje či je to jenom výdobytek moderní doby, a že je to pouze způsob, jak omlouvat nevychované děti, nezájem rodičů a neochotu s nimi pracovat.

Toto téma jsem si vybrala proto, že již šestým rokem pracuji na základní škole v Jihomoravském kraji jako asistent pedagoga a vychovatel. Děti s poruchami chování zde máme mnoho. Velmi často se u pedagogů setkávám s pocity únavy, demotivací a nechutí s těmito žáky pracovat. Nepomáhá tomu ani fakt, že každé dítě je jiné a každá porucha chování má také svá specifika. V praxi poté často dochází ke srovnávání těchto dětí a generalizaci jejich chování. Když pak pedagogové vidí žáka s ADHD, jehož chování nepůsobí ve výchovně vzdělávacím procesu větší obtíže a vedle něj naopak žaka se stejnou diagnózou, který se projevuje agresivněji, mohou často nabýt dojmu, že problém v chování není způsoben diagnózou, ale výchovou a ztrácí ochotu specifické projevy v chování tolerovat. Hlavní příčinu vidím v nedostatku informací o dané problematice.

Cílem mojí práce je podrobně zmapovat zkušenosti pedagogů na druhém stupni základní školu v Jihomoravském kraji, ve které pracuji. Výzkum bude realizován na základě dvou typů polostrukturovaných rozhovorů. Jeden typ rozhovoru bude určen členům školního poradenského pracoviště. V této škole je zastoupen čtyřmi pozicemi, což je výchovný poradce a metodik prevence jakožto povinné pozice a dále pak školní speciální pedagog a školní psycholog jako doplnění předchozích dvou pozic. Druhý typ rozhovoru bude realizován se všemi pedagogy druhého stupně, kteří učí na této škole stěžejní předměty jako je český jazyk, matematika, dále pak anglický a německý jazyk. Dále byla využita obsahová analýza dokumentů. Na základě toho bude cílem práce zjistit a popsat zkušenosti těchto pedagogů a členů školního poradenského pracoviště s výchovou a vzděláváním žáků s poruchami chování a zmapovat možné překážky, kterým musí během své praxe čelit.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ

Tato kapitola se bude věnovat vymezení základních pojmů, jelikož je terminologie a klasifikace poruch chování často nejednotná. Vzhledem k tomu, že se poruchy chování a emocí nebo problémové chování u žáků objevuje v poslední době velmi často, a ne vždy je možné určit konkrétní příčinu, je pro pedagogy mnohdy velmi náročné s těmito žáky pracovat.

Dle Faltýskové (2004) rozeznáme problémového jedince tak, že se jeho chování bude odlišovat od běžné normy v daném prostředí a na základě toho jej ostatní nebudou přijímat mezi sebe. Již v minulosti se ve společnosti objevovali žáci a studenti s obtížemi v přizpůsobování se požadavkům a normám společnosti, které neustále porušovali a překračovali. Z tohoto důvodu nakonec vznikl obor zabývající se těmito žáky a studenty s názvem etopedie (Vojtová, 2008). Tato speciálně-pedagogická disciplína se zaměřuje na děti s poruchou chování a zvládání emocí. Poskytuje jim primární prevenci ve formě redukce a úplného odstranění hrozeb, které na ně čekají ve školním prostředí (Vojtová, 2008).

Cílovou skupinu dětí a přístup k nim lze rozdělit do níže uvedených kategorií:

- 1) Děti bez podstatnějších problémů s chováním – přistupuje se k nim se zaměřením na prevenci.
- 2) Děti s rizikem vzniku poruchy chování a zvládání emocí – zde je stále dáván důraz na prevenci, ale už se zapojením diagnostiky a poradenství.
- 3) Děti trpící problémy s chováním a zvládáním emocí – poskytují se jim poradenské služby, provázení a nutné zasahování do jejich chování.
- 4) Děti s poruchou chování a emocí – nutná poradenská činnost se zasahováním a diagnostikou, doplněná o rehabilitace a provázení. (Vojtová, 2013).

1.1 Poruchy chování

U některých dětí lze pozorovat odlišné projevy socializace, které se manifestují narušenými vztahy k jedincům (rodiče, vrstevníci) i společnosti, neochotou přizpůsobovat se sociálním normám a očekáváním společnosti, lhostejností, bezohledností, nižší schopností být empatický, hrubostí a neoblíbeností. Většinou jsou egocentrické, zaměřené na sebe a uspokojení svých aktuálních potřeb. Případné neúspěchy a vinu pak přičítají svému okolí (Vágnerová in Pešatová, 2007). To může, dle Michálkové (2007), poukazovat na poruchy chování.

Martínek (2015) považuje za poruchu chování u dětí řadu výchovně nežádoucích projevů, jejichž důsledkem je narušení sociální adaptace. Vzhledem k tomu, že u majority nejde o jednotnou příčinu, může řada z nich vycházet z nevhodné výchovy. Dle Micháلكové (2007) se poruchy chování definují jako chování, které narušuje a zasahuje do základních práv ostatních jedinců a porušuje také většinu společenských norem.

Dle MKN-10 (2021) jsou vedeny tyto poruchy pod kódem F90-F98, kde pod F-91 můžeme najít přímo jen samotné poruchy chování. Jejich definice je zde popsána následovně: *„F91 jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takovéto chování u daného jedince extrémní, mělo by porušovat sociální očekávání přiměřené věku, a proto být závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinělé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro tuto diagnózu, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý“.*

Jako příklad takového chování je zde uvedena agresivita vůči lidem a zvířatům, nadměrné praní se nebo týrání, dále pak závažné ničení majetku, zakládání požárů, opakované lhaní a krádeže, utíkání z domu či záškoláctví. V neposlední řadě také abnormální, silné a časté výbuchy vzteku a nekázeň (MKN-10, 2021). Dle MKN-10 (2021) k diagnóze poruchy chování postačuje pouze jeden z uvedených projevů v chování, důležité ale je, aby byl výrazný. Současně je potřeba zmínit, že se tyto projevy musí opakovat. Dle Hutýrové, Růžičky a Spěváčka (2013) je tato definice sice velmi důkladná, zároveň je ale také zcela popisná.

1.2 Klasifikace poruch chování

Jednotná klasifikace poruch chování bohužel neexistuje, nejčastěji se ale vychází z klasifikace dle MKN-10 nebo DSM-5. DSM-5 (Diagnostický statistický manuál duševních poruch), který vydává asociace psychiatrů a je užívána především na území Spojených států amerických. Zde můžeme najít poruchy chování v kapitole Disruptive impulse-control and conduct disorders a dělí se na 4 dílčí podkategorie (American Psychiatric Association, 2013):

- 1) Oppositional defiant disorders – porucha opozičního vzdoru
- 2) Childhood onset type – poruchy chování s nástupem v dětství
- 3) Adolescent onset type – poruchy chování s nástupem v dospívání
- 4) Unspecified onset – poruchy chování s nespecifikovaným nástupem.

Dle 10. revize MKN, která se oproti DSM používá spíše v evropských zemích (Poláková, 2019), můžeme tedy poruchy chování kategorizovat následovně:

Poruchy s lepší prognózou:

- Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0)
- Socializovaná porucha chování (F91.2)
- Smíšené poruchy chování a emocí (F92)
- Reaktivní poruchy přichylnosti v dětství (F94.1)
- Porucha přizpůsobení s převládající poruchou chování (F43.24)
- Porucha přizpůsobení se se smíšenou poruchou chování a emocí (F43.25)

Poruchy se špatnou prognózou:

- Dezinhibovaná přichylnost v dětství (F94.2)
- Nesocializovaná porucha chování (F91.1)
- Porucha opozičního vzdoru (F91.3)
- Hyperkinetické poruchy (F90)

Poruchy s lepší prognózou jsou většinou důsledkem a reakcí na dané prostředí. Jsou v průběhu života jedince ovlivňovány a upravovány rodinou, pedagogy i dalšími odborníky, kteří se podílejí na procesu výchovy a vzdělávání. Naproti tomu u poruch se špatnou prognózou jde spíše o organické postižení a jeho rozsah v kombinaci s vnitřními a vnějšími vlivy, které na dítě působí během vývoje (Pešatová, 2007).

Dle Hutyrové, Růžičky a Spěváčka (2013) můžeme poruchy chování vymezit ještě 3 základními znaky:

- 1) Chování nerespektující sociální normy – v případě, že je daný jedinec schopen tyto normy chápat a interpretovat, spíše je ale odmítá.
- 2) Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy – daný jedinec je výrazně neempatický, egocentrický.
- 3) Agresivita coby rys osobnosti – jako typická reakce jedince s poruchou chování, neutrální prožitek.

Školská legislativa potom dělí poruchy chování ještě na specifické a nespecifické.

1.3 Specifické poruchy chování

Dle MKN 10 (2021) řadíme specifické poruchy chování mezi Hyperkinetické poruchy (F90) a patří tedy dle dělení výše do poruch se špatnou prognózou. Dle Hutyrové, Růžičky a Spěváčka (2013) řadíme mezi specifické poruchy chování takové poruchy, které vznikly na základě oslabení cévní mozkové soustavy, dále pak na základě nejrůznějších vnitřních i

vnějších vlivů. Nespecifické poruchy chování jsou potom naproti tomu takové poruchy chování, které nevnikly přímo na základě organického oslabení.

Dle Pferseera (1997) se tyto děti většinou nedokáží poučit ze svých chyb a zkušeností a domýšlet tak důsledky svých činů. V kolektivu mezi vrstevníky jsou často neoblíbené, jelikož neumějí s těmito dětmi vycházet. Nezřídka kdy jsou také oběťmi šikany. Ve výuce neustále usilují o pozornost, vykřikují a vyrušují. Ve hře musí být vždy vedoucí. V případě, že tomu tak není, raději se od hry distancují. Tyto projevy často doprovází pocity méněcennosti, nižší sebevědomí, úzkosti a deprese.

1.4 Etiologie poruch chování

V mnoha případech je etiologie poruch chování nejasná a může být velmi různorodá. Někteří autoři uvádějí, že přibližně v polovině případů může jít o dědičné vlivy. Jiní uvádějí následující příčiny:

- opožděný neurologický vývoj;
- prenatální a postnatální vady;
- vliv některých medikamentů;
- vliv prostředí.

Dle Hutrové (2019) mají na poruchy chování vliv tyto čtyři činitele:

- **Biologické faktory** – ty ovlivňují chování dětí buď ihned od narození, a to primárně samostatně či paralelně s ADHD, nebo se projeví až v dospívání, kam spadá hlavně fáze prepuberty a puberty.
- **Genetické faktory** – spadají sem dědičné vlivy, které jsou předávány z otce a matky na jejich potomky. Roli zde hraje i temperament.
- **Psychologické faktory** – jsou složitějšími činiteli a můžou být vyjádřeni například viditelnou snahou po projeveném uznání a potřebě pozornosti. Lze sem řadit i problémové chování, které vychází z citového strádání dítěte, k němuž často dochází v rodině nebo ústavním zařízení. Strádání se pak projevuje emoční deprivací. Poruchy chování, které vycházejí z disharmonického vývoje dítěte, mají vliv na absenci navazování hlubších kontaktů s okolím, obtížné projevoování a prožívání lásky, ale i pocit viny který často chybí. Dítě chce svým chováním prvotně uspokojit především vlastní potřeby a nezřídka k tomu dochází i za pomoci agresivního jednání. Pokud se u dítěte projevuje úzkostné chování s patrnými znaky paniky a častým voláním o pomoc, pak lze hovořit

o externalizační poruše adaptace, která je k vidění hlavně u dětí, jež si prošly nějakou tíživou situací. Další vážnou psychickou poruchou je i bipolární porucha.

- **Sociální faktory** – pokud je rodina, v níž dítě vyrůstá, na nízké socio-ekonomické úrovni, tak to samozřejmě ovlivňuje i budoucí chování dítěte. Může se jednat například o rodiny, kde jeden z rodičů, nebo i oba rodiče, trpí psychickým onemocněním, dále o rodiny s velkým počtem dětí a nedostatečnou emoční péčí a hmotným zabezpečením, neúplné či rozvrácené rodiny a rodiny, které ve velké míře ovlivňují masová média.

Pokorná (2010) popisuje, že je velmi důležité zvážit jak funkční, tak i psychickou složku osobnosti. Všechny možnosti je potřeba posuzovat v souvislosti s vývojem dítěte. V určitém vývojovém období mohou mít všechny děti obtíže s udržením pozornosti, ovládním svých emocí a citů, výbušným a vznětlivým chováním či nedodržováním a překračováním pravidel. Dle Ptáčka (2006) mají děti s poruchami chování nižší úroveň aktivace centrálního i autonomního nervového systému. To může mít za následek zvýšenou potřebu vyhledávání stimulů a podnětů. Dále Ptáček (2006) popisuje, že mohou hrát významnou roli také faktory jako například zneužívání návykových látek rodiči, zneužívání dítěte či jeho zanedbávání a v neposlední řadě také psychiatrické onemocnění v rodině. Velký vliv má také vystavení dítěte antisociálnímu chování ze strany rodičů.

Při kombinaci prenatálních příčin a následného nevhodného rodičovského přístupu k dítěti z důvodu projevů poruch chování dochází často poté v období adolescence a dospělosti ke kriminálnímu chování. To poukazuje na vliv kombinace biologického a sociálního faktoru. Zejména při utváření vztahu mezi matkou a dítětem, který, pokud se nevyvíjí vhodně, může vést k antisociálnímu chování dítěte. Frustrace rodičů má pak za následek nevhodný přístup k dítěti a následně tak zhoršování celkové úrovně poruchy (Ptáček, 2006). Dle Blažkové (2014) vývoj dítěte silně ovlivňuje sociální prostředí, ve kterém vyrůstá a je vychováváno. Pokud jsou rodiče dítěte závislí na alkoholu, nebo na jakékoli jiné návykové látce, bude to mít samozřejmě i vliv na vývoj dítěte. Často se lze setkat s prvky psychopatického chování nebo s neprojevovanými emocemi vůči dítěti ze strany jeho rodičů, ale i s malým zájmem rodičů, kteří pak nevhodně nastavují normy a hodnoty, jež se musí v domácnosti dodržovat. Dle Slomka (2010) nelze opomenout ani vliv školního prostředí a celkově atmosféru, která ve škole panuje a taktéž ovlivňuje chování dítěte. Jelikož dítě tráví ve škole značnou část svého dne, tak má také vliv na jeho vývoj, chování a jednání. Ve školách často dochází k zásadním krokům, které mají eliminovat šikanu, podporovat pozitivní vztahy mezi dětmi, i mezi dětmi a jejich

učiteli, a také se snaží rychle řešit problémy, které se často pojí s nevšímavostí ze strany rodiny a s nezájmem dítěte o jakékoli mimoškolní aktivity.

1.5 Diagnostika poruch chování

Etopedická diagnostika se dle Jánského (2014) zabývá analýzou příznaků, které dítě svým chováním vykazuje, dále se orientuje na hledání příčin, jež přispěly ke vzniku problému, a k vymýšlení vhodných strategií, které mají problém vyřešit. Na dítě je v této diagnostice pohlíženo jako na celek osobnosti, která si prošla určitým vývojem, někam směřuje a je ovlivněna vnitřními i vnějšími faktory spolu se sociálním prostředím, kde se pohybuje. Aby byla diagnostika pro dítě přínosná, musí se do ní zapojit i jeho rodina. Samotnou diagnostiku v praxi provádí několik odborníků, mezi kterými lze zmínit například etopeda, pediatra, psychologa a další. Tito odborníci pak používají všechny dostupné dokumenty, kterými jsou například informace od pedagogů o žákově chování ve škole, psychologické a lékařské zprávy, záznamy z rozhovorů s rodiči i spolužáky a další (Kaleja, 2013).

Podle Přinosilové (2007) se pro diagnostikování využívají zejména metody klinické i testové. U klinických metod se můžeme setkat s kvalitativním přístupem. Řadíme sem například anamnestické metody, pozorování, rozhovor nebo analýzu spontánní činnosti. Testové metody mapují dílčí stránky osobnosti jedince a jsou standardizované. Řadíme sem různé testy posuzující jednotlivé schopnosti a vývojové oblasti dítěte, dále pak dotazníky, posuzovací škály a jiné. Dle Vaška (2005) můžeme diagnostické metody dělit dle následujících kritérií:

- 1) Dle způsobu zjišťování (pozorování, rozbor spontánní činnosti, explorační metody, testové, kazuistické).
- 2) Dle zaměření zjišťování (mapování úrovně vědomostí, sociability, úrovně smyslových orgánů, motoriky, sebeobsluhy či rozvoje řeči).
- 3) Dle jiných kritérií (výkonové, standardizované, nestandardizované a dále pak funkčně a anatomicko-morfologické).

Podle Ptáčka (2006) je pro konstatování poruchy chování nutná přítomnost opakujícího se vzorce chování, během něhož jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. Je nutná přítomnost alespoň třech následujících symptomů v průběhu jednoho roku a zároveň musí být jeden z nich trvale přítomen během posledního půl roku. Symptomy: agrese vůči lidem a zvířatům, destrukce majetku a vlastnictví, nepoctivost nebo krádeže, vážné porušování pravidel.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PORUCHOU CHOVÁNÍ A EMOCÍ

„Učitelovo pojetí výuky, jeho pracovní metody a přístup k žákům, spolu s vlastnostmi obecně lidskými a zejména morálními, ovlivňují velmi výrazně rozvoj osobnosti žáka“ (Havel a Šimoník, 2006). Dle Kachlíka, Vojtové, Červenky a kol. (2017) je učitel jedním z nejhlavnějších představitelů výchovy a vzdělání. Může být jak pomocí a podporou, tak zároveň také překážkou ve vzdělávání problémových dětí. Překážkou může být přístup a míra tolerance pedagoga k nejrůznějším projevům chování daného žáka, proto je velmi podstatná osobnost pedagoga a je potřeba počítat s rozdílným přístupem k tomuto žákovi (Vágnerová, 1997).

Podle Vojtové (in Vítková, 2004) je velmi důležité pro vzdělávání žáka důkladné rozpoznání rozdílů v jeho chování. Zásadní je rozlišení žáků s problémy v chování a žáků s poruchami chování. Zejména z důvodu zabránění možnosti nálepkování a prevence vzniku poruchy chování na základě nesprávného rozpoznání příčin daného chování u problémového jedince. Tato diferenciacie je podstatná také z důvodu nastavení vhodných intervenčních postupů pro tyto žáky (Vojtová in Vítková, 2004).

Podle Vojtové a Pavlovské (2013) je také velmi důležité aktivní zapojení samotného žáka do procesu intervence. Díky možnosti podílet se na spolurozhodování a svých přáních, potřebách, pocitech či názorech může pocítit daný jedinec význam vlastní osoby. Obzvláště u žáků s problémovým chováním je toto velmi důležité, jelikož mají často tendence se velmi podhodnocovat a mají často negativní postoje vůči sobě samému i okolí. Vzdělávání žáků s poruchami chování a emocí podléhá v České republice aktuálně platné legislativě, která na ně nahlíží jako na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a od roku 2016 dochází k jejich vzdělávání na půdě škol běžného typu, což je známo pod pojmem inkluzivní vzdělávání.

2.1 Inkluzivní vzdělávání

Podle Průchy (2013) lze inkluzivní vzdělávání považovat za takové vzdělání, ke kterému dochází na běžných školách a je dostupné všem. Pokud se dítěti ve škole nedaří, je to podle Průchy (2013) chybou systému, který neposkytnul dítěti takovou péči, za jaké by vzdělání bez problému zvládalo. Další názor je od Bartoňové a Vítkové (2007), které inkluzi popisují jako koncept, jehož hlavním cílem je začlenit zdravotně postižené jedince do běžného školního prostředí. Vychází z odmítavého postoje k nálepkování a inklinuje k snižování počtu speciálních zařízení.

Podle Kerrerové (1997) se odborníci obecně shodují na tom, že žák se zdravotním postižením bude spokojenější a lépe připravený do života, bude-li mu poskytována speciální péče na běžné škole hlavního proudu. Podle autorky byli žáci se zdravotním postižením lépe připraveni a rozvíjeni v oblasti citové i sociální, byli více samostatní a více si věřili. Tvrdí, že pokud u žáka nejde o těžký typ postižení, měl by být vzděláván v běžné škole, a to i v případě, že to bude vyžadovat specifický přístup. Říčan (in Vojtová, 2008) uvádí, že pro žáky s poruchami chování a emocí je více rizikový nedostatek mimoškolních zkušeností se zdravým sociálním prostředím.

Podle Vítkové (2013) je inkluzivní vzdělávání široká škála strategií, nejrůznějších aktivit a postupů, díky kterým se snaží realizovat na vhodné a přínosné vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro správné nastavení inkluzivního vzdělávání je nutné dodržovat ze strany školy následující 3 zásady:

- 1) Motivovat žáky za pomoci vhodných úkolů a výzev, které je budou podněcovat k aktivitě.
- 2) Adekvátně reagovat na specifické vzdělávání jednotlivých studentů.
- 3) Úspěšně řešit všechny problémy a překážky, které studentům stojí v cestě za vzděláním (Inkluzivní škola, 2018).

Podle Šimčíkové a Viktorina (2015) je inkluzivní vzdělávání proces, ve kterém dochází k postupné změně systému vzdělávání tak, aby došlo k přijetí rozdílů mezi jednotlivci a aby byla zvládnuta diverzita ve školách. Tento proces pro školy představuje trvalou změnu, která ovlivní celou organizaci školy, její metodiku a didaktický koncept i složení učitelského sboru. Právě v rámci učitelského sboru dojde vytvoření nových pedagogických týmů, kam budou spadat i speciální pedagogové a asistenti pedagogů, kteří se v inkluzivním vzdělávání stávají už pevnou součástí školy spolu s kmenovými učiteli. Žáci s poruchami chování jsou heterogenní skupinou i v oblasti intelektu. I zde můžeme najít děti nadané, dále pak s průměrným intelektem, lehkým podprůměrem a hraničním pásmem mentální retardace (Culiman in Janků, 2009).

Ve třídě jsou obecně pro žáky i pedagogy nejvíce rušivé a náročné disociální poruchy chování. Na základě toho můžeme popsat některé projevy, které mohou mít vliv na vzdělávání všech dětí ve třídě. Jedná se o nezáměr o učení/perfekcionismus, nedostatek nebo ztrátu zájmu o zevnějšek, kolísavost ve výkonech nebo nízké sebevědomí. Učitel by se měl snažit akceptovat pomocná opatření týkající se všech žáků. Rozhodně je lepší začínat prevencí spíše než léčbou. U každého dítěte se může na základě různých životních situací vyskytnout problémové chování. Aktuálně je hodně zmiňována problematika zvyšujícího se počtu žáků s agresivním chováním,

záškoláctvím a šikanou ve spojitosti s bezmocí školy. Určení diagnózy je často chápáno jako řešení daného problému. Diagnóza by však měla být spíše brána jako začátek cesty ke změně. Je velmi důležité nezaměřovat se na hledání viníka, ale spíše na možnosti pomoci a podpory žáka. Základem úspěšné práce s dětmi s poruchami chování či problémovým chováním se pak zdá být pochopení a porozumění podstaty problému (Lechta, 2016). Podle Anderlíkové (2014) je k úspěšné inkluzi potřeba splnit několik kroků, které se týkají jak oblasti politiky, tak jednotlivých zařízení, pedagogů, asistentů pedagoga, sociálních služeb i širšího sociálního prostředí.

V oblasti politiky vidí inkluzi úspěšnou, pokud:

- 1) Všechny osoby působící ve veřejné správě uznají úmluvu OSN o právech lidí s postižením.
- 2) Pojmem „blaho dítěte“ se nemaskuje blaho školy.
- 3) Zejména vedení školy, školská rada a městská rada jsou otevřeny novým nápadům, námětům a podnětům.
- 4) Rodiče mají možnost zapojovat se do dění ve škole, jelikož se obecně věří, že jejich prioritou je „blaho dítěte“.

U požadavků na zařízení vidí jako podstatné:

- 1) Všechny osoby, které se na procesu inkluze podílejí, mají stejné cíle a snaží se o jejich maximální plnění.
- 2) Zařízení se zaměřuje i na potřeby pedagogů.
- 3) Podporuje kontakt s veřejností.

U požadavků na pedagogy se zaměřuje na:

- 1) Všichni, kteří s dítětem pracují (včetně rodičů), tvoří jeden tým
- 2) Důležité je respektování potřeb a zájmů dítěte
- 3) Na nedostatky se zaměřujeme primárně v momentě dalšího ohrožení vývoje žáka
- 4) Nemá ostych požádat další odborníky o pomoc či radu
- 5) Nezapomínají na své vzdělávání
- 6) Ctí osobnost dítěte i dospělého

Mezi požadavky na asistentky řadí:

- 1) Nápomoc žákovi v samostatnosti
- 2) Asistence u všech žáků, u kterých je aktuálně třeba
- 3) Spolupráce mezi asistentem a učitelem

- 4) Učitel a asistent napomáhají stmelování kolektivu třídy

Do požadavků na sociální služby řadí:

- 1) Otevřenost
- 2) Všichni pracovníci spolu neustále komunikují a sdílejí podstatné informace
- 3) Pokouší se o přizpůsobení obvyklého okolí pro dítě
- 4) Přizpůsobování témat a způsobů práce třídy
- 5) Primárně pozitivní ladění

Do požadavků na širší sociální prostředí řadí:

- 1) Možnost se otevřeně na cokoliv ptát
- 2) Hledání všech možností namísto výmluv
- 3) Předpokládá běžné chování
- 4) Neposkytuje žádná privilegia kvůli postižení
- 5) Eliminuje předsudky a podporuje přátelskou a příjemnou atmosféru

2.2 Prevence poruch chování ve školním prostředí

Podle Michalové (2011) je nejvíce efektivní prevencí taková prevence, která prolíná své intervenční postupy všemi věkovými kategoriemi člověka jako například prenatalním obdobím, postnatalním obdobím, obdobím raného dětství či obdobím mladšího školního věku. Dále uvádí, že rozlišujeme 3 druhy prevence, a to primární, sekundární a terciární.

- **Primární prevence** zabraňuje vzniku poruchy chování či problémového chování. Můžeme ji dělit na specifickou a nespecifickou. Nespecifickou může vykonávat kdokoliv i bez patřičného vzdělání či školení, specifická se pak zaměřuje na konkrétní chování a snaží se tak zabraňovat vzniku rizik.
- **Sekundární prevence** se zaměřuje na menší skupiny nebo jednotlivé osoby, u kterých již došlo k problémovému chování. Usiluje o včasné odhalení negativních jevů, jejich eliminaci a předcházení jejich vzniku.
- **Terciární prevence** se zaměřuje na osoby, u kterých není efektivní speciální intervence. Jejím cílem je eliminace a zmírnění důsledků poškození a zamezení recidivy.

Ve školství máme dle českého školského systému a legislativních předpisů ministerstva školství školní poradenské služby. Zaměřují se na obtíže žáků před zahájením vzdělávání i během něj. V každé základní, střední i vyšší odborné škole je poradenství realizováno pomocí povinných pozic výchovného poradce a metodika prevence. Dále se můžeme již v dnešní době

na spoustě škol setkat také se školním psychologem a školním speciálním pedagogem (Opekarová, 2007).

2.2.1 Školní poradenské pracoviště

Výchovný poradce

Nejčastěji se jedná o pedagoga s delší školskou praxí, který má splněnou specializační vysokoškolskou kvalifikaci. Zprostředkovává komunikaci mezi společenskými zájmy, zájmy školského poradenského zařízení, školy a jednotlivce. Měl by být schopen základní diagnostické činnosti, během které by měl zajistit objektivní informace o žákovi a sociální skupině, ve které pracuje. Dále poskytuje relevantní informace rodičům či zákonným zástupcům žáka o možnostech mimoškolních poradenských institucí a o využívání nabízených služeb. Napomáhá při sjednocování a ucelování diagnostické činnosti učitelů a zasvěcuje je do kariérového poradenství. Nelze opomenout ani roli výchovného poradce v rámci pomoci žákům, kteří se potýkají s výchovnými a vzdělávacími problémy. Úkolem poradce je problémy zaregistrovat, zaznamenat a dále pracovat na jejich odstranění (Zapletalová, 2019).

Školní metodik prevence

Dle Zapletalové (2019) je hlavní náplní práce školního metodika prevence spolupráce s ostatními zainteresovanými členy, kterými mohou být výchovný poradce, školní psycholog i školení speciální pedagog. Dále v rámci prevence spolupracuje metodik i s krizovými centry, středisky pro výchovnou péči a dalšími zařízeními, která svou činnost zaměřují na primární, sekundární nebo terciální prevenci. Vedle těchto spoluprací se školní metodik zaměřuje i na prevenci užívání návykových látek, v rámci čehož kooperuje se zařízeními, která se problémy se závislostmi zabývají. Díky této kooperaci dochází k vytvoření preventivních programů, v nichž jsou mimo jiné představovány jevy, které se pojí se závislostí a žáci se s nimi mohou na škole setkat. Náplní práce školního metodika prevence není ale jen péče o žáky, ale také pomoc učitelům a asistentům pedagoga s metodikou. Spolupodílí se na informovanosti žáků a jejich zákonných zástupců v rámci užívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů. Zastiťuje nejrůznější vzdělávací akce pro pedagogické pracovníky na dané škole a napomáhá zde při plánování a realizaci volnočasových aktivit.

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, a to konkrétně s pedagogicko – psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem. Dále zajišťuje speciálně pedagogické poradenství a realizaci předmětů speciálně pedagogické péče. Důležitou částí jeho náplně je příprava prostředí a podmínek pro integraci žáků a pravidelné a průběžné vyhodnocování jeho efektivnosti. Důležité je také metodické vedení pedagogů, asistentů pedagoga a dalších pracovníků, kteří s konkrétními žáky pracují. V neposlední řadě se pak jedná o poradenskou a konzultační činnost pro zákonné zástupce žáků. Speciálně-pedagogická diagnostika probíhá jen na základní úrovni, více se pak věnuje speciálně-pedagogickým vzdělávacím činnostem a zaměřuje se na reedukační péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Podílí se na tvorbě a realizaci individuálních vzdělávacích plánů a dalších dokumentů týkajících se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Zapletalová, 2019).

Školní psycholog

Rolí školního psychologa je plná kontrola nad pedagogicko-psychologickým poradenstvím na půdě školy. V rámci toho probíhá spolupráce se všemi zúčastněnými subjekty, kterými jsou žáci, případně jejich zákonní zástupci, vedení školy a další pedagogičtí pracovníci. Dále spolupracuje s dalšími vzdělávacími zařízeními, zaměřuje se na práci s třídním kolektivem a s celkovým klimatem školy. Ze své působnosti je školní psycholog oprávněn realizovat komplexní diagnostiku poruch učení a chování. V diagnostice se zaměřuje i na úroveň rozvoje dílčích schopností, dovedností a jiných nadání, kterými žák disponuje. Působí také při tvorbě preventivních programů orientovaných na návykové, či jinak škodlivé látky. V neposlední řadě spolupracuje na vyhledávání a sledování problémového chování žáků a doporučuje konkrétní opatření, která by měla negativnímu chování předcházet. Důležitý je i přínos školního psychologa v edukační terapii, která vychází z analýzy školní neúspěšnosti u žáků, a pokud je to nutné, tak psycholog vykonává krizové zákroky a další nutná psychologická vyšetření. Vedle toho pomáhá i pedagogickému týmu v aplikaci pedagogicko-psychologických poznatků a také se spolu s nimi zaměřuje na kariérové poradenství, což podporuje další rozvoj žáka (Zapletalová, 2019).

2.2.2 Školské poradenské zařízení

Školské poradenské zařízení, dále jen ŠPZ, svou činnost směřuje na děti, žáky a studenty, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení, kterým obstarává informační, poradenskou, metodickou a diagnostickou činnost. Dále zajišťuje odborné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, které žákům pomáhají při volbě vhodného povolání a přípravě na něj, a preventivně výchovnou péči. Spolupracují také s orgány sociálně-právní ochrany dětí a dalšími orgány péče o mládež a rodinu, zdravotními službami a v případě potřeby dalšími institucemi a orgány. Mezi školské poradenské zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně-pedagogické centrum (SPC). Činnost pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogického centra je podrobně popsána v příloze vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

2.2.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna patří společně se speciálně pedagogickým centrem mezi školská poradenská zařízení a je zřizována dle zákona č. 82/2015 Sb., což je zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli zákon školský. Podrobněji je pak charakterizována ve vyhlášce č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V příloze číslo 1 této vyhlášky je detailně popsána činnost těchto poraden. Patří mezi ně například zjišťování připravenosti žáků k povinné školní docházce, doporučení zařazení žáků ke vzdělávání ve školách hlavního proudu nebo ke vzdělávání v paragrafových školách, podrobné psychologické a speciálně pedagogické vyšetření a metodické vedení pedagogických pracovníků na školách. Cílovou skupinou pedagogicko-psychologické poradny je primárně vzdělávání dětí, žáků a studentů s poruchami učení a chování. Setkat se zde můžeme s psychologem, speciálním pedagogem, logopedem či sociálním pracovníkem (Zapletalová, 2019).

Činnost pedagogicko-psychologických poraden můžeme pak blíže vymezit následovně:

- 1) Komplexní speciálně-pedagogická a psychologická diagnostika dětí, dospívajících i dospělých, zjišťování individuálních předpokladů, rozvoj nejrůznějších schopností a nadání, pomoc při hledání profesní orientace, diagnostika školní zralosti a následně doporučení možného odkladu povinné školní docházky.

- 2) Vyhodnocování vhodnosti zařazení žáka do školy paraagrafové či využití integrace ve škole běžného proudu.
- 3) Diagnostikování a reedukace dětí, žáků a studentů se specifickými poruchami učení a jejich možné doporučení do specializovaných tříd.
- 4) Vzdělávání pedagogů i dalších pedagogických pracovníků v oblasti výchovy a vzdělávání a jejich metodické vedení (Pospíšilová, Tyšer, 2003).

Mezi odborné pracovníky **pedagogicko-psychologické poradny** patří:

Školní poradenský psycholog

Školní poradenský psycholog se zaměřuje na řešení výchovně vzdělávacích obtíží. Jeho cílem je psychologická podpora dítěte, žáka, studenta, jeho zákonného zástupce i pedagogů. V případě, že má žák nějaké obtíže, snaží se navrhnout vhodná opatření, která povedou k podpoře jeho dalšího rozvoje (Vágnerová, 2005).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog si klade za cíl eliminovat riziko vzniku výchovných a vzdělávacích obtíží u žáků a prevenci jejich rozvoje. Snaží se díky komplexní speciálně-pedagogické diagnostice o poznání žáka a jeho výchovně vzdělávacích možnostech (Vágnerová, 2005).

Sociální pracovník

Sociální pracovník se zaměřuje na komunikaci poradny s okolím, zajišťuje vhodné a bezpečné zacházení s osobními údaji a citlivými daty, přijímá žádosti o vyšetření a zařizuje doručení zpráv i doporučení z vyšetření. Tato osoba je také pověřena informováním úřadů v situaci ohrožení dítěte nebo při podezření na jeho ohrožení (Vágnerová, 2005).

Logoped

Logoped se v pedagogicko-psychologických poradnách zaměřuje na poruchy učení a narušené komunikační schopnosti, které brání žákovi ve výchově a vzdělávání (Vágnerová, 2005).

2.2.2.2 *Speciálně pedagogické centrum*

V České republice jsou speciálně pedagogická centra zřizována již od roku 1990. Historicky byla přiřazena ke speciálním školám, což umožnilo vhodné rozčlenění speciálně

pedagogických center a napomohlo tak k vhodnější komunikaci mezi odborníky, učiteli, speciálními pedagogy i rodiči (Pipeková, 2006).

Tato centra se zaměřují dle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních na maximální možný rozvoj dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením. Centrum poskytuje své služby dle zaměření na konkrétní zdravotní postižení, popřípadě jeho kombinaci. Na rozdíl od pedagogicko-psychologické poradny jsou služby ve speciálně pedagogickém centru poskytovány nejen ambulantně, ale také i terénní formou.

Mezi hlavní činnosti těchto center patří:

- Přípravenost dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením k nástupu do povinné školní docházky a zjišťování jejich speciálních vzdělávacích potřeb.
- Vypracovává různé podklady pro vytvoření co nejlepších podmínek pro integraci těchto žáků.
- Vypracovává posudky pro přizpůsobení maturitních i jiných zkoušek i posudky pro úpravu přijímacích zkoušek.
- Zaměřuje se také na speciálně pedagogickou péči o žáky se zdravotním postižením, kteří jsou v rámci integrace ve školách běžného proudu, v paragrafových školách nebo jim byl ustanoven jiný možný způsob plnění povinné školní docházky.
- Vykonává komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku a poskytuje také poradenskou pomoc zaměřenou na obtíže ve výchovně vzdělávacím procesu.
- Pedagogickým pracovníkům i zákonným zástupcům poskytuje poradenskou pomoc v oblasti výchovy a vzdělávání.
- Metodicky vede pedagogické pracovníky (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Jak bylo již výše zmíněno, speciálně pedagogická centra se zaměřují vždy na konkrétní oblasti zdravotního postižení nebo jejich kombinace. Můžeme se tedy setkat se speciálně pedagogickými centry pro osoby s mentálním postižením, poruchami autistického spektra, pro osoby se sluchovým postižením, zrakovým postižením, dále pak tělesným postižením a v neposlední řadě také se speciálním centrem pro osoby s narušenou komunikační schopností. Na základě toho tedy každé SPC kromě standardních činností vykazuje i další činnosti podle druhu zdravotního postižení, na které se zaměřuje (Michalík, Hanák a kol., 2011). Podobně jako je tomu u pedagogicko-psychologických poraden, se můžeme setkat ve speciálně pedagogických centrech se speciálními pedagogy, psychology i sociálními pracovníky. Podle

zaměření centra ale můžeme v těchto týmech najít i další pracovní pozice (Michalík, Hanák a kol., 2011).

Psycholog

Psycholog ve speciálně pedagogickém centru by měl mít velké množství zkušeností s diagnostikovaním, jelikož široké spektrum různých zdravotních postižení může znamenat vyšší náročnost a potřebu využití různých nestandardních postupů, metod i pomůcek. Z tohoto důvod je také důležité, aby tato osoba disponovala kreativitou, trpělivostí, hravostí, ale také motivací a dobrou intuicí. Měl by být schopen rozpoznat vývojový stupeň žáka, určit příčinu tohoto stupně, zjistit individuální zvláštnosti jeho osobnosti a popsat pravděpodobnou prognózu vývoje (Michalík, Hanák a kol., 2011).

Speciální pedagog

Speciální pedagog by měl mít velké množství nejrozličnějších diagnostických, reedukačních i vzdělávacích metod. Speciálně pedagogické diagnostikování by mělo být podkladem pro stanovení vhodné speciálně pedagogické intervence, která se zaměřuje na reedukaci, kompenzaci i socializaci. Měl by napomáhat zákonným zástupcům při výběru vhodné vzdělávací cesty a její možné návaznosti a doporučovat efektivní úpravy ve vzdělávání (Michalík, Hanák a kol., 2011).

Sociální pracovník

Sociální pracovník v těchto centrech pomáhá dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům o školám se zajištěním materiálních i finančních zdrojů. Nabízí jim také nejrozličnější informace z dané problematiky, formuláře, napomáhá při získávání různých grantů v oblasti sociální i školské. Za úkol má také zaměření na pomoc klientům, kteří se ocitli v problémové životní situaci, a nabídnout jim pomoc a podporu. Spadá sem například pomoc při žádostech o dávky, informování o nárocích na dávky, podmínky jejich získání a vyplácení a v neposlední řadě také možné dopady při jejich zneužití. U klientů speciálně pedagogického centra nejčastěji řeší pomoc při získávání příspěvku na péči, příspěvku na mobilitu, na zvláštní pomůcku, popřípadě zřízení průkazu pro osoby se zdravotním postižením. V neposlední řadě také podává informace o možnostech vyžití doplňujících sociálních služeb v dané lokalitě. (Michalík, Hanák a kol., 2011).

2.2.3 Středisko výchovné péče

Toto zařízení patří do preventivně výchovné péče a zaměřuje se na děti, které jsou ohroženy rizikem vzniku poruch chování, popřípadě se u nich již porucha chování projevila a dále pak na děti, které byly propuštěny z ústavní výchovy. Snaží se tak o jejich další začlenění do společnosti (Bendl, 2004). Středisko výchovné péče je jakýmsi přechodem mezi poradenskými zařízeními a speciálně výchovnými zařízeními, která jsou určena pro výkon ochranné nebo ústavní výchovy. Zaměřuje se na pomoc jak informační, tak konzultační pro osoby, které jsou zodpovědné za výchovu. Mohou se na ně tedy obrátit nejen zákonní zástupci, ale také třeba pedagogičtí pracovníci (Bendl, 2004).

Pobyt v SVP je dobrovolný a vzniká na základě písemné smlouvy, kterou podepisuje samotné středisko se zákonným zástupcem. Mohou jej navštěvovat osoby ve věku od 3 let, zpravidla do ukončení přípravy na budoucí povolání, maximálně však do věku 26 let. Péče je poskytována jak ambulantně, tak terénní či pobytovou formou individuální, skupinové či rodinné terapie (Bendl, 2004).

2.2.4 Kurátor pro děti a mládež

Na úřadech, zejména ve větších městech, můžeme najít odbory sociálních věcí, do kterých spadá oddělení péče o rodinu. Můžeme zde najít sociální pracovníci, která je terénní, dále pak kurátora pro mládež a občas se zde můžeme setkat i s psychologem (Bendl, 2004). Samotný kurátor pro mládež má na starosti nezletilé osoby do 15 let, mladistvé osoby od 15 do 18 let a dále pak děti s neustále se opakujícími projevy závažných poruch chování. Spadá sem například záškoláctví, alkoholismus, toxikomanie a prostituce. Těmto osobám i jejich zákonným zástupcům poskytuje odborné výchovné, psychologické i sociálně právní poradenství. Častá je i spolupráce se školou, která v případě potřeby sepisuje zprávu o problémovém chování žáka a následně ji zasílá kurátorovi. Ten se pak spojí se žákem i zákonnými zástupci a provede také šetření ve škole, ve které je tento žák vzděláván (Bendl, 2004).

3 EDUKAČNÍ POTŘEBY ŽÁKŮ S PORUCHOU CHOVÁNÍ A EMOCÍ

V České republice je vzdělávání dětí, žáků a studentů s poruchami chování realizováno:

- 1) Ve školách běžného proudu v rámci individuální integrace, kde by měl mít žák speciální přístup od zkušených pedagogů.
- 2) Ve specializovaných třídách pro děti, žáky a studenty se specifickými poruchami chování a učení, které vznikají na běžných školách v rámci skupinové integrace.
- 3) Ve speciálních školách, které jsou určeny pro děti se specifickými poruchami učení i chování (Arcelus, Munden, 2008).

V případě, že má dítě diagnostikované ADHD či ADD, popřípadě lehčí formy specifických poruch učení, mělo by to být zohledněno při klasifikaci žáka. U těžších forem může být školským poradenským zařízením navržena integrace žáka se souhlasem zákonných zástupců. Škola pak dostane navýšení finančního normativu na tohoto žáka. Ve škole by pak měly být realizovány nejrůznější formy náprav a terapií, popřípadě žák může navštěvovat pedagogicko-psychologickou poradnu za účelem realizace pedagogicko-psychologické terapie (Arcelus, Munden, 2008).

Žák může být také doporučen ke vzdělávání ve speciálních třídách či školách, pokud to je žádoucí. Aktuálně ale převládá trend integrační. Podle Michalové (2007) není vždy integrace pro tyto děti ideální. Dle výzkumů (Michalová, 2007) mají totiž tyto děti větší pravděpodobnost výskytu obtíží v sociální oblasti. Učitelé v paragrafových školách jsou častěji lépe informováni o dané problematice a jsou schopni těmto dětem vhodněji pomoci. Děti, které se vzdělávají formou integrace, mají pak častěji větší obtíže při sebehodnocení než děti, které se vzdělávají v paragrafových školách.

3.1 Edukace ve školském prostředí

Edukace je podle Heluse (2009) jeden z hlavních činitelů vývoje. Tvrdí, že vývoj jedince je determinován tím, jak roste význam jednotlivých činitelů v našem životě. Jsou to 1. zrání, 2. učení, 3. socializace, 4. edukace, 5. úsilí o seberozvoj a uvádí, že působení těchto činitelů se vzájemně prolíná. V rámci individuálního přístupu je vhodné znát vliv těchto činitelů v různých vývojových obdobích.

Podle Vojtové (2010) se v historii přístupy k osobám s poruchami chování měnily dle aktuálního nastavení společnosti a společenské atmosféry, nastavení norem, hodnot a morálky. Zkoumáním historických přístupů k edukaci osob s poruchami chování nám napomáhá pochopit aktuální podmínky a situaci. Je dobré si uvědomit, že poruchy chování existovaly napříč celou historií lidstva. Přesto je etopedie relativně mladým oborem, který se vyčlenil z psychopedie. Bohužel je v českém školství vzdělávání dětí s poruchami chování a dětí ohrožených vznikem poruch chování na okraji vývojových trendů v rámci inkluze. Tito žáci jsou nejčastěji vylučováni ze škol. Dlouze přetrvávající obtíže mají vliv nejen na kolektiv, ale i na žáka samotného a mohou mít tak negativní dopad na samotný proces socializace i edukace (Vojtová, 2010).

Obtíže v chování žáka se velmi často pojí s nedostatečným výkonem ve škole, který může být způsoben specifickými poruchami učení. Rozvoj obtíží v těchto výkonech se významnou měrou podílí na osobnostních předpokladech žáka, i jeho okolí. (Vojtová in Vojtová, Červenka, 2012). Během vzdělávacího procesu se v etopedii prolínají tři fáze. Dle Vojtové (2008) to jsou:

- 1) Prevence
- 2) Intervence
- 3) Rehabilitace

Podle Červenky (in Červenka, Vojtová et al., 2013) je velmi podstatná efektivita intervencí v dílčích fázích vývoje těchto poruch. Základním krokem při řešení intervence je správná identifikace problému, další kroky jsou pak zaměřeny na zhodnocení daného problému. Tyto kroky mají za úkol pojmenovat a definovat situaci. Dalším krokem je pak rozplánování vhodné intervence a její následná realizace.

3.2 Intervenční přístupy k dětem s poruchami chování

Intervenční přístupy bývají navrženy pro primární, sekundární a terciární prevenci u dětí s poruchami chování a emocí. Níže se zaměříme na kázeň a intervenci.

3.2.1 Kázeň

Pojem kázeň nemá úplně jednotnou definici a každý ji vnímá trochu odlišně. Kázeň i nekázeň mají své specifické rysy. Kázeň může být vnímána jako striktní dodržování požadavků vycházejících z určité sociální role prolínající se s respektováním autorit (Čapek, 2014). Podle Čapka (2014) se kázeň velmi pojí s autoritou pedagoga, kterou pak dále rozděluje

na autoritu formální a neformální. Za formální považuje tu, která vychází přímo z postavení pedagoga bez vlivu jeho osobnostních předpokladů. Neformální poté ta, kterou žáci vycítí a přijímají přirozeně bez ohledu na postavení osoby. Vychází tedy z osobnostních předpokladů jedince a jeho pozitivního hodnocení ze strany žáků.

Odměňování a trestání

Podle Čapka (2014) můžeme za odměnu považovat takové konání, které vyjadřuje kladné hodnocení chování daného jedince, přináší mu radost a naplnění některých potřeb. Trest pak naopak vnímá jako konání vyjadřující negativní hodnocení chování jedince a přináší mu tak nelibé pocity, možnou frustraci nebo nenaplnění některých jeho potřeb (Čapek, 2014). Dále také Čapek zmiňuje (2014), že užívání odměn a trestů pomáhá ovlivňovat chování žáků. Odměny dle něj násobí to chování, které k této odměně vedlo. Pokud dobré chování neposilujeme, jeho intenzita klesá. Díky trestu pak klesá pravděpodobnost opakování nežádoucího chování. Z tohoto důvodu jsou tresty i odměny velmi důležitou součástí výchovného procesu. Důležité je také zmínit, že tento proces je ale mnohem složitější a existují i další možnosti, jako například:

- 1) Žák káraný je často ve výhodnější pozici než žák, kterého si nevšímáme.
- 2) Pochvaly mají lepší efekt než trestání.
- 3) Pokud opakujeme pochvalu často, její efekt narůstá. Naproti tomu opakovaným káraním snižujeme jeho efekt.
- 4) Nelibost a úzkost žáka vychází z jeho předchozí zkušenosti, ne z aktuálního chválení či trestání.

Podle Čapka (2014) je velmi důležité, aby byl pedagog spravedlivý, děti jsou na to velmi citlivé. Náročné je ale vždy zvolit vhodnou míru trestu. Ten by měl být vždy přiměřený, což je někdy, zejména při emočně náročné situaci, nelehký úkol. Proto je vhodnější chvíli počkat a vymýšlet trest až s ústupem emocí.

3.2.2 Intervence

V rámci intervence poruch chování vycházíme nejčastěji z kognitivně behaviorálních technik. Tyto techniky jsou zaměřeny a priori na pozitivní změny chování. Snaží se u jedince o podporu osvojení nových a vhodnějších vzorců chování za využití odměňování, ale snižování množství trestů. Mezi základní pedagogické postupy patří:

- Instrukce a pokyny: Je důležité, aby byly jedinci podávány instrukce a pokyny v klidném prostředí, kde nebude dítě nijak rušeno a zároveň by tyto instrukce a pokyny měly být pro dítě srozumitelné a splnitelné.
- Pozitivní posilování: Pokud je chování dítěte žádoucí, je vhodné jej pochválit či jinak odměnit.
- Mírné tresty: Tresty bychom měli používat jen v nevyhnutelných případech, a to mírné, jasné a ve vhodnou chvíli
- Častá zpětná vazba: Vhodná a častá zpětná vazba často může vést dítě k pozměnění svého chování
- Respektování stylu učení: Pro některé děti, například s ADHD, je vhodný takzvaný globální styl učení
- Nacvik metakognitivních strategií: Žák se učí najít svůj vlastní styl učení, díky kterému lépe chápe následky svého chování
- Sebekontrola a sebehodnocení: Žák by se měl učit lépe zvládat svou impulzivitu. Díky sebekontrolě a sebehodnocení může lépe dojít ke změně nevhodných vzorců chování (Michalová, Pešatová, 2015).

Jako další možné metody a postupy, které lze využít při nápravě nežádoucího chování dítěte, může být považováno například jasné a přesné vymezení požadavků ze strany rodičů i učitelů a dostatečně a srozumitelně dítěti vysvětlit důvody, proč jejich chování bylo nežádoucí. Dále by pak měli nacvičovat žádoucí způsoby chování a vést žáka k dokončování zadaných úkolů. Důležité jsou také osobnostní předpoklady pedagoga, jako například pečlivost, přizpůsobivost, tolerance a pochopení, trpělivost a schopnost individuálního přístupu (Michalová, Pešatová, 2015).

Podle Fořtové (2013) existuje třístupňový model péče o žáky, který se zaměřuje na edukaci žáků s poruchami učení a chování. Model má předcházet selhání žáka ve výchovně vzdělávacím procesu a jeho základy stojí na pedagogické diagnostice a další podpoře dítěte.

Model je strukturován následovně:

1. Individuální pomoc žákovi v běžné vyučovací hodině, kdy si učitel poznamenává žákův pokrok. Tato část modelu trvá přibližně půl roku.
2. Ze strany školy je pro žáka vytvořen plán pedagogické podpory, který se každé 3 až 4 měsíce hodnotí a případně upravuje.

3. Pokud ale u žáka nedochází k žádnému viditelnému pokroku, hodnotí se pedagogická podpora jako nedostatečná. Pak následuje doporučení pro návštěvu speciálně pedagogického centra, kde se specializují na diagnostiku a intervence. V případě, že ze strany pedagogického centra dojde k potvrzení diagnózy, budou vynaložena další opatření, která žákovi pomohou v jeho rozvoji (Fořtová, 2013).

První stupeň realizuje samotný pedagog v průběhu běžné výuky ve škole. Pokud zaznamená, že žákovy výsledky nejsou v souladu s tím, co se po něm požaduje, je žákovi poskytnuta odpovídající pedagogická podpora. V tomto stupni mluvíme spíše o primární prevenci a zaměřujeme se spíše na individuální přístup k žákovi. V případě, že je tento přístup neefektivní, je žák doporučen k návštěvě pedagogicko-psychologické poradny a následně jsou mu poskytnuty vyšší stupně podpůrného opatření. V této chvíli je žák považován za rizikového v rámci vzniku poruchy (Fořtová, 2013).

Druhý stupeň je pak určen žákům, u kterých ani po půl roce individuálního přístupu pedagoga nedošlo ke zlepšení situace. Přístup je doplněn o skupinovou intervenci, která je realizována mimo vyučování. Každé žákovo zlepšení je pravidelně zaznamenáváno. Pedagog by během tohoto procesu měl úzce spolupracovat se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Žák zatím stále není doporučen do pedagogicko-psychologické poradny, ve škole tento proces opět trvá několik měsíců a pravidelným vyhodnocováním se sleduje jeho efektivita (Fořtová, 2013).

Třetí stupeň je charakteristický tím, že se již doporučuje návštěva žáka do pedagogicko-psychologické poradny. Zde dochází ke komplexnímu pedagogické a psychologické vyšetření, na základě, kterého se potom stanoví konkrétní speciální intervenční postup a přístup k žákovi. Samotná intervence může probíhat buď přímo ve škole, nebo ve školském poradenském zařízení. Teprve až na základě tohoto procesu můžeme žáka diagnostikovat jako osobu s poruchou chování, emocí či učení (Fořtová, 2013).

Podle Vojtové (2004) má intervenční etopedický proces 3 fáze:

- prevence;
- intervence;
- rehabilitace.

Každá z těchto fází má definovány své cíle a postupy. V první fázi, což je prevence, se zaměřujeme plošně na celou populaci na základě poskytování poradenských služeb. Druhá fáze, tedy fáze intervence, je již zaměřena na skupiny osob, které jsou rizikové a mohou

se u nich projevit poruchy chování a emocí. Fáze rehabilitace poté postupně navazuje na intervenční postupy a zaměřuje se na osoby s již rozvinutými projevy poruch chování a jejich korigování, popřípadě eliminování dalších negativních důsledků (Vojtová, 2004).

Aplikace prostředků se zpravidla odvíjí od rozličných projevů a stupně poruch chování a emocí. V intervenční fázi se jedná o:

- zmírnění či odstranění nežádoucích vlivů;
- podporu motivace a zájmů;
- podporu sebeúcty a důvěry;
- podporu v posílení kladných vztahů žáka ke své vlastní osobě a druhým;
- oporu při porozumění svému vlastnímu chování a prožívání a ve zpětné vazbě ze strany svého okolí;
- schopnost vyhodnocení chování v běžných a přirozených, ale také konkrétně vytvořených situacích.

Dle Vojtové (2004) je možnost v intervenční fázi využít terapie. Intervenční opatření umožňují orientaci v tom, čeho chce a může osoba s poruchou chování dosáhnout, dále pak umožňuje zpracování jednotlivých kroků, jak toho dosáhnout a zmapování již aplikovaných postupů, které k cíli vedou.

Dle Elliotta a Place (2002) se úspěch odvíjí od vytvoření pozitivní cesty a shrnují tento přístup do třech pravidel, která je potřeba dodržet během poskytování intervence:

- co není rozbité, není potřeba opravovat;
- víme-li, co funguje, děláme toho více;
- pokud to nefunguje, uděláme něco jiného.

3.3 Opatření ovlivňující edukaci jedinců s poruchami chování a emocí

Existuje mnoho opatření, která mohou pozitivně ovlivnit vzdělávání žáků s poruchami chování. Některá mohou pomoci žákům a některá i celému kolektivu. Pokorná (2010) uvádí několik hlavních zásad, které by měl učitel využívat ve třídě:

- 1) Prostředí ve škole, ale i třídě by mělo na žáky působit klidným a pohodovým dojmem. Příliš výrazná výzdoba by mohla mít spíše kontraproduktivní účinky a působit spíše jako rušivý element.
- 2) Na lavici a v jejím nejbližším okolí by měl mít žák jen nezbytně nutné pomůcky, se kterými potřebuje aktuálně pracovat.

- 3) Důležitá je pravidelná kladná zpětná vazba v případě, že zvládá vhodně plnit zadaný úkol. Toto hodnocení by mělo přicházet průběžně během celého procesu, nejen na konci. Vhodné je, pokud je konkrétní.
- 4) U dětí například s ADHD není vhodné zařazovat činnosti zaměřené na rychlost, jelikož podporují impulzivitu a zbrkllost.
- 5) Důležité je také ověřování, zda dítě rozumí instrukcím pedagoga a zadání. Dítě se tak naučí pokládat si otázky, čímž zvyšujeme jeho schopnost kontrolovat své chování a vedeme ho tak k pravděpodobnějšímu dosažení úspěchu.
- 6) Během žákova plnění zadaného úkolu je důležité trvat na dokončení tohoto úkolu. Učíme dítě, aby pracovalo systematicky, vytrvale a pravidelně.
- 7) Vhodné je zařazení různých rituálů a řádu do hodiny. Dítě se tak bude cítit klidnější.
- 8) Za vhodné se jeví také podpora nácviku sociálních dovedností, což může být pro děti s poruchami chování náročnější než pro děti intaktní. Přínosná je podpora řešení různých sociálních situací přeměřených věku dítěte.
- 9) Dalším důležitým bodem je podpora dobrých vztahů mezi žáky ale i mezi žáky a pedagogy, vytváření prostoru pro pozitivní atmosféru, pocit podpory a pochopení. Důležité je zaměřit se na postoj učitele k žákovi s poruchou chování, jelikož se velmi pravděpodobně může toto chování stát vzorem pro ostatní spolužáky.
- 10) Důležité je s žákem probrat význam odměny a trestu. Občas se stává, že je dítě trestáno pravidelně a klade se na trest velký důraz. Odměna je ale pak často opomíjena (Pokorná, 2010).

3.4 Dokumenty zajišťující intervenci ve školství

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem, který si vypracovává sama škola na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Na vytvoření se podílí učitel, ředitel školy ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Díky tomuto plánu je možné lepší nastavení podmínek vzdělávání pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro pedagogy je tedy takovým podkladem pro individuální práci s žákem. Tento dokument popisuje a sleduje nejen obsah vzdělávání, různé metody a postupy, ale také specifické obtíže žáka, projevy a zaměřuje se také na pozitivní oblasti vývoje jedince (Zelinková, 2007).

Realizace individuálního vzdělávacího plánu je konkrétněji popsána ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Má tyto náležitosti:

- Jméno žáka a datum narození;
- Škola, kterou navštěvuje;
- Třída;
- Datum vyšetření;
- Různé učební materiály, což je důležité zejména v případech, kdy má žák větší mezery ve znalostech;
- Vyučovací předmět, jsou zde také popsány konkrétní cíle, úpravy organizace výuky, možné doučování, forma, jakou budou zadávány úkoly, způsob, kterým bude žák hodnocen, klasifikace a vhodné pedagogické postupy;
- Speciálně pedagogická a psychologická pomoc v rámci školy, čímž je myšlena například péče v průběhu školní výuky (různé úlevy pro žáka, způsob práce s žákem), mimo školní výuku ale na půdě školy (relaxační cvičení, metody na posílení pozornosti, terapie...), případná potřeba dalšího pedagogického pracovníka v průběhu výuky (osobní asistent, tlumočník, další pedagog...) či obsáhlejší slovní průběžné i závěrečné hodnocení;
- Speciálně pedagogická péče mimo půdu školy, jako například způsob realizace domácí přípravy k výuce, doporučení příhodných volnočasových aktivit;
- Seznam vhodných pomůcek (časté jsou názorné pomůcky do výuky, didaktické učebnice, relaxační pomůcky, počítačové softwary apod.);
- Jméno pracovníka školského poradenského zařízení, který se školou spolupracuje;
- Finanční náročnost na pedagoga, který přímo pracuje s žákem, na asistenta pedagoga, na pomůcky;
- Míra, do které se bude žák podílet na řešení obtíží;
- Forma a způsob komunikace se zákonnými zástupci;
- Konkrétní výchovné metody a postupy, které budou dodržovat jak pedagogičtí pracovníci, tak zákonní zástupci;
- Jména osob, které se na vypracování IVP podílely;
- Datum zpracování;
- Časový rozsah platnosti IVP;
- Podpisy ředitele školy, zákonných zástupců, pověřeného pracovníka ŠPZ a žáka (Michalová, 2007).

3.4.1 Individuální výchovný plán

Individuální výchovný plán je určen převážně pro základní školy a je zaměřen na žáky, u kterých dochází teprve k rozvoji poruch chování a v případě, že se u žáka již vyskytují, jedná se o lehčí formy. Tento dokument se vypisuje teprve až v situacích, kdy běžnými postupy již nelze samotné problémové chování žáka zvládat. V individuální plánu jsou podrobně vysvětleny způsoby, jak problémy s chováním žáka řešit a zároveň je zde kladen velký důraz na přístup žákovy rodiny, pro kterou by měl být tento dokument stěžejním signálem toho, že se žák potýká s již významnějšími problémy, a i oni musí být ve změně jeho chování důslední. Zjednodušeně řečeno lze říct, že individuální plán supluje smlouvu mezi školou a zákonnými zástupci žáka, v níž jsou stanoveny výsledky, kterých se má dosáhnout a přesně popsany průběh, jak se jich má dosáhnout (Mertin a Krejčová, 2013).

Jak bylo řečeno výše, jsou nedílnou součástí plánu i opatření, která musí pedagog, rodiče, žák nebo další zainteresované odborné instituce dodržovat. V individuálním plánu jsou přesně vymezeny i další kroky, ke kterým bude přistoupeno za předpokladu, že žák nebude plán dodržovat. Vedle toho jsou v plánu zmíněny i odměny, kterých žák může dosáhnout, pokud plán dodržovat bude. V plánu jsou dopředu rozvrženy data schůzek, které budou realizovány buď jen s žákem, nebo za přítomnosti zákonných zástupců (Mertin, Krejčová, 2013).

3.4.2 Krizový plán

Krizový plán je podrobný návod k tomu, jak postupovat během řešení různých krizových situací na základě rizikového chování žáka ve školním prostředí. Za rizikové chování můžeme považovat například agresivní chování, užívání návykových látek, sexuálně rizikové chování, rasismus či xenofobii (Miovský, Zapletalová, 2006). Tento dokument se zaměřuje na eliminaci a minimalizaci možných škod, které by mohly stát v případě, že dojde ve škole k projevu rizikového chování. Pokud je potřeba, postupuje učitel podle dílčích kroků zde uvedených. Může být tak velmi nápomocný při řešení například šikany v konkrétní třídě či dalších rizikových projevů. Dá se využít prakticky v jakékoliv krizové situaci, ve které je žádoucí rychlý a účinný zásah. Pro pedagoga ale i ostatní bývá většinou velmi náročné se v takových nenadálých situacích rychle zorientovat a krizový plán mu to může velmi usnadnit. Tento dokument by měl být ještě doplněn o sankční řád, což je souhrn různých opatření, která mohou být velmi nápomocná. Zmínit můžeme například pochvaly či odměny, tresty a další kázeňská opatření (Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, 2008).

II EMPIRICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro tento výzkum byl zvolen kvalitativní výzkumný design s využitím případové studie, ve které byla využita kvalitativní metoda polostrukturovaného rozhovoru a obsahová analýza textu. Tato práce byla realizována na základní škole v Jihomoravském kraji. Jako výzkumný vzorek byli zvoleni pracovníci školního poradenského pracoviště, se kterými byly následně provedeny polostrukturované rozhovory. Na této škole můžeme najít nejen výchovného poradce a metodika prevence, ale také školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Jiný typ polostrukturovaného rozhovoru byl poté realizován s pedagogy stěžejních předmětů (matematika, český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk) vyučujících na 2. stupni této školy. Práce je založena na kvalitativním výzkumu.

4.1 Strategie výzkumu a výzkumný problém

Již sedmým rokem pracuji na základní škole jako asistent pedagoga a vychovatel. O poruchy chování se zajímám přibližně stejnou dobu. V rámci své praxe a po mnoha rozhovorech se služebně staršími kolegy jsem si všimla, že ve školách přibývá děti s poruchami chování a že si s těmito dětmi pedagogové často nevědí rady. Někteří učitelé se snaží ke všem žákům přistupovat individuálně a snaží se tak hledat i možnosti, jak pracovat s žáky s poruchami chování. Jiní je naopak ignorují, popřípadě k nim přistupují negativně na základě svých špatných zkušeností. U těchto pedagogů pak často převládá názor, že by tyto děti neměly být zařazeny do běžných škol a měly by být ideálně segregovány a vzdělávány ve specializovaných zařízeních. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zmapovat, jak to skutečně pedagogové na druhém stupni základní školy vnímají a jaké jsou jejich osobní zkušenosti s touto problematikou.

4.2 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu vychází z našeho výzkumného problému a mají primárně **zjistit, jaké jsou zkušenosti pedagogů na 2. stupni základní školy s výukou žáků, kteří trpí poruchou chování.**

Z hlavního výzkumného cíle následně vyplývají dílčí výzkumné cíle:

- [1] Zjistit, jaké pedagogické postupy a metody využívají učitelé na druhém stupni základní školy při vzdělávání žáků s poruchami chování.

- [2] Nastítnit, jak probíhá spolupráce mezi učiteli na druhém stupni základní školy a školním poradenským pracovištěm při vzdělávání žáků s poruchami chování.
- [3] Získat poznatky od učitelů na druhém stupni základních škol o překážkách, kterým čelí žáci s poruchami chování při svém vzdělávání.
- [4] Získat informace o zkušenostech a vzdělávacích metodách pracovníků ve školních poradenských pracovištích při vzdělávání žáků s poruchami chování.

Tyto výzkumné cíle vedly k vytvoření výzkumných otázek, které jsou uvedeny v další podkapitole. Odpovědi na otázky byly zjišťovány z polostrukturovaných rozhovorů s učiteli hlavních předmětů na druhém stupni základní školy.

4.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaké jsou zkušenosti učitelů na 2. stupni základních škol se vzděláváním žáků trpícími poruchami chování?**

Dílčí výzkumné otázky:

- [1] Jaké pedagogické strategie a vzdělávací techniky používají učitelé na 2. stupni základních škol pro vzdělávání žáků s poruchami chování?
- [2] Jak kooperují pedagogové na 2. stupni základních škol se školním poradenským sborem s ohledem na vzdělávání žáků s poruchami chování?
- [3] Kde shledávají pedagogové na 2. stupni základních škol největší překážky při vzdělávání žáků s poruchami chování?
- [4] Jaké jsou zkušenosti a vzdělávací metody pracovníků ve školních poradenských pracovištích v rámci vzdělávání žáků s poruchami chování?

4.4 Výběr výzkumného vzorku

Výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Byli vybráni všichni 4 členové (výchovný poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog a školní psycholog) školního poradenského pracoviště na zkoumané škole, se kterými proběhl jeden typ rozhovoru, a následně pak byli vybráni všichni pedagogové, kteří zde učí stěžejní předměty (matematika, český jazyk, anglický jazyk a německý jazyk). V době mého výzkumu byl bohužel jeden pedagog dlouhodobě nemocný a jeden se odmítl zkoumání zúčastnit. Celkově tedy proběhl rozhovor se 7 pedagogy druhého stupně. Tito pedagogové mají různě dlouhou praxi.

Ze školního poradenského pracoviště není nikdo zároveň třídním učitelem. Ze 7 vybraných pedagogů stěžejních předmětů je 5 zároveň i třídními učiteli.

Rozhovory byly realizovány vždy osobně ve školním prostředí. Nejčastěji v kabinetech z důvodu většího klidu a možnosti soustředit se tak lépe na dané otázky. Před zahájením rozhovorů byly participantům podrobněji popsány důvody rozhovorů, téma a záměr práce a zároveň byli informováni o tom, že veškerá sesbíraná data budou anonymní. Následně jim byl poskytnut informovaný souhlas k podpisu. Rozhovory byly nahrávány na diktafon (aplikace v mobilním telefonu) a byly následně přepsány na text do souboru v programu Microsoft Word.

4.4.1 Charakteristika základní školy

Základní škola, na které byl výzkum realizován, se nachází v Jihomoravském kraji a v loňské roce oslavila již sto let svého působení. Jedná se o školu běžného proudu, kterou navštěvuje zhruba 500 žáků. Škola je členěna na dva stupně. V letošním školním roce také poprvé otevřela přípravnou třídu pro žáky s odkladem školní docházky. Škola aktuálně zaměstnává 29 pedagogů, 9 asistentů pedagoga a 5 vychovatelů školní družiny. V rámci školního poradenského pracoviště se zde můžeme mimo povinné pozice výchovného poradce a metodika prevence setkat také se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Tato škola je velmi aktivní, zapojuje se do řady soutěží a olympiád, zejména jazykových a ekologických. Najdeme zde také plně vybavenou školní jídelnu, která rozváží jídlo i do okolních menších škol. K tomuto zařízení patří dále velké venkovní hřiště, záhonky k pěstování nejrůznějších plodin, altánek, ohniště, průlezky, pískoviště a v neposlední řadě také pocitový chodníček.

4.4.2 Charakteristika participantů

Jelikož výzkum probíhal na základě rozhovorů se sedmi pedagogy druhého stupně této základní školy a dále pak se čtyřmi členy školního poradenského pracoviště, budou v textu označeni následovně. Pedagogové jako **P1-P7** a členové školního poradenského pracoviště jako **ŠPP1-ŠPP4**.

Všichni tito pedagogičtí pracovníci mají již dokončené vysokoškolské vzdělání a minimálně rok praxe na základní škole. Jinak je tato skupina velmi rozmanitá jak věkově, tak osobnostně. Niže uvádím stručnou charakteristiku každého participanta.

P1 – Tento participant je muž ve věku 55 let, který pracuje ve školství od svých 25 let. Vystudoval magisterský obor učitelství matematiky a zeměpisu. Hned po škole začal působit na základní škole, na které pracuje v současné době. Kolegy i žáky je velmi uznávaným pedagogem. Žáci o něm říkají, že je férový a dokáže učivo perfektně vysvětlit. Aktuálně je také třídním učitelem deváté třídy na druhém stupni základní školy, kde mu pomáhá asistentka pedagoga. Ta je ve třídě právě kvůli žákovi s poruchou chování. Třída je velmi problémová a kolektiv zde není příliš přátelský. Svého třídního učitele ale mají velmi rádi a respektují ho.

P2 – Tato participantka je žena ve věku 50 let. Na aktuální škole pracuje 20 let a zastává pozici učitelky německého jazyka na druhém stupni. Vystudovala vysokoškolský magisterský obor učitelství německého jazyka a občanské výchovy. Žáky je taktéž velmi oblíbená. Již několik let není třídní učitelkou. Pořádá na škole ale různé akce a olympiády. Před nástupem do této školy pracovala taktéž jako učitelka německého jazyka na druhém stupni jiné základní školy v Jihomoravském kraji.

P3 – Participantka je učitelkou českého jazyka a výtvarné výchovy na druhém stupni této základní školy. Má 30 let a pracuje zde třetím rokem. Předtím pracovala na základní umělecké škole v Jihomoravském kraji. V současné době je také třídní učitelkou osmé třídy. Je velmi milá a ochotná. Děti jí mají velmi rády. V poslední době ale trochu bojuje se svou třídou kvůli kázní. Vystudovala vysokou školu obor učitelství českého jazyka a výtvarné výchovy pro střední školy. Ve své třídě má asistentku pedagoga k žákyni s lehkou mentální retardací.

P4 – Tato participantka má aktuálně 29 let a na škole učí anglický a český jazyk na druhém stupni již třetím rokem. Po škole pracovala dva roky na jiné základní škole jako učitelka stejných předmětů. V současné době je také třídní učitelkou šesté třídy, kde má k dispozici asistentku pedagoga k žačce s tělesným postižením. Paní učitelka je taktéž velmi milá a příjemná, u dětí i kolegů oblíbená. Vystudovala magisterský obor učitelství anglického a českého jazyka pro 2. stupeň.

P5 – Participantka je taktéž učitelkou na anglického a českého jazyka na druhém stupni této základní školy. Aktuálně má 30 let a vystudovala magisterský obor učitelství anglického a českého jazyka pro druhý stupeň. Učí zde již pátým rokem. Současně je i třídní učitelkou osmé třídy, kde jí pomáhá asistentka pedagoga u žáka s ADHD. Je velmi vstřícná a ochotná, s žáky pracuje opravdu zodpovědně a hravě. Z tohoto důvodu je taktéž velmi oblíbená jak mezi žáky, tak mezi učiteli. Je velmi přímá a otevřená.

P6 – Tato participantka je žena ve věku 48 let a na naší základní škole učí matematiku a tělesnou výchovu již sedmým rokem. Předchozí zaměstnání bylo taktéž ve školství jako

učitelka stejných předmětů. V současné době je třídní učitelkou sedmé třídy a nemá zde asistenta pedagoga. Vystudovala magisterský obor učitelství matematiky a tělesné výchovy pro 2. stupeň. Je velmi přímá, k práci přistupuje velmi zodpovědně.

P7 – Participantka je učitelkou německého jazyka a občanské výchovy. Magisterské studium zaměřené na tyto předměty ukončila před dvěma lety. Již během studia pracovala na této základní škole jako učitelka druhého stupně. Aktuálně má 28 let. Není třídní učitelkou žádné třídy. Svou práci má velmi ráda. K žákům se snaží přistupovat individuálně a s úctou. Ve svém zaměstnání je velmi spokojená.

ŠPP1 – Jako první je uvedena výchovná poradkyně, která je zároveň i učitelkou německého jazyka. Aktuálně má 48 let a na dané škole působí 22 let. Výchovného poradce dělá již od začátku. Vzhledem k tomu, že pozice školního speciálního pedagoga i psychologa je na této škole nová, má velké zkušenosti s výkonem své i jejich pracovní náplně. Je v neustálém kontaktu s okolními školskými poradenskými zařízeními a se spoustou jejich zaměstnanců se zná i osobně. Ve škole je velmi vážená a je považována za jednu z nejdůležitějších osob v rámci inkluze. Svoji odbornost si doplnila o studium etopedie. Není třídní učitelkou žádné třídy.

ŠPP2 – Další participantkou v rámci školního poradenského pracoviště je pětatřicetiletá žena, která vykonává pozici školního metodika prevence. Souběžně také vyučuje fyziku a chemii na 2. stupni této školy. Učitelkou je zde 10 let, pozici metodika prevence vykonává aktuálně pátým rokem. Není třídní učitelkou. Příští školní rok se chystá na mateřskou dovolenou. Ve škole zajišťuje různé preventivní programy a v rámci pravidelného setkávání školního poradenského pracoviště spolupracuje při plánování vhodných postupů při práci s problémovými žáky. Absolvovala kurz metodika prevence v rozsahu 250 hodin.

ŠPP3 – Participantka pod tímto kódem je školní psycholožka, která má 43 let a na této škole působí jako psycholog pátým rokem. Předtím zde pracovala jako asistent pedagoga u žáka s ADHD. Tohle je její první pozice v oboru psychologie. Vystudovala magisterské studium oboru psychologie na Masarykově univerzitě. Ve škole má aktuálně poloviční úvazek a dochází zde na 3 dny v týdně. S žáky pracuje ve formě individuálních konzultací i skupinově s celými kolektivy. Ve škole má důvěru majority pedagogů a všichni se na ni rádi obrací. Velmi často se účastní různých seminářů a přednášek týkajících se práce s dětmi i rodiči.

ŠPP4 – Participantka číslo 4 je školní speciální pedagožka, která na škole pracuje třetím rokem. Má 34 let a vystudovala obor Speciální pedagogika se zaměřením na etopedii

a psychopedii na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Na této škole pracuje na tříčtvrtinový úvazek. Její předchozí zaměstnání bylo v mateřské škole pro žáky s poruchou autistického spektra. Svou práci si velmi pochvaluje, zaměřuje se primárně na výuku předmětů speciálně pedagogické péče. Pracuje od pondělí do pátku.

4.5 Metoda sběru dat

V rámci kvalitativního výzkumu byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru u dvou skupin participantů a obsahová analýza textu. Rozhovory byly předem připravené a následně zpracované metodou otevřeného kódování. Využili jsme 3 metody, aby tak bylo možné zajistit tzv. triangulaci dat. Triangulace nám umožňuje zabezpečení validity výzkumu, jelikož můžeme díky ní nahlédnout na danou problematiku z více úhlů pohledů (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jak již bylo výše zmíněno, sběr dat proběhl pomocí dvou druhů polostrukturovaných rozhovorů, které byly realizovány na základní škole v Jihomoravském kraji. Otázky v dotazníku byly předem připravené a vycházely z mých výzkumných cílů. Během rozhovorů jsem se ale doptávala na doplňující otázky, které se na základě jednotlivých odpovědí nabízely. Někteří pedagogové se velmi rozvykládali a bylo patrné, že je téma zaujalo. U některých byly bohužel odpovědi spíše strohé a bylo zjevné, že jim daná problematika není příliš blízká. Dále byla využita obsahová analýza dokumentů, které souvisí s výzkumným problémem. Zkoumali jsme následující dokumenty:

- [1] Individuální vzdělávací plány žáků s poruchou chování.
- [2] Školní vzdělávací program pro Základní školu X (přílohy).
- [3] Vyhláška č. 72/2005 Sb. Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- [4] Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

4.6 Realizace výzkumu

Výzkumné rozhovory byly realizovány v období od ledna roku 2023 do března roku 2023 na základní škole v Jihomoravském kraji. Všechny rozhovory proběhly v prostředí této školy, nejčastěji v kabinetu daného pedagogického pracovníka. Kvůli tichu a klidu nebyla u rozhovorů přítomna žádná třetí osoba. Každý rozhovor trval přibližně půl hodiny až hodinu, podle toho, jak moc se daný participant chtěl rozvykládat a do jaké míry se sám o téma zajímal. Pedagogové

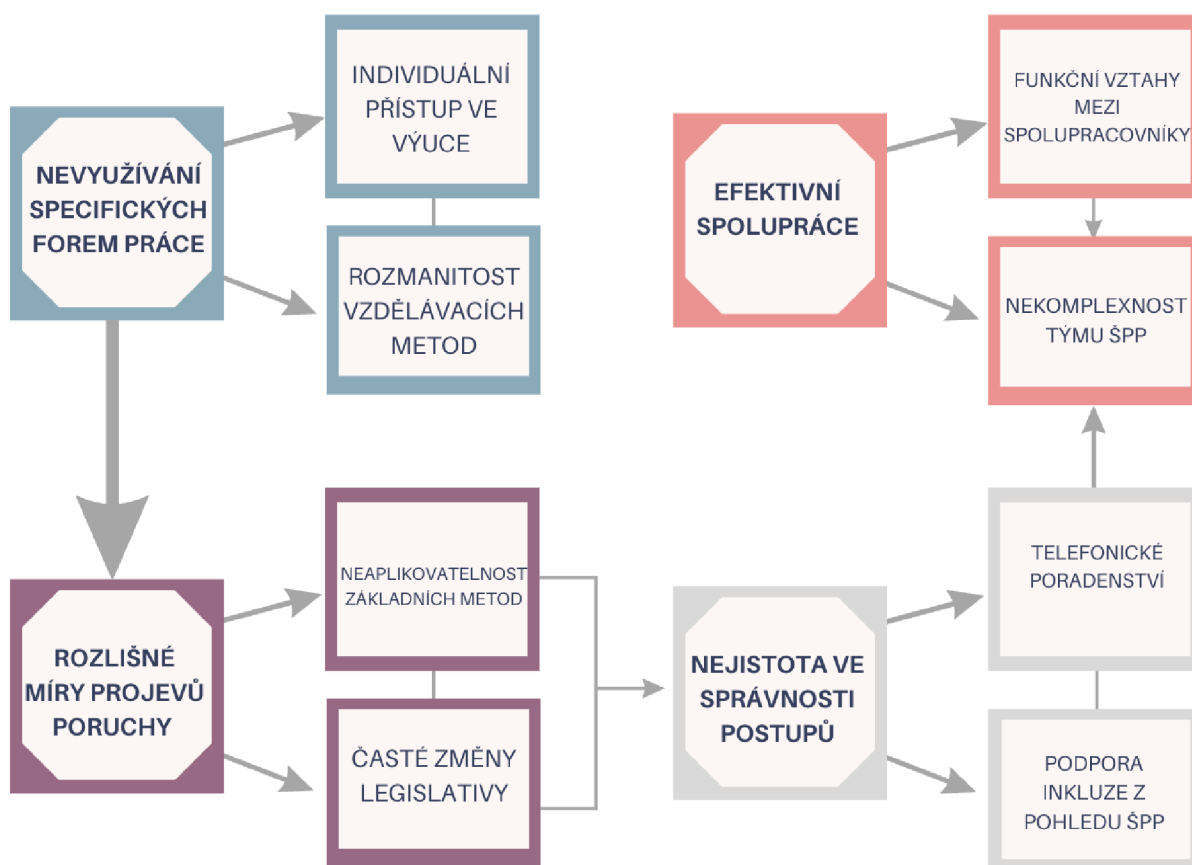
byli vesměs velmi příjemní a ochotní. Atmosféra byla klidná a uvolněná. Všichni pedagogičtí pracovníci, které jsem o rozhovor požádala, souhlasili, kromě jedné participantky. Jako důvod uvedla nedostatek času. Otevřenost a ochota pedagogů byla do určité míry ovlivněna i faktem, že na dané škole již sedmým rokem pracuji a se všemi těmito pedagogickými pracovníky mám přátelský vztah.

4.7 Zpracování a analýza získaných dat

Jak bylo již výše zmíněno, všechny rozhovory, které byly v rámci mého výzkumu realizovány, byly zároveň nahrávány v podobě zvukového záznamu na můj mobilní telefon a následně na počítači přepsány na text v programu Microsoft Word. Z tohoto textu jsem technikou otevřeného kódování vytvořila analýzu dat. Přepsaný text jsem během otevřeného kódování rozčlenila na jednotlivé oblasti, kterým jsem následně přidělila co nejvýstižnější kódy. Pro kódování jsem nevyužila žádný počítačový software. Za využití kódování v ruce jsem vytvořila induktivní kódy, což jsou různé výroky, které nemapují pouze to, co bylo řečeno, ale také to, co čistě vyplývá z daného kontextu. Tyto kódy jsem následně roztřídila do podkategorií na základě podobného tématu. Dle podkategorií jsem vytvořila výsledné kategorie, které podrobněji rozeberu v další části této práce.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V následující kapitole podrobněji popíšu výsledné kategorie a podkategorie, které jsem vytvořila na základě výsledků polostrukturovaných rozhovorů a jejich následného zpracování metodou otevřeného kódování. Jednotlivé popisy jsou doplněny o konkrétní výpovědi účastníků a jsou označeny kurzívou.



Obrázek 1. Výsledné analytické kategorie

Na obrázku č. 1 prezentujeme výsledné analytické kategorie a podkategorie. Schéma ukazuje, že jsme našli určité vztahy mezi vzniklými kategoriemi. Zjistili jsme, že se v dané škole, školské praxi nevyužívají specifické formy práce u žáků s poruchou chování. To může vycházet z rozlišných mír projevů poruch chování u žáků základní školy. Tyto projevy zapříčiňují následnou nejistotu u pedagogů ve správnosti zvolených postupů, které vybrali při vzdělávání těchto žáků s poruchami chování. Zároveň jsme však přišli na to, že i když jsou tyto jevy dominantní, stále na pracovišti funguje efektivní spolupráce pro zajištění a zlepšení těchto tří neznámých jevů (formy práce, projevy a postupy).

5.1 Nevyužívání specifických forem práce

Všech 7 pedagogů na 2. stupni, kteří se výzkumu účastnili a se kterými jsem dělala rozhovor, mají větší či menší zkušenosti s dětmi s poruchami chování ve své praxi. Někteří pracují ve školství dvacet let i více a někteří jsou jen pár let po škole. Proto je tato skupina velmi rozmanitá. Každý z nich ale pracuje ve školství déle než jeden rok. Všichni se plošně shodují, že nejsou dostatečně metodologicky připraveni na práci s žáky s poruchami chování, a to jak ze svého vysokoškolského studia, tak ani později v rámci různých školení, kurzů či seminářů. Shodují se na tom, že přístupy k těmto žákům jsou velmi individuální a vychází jak z jejich zkušeností, tak osobnostních rysů a životního nastavení. Zejména starší pedagogové jsou zastánci spíše autoritativnějšího přístupu.

P1: „Jakože tam je to chování obecně spíš, jako ke kolegyním ženám, že tam dost často třeba k těm mladším nemají respekt. Já si je srovnám, že jo. Já třeba něco i zařvu nebo je nějak uklidním. Ta zkušenost asi trochu hraje roli. Češtinářka má s nima třeba úplně problém hroznej. Myslím, že i v dějepisu, nechcu samozřejmě jmenovat konkrétně, ale i tam kolegyně říkala, že má prostě problémy. Jsou na ně obě moc hodné, no. Takže tam prostě jakoby je vidět, že potřebují tu jako pevnější ruku a nějakou jako autoritu prostě jo.“

P2: „Myslím, že si za ty roky s nima už někteří poradíme. Navíc jako starší máme spíš už tu autoritu a umíme si víc dupnout asi.“

Mladší kolegyně pak spíše vycházejí z demokratičtějších přístupů a zaměřují se, v případě potřeby, na získávání potřebných informací z ověřených zdrojů a od zkušenějších kolegů nejen ze stejné školy, ale i mimo ni.

P5: „Když si nevím rady, mrknu vždycky na Facebook do různých skupin, kde vlastně se podívám, co třeba řeší v jiných školách a jak jim to třeba funguje. To často pomůže. Takže ty zkušenosti jsou prostě k nezaplacení.“

P3: „Já se s nima snažím většinou po dobrém nějak, ale často to nefunguje no. Prostě jako neposlechnou a musím říct, že už jsem z toho někdy unavená.“

5.1.1 Individuální přístup ve výuce

Všichni participanti se shodli na tom, že nejdůležitější je individuální přístup k žákům. Každý žák je jiný a potřebuje specifický přístup na základě jeho věku, typu poruchy chování a osobnostních rysů. Většina participantů přiznala, že si k jednotlivým žákům hledají sami vhodné a efektivní přístupy, které by jim fungovaly, a poté je často v rámci spolupráce mezi

sebou sdílí. Jelikož pracovní kolektiv v této škole funguje velmi dobře a komunikace mezi nimi je na dobré úrovni, nemá nikdo ostych zeptat se kolegy na to, co mu s daným žákem funguje a nikdo nemá obtíž sdílet to, co mu funguje.

P5: „To je těžko říct, každý žák s poruchou chování je úplně jiný a chová se úplně jinak. Hlavní je k nim přistupovat individuálně a nenechat se odradit. Pro učitele je hodně snadné spadnout do takového toho hodnocení žáka, že je marný a že mu třeba prostě není pomoci a že s ním prostě nic neuděláme. Učitel pak vůči němu získá negativní hodnocení a už pak nemá prostě chuť s tím žákem něco dělat.“

P4: „Podle mě je důležité k těmto žákům přistupovat hodně individuálně. Mám žáky, na které mi něco funguje, a to samé na jiné nefunguje třeba vůbec a obráceně. Člověk to prostě nesmí vzdát a musí pořád hledat způsob, jak tyto žáky, a nejen ty s poruchama chování, nějak motivovat a prostě najít něco, co na ně funguje. Prostě každý je úplně jiný a projevuje se jinak. Navíc i jeho rodina třeba funguje jinak, takže má doma úplně jiné zázemí. Někoho v tom doma ještě podporují, takže to je pak o to horší. Když ta rodina spolupracuje, je to hned úplně o něčem jiném.“

P6: „Pro mě je to někdy dost těžké tím, že tady ještě nejsem tak dlouho. Snažím se k těmto žákům přistupovat individuálně, ale někdy si fakt nevím rady. Někdy je prostě dost těžké získat si jejich respekt. Naštěstí teda ale musím říct, že kdykoliv si nevím rady, můžu prostě přijít za zkušenějšími kolegy a zeptat se jich. Oni třeba některé ty žáky učí už roky a víc ví jak na ně. A vždycky mi ochotně poradí nebo to se mnou nějak proberou. Někdy to stejně nefunguje, ale často je to alespoň lepší.“

P7: „Tak ono je podle mě dost důležité, abychom se snažili nějak všichni postupovat stejně k těmto žákům. Aby věděli, že spolu o nich komunikujeme a říkáme si, jak se chovají a co dělají a na co si máme dávat třeba pozor.“

P3: „Já si myslím, že je hlavní nepřístupovat ke všem stejně a čekat, že to bude nějak fungovat. Prostě je asi důležité hledat v různých materiálech a ptát se ostatních, co mají třeba lepší zkušenosti a třeba i na různých skupinách na Facebooku. Tam často píšou učitelé nějaké svoje tipy a postupy, co jim třeba funguje a tak. Taky je super, že se vždycky takto o přestávce sejdeme s kolegama, někdy i mimo práci, a řekneme si, kdo se jak chová a co nás třeba štve nebo s čím si nevíme rady a tak. Prostě je důležité si hledat ke každému žákovi tu cestičku a na míru řešit, co na něho platí jako. Protože mě se asi nestalo, že bych měla třeba dva žáky s poruchama chování stejné. Jako někteří se projevují extrémněji a někteří jsou mírnější.“

Tak u těch mírnějších je to samozřejmě většinou jednodušší něco najít, ale stejně člověk hlavně nesmí zabřednout do toho, že to jako nejde a dál to neřešit.“

Z těchto výroků participantů je patrné, že individuální přístup k žákům s poruchami chování je pro ně v praxi velmi důležitý a že je zároveň neodmyslitelnou součástí. Velmi zajímavá mi přišla úvaha participantky P3 a P5, které shodně mluvily o tom, že v případě nedodržení individuálního přístupu a neprojevení snahy hledání vhodných postupů na míru, může dojít k negativnímu hodnocení těchto žáků ze strany učitele a v důsledku toho pak zaškatulkování tohoto žáka jako špatného. V takovémto případě si pak pedagog často následně vytvoří o žákovi obrázek, který se těžce mění, a na základě toho k žákovi také může nevhodně přistupovat.

Jako důležitá mi také přijde zmínka několika participantů, kteří hovoří o spolupráci mezi sebou i o spolupráci s kolegy z jiných škol. Všichni vesměs velmi pozitivně hodnotí možnost sdílení zkušeností mezi sebou a vnímají to tak jako velmi obohacující. Myslím, že komunikace mezi kolegy funguje na této škole až překvapivě dobře a efektivně, což dává pedagogickému týmu velkou sílu. Navíc tak mají možnost sjednotit své přístupy k žákům i jejich rodičům a postupovat tak mnohem efektivněji než třeba na jiných školách.

5.1.2 Rozmanitost vzdělávacích metod

V návaznosti na předchozí kapitolu zabývající se individuálním přístupem k žákům s poruchami chování bych v této kapitole ráda více rozvedla konkrétní metody, které se jednotlivým pedagogům osvědčily, a které si navzájem mezi sebou sdílí. Vzhledem k tomu, že zde neexistuje jednotnost a každý žák je svými projevy opravdu velmi jiný, fungují každému pedagogovi na jednotlivé žáky odlišené metody a postupy. Některé čerpali z nejrůznějších publikací a periodik, některé čerpali ze skupin na sociálních sítích, kde sdílí své pozitivní i negativní zkušenosti ostatní pedagogové. Některé metody čerpali z ověřených internetových zdrojů.

P5: „Hodně vhodné jsou také stránky facebookové pro učitele, kde kolegové sdílí hodně zkušeností i konkrétních i třeba taky odkazy na různá odborná periodika nebo webové stránky. Také vlastně sdílí, jak na jiných školách s podobnými problémy řeší tyto situace. Takže ta osobní zkušenost je vždycky velmi důležitá.“

P4: „Když obecně potřebuju prostě něco zjistit, tak to konkrétní hledám obvykle na Googlu a potom jako selektuji ty zdroje. Jako který jsou relevantní a který nejsou. Třeba

hodně taky na facebook se dívám do skupin. Tam člověk najde spoustu rad zkušenějších pedagogů. A někdy i třeba odkazy na nějaké portály nebo knížky, kde se můžeme dozvědět víc.“

P7: „Já si vždycky pohledám něco na netu. Samozřejmě se dívám na to, jaký to je zdroj. Hodně mi pomáhají skupiny na třeba facebooku, kde se člověk dozví dost zajímavých rad od různých učitelů a ví, co jim třeba fungovalo a co ne. Taky někdy doporučí třeba nějakou knížku nebo stránky, kde se může člověk dozvědět víc.“

Ve velké míře se participant shodli na tom, že se jim velmi osvědčila pozitivní motivace žáka, jako například slovní hodnocení, malé jedničky a podobně. Někteří zmiňují také důležitost častého střídání aktivit, aby se žáci opravdu zabavili a v hodině se nenudili. V neposlední řadě pár kolegů využívá metody dotyku, které si zejména dvě participantky velmi chválí. Obě uvedly, že tuto metodu mají od výchovné poradkyně.

P1: „Vždycky je důležité toho žáka nějak motivovat. Někdy se snažím spíš slovy je povzbudit, někdy třeba jim dávám nějaké body a úkoly. Přijde mi důležité, aby byli v té hodině nějak zabavení a nudili se třeba nebo tak. A oni často, když vidí, že můžou něco dostat a ta aktivita je baví, tak jsou úplně jak vyměnění.“

P4: „Snažíme se hodně jako myslet na to, abychom děti podporovali tím způsobem, že je budeme chválit za tu práci, když se jim něco povede. Prostě pochválit i malé pokroky a motivovat je například malými jedničkami a podobně. I když ty jedničky se spíš snažím nedávat často a byla bych radši, kdyby ta motivace byla vnitřní. Každopádně ne vždy a na všechny to funguje. Takže prostě záleží na dítěti. Někdy se to tak dá udělat, někdy je potřeba vybrat jiný způsob jak to dítě motivovat. Ovšem někdy vůbec nic nefunguje.“

P6: „Hodně se snažím o individuální přístup. To znamená to, co je nějak spíše motivuje, než demotivuje. Například nějaké pochvaly slovní v hodině, ocenění nějakých drobných kroků a potom teda se snažím spíše vyzdvihnout ty pozitivní věci. A k těm negativním se nijak neubírám. Dále pak třeba členění hodiny a různé aktivity. Většinou začátek a konec hodiny je takový jako více relaxační, pak je tam asi nějaká kratší doba té aktivní části hodiny.“

P7: „Snažím se ty žáky hlavně nějak motivovat. Myslím, že když mají nějaký cíl, který je fakt zajímavý, fungují úplně jinak. Člověk musí hodně střídat aktivity a sledovat, co je vlastně baví a co je naopak ze židle nezvedne. A když se nějaký žák fakt jako vztekne, třeba máme tu teď pár, ale hlavně teda jednoho, který má úplně amoky, tak mi funguje dát mu třeba ruku na rameno nebo tak. On se většinou fakt jako zklidní.“

P2: „Podle mě ty děcka často nemají žádné volnočasové aktivity, žádné zabavení. Neumí prostě nějak zdravě trávit volný čas. Jenže to je těžko, když na ně rodiče nemají čas. Proto

myslím, že je důležité, abychom je aspoň my vedli v nějakým aktivitám. Aby se naučili mít z něčeho radost a cítit se v něčem úspěšni a potřební. Snažím se proto v hodinách vymýšlet různé všestranné aktivity, aby si v tom každý něco našel.“

Z uvedeného je patrné, že metody, které participanti využívají v rámci své práce, vycházejí hodně z jejich praxe a neustálého zkoušení, co na daného žáka platí. Je tedy zřejmé, že se plošně snaží o individuální přístup. Zásadní je pro ně komunikace s kolegy, a to nejen na stejné škole, ale i mimo ni. Jako důležité vnímají pozitivní motivování žáka a časté střídání aktivit. Shodují se, že je důležité žáka hlavně zabavit a nabídnout mu širokou škálu vhodných, zábavných a rozvíjejících aktivit, jelikož tito žáci často neumí smysluplně trávit volný čas a neumějí se jinak zabavit.

5.2 Efektivní spolupráce

Jak jsem již výše zmínila, spolupráce mezi kolegy na 2. stupni je v této škole velmi efektivní. Je patrný dobrý vztah mezi nimi, který je dle participantů podporován od vedení pravidelnými teambuildingy a pracovními schůzkami. Shodují se, že uvolněná atmosféra a prostředí bez stresu a spěchu velmi napomáhá tomu se otevřít a zároveň se podělit o zkušenosti a zážitky, které v poslední době nasbírali. Pro některé je to ideální příležitost k zeptání se na možné řešení problémů, které aktuálně řeší, protože zde ztrácejí ostych.

P1: „Je super, že tu nikdo není takový vyčleněný. Jako neříkám, že se tu všichni úplně zbožňujeme, ale vesměs mi přijde, že fungujeme dobře. Umíme si říct, když nám něco nevyhovuje. A taky se mi líbí, že když někdo na něco přijde, nebo mu něco funguje, tak se o to umí podělit a netutlá si to někde pro sebe. Že je jako vidět, že si prostě chceme navzájem pomáhat a těm žákům taky, že jo.“

P7: „Jako není to úplně přímo tak, že bychom se třeba každý týden vždycky sešli pravidelně, ale když je potřeba něco řešit, tak se vždycky domluvíme a sednem na to společně. Dobré je, že máme občas nějaké takové neformální posezení, třeba na den učitelů nebo když má někdo narozeniny a tak. No a tam se většinou sejdeme všichni a proberem co a jak, kde je problém a utužíme vztahy. Člověk se pak nebojí za kolegou s čímkoliv přijít.“

P4: „Jo tak já tady nejsem dlouho, ale hned mi sedlo, jak se tady ti lidi prostě spolu baví. Myslím, že to je základ. Není nic horšího, než když se kolegové třeba pomlouvají za to, že něco nevíš místo toho, aby ti třeba nějak poradili nebo pomohli. Pak je i ten přístup k těm žákům jiný, takový komplexnější.“

P3: „Mně přijde hrozně super, že když je nějaká akce, tak tam jdeme prostě skoro všichni a proberem tak všechno, na co třeba normálně během pracovního dne není úplně čas. Tam na to prostě naráz je ten prostor a čas a uvolněná atmosféra. A taky se poznáme i jinak než jen jako ve stresu někde na chodbě. A to se pak člověk nebojí na něco zeptat.“

Dalším důležitým faktorem dobrých vztahů a efektivní spolupráce je podle participantů dobrý výběr kolegů a souhra různých povah. Přiznávají, že jsou i pedagogové, se kterými je komunikace horší a raději se řešení problémů s nimi vyhnou. Shodují se ale, že jich je zde minimum.

P6: „Přijde mi super, že si jako rozumíme, že jsme si tu tak celkem všichni sedli. Na jiných školách jsou ty kolektivy často horší. My se prostě vždycky nějak mezi sebou domluvíme.“

P7: „Asi se mi tady nestalo, že bych se vyloženě s někým nedomluvila na něčem nebo že bych kolem někoho chodila a nemohla mu něco ohledně práce říct. Jako samozřejmě s některými se bavím miň a třeba si úplně nesedíme, ale nakonec se vždycky nějak domluvíme a řeknem si, co je potřeba.“

P2: „Já tu pracuju roky a co si pamatuju, vždycky tady byla taková fajn atmosféra. Myslím, že je to o díky vedení. Že nás prostě podporují a taky nám v mnoha věcech nechají volnou ruku.“

Z výše uvedeného je patrné, že komunikace mezi kolegy na této škole je na velmi vysoké úrovni. Vedení zde opravdu efektivně podporuje stmelování kolektivu v podobě různých teambuildingů a neformálních akcí, což napomáhá k vytvoření uvolněné a bezpečné atmosféry. Participantů se shodují na tom, že je to základ pro zdravou a efektivní komunikaci mezi nimi a na základě toho pak mohou pohodlně a účelně řešit obtíže, které vznikají v souvislosti s výchovou a vzděláváním žáků, a to nejen poruchami chování.

5.2.1 Funkční vztahy mezi spolupracovníky

Jak jsem již výše zmínila, kolegové zde mezi sebou velmi úzce spolupracují. Respektují se navzájem a vycházejí se svých odborností, věku i zkušeností. Mnoho participantů se ve svých výpovědích odkazovalo také na metodickou pomoc výchovného poradce a školního psychologa. Jejich vedení všichni zmínění hodnotí jako velmi pozitivní a přínosnou.

P5: „Sdílíme různé zkušenosti s kolegy určitě. Hodně se radíme s výchovnou poradkyní a hodně taky s vedením školy. Takže tam ta podpora určitě je velká no. Potom samozřejmě vycházíme z odborných článků třeba, které si hledáme na internetu. Často i na základě

doporučení od školní psycholožky, která nás taky je schopná navést dobrým směrem a říct nám například, kde se inspirovat.“

P1: *„Jak jsem to trošku zmínil, když je nějaký problém, tak většinou to řešíme přes výchovnou poradkyni a školní psycholožku, protože ony už vědí, jak postupovat. Speciálně ta výchovná poradkyně ta už zná všechny ty postupy a umí to s těma děckama. Ví, co říct rodičům, ví, kam se obrátit. Takže vždycky se obracím na ni. Teďka máme už i tu psycholožku. S tou se taky bavíme o tom hodně, když je nějaký ten problém. Řešíme třeba takový neformální věci. Neděláme hned vyloženě nějaké schůzky. Většinou to hlavně s děckama zkouším nejdřív řešit já, ale když už to prostě přeroste jistou mez, tak většinou to je přes tu výchovnou poradkyni.“*

P4: *„Většinou se poradím, co máme jako výchovného poradce nebo psychologa a ty už to potom nějak řeší nebo konzultují. Když je nějaký problém, něco, s čím si nejsem jistá, něco, co se mi třeba u těch dětí nezdá, když mi přijde, že jsou víc mimo než jindy, tak za nima dojdu a prodiskutujeme to spolu většinou. Prostě jdu za nimi, aby mi ony pomohly s problémem, protože jim věřím. Rozhodně tomu rozumí víc než já. Ráda za nima přijdu a poradím se s nima, jak mám třeba postupovat, protože ty děti třeba znají víc a vědí o jejich problémech víc než já. Já jsem s nima párkrát týdně, takže co třeba na ně funguje a jaký ten přístup jim vyhovuje víc.“*

ŠPP2: *„Tak spolupracujeme v rámci metodických sdružení a v rámci nějakých povinných porad, no. A potom samozřejmě v rámci každého dne a celého týdne při nějakých společných neoficiálních setkáních. Pak to jsou oficiální setkání, kdy se připravujeme třeba právě na nějaké výchovné komise a řešíme nějaké konkrétní výchovné opatření, no. Ta komunikace probíhá ústní formu mezi kolegama, případně potom písemnou. Když mají nějaký problém, přijdou s tím a spolu to prokonzultujeme. Vymyslíme nějaký postup, s ostatními členy školního poradenského pracoviště si řekneme, co kdo o tom ví a co se bude dít dál. Případně potom kontaktujeme někoho z toho školského poradenského zařízení nebo s vedením školy se poradíme.“*

Všichni participanti zmiňují spolupráci zejména výchovného poradce a školního psychologa. Zajímavé je, že žádný z participantů nezmiňuje spolupráci se školním speciálním pedagogem. Zejména podobný náhled výchovného poradce a školního psychologa na situaci, ale odlišné zkušenosti s přístupy k těmto žákům, které se odvíjejí jak od individuálních zkušeností, tak od osobnostních rysů těchto participantů, napomáhají komplexnějšímu řešení situace a možnosti náhledu z více úhlů pohledů. Díky tomu poté může být přístup k problémovým žákům mnohem efektivnější.

P2: „Hlavně školní psychologka, ona to potřebuje všechno si probrat z vrchu zespod zleva zprava. Zato výchovná poradkyně by to všechno už rychle vyřešila. Ale jako postupy mají často podobné. Někdy se liší, ale ve výsledku se doberem toho stejného. A ten náhled mají fakt taky stejný.“

P6: „Mně přijde super, že na to jde často každá jinak, ale vlastně si v tom nějak tak rozumí. Psycholožka je víc taková rozvázná a hodně se ptá a tak to se všema i kolem těch dětí rozebírá a výchovná poradkyně je taková víc spontánní. Ale vždycky to pak společně nějak vyřeší.“

P3: „Já za nima chodím ráda, ony jsou každá jiná a každá mi dá nějaký náhled na ten problém. Tak si to pak člověk nějak spojí a dobrý.“

Nikdo z dotazovaných nevyprávěl, že by se členy školního poradenského pracoviště vůbec neradil a případné obtíže s nimi nekonzultoval. Všichni zejména výchovnou poradkyni a školní psychologku velmi vyzdvihovali a chválili. Nikdo z participantů také nezmínil, že by měl s těmito osobami negativní zkušenost, ať už co se přístupu týče nebo odbornosti.

5.2.2 Nekomplexnost týmu ŠPP

V kapitole výše byla několikrát za sebou vyzdvihována spolupráce se školním poradenským pracovištěm, zejména s výchovnou poradkyní a školní psychologkou. Nikdo z výše uvedených ale nezmínil spolupráci se školním speciálním pedagogem. Z rozhovorů jsem zjistila, že školní poradenské pracoviště nemá na této škole příliš rozdělené kompetence, a tudíž často dochází k tomu, že některé úkony zastávají stále dva zaměstnanci a dochází tak k přetěžování některých zaměstnanců na úkor jiných.

ŠPP3: „Ty kompetence se v tom zákoně celkem překrývají, že jo. Skrz to, že vlastně třeba pozice psychologa a speciálního pedagoga není povinná na školách. Tím pádem samozřejmě to úplně není ideální. Myslím si, že pak je ta spolupráce mnohem méně efektivní. Asi bychom si víc měly stanovit, jak by to mělo být. Takhle mezi sebou. Jako ty bys měla toto, já bych měla toto. To znamená, že u nás metodik samozřejmě by měl řešit šikanu a preventivní záležitosti. Výchovný poradce má na starosti teda komunikaci a hlavně tady tu podporu a komunikaci s poradnou. No a ty psychologické záležitosti dělám já. Ale často se nám to třeba hodně prolíná.“

ŠPPI: „No, my se scházíme pravidelně, ale je fakt, že někdy úplně nevíme, co má která z nás dělat. Tak někdy něco řešíme obě a je to jako problém. Je super, že se aspoň jednou

za měsíc scházíme a řekneme si co a jak, ale je to těžko, noo. Bylo by super si to rozdělit, ale ne každý z nás je s tím v pohodě a souhlasí s tím. Tak je to pak těžké.“

ŠPP2: „Jako hlavně výchovná poradkyně toho u nás dělá fakt moc a ještě k tomu učí, že jo. Veškerá komunikace s poradnami, papírování, vyhledávání dětí, které potřebují pomoc, všechno dělá ona. I ty výchovné komise a kariérko a IVP, no prostě skoro všechno.“

Z rozhovorů vyplynulo, že skutečně nejsou kompetence zcela jednotně vymezeny, a i když je o to ze strany některých členů školního poradenského pracoviště zájem, nesouhlasí s tím všichni. Podle některých participantů je to dáno také tím, že výchovná poradkyně odvádí tyto činnosti velmi pečlivě a efektivně a vedení školy je s ní velmi spokojené. Z tohoto důvodu jsou na výchovnou poradkyni kladeny vysoké nároky a spousta kompetencí je převáděna na ni. Zejména pozice speciálního pedagoga je lehce opomíjena. Ve svých výpovědích ji ostatní členové školního poradenského pracoviště většinou ani nezmiňovali. V rámci spolupráce mluvili vždy jen o spolupráci psychologa, výchovného poradce a metodika prevence. Stejně tak tomu bylo i u pedagogů druhého stupně. Spolupráci se školním speciálním pedagogem nezmiňovali.

Z uskutečněných rozhovorů jsem zjistila, se speciální pedagožka je ze školního poradenského pracoviště do určité míry vyčleněna a mnoha setkání se sama vůbec neúčastní. Z výpovědí pedagogů je patrné, že se o druhý stupeň příliš nezajímá, a tak za ní sami pedagogové s dotazy a potřebou pomoci nechodí.

ŠPPI: „Jako většinou se scházíme my 3. Vždycky to nějak vyřešíme spolu. Speciální pedagožka spíš řeší jen první stupeň, tady to moc neřeší.“

ŠPP3: „Jako speciální pedagožka je spíš jen na prvním stupni, tady ty děcka moc nezná. Tak to řešíme vždycky jen my 3, protože víme už, co jsou zač, a víme, o kom mluvíme, že jo.“

Z uskutečněných rozhovorů vyplývá, že spolupráce na 2. stupni základní školy je dobrá a to jak mezi učiteli navzájem, tak mezi učiteli a školním poradenským pracovištěm. Efektivní komunikace vychází z přátelské atmosféry a z dobrých vztahů na pracovišti, které jsou podporovány pravidelnými teambuildingy a neoficiálními setkáváními. Pedagogové si také velmi chválí pomoc školního poradenského pracoviště, zejména pak odborné a komplexní pomoci výchovné poradkyně a školního psychologa. Obtíže jsou pak spíše v komunikaci v rámci školního poradenského pracoviště a dále pak v rozdělení kompetencí. Z tohoto důvodu je pak například výchovný poradce velmi přetěžován, jelikož má na starosti mnoho činností,

keré dohromady k výuce nelze jednoduše zvládat. Limitem je zejména nezapojení školního speciálního pedagoga do výchovně vzdělávacího procesu na 2. stupni ZŠ.

5.3 Rozlišné míry projevů poruchy

Dle participantů se žáci s poruchami chování projevují velmi rozmanitě a je tedy velmi nelehké popsat jejich projevy ve zkratce nebo je nějak zobecnit. Téměř každý z dotazovaných uvedl, že se nesetkal se dvěma žáky s poruchami chování, jejichž projevy by byly naprosto shodné. Někteří popisují časté odmouvání a drzé narážky, někteří neochotu spolupracovat. Jiní například agresí vůči sobě a spolužákům, a někteří dokonce i agresí vůči rodičům, pedagogům či dalším zaměstnancům školy. Aspektů, které tyto projevy ovlivňují, je spousta. Na základě toho je pochopitelné, že, jak jsem již výše zmiňovala, nelze určit jednu nebo pár obecně a plošně platných metod, které by při práci s těmito dětmi vždy fungovaly.

P4: „Záleží, jak silný ty poruchy chování mají. Někdy jsou právě takové až moc akční, pořád chtějí něco říkat, pořád chtějí něco dělat. Pak jsou takové hodně i frustrovaný, když je třeba desetkrát za tu hodinu nevyvolám, když by chtěli. Nebo naopak úplně apatický ležej na lavici, nezapojují se, a tak. Takže vlastně velmi různě na té škále.“

P5: „Projevuje se to různými způsoby. Myslím si, že je vlastně každé dítě velmi odlišné. Někteří mají agresivní narážky, vykřikují nahlas v hodinách. Vlastně jakákoliv domluva s nimi je nefungující. Jsou agresivní vůči spolužákům občas a může docházet i k násilným rvačkám. Pak to vlastně narušuje většinou chod celé té třídy. A vlastně jako ve škole zjišťujeme, že skoro nic nám nepomáhá na některé děti, takže asi tak. U některých zase pozorujeme drzost, nebo neochotu pracovat, odmítání jakýchkoliv autorit. Vlastně v minulosti jsme měli problémy třeba s agresivními dětmi, které byly schopny jako převracet židle nebo třeba i lavice.“

P1: „Sem tam některý žák je prostě nezvladatelný. Teď mám třeba na mysli konkrétně jednoho, ten nezvládá ty svoje emoce, takže reaguje na každou poznámku od spolužáků a přehnaně chodí do konfliktu. Jde na spolužáky prostě i fyzicky. Zrovna včera jsme něco řešili v ředitelně. On ten žák prostě nedokáže to svoje chování zastavit. Podobně reaguje i na učitele prostě. Jakoukoliv výtku bere osobně hned jako osobní útok. Ke kolegyním ženám, dost často třeba k těm mladším, nemá respekt.“

P6: „To je těžko popsat. Každý se chová prostě úplně jinak. Máme tady takové, kteří třeba sem tam odmouvají a jsou třeba dost drzí, a to jak na spolužáky, tak na učitele. Ale taky tady máme žáka, který skoro každý den někoho fyzicky napadne. Jako na něm jde vidět, že ani úplně

nechce, ale neumí se prostě ovládnout. Noo, neumí prostě zvládat svoje emoce a spolužáky to baví. A tak prostě do něho rýpou a zkoušejí to a mají radost, když on vyletí.“

P2: „Ty projevy jsou hrozně různé. Někteří jsou úplně v pohodě a lehce si je člověk zpracuje. U některých je to horší. To je pak právě proto těžko najít nějaký jednotný způsob jak k nim přistupovat. U některých je i hrozně těžké předvídat, co udělají nebo jak zareagují. Nejhorší asi jsou ti, co se prostě lehce nechají vyprovokovat. Protože to je pak pořád nějaký problém.“

Dle výpovědí respondentů je zjevné, že míra projevů chování u žáků s poruchami chování je velmi odlišná. U některých žáků učitelé zaznamenávají jen lehké obtíže, jako například odmítání, drzost, narážky nebo naopak úplnou pasivitu žáka a nezáměr o dění ve třídě. Najdou se zde ale i takoví žáci, kteří jsou velmi agresivní, a to jak vůči spolužákům, tak vůči učitelům. Velký význam zde hraje kolektiv, ve kterém se daný žák nachází. Právě jeho postoj k tomuto žákovi a jeho přijetí či odmítnutí mají na reakce žáka s poruchami chování velký vliv. Zejména zde se můžeme setkat se záměrným slovním napadáním žáka a snahou o vyprovokování, které vede vždy ve fyzickou potyčku. To pak může pro spolužáky znamenat zábavu a adrenalin. Zejména u žáka, který má obtíže se zvládnutím svých emocí, to podle účastníků není vůbec složité. Z předešlého je tedy zjevné, že nelze nějak obecně sjednotit přístupy k těmto dětem, což může vést v praxi ke komplikacím. Obzvláště pak případy, kdy si ani po poradě s kolegy či školním poradenským pracovištěm, dohledávání informací v knihách a na internetu učitelé s daným žákem neví rady, mohou mít demotivující vliv na pedagogy, a to jak v jednom konkrétním případě, tak i do budoucna v rámci přístupu k majoritě žáků s poruchami chování.

5.3.1 Neaplikovatelnost základních metod

Dle účastníků výzkumu je tedy základním problémem neaplikovatelnost základních metod z důvodu rozličných projevů chování u žáků. Mezi hlavní překážky uvádí účastníci hlavně nedostatek dostupných informací k danému tématu, neznalost nejrůznějších publikací a možností, kde hledat. V návaznosti na to také přiznávají, že pokud tedy chtějí najít opravdu relevantní informace, zabere jim to poměrně hodně času, na což již často v praxi nemají prostor. Stěžují si zejména na neustálé papírování, v jehož důsledku nemají poté dostatek času na samotou práci s dětmi a hledání informací navíc. Stejně tak členové školního poradenského pracoviště přiznávají, že jsou velmi zahlceni a není pro ně vždy úplně jednoduché pomoci a poradit každému v takovém rozsahu, v jakém by dle jejich názoru bylo ideální.

P7: „Štve mě, že pořád musíme jen něco vyplňovat, ke všemu je hromada papírů a člověk pak nemá čas na nic jiného. Navíc třeba zrovna u různých postižení nám třeba nikdo nikdy pořádně neřekl, jak s těma dětma pracovat. Ráda bych si třeba někdy sedla a přečetla nějakou komplexnější publikaci o tom, jak žákům s poruchami chování přistupovat, ale není na to už prostě jaksi čas.“

P2: „Tak ono je to těžko, že jo. Já i třeba vím, kde ty informace sehnat, ale prostě i na těch skupinách a fórech to zabere často hodiny, než člověk narazí na něco, co by se mu hodilo nebo co zrovna hledá. No, a když v každé volné chvíli vyplňujeme jen nějaké papíry a hromadu věcí na víc, tak prostě už pak není kdy, noo. Navíc hledat si skoro ke každému žákovi nějaké informace navíc, to prostě nejde.“

P1: „Někdy je prostě těžké něco hledat, když nevíš, co vlastně hledáš. A zabere to hrozně moc času. A když je každý žák jiný, tak to by člověk nedělal nic jiného. Samozřejmě že u těch extrémních případů, kdy si neví člověk vyloženě rady, je to něco jiného. Ale fakt nemám čas pořád někde něco hledat.“

ŠPPI: „Toho papírování je čím dál víc. Člověk pak řeší jenom to a to, co má opravdu smysl, mu utíká.“

V rámci tématu nedostatku času na hledání nových informací jsem narazila také často na negativní postoj učitelů vůči inkluzi obecně. Spousta z nich se shoduje na tom, že inkluze není špatná, pokud se bavíme o žácích, kteří nejsou pro ně příliš problémoví a se kterými si dokáží poradit i bez specifického zacházení. Shodují se zejména na tom, že si ze svých studií nepřinesli mnoho informací ohledně přístupu k žákům s poruchami chování, a tudíž se na jejich vzdělávání cítí často nepřipraveni. S tím bojují zejména starší pedagogové, kteří získali své tituly již před nějakým časem a uznávají, že školství od té doby prošlo velkými změnami.

P2: „Myslím, že by to chtělo nějaké lepší proškolení. Těžko se hledají někde informace, když vlastně nevíte, co hledáte. Někdy mám pocit, že nám chybí takový ten základní přehled, protože za nás inkluze ještě nebyla a nikdo nám neřekl, jak s těma dětma pracovat a jak by to mělo být. I když mám někdy pocit, že mladší kolegyně v tom taky někdy trochu plavou.“

P1: „Já úplně nejsem zastávce inkluze. Jako u těch poruch chování je to takové sporné. U některých žáků si myslím, že je fajn, že tu jsou, ale ti agresivnější tady podle mě nemají co dělat. My prostě nejsme vzděláni na to, abychom s nima pracovali. Od toho jsou speciální pedagogové a tak, kteří prostě mnohem líp vědí, jak na ně.“

P5: „My jsme třeba měli na škole k inkluzi asi jen jeden nebo dva předměty, tak neříkám, že vyloženě o tom nic nevím, ale je to asi celkem málo. Na to, že dneska fakt v každé třídě máš

někoho s nějakým postižením a v skoro každé někoho s poruchami chování, tak to není úplně ideální.“

V neposlední řadě popisují participanté velkou demotivaci a únavu při práci s žáky s poruchami chování, jejichž projevy jsou agresivnější. Tvrdí, že pokud jsou problémy s žákem trvalejšího rázu a dlouhodobě na žáka nic nefunguje, ztrácí často motivaci, a i když často nechtějí, mají tendenci zařadit žáka do škatulky nevychovatelných. Na základě toho pak ztrácejí chuť pokračovat v hledání dalších přístupů. Za zvlášť obtížnou považují situaci, kdy daný žák svým chováním rozhodí celý kolektiv. Je pak velmi náročné tento kolektiv nějak zpět uklidnit a opětovně nastolit již zavedená pravidla a klidnou atmosféru.

P1: „Třeba ten žák, co je konkrétně v mojí třídě, to je občas fakt děs. My už si s ním tady nikdo nevíme rady. To je fakt každý den něco a nejhorší je, že on jak začne být agresivní, a jako joo, někdy to má svůj důvod, ale někdy je to úplně bezdůvodně, tak pak už je celá třída z toho neská. Jako někteří se ho i bojí. Dokonce už i rodiče některých žáků mi volali, jestli je tohle normální a jestli by neměl být v nějaké jiné škole tento žák. Ono je pak těžko jim všem furt dokola vysvětlovat, že na něho musí brát ohled a chápat ho.“

P6: „Jo tak ono když se někteří rozjedou, tak pak už se rozjede celá třída. Protože když oni vidí, že on pořád porušuje pravidla, tak si často řeknou, že proč by je oni měli teda dodržovat. Navíc jak už se tou třídou šíří ta agresivní energie, tak už to prostě jede a to jenom tak nezastavíš.“

P3: „Já musím říct, že jsem z toho už někdy dost unavená. Člověk má někdy pocit, že se věnuje jen těm zlobivým a na ty hodné nemá čas. Navíc to hrozně unavuje být pořád ve střehu a sledovat, co zas dělá nebo nedělá ten žák. Někdy si pak připadám spíš jak bachař.“

P7: „Je to prostě hodně náročné, když se pořád snažíš a žádný výsledek. Je mi líto těch, kteří to v té třídě pak vyloženě přetrpí a nikdo už na ně nemá ani čas, protože jsou bezproblémoví. Někdy se z toho cítím už taková otrávená, protože furt řešíme jen ty stejné žáky dokola občas.“

Z výše uvedených výpovědí je jasně vidět únava pedagogů a častá demotivace při práci s dětmi s poruchami chování, obzvláště bavíme-li se o dětech, jejichž chování je spíše agresivní. Jako velký problém vnímají také vliv těchto žáků na kolektiv a jeho chování a dodržování předem stanovených pravidel. Tvrdí, že v mnoha případech se kolektiv přizpůsobí agresivní atmosféře a pokračuje tak v tomto chování sám. Někdy je to právě strach spolužáků a jejich rodičů z možných útoků ze strany žáka s poruchou chování, který brání úplnému uvolnění atmosféry v kolektivu. Další důležitou překážkou, kterou vybraní participanté popsali,

je nedostatečná profesní příprava pedagogů na inkluzi a práci s dětmi s nejrůznějším postižením či znevýhodněním včetně poruch chování. Zejména starší pedagogové na svých studiích neměli žádné předměty, které by se tomuto věnovaly. Z výše uvedeného nevyplývá, že by dostali nějakou dodatečnou odpovídající přípravu na tuto změnu ve školství. Jako poslední důležitou překážku uvedli dotazovaní nedostatek času na hledání nových informací a přístupů k žákům s poruchami chování. Popisují, že velkou část pracovní náplně jim zabere papírování a nezbyvá jim tak čas na hledání dostačujících informací.

5.3.2 Časté změny legislativy

Další velkou překážkou, kterou zejména členky školního poradenského pracoviště vyzdvihovaly, je neustále se měnící legislativa spojená s velkými změnami ve školství a nemožnost tyto změny neustále sledovat a aktivně se jim přizpůsobovat. Zvláště pak výchovná poradkyně, která se na této škole zabývá právě platnou legislativou a veškerou administrativní činností spojenou s inkluzí, je z aktuální situace rozhořčená. Legislativa se dle ní mění až příliš často na to, aby mohly školy na tyto změny pružně reagovat. Dle jejího názoru je vše spíše běh na dlouhou trať a nelze v praxi očekávat, že se školy dokáží těmto změnám tak rychle a efektivně přizpůsobovat. Myslí si také, že chybí dostatečné informování o těchto změnách od Ministerstva školství, a tudíž často školy vlastně vůbec neví, co se od nich očekává. Často na to narazí až s příchodem inspekce. Jako obtíž vidí také přehnanou byrokracii, ve které se jednotlivé požadavky také velmi mění.

ŠPPI: „Je v tom prostě zmatek. Ke všemu musí být papíry a pokaždé jiné a nejhorší je, že inspekce po tom fakt jde, což je prostě hrozný. Mě fakt ty papíry nebaví. My si nepíšeme pokaždé, s kým a kde jsme se setkali a co jsme si řekli. I když to pak má výsledek a makáme dál, tak to ale prostě nemáme na tom papíře. Teď vím od kámošky, co měly hloubkovou inspekci, tak to inspektorka chtěla. Takže už jsme se domluvily, že na to musíme sednout podrobněji. Ale že by ti toto dal někdo vědět, že to máš dělat, že by to odněkud přišlo, že to je povinná dokumentace školy, tak to ne. To se jen tak dozvídáme jako náhodou od známých a podobně. Takže to vidíme jako nějakou chybu nebo jako nějaké selhání toho státu. V informovanosti toho, co vlastně má a nemá být povinný či nepovinný. A co se týče výchovných věcí, výchovného nebo kariérového poradenství, to jsou prostě změny v třeba v přijímacím řízení. A já si to najdu dřív, než se to dozvím od někoho, kdo nám to má sdělit. No a často nic takovýho nemáš.“

ŠPP2: „Jako u nás to řeší spíš výchovná poradkyně, ale občas se jí s tím snažím pomoci, když vidím, jak nepřehledná ta situace je. Ona se fakt snaží to všechno sledovat, ale není to

lehké. Vedení samo často neví, že k nějaké změně došlo a člověk si to pořád musí hledat všechno sám a to je těžko, no. Pak zjistíš, že děláš něco blbě a už je třeba pozdě. Nebo Ti to řekne až pak inspekce, to taky není ideální.

ŠPP3: „Já se v tom sama někdy ztrácím. Přiznám se, že hodně u tohoto fakt spoléhám na výchovnou poradkyni, že ona už ví, kde se podívat nebo zeptat a taky má tady v okolí hodně známých pedagogů, tak se někdy zeptá i jich. Jinak jako tady to papírování neustále změny v legislativě, to jsou věci, po kterých ta inspekce prostě jde. No a z toho mám vždycky největší obavy.“

ŠPPI: „Já chodím na ty srazy těch výchovných poradců, to je hodně super. Často se ty novinky dozvím tam. Ale někdy ani tam úplně neví. Vedení v tom taky někdy plave, prostě často úplně nevíme, co se po nás chce. Často nám nikdo nic neřekne, anebo fakt prostě pozdě.“

Z předchozích výpovědí je patrné, že zde chybí nějaký vhodný způsob pravidelného předávání a sdílení informací ohledně změn, které se ve školství dějí. Podle participantů ze školního poradenského pracoviště se k nim informace o novinkách ve školství dostávají velmi pomalu a často jen kusé. Spoustu věcí si pak musí dohledávat sami. Jako největší obtíž pak vidí fakt, že právě česká školní inspekce je potom za tuto neznalost často kárá.

Z této kapitoly tedy vyplývá, že překážek ve vzdělávání žáků s poruchami chování na druhém stupni ZŠ je opravdu spousta. Nejvíce se participanté shodli na několika bodech, které jim velmi komplikují efektivní práci s těmito žáky. Zejména odlišné projevy v chování, Kvůli kterým nelze plošně aplikovat metody, jsou pro učitele opravdu obtížné. Tady totiž nejčastěji narážejí na nedostatek informací o tom, jak s žáky pracovat, popřípadě na nedostupnost materiálů, které by jim v tom mohly pomoci. Sice se všichni účastníci shodli na tom, že si nové informace ohledně přístupu k dětem s poruchami chování vyhledávají v publikacích, periodikách nebo na internetu, souhlasně ale také tvrdí, že jim na to zbývá jen velmi málo času. Zejména nadměrná administrativa a neustále se měnící legislativní nařízení zabírají pedagogům příliš mnoho času, který jim pak následně nezbývá na samotnou přípravu a hledání potřebných informací. To poté může vést k nadměrnému vyčerpání, frustraci a přerůst až v demotivaci s danými problémy dále pracovat. V neposlední řadě zmiňovali participanté také nevýhody inkluze a jejich profesní nepřipravenost na tuto velkou změnu v systému školství. Obzvláště pak starší pedagogové tvrdí, že během svých studií na výuku dětí s poruchami chování nebyli připraveni a aktuálně nejsou stále dostatečně proškoleni. Chybí jim tedy základní přehled v dané problematice.

5.4 Nejistota ve správnosti postupů

Dle participantů školního poradenského pracoviště je velkým problémem nejistota ve správnosti postupů, které aplikují. Zejména školní psycholožka tvrdí, že zatímco ve školských poradenských zařízeních je přítomno několik psychologů a speciálních pedagogů, na běžné základní škole je většinou jen jeden psycholog a jeden speciální pedagog. Z tohoto důvodu je velmi náročné se na běžné škole s někým poradit ohledně správnosti postupu, popřípadě získat jiný odborný náhled na situaci.

ŠPP3: „Člověk si často neví rady, ale vlastně se ani nemá koho zeptat. Je to celkem náročné, protože třeba v poradně si Tě napřed zaškolí, zaučí a tak no a pak se jich prostě můžeš kdykoliv na cokoliv zeptat. Víš, že pracuješ se zkušenějšíma a ti můžou něco předat. Na té běžné základce to tak úplně není noo. A je to někdy prostě dost těžké, protože spoustu věcí řešíš prostě poprvé a nějaký jiný názor psychologa by se hodil.“

Podobný názor zastává i výchovná poradkyně:

ŠPP1: „Snažíme se radit s holkama, ale pořád máme každá trochu jinou odbornost. Člověk se pak musí hodně radit s kolegama z jiných škol. Je to prostě často metodou pokus/omyl.“

Spolupráci s kolegy z jiných základních škol zmiňuje i školní psycholožka, která velmi vyzdvihuje pravidelná setkávání školních psychologů a tvrdí, že je to jedna z mála možností, kde se může s někým poradit a poslechnout si názory, zkušenosti či možné způsoby řešení od jiných školních psychologů.

ŠPP3: „Tak setkáváme se pravidelně jednou za měsíc a je to super. Chodí tam strašně moc psychologů takto a řeší se tam spousta zajímavých věcí. Často se v tom člověk najde a zjistí, že vlastně řešíme něco podobného. Akorát to má malou nevýhodu a to takovou, že je nás tam celkem dost, a tak často není čas probrat všechno, co by bylo třeba.“

Naopak školní speciální pedagožka se těchto pravidelných setkání neúčastní. Tvrdí, že to nevidí jako potřebné i přes to, že si také často není svými postupy jistá. V případě nejistoty ve správnosti postupů se radí spíše pouze se školní psycholožkou.

ŠPP4: „Já na takové akce nechodím, vždycky se nějak poradím se školní psycholožkou a většinou to stačí. Navíc na poruchy chování se tady zaměřuje hlavně ona, takže to pak řeší víc.“

Tři participantky ze školního poradenského pracoviště se navíc shodují, že jim ve školství velmi chybí supervize, obzvláště pak právě pro jejich pozice. Uvádějí, že jsou supervize přínosné nejen jako další názor na situaci či jiný úhel pohledu, ale také ideální jako prevence syndromu vyhoření a únavy ze samotného školství.

ŠPPI: „Někdy je to fakt strašně těžko, protože ta supervize probíhá skoro všude, jen ve školství se na to až tak nedbá. Hrozně mi to tu chybí. Člověk se hrozně rychle unaví, když je pořád na všechno sám.“

ŠPP3: „Jako vyřešilo by to hodně. V oboru jako je psychologie člověk fakt roky moc neví, co dělá. Je to hodně o zkušenostech a trvá, než člověk tak nějak získá nějakou jistotu a když se nemáš od koho učit, tak to moc nepomáhá. Samozřejmě si hledám informace všude možné, ale i jako nějaká prevence vyhoření by to určitě pomohla.“

ŠPP2: „Tak já myslím, že supervize taky chybí hodně. Už jen to, že ti vlastně nemá kdo poradit. Třeba češtinářka, když si neví rady, zajde za jinou češtinářkou, protože těch máš na škole většinou několik. Ale to školní poradenské pracoviště to v tomto nemá úplně ideální.“

Z předchozích výpovědí je zjevné, že zejména odborný dohled nebo spolupráce či supervize jsou velkým problémem ve školství. Členové ŠPP tak často bojují s pocity nejistoty a své postupy poté zakládají na metodách pokusu/omylu. Zejména psycholožka tvrdí, že v jejím oboru není většinou jedno správné řešení a je potřeba dívat se na danou problematiku z více úhlů pohledů, což může bezpečněji zajistit jen širší spektrum názorů a úhlů pohledů.

5.4.1 Telefonické poradenství

Participanty školního poradenského pracoviště se většinou shodují na tom, že velmi často a rádi využívají možnosti metodického vedení ze strany pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Zmiňují i občasnou spolupráci se středisky výchovné péče. Zejména možnost telefonické domluvy je pro ně velmi výhodná a shodují se, že ji využívají poměrně často. Zároveň potvrzují, že ne vždy, a ne každá poradna je ochotná s daným problémem pomoci, shodně ale tvrdí, že většina poraden jejich dotazy a prosby o pomoc přijímá velmi pozitivně a s ochotou.

ŠPPI: „Je super, že tuto možnost máme. Spolupracuji s ŠPZ a nestydím se zavolat prostě do různých poraden. Vyžádám si ty informace, když nevím, co dál, nebo jestli postupuju správně. Jestli to děláme správně, jestli můžem zavolat třeba i na sociálku. V dnešní době to bez toho vůbec nejde. S některýma poradnami mám hrozně dobrou zkušenost. Jakože fungují

dobře. A buď napíšu na ten jejich všeobecný email, a vždycky mě odpoví, nebo prostě zavolám. A když neví, předají mi číslo někam jinam. Mám úplně skvělý vztah. Máme na sebe i dokonce soukromé číslo. A klidně si zavoláme i po práci večer, v klidu a proberem to, což je super. Nějaká poradna třeba úplně nechce komunikovat. Mám na mysli konkrétně jednu. Tam mi třeba ani neodpoví na email. Myslím, že by mohli alespoň napsat: „Ano, děkuji, беру в потаз.“ Já pak vůbec nevím, jestli to ta osoba přečetla nebo nepřečetla. Nebo třeba ještě jedna poradna moc nekomunikuje. Paní se mě pravidelně mailem ptá, jestli je nutný, aby se přišli podívat. Přitom tady nebyla už několik let.“

ŠPP3: „Když je potřeba třeba konzultovat práci nějakého žáka, tak volám do ŠPZ nebo taky někdy SVP. Nejčastěji ale kontaktuji PPP. I když nejvíce volá výchovný poradce. Ona už se s těma holkama tam zná. Nejčastěji komunikujeme formou telefonické konzultace, což je super. Je to rychlé a téměř vždycky poradí. Samozřejmě máme i poradny, kde jsou ochotní miň, naštěstí jich ale není až tak moc.“

ŠPP2: „Tak jako nejvíce volá výchovná poradkyně, ale když je toho na nic moc, taky sem tam volám. Je to super, vesměs každý rád poradí a jako můžu říct, že s tím mám dobré zkušenosti. Vždycky se nějak domluvíme a můžu říct, že často mají zajímavou myšlenku nebo člověku třeba pomůžou podívat se na problém jinýma očima.“

Z výše uvedeného je patrné, že metodická podpora ze strany jak školských poradenských zařízení, tak středisek výchovné péče funguje na poměrně vysoké úrovni. Jako velkou výhodu vidí zmíněné participantky v tom, že poradny fungují i na bázi telefonické komunikace, což je velmi rychlé a také efektivní. I přesto, že dle výpovědí se občas najde zařízení, které není ke komunikaci a metodickému vedení příliš otevřené, je jich spíše minorita. Ve velkém množství případů jsou poradny i střediska výchovné péče spíše nápomocné a ochotné. Mimo telefonickou komunikaci využívají členové školního poradenského pracoviště také občasné komunikaci přes email. Ta je ale, dle jejich slov, spíše pomalá, a tak ji využívají spíše ve vzácných případech.

5.4.2 Podpora inkluze z pohledu ŠPP

Z rozhovorů jsem se dozvěděla, že všichni dotazovaní členové školního poradenského pracoviště zastávají názor, že inkluze je pro školství přínosná. Obzvláště u dětí s poruchami chování tvrdí, že dle jejich zkušeností je začlenění těchto dětí spíše přínosné. Shodují se, že jen u pár případů, se kterými si v minulosti nevěděli rady, by volili vzdělávání těchto žáků mimo školy běžného proudu.

ŠPP2: „Je to taková dobrá škola pro ně i ostatní. Myslím si, že je dobře, že tady jsou. Určitě bych je nestahovala někam jinam. Myslím si, že je dobré připravit taky kolektiv tak, že se budou setkávat různými lidma během svého života. Takže je potřeba se naučit tolerovat ostatní lidi, ať už to mají nějaké poruchy chování, anebo nemají. Takže myslím, že je to dobře asi pro všechny.“

ŠPP4: „Zejména u těch poruch chování si myslím, že je super, že jsou děcka v běžné škole. Nevidím tam důvod, proč by měly být někde jinde. Ty kolektivy je sice berou jak kdy jako. Ono hodně záleží na tom, jak moc se ta porucha projevuje a jak moc je ten žák třeba agresivní vůči spolužákům. Myslím ale, že je to pro obě strany výhodné. Že se prostě učí, jak ten žák samotný vypořádat s okolím, tak i ty ostatní děcka se učí, že je každý jiný a že prostě se to musí do určité míry naučit nějak tolerovat.“

ŠPP3: „Já si teda jako myslím, že je to hodně individuální. Většinou bych řekla, že je fajn, že jsou v běžných školách, ale máme případy, u kterých si myslím, že by jim bylo líp někde v malotřídkách. Prostě někde v menším kolektivu, kde je to takové klidnější a pohodovější. Takže za mě teda asi jako záleží, no. Ale u těch dětí, které nejsou tak agresivní si rozhodně myslím, že je to fajn. Že se prostě nějak učí fungovat ve společnosti a stejně tak ty ostatní děti se učit tolerovat je.“

Z výpovědí je vidět, že členové školního poradenského pracoviště vidí v začlenění dětí s poruchami chování spíše přínos, a to jak pro děti samotné, tak pro zbytek kolektivu. Jen v některých ojedinělých případech tvrdí, že by bylo vhodnější zařadit žáka do školy s menším kolektivem. Dále se také účastníci shodují na tom, že si k nim pedagogové chodí pro rady ohledně práce s dětmi s poruchami chování poměrně často a že se je vždy snaží neodbytně, ale naopak je vyslyšet a vždy najít způsob, jak jim poradit či pomoci. Učitelé jsou za tuto pomoc ve většině případů vděční a chápou, že ne vždy je možné vše vyřešit okamžitě a v maximální možné míře. Občas se ale, dle jejich slov, objeví i takoví kolegové, kteří právě naopak očekávají, že bude na základě rad ŠPP vyřešeno všechno hned a efektivně a pokud není, shledávají tyto pozice ve školství jako nadbytečné či nepřínosné. ŠPP se ale shoduje, že je to častější na prvním stupni základní školy.

ŠPP1: „Myslím, že tady celkem dobře fungujeme. Jak mezi sebou, tak s kolegy se radíme pravidelně. Oni si pro ty rady fakt chodí a myslím, že se vždycky nějak domluvíme na postupu. Máme tu fakt fajn lidi a často se snaží i sami hodně věci řešit, protože vidí, že se někdy fakt nezastavíme. Někdy se ale najdou bohužel i takoví kolegové, kteří za námi chodí pořád se vším

a čekají, že to během patnácti minut všechno vyřešíme, a když jim řeknem, že to tak úplně nejde, tak jsou třeba naštvaní. Těch je ale naštěstí jenom pár.“

ŠPP3: *„Jako jo, myslím, že je super, že se fakt nebojí učitelé přijít s nějakou potřebou pomoci a že se nestydí říct, že si třeba s něčím neví rady nebo tak. Občas se mi ale stane, že někdo přijde za mnou už skeptický. Jako že to stejně nepůjde nijak řešit, protože už to zkoušel tolikrát a vyzkoušel tolik způsobů a nic. Myslím, že je to škoda, oni jsou totiž často ti učitelé pak už tak demotivovaní, že nemají energii něco zkoušet dál a k našim radám se už staví negativně a s odmítnutím.“*

ŠPP4: *„Já víc teda pomáhám spíš prvostupňákům než na tom druhém stupni teda. Tam ty poruchy chování řeší víc školní psycholog. Ale musím říct, že někdy trochu bojuju s tím, že učitelé čekají, že budu všechno vědět a všechno vyřeším, a když ne, tak mám pocit, že se na mě někteří dívají skrz prsty. Ale je jich samozřejmě jen pár, většinou to funguje dobře.“*

Z výše uvedených výpovědí vyplývá, že skutečně školní poradenské pracoviště velmi významně pomáhá pedagogům při práci s dětmi s poruchami chování. Pedagogové se na ně často obracejí s prosbou o pomoc. Tato spolupráce je většinou z obou stran hodnocena velmi pozitivně a přínosně. V ojedinělých případech se ale stává, že mají pedagogové příliš velká očekávání od možné pomoci a nemají reálný náhled na možnosti členů školního poradenského pracoviště. Mají představy, že jsou tito zaměstnanci schopni vyřešit vše a okamžitě. V případě, že tomu tak není, ztrácejí v tyto kolegy důvěru. V neposlední řadě se dle výpovědí participantů také občas objevuje velmi skeptické ladění některých učitelů. Pro pomoc si sice za školním poradenským pracovištěm přijdou, ale často již bez očekávání a motivace něco řešit. To může být způsobeno ať již únavou z dané situace a práce ve školství, či dokonce vyhořením, které se ve školství objevuje velmi často.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve své práci jsem se zabývala zkoumáním zkušeností pedagogů na druhém stupni základní školy v Jihomoravském kraji s poruchami chování. Výzkum byl založen na dvou typech polostrukturovaných rozhovorů a obsahové analýze dokumentů související s výzkumným problémem. Jeden typ rozhovoru byl určen pro členy školního poradenského pracoviště a jeden pro učitele stěžejních předmětů jako je český jazyk, matematika, anglický a dále pak německý jazyk. Školní poradenské pracoviště má na této škole čtyři členy: výchovného poradce a metodika prevence jakožto povinné pozice, a dále pak školního psychologa a speciálního pedagoga. Učitelů, kteří učí na této škole výše zmíněné předměty a účastnili se výzkumu, bylo nakonec sedm. Na škole jich pracuje celkem devět. Jeden byl v době zkoumání dlouhodobě v pracovní neschopnosti a jeden se odmítl výzkumu zúčastnit.

Rozhovory byly nahrávány jako zvukový záznam na mobilní telefon a následně na počítači přepsány do wordového souboru. Z tohoto textového souboru byla následně metodou otevřeného kódování vytvořena analýza dat. Přepsaný text byl pak otevřeným kódováním rozčleněn na jednotlivé okruhy, kterým byly následně přiděleny co nejvhodnější kódy. Ke kódování nebyl využit žádný počítačový software. Za využití kódování v ruce byly poté vytvořeny induktivní kódy, což jsou různá tvrzení, která mapují mimo vyřčené informace také to, co pouze čistě vyplývá z daného kontextu. Tyto kódy byly následně rozříděny do podkategorií na základě podobného tématu. Z podkategorií vznikly výsledné kategorie, které jsou následně podrobněji rozpracovány v kapitole Interpretace získaných dat. Kategorie odpovídají na hlavní výzkumnou otázku, ze které vycházejí 4 dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka, ze které byly vytvořeny čtyři dílčí výzkumné otázky, zněla: **Jaké mají pedagogové na 2. stupni ZŠ zkušenosti se vzděláváním žáků s poruchami chování?** Z této hlavní výzkumné otázky vznikla pak první dílčí výzkumná otázka: **Jaké pedagogické přístupy a vzdělávací metody využívají pedagogové na 2. stupni ZŠ při vzdělávání žáků s poruchami chování?** Z rozhovorů bylo patrné, že je zde velká nejednotnost. Participantů se plošně shodli na tom, že nejsou sami dostatečně připraveni na inkluzi nejen obecně, ale obzvláště ve vzdělávání žáků s poruchami chování. Tvrdí, že během svých studií neměli většinou žádné předměty, které by se na danou problematiku zaměřovaly. Toto byl problém zejména u starších pedagogů. Bohužel ale ani mladší pedagogové neměli pocit, že by byli na vzdělávání a výchovu těchto dětí nějak zvláště připraveni. Shodně tvrdili, že ani další vzdělávání v podobě různých školení a seminářů není

úplně dostačující. Na základě toho vycházejí tedy spíše ze svých zkušeností a z rad a zkušeností svých kolegů. Dle participantů je velmi důležitý individuální přístup k těmto žákům. Tvrdí, že zde není možné využívat jeden postup plošně na všechny. Zejména mladší učitelé hledají informace ohledně přístupu k těmto žákům velmi často na internetu, v různých skupinách na sociálních sítích, které jsou zaměřeny právě na výměnu informací a zkušeností pedagogů a pedagogických pracovníků. Dále pak hledají na různých ověřených internetových portálech. Mnoho z nich se také shodlo, že využívají také různé odborné knihy a periodika. Jak jsem již výše zmínila, zejména ale výměna informací a zkušeností zde hraje velkou roli. Všichni participanté se shodují na tom, že mezi nimi funguje komunikace na poměrně vysoké úrovni, díky čemuž mezi sebou pravidelně sdílejí důležité informace ohledně postupu a práce s různými žáky s poruchami chování. Průběžně si sdělují, co jim u kterého žáka funguje, co se v konkrétních předmětech děje, co se jim osvědčilo a co naopak nikoliv. Někteří tvrdí, že takové zkušenosti z jiných základních škol nemají. Myslí, že úroveň jejich komunikace pochází zejména z dobrého výběru zaměstnanců a dále pak z pravidelných neformálních setkání v uvolněné atmosféře v rámci různých oslav a teambuldingů pořádaným vedením školy.

V rámci konkrétních metod, které se pedagogům osvědčily, byly nejčastěji zmiňovány metody pozitivní motivace. Zde participanté zmiňovali například slovní hodnocení žáka, malé jedničky či různé bodování. V neposlední řadě se pak zaměřovali na časté střídání aktivit během hodiny, jelikož dle jejich názoru je neefektivnější tyto žáky zabavit vhodnou aktivitou a nenechat je nudit se. Několik pedagogů ještě zmínilo metodu dotyku, která se jim velmi osvědčila. Dle jejich zkušeností se žák v agresi po její aplikaci velmi často rychle zklidní. Obecně lze říci, že starší pedagogové popisovali v rámci přístupu k těmto žákům autoritativnější přístupy, mladší využívali více demokratický přístup.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou je: **Jaká je spolupráce mezi pedagogy na 2. stupni ZŠ a školním poradenským pracovištěm v rámci vzdělávání žáků s poruchami chování?** Na část této výzkumné otázky bylo již okrajově odpovězeno v otázce předchozí. Z odpovědí participantů bylo zjištěno, že spolupráce na této škole je velmi efektivní. Jako důvod vidí pedagogové fakt, že ze strany vedení je stmelování kolektivu velmi podporováno. Zejména pravidelné neformální akce a různé teambuildingy velmi napomáhají rozvoji vztahů a zlepšování komunikace mezi zaměstnanci samotnými. Někteří tvrdí, že jim tento způsob velmi vyhovuje, jelikož je na těchto akcích přítomen vždy téměř celý pedagogický sbor a je zde čas a prostor na řešení různých situací, povídání a předávání informací, rad a zkušeností,

na které normálně za běžného denního chodu prostor ani čas není. Participantů také tvrdí, že díky poklidné a uvolněné atmosféře velmi rychle ztratili ostych bavit se s ostatními o problémech a dát najevo nejistotu ve správnosti postupů a podobně. Velmi pozitivně byla hodnocena spolupráce se členy školního poradenského pracoviště, zejména pak s výchovnou poradkyní a školní psycholožkou. Účastníci výzkumu se shodli na tom, že se za těmito kolegyněmi chodí pravidelně radit a že je rada velmi často efektivní. Nikdo z dotazovaných nezmínil, že by se s nimi vůbec neradil, popřípadě s nimi měl špatné zkušenosti. Naopak všichni shodně tvrdí, že vždy dostanou komplexní náhled na danou problematiku. Jako obtíž se zde jeví nejasné vymezení kompetencí členů školního poradenského pracoviště, v důsledku čehož jsou poté některé osoby přetěžovány. Samotní pedagogové ve svých výpovědích zmiňovali pravidelně pouze dva, občasně tři členy ŠPP, se kterými se radí. Pozice školního speciálního pedagoga se tak zdá být vyřazena a do samotné činnosti školního poradenského pracoviště příliš nezapojena. K důvodům se nikdo z dotazovaných nevyjádřil.

Třetí dílčí výzkumnou otázkou je: **Jaké jsou podle pedagogů na 2. stupni ZŠ překážky ve vzdělávání žáků s poruchami chování?** Z rozhovorů bylo zjištěno, že velkým problémem je pro pedagogy rozlišnost v míře projevů poruch chování. Z tohoto důvodu tedy nelze zobecnit a vytvořit obecně platné metody. Pedagogové tvrdí, že i přes jejich snahu v hledání informací narážejí často na to, že nemají dostatek dostupných informací, popřípadě někdy již neví, kde hledat nebo na jaké publikace se zaměřit. Navíc neustálé vyhledávání nových zdrojů informací a samotných informací jim pak zabere velké množství času, na což nemají často prostor. Popisují, že v případě, že se dlouhodobě snaží hledat přístup ke konkrétnímu žákovi a stále není nic efektivní, stávají se často frustrovanými a začínají být i více demotivovaní. To se pak může zásadně projevit nejen při další práci se samotným žákem, ale také v práci s dětmi s poruchami chování obecně. Velkou překážku také vidí dotazovaní ve vlivu samotného žáka s poruchou chování na kolektiv, ve kterém se pohybuje. Tvrdí, že v případě agresivnějších projevů může žák vyvolávat ve svých spolužácích a jejich rodičích strach, což se velmi negativně podepisuje na atmosféře ve třídě a může mít vliv na samotný prospěch těchto žáků. V opačném případě může docházet k záměrné provokaci ze strany spolužáků, kteří se baví neschopností ovládnout své emoce a chování u žáka s poruchami chování. Obě situace jsou dle participantů velmi náročné na zvládnutí a mohou mít velký vliv nejen na soustředění a samotné výsledky žáků, ale také na vztah žáků ke škole a vzdělávacímu procesu. Z toho poté často vychází negativní postoj pedagogů k inkluzi. Shodují se na tom, že v případě žáků s mírnějšími projevy je inkluze přínosná, u žáků

s výraznějšími projevy poruch chování, u kterých si neví rady, pak často cítí frustraci. Zmiňují, že i když se snaží tomu předcházet, neubrání se občas generalizaci a „zaškatulkování“ těchto žáků do kategorie nezvladatelných. Toto poté může vést k neochotně s žákem dál pracovat.

I členové školního poradenského pracoviště tvrdí, že jsou velmi zahlceni a nestíhají tak často vykonávat svou práci tak, jak by si představovali a bylo dle jejich názoru třeba. Největší obtíže spatřují ve velmi častých legislativních změnách. Říkají, že nestíhají tyto změny neustále sledovat a aktivně se jim přizpůsobovat. Dle jejich názoru je každá změna v legislativě během na dlouhou trať a školám trvá, než jsou schopny tyto změny aplikovat v praxi. Z tohoto důvodu na ně nemohou pružně reagovat. Obtíže vnímají především v tom, že se k nim informace z MŠMT dostávají velmi pomalu a kuse.

Čtvrtá dílčí výzkumná otázka zní: **Jaké jsou zkušenosti a vzdělávací metody pracovníků ve školních poradenských pracovištích v rámci vzdělávání žáků s poruchami chování?** Členové školního poradenského pracoviště se v majoritě shodli na tom, že občas bojují s nejistotou ve správnosti svých postupů. Zmiňují, že ve školském poradenském zařízení je většinou přítomno několik psychologů a speciálních pedagogů. Výhodou je možnost konzultace různých případů se stejně zaměřenými kolegy a dále také prvotní zaučení po nástupu na takovou pozici. V rámci školního poradenského pracoviště je většinou přítomen jeden speciální pedagog a jeden psycholog, což těmto osobám ztěžuje možnost konzultovat vzniklé situace se zkušenějšími, stejně zaměřenými kolegy. Školní psycholožka k tomu dodává, že na spoustu situací, které řeší, není jedno správné řešení, a tudíž je často potřeba více odborných náhledů. Jako částečnou alternativu pak vidí v navštěvování pravidelných setkání školních psychologů a speciálních pedagogů, která se pořádají pravidelně jednou za měsíc. Z důvodu velké návštěvnosti tam ale není, dle jejich slov, možné probrat vždy vše a v takové míře, v jaké by bylo potřeba. V závěru dodává, že jí ve školství chybí využívání supervizí.

Pozitivně naopak participantky hodnotí možné telefonické konzultace se školskými poradenskými zařízeními a středisky výchovné péče. Shodují se, že většina těchto zařízení komunikuje velmi ochotně a bez prodlevy. Jen ve výjimečných případech se stává, že je poradna ke komunikaci a odbornému vedení nenakloněná.

Participantky také shodně tvrdí, že je inkluze pro žáky s poruchami chování v mnoha ohledech přínosná a že zároveň je také obohacující pro žáky intaktní. Zároveň ale tvrdí, že v některých případech, kdy jsou projevy žáka závažnějšího charakteru, by bylo vhodnější jejich umístění do škol s menším množstvím žáků v kolektivu. Dále potvrzují, že učitelé využívají služby ŠPP na této škole hojně a většinou k nim mají kladný vztah. Výjimečně

se setkají s pedagogem, který má od jejich možné pomoci nereálná očekávání a předpokládá, že bude jeho problém vyřešen na místě. V opačném případě se také občas setkávají se skeptickým přístupem některých pedagogů, kteří navštíví ŠPP velmi výjimečně a předem již očekávají neúspěch. Ti pak mají tendenci shledávat ŠPP jako zbytečné.

6.1 Limity výzkumu

Během výzkumu došlo k pár obtížím, které mohou mít vliv na výsledky prezentované v této diplomové práci a zkusím je. Jako první bych ráda zmínila osobnostní nastavení jednotlivých participantů. Někteří byli spíše extrovertní a v dané problematice velmi zainteresovaní. Z tohoto důvodu byly rozhovory s nimi obsáhlejší a odpovědi často konkrétnější a přesnější. Obsahovaly více informací a bylo jednodušší zjistit konkrétní odpovědi na konkrétní otázky. Naproti tomu byli někteří participanté spíše introvertní, popřípadě se o problematiku dětí s poruchami chování příliš nezajímali a jejich odpovědi byly strohé nebo velmi abstraktní. Bylo tedy mnohem náročnější s nimi vést rozhovor, popřípadě zjistit konkrétní informace, o které by se dalo opřít.

Dalším limitem je také, dle mého názoru, strach některých pedagogů z nedostatečné odbornosti či nejistoty ve svých postupech a následného strachu sdílet své metody a postupy do rozhovoru k diplomové práci. I když byli všichni participanté ujištěni, že je rozhovor anonymní a jejich jména zde nebudou uvedena, myslím, že někteří byli stále velmi opatrní. U některých participantů to bylo z jejich výpovědi patrné. Zejména časté ujišťování mojí osoby, že vůbec neví, jestli danou metodu využívají správně, popřípadě jestli neříkají či nedělají něco nesprávně, mě přivedlo na tuto myšlenku. Z toho pak vychází další limit, kterým je přirozená potřeba prezentovat sebe a své výkony v lepším světle. Myslím, že spousta pedagogů, pod právě oním strachem, že bude jejich práce kritizována, měli tendenci některé aktivity a situace do určité míry domýšlet či krášlit, aby vypadaly dle jejich názoru podle „předpisů“.

Poslední limit je poté na mé straně. Během výzkumu bylo celkem realizováno jedenáct rozhovorů, z nichž každý byl naprosto jiný. Z toho plyne, že i když byly otázky předem pečlivě nachystané, mohly se zdát chvílemi nejisté a nepřesné. Zejména otázky, které sloužily pouze k doptávání mimo předem nachystaný rozhovor, mohly být zprvu nejisté. S přibývajícím zkušenostmi se poté zlepšovaly, jelikož bylo snazší se v problematice orientovat a vědět, co od rozhovoru očekávat a jak lépe pokládat některé otázky. Na základě toho pak bylo možné vést rozhovor kvalitněji.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Na základě realizace výzkumu bylo zjištěno poměrně velké množství zajímavých informací ohledně zkušeností pedagogů se vzděláváním žáků poruchami chování na druhém stupni základní školy v Jihomoravském kraji. Na základě některých informací, které mi byly poskytnuty, bych zde ráda popsala doporučení pro praxi, která by mohla v dané škole napomoci s řešením některých vzniklých obtíží. Jelikož z výzkumu vyplynulo, že pedagogové mezi sebou komunikují poměrně často a efektivně, není třeba zaměřovat se až tak na zlepšování komunikace mezi nimi. Naopak bylo ale prokázáno, že samotní členové školního poradenského pracoviště mají v komunikaci v některých případech obtíže. Ty vychází podle výpovědí participantek zejména z nejasného rozdělení kompetencí jednotlivých členů ŠPP, což poté vede k přetěžování některých kolegyň. Dále pak také z neochoty a demotivace jedné z participantek řešit obtíže spojené s dětmi na druhém stupni, obzvláště s těmi, které mají poruchy chování. Jako vhodné doporučení se mi na základě mé praxe jeví jasné rozdělení kompetencí mezi jednotlivými členkami školního poradenského pracoviště a dále pak vytvoření plánu pro pravidelné setkávání, a to za přítomnosti všech členek ŠPP. Jelikož správná a pravidelná komunikace je klíčem k efektivní spolupráci. Participantky by pak na poradě mohly pravidelně diskutovat potřebné situace, navzájem se obohacovat o informace a zkušenosti na základě své odbornosti, podat ostatním kolegyním jiný úhel pohledu na danou situaci a zajistit si tak do určité míry supervizi mezi sebou. Dále by si mohly stanovit plán různých vhodných postupů ke konkrétním žákům s poruchami chování a sjednotit tak své přístupy.

Jako další vhodné doporučení se jeví pravidelné schůzky školního poradenského pracoviště s pedagogy a to, krom neformálních schůzek a teambuildingů, formou pravidelných schůzek formálních. Členky ŠPP by si tak pravidelně mohly nachystat krátké školení pro své kolegy, které by se zaměřovalo na důležitá a aktuální témata spojená s problematikou výchovy a vzdělávání. Tyto schůzky by mohly být využity také k informování o vhodné literatuře a místech, kde je možné najít či zjistit dostupné a ověřené informace. To by mohlo do určité míry snížit závislost některých pedagogů na ŠPP a ulehčit tak těmto participantkám práci.

V neposlední řadě se jeví jako vhodné řešení obtíží s nedostatkem informací založení veřejné knihovny pro pedagogy, která by obsahovala dostatečné množství kvalitních odborných publikací. Ty by byly pak dostupné plošně všem pedagogickým pracovníkům. Jako obtíž vidím v tom, že by knihovna musela být pravidelně doplňována o nové a aktuální publikace, jelikož

spousta poznatků se rychle mění a obory se vyvíjí. Musela by být tedy stanovena osoba, která by měla tuto knihovnu na starosti, což je časově velmi náročné.

Poslední doporučení se týká změn v legislativě, které se podle participantů dějí velmi rychle a je náročné pro ně je sledovat a v praxi pak aplikovat. Za možné řešení by se potom dalo považovat pravidelné vysílání konkrétních osob či osoby na školení zaměřující se právě na tuto problematiku a v případě nejasností pravidelně komunikovat s příslušnými odděleními MŠMT.

8 DISKUZE

Podobným tématem se ve své práci zabývala Vejrostová (2019), která se ale zaměřila na zkušenosti pedagogů na prvním stupni základní školy. Dle výsledků výzkumu přišla k velmi podobným závěrům. Z rozhovorů s participanty zjistila, že pedagogům vzdělávání žáků s poruchami chování činí velké obtíže. Jako největší překážku poté vidí právě nedostatek informací ohledně vzdělávání a práce s těmito dětmi. Jako další velkou překážku uvedla neochotu rodičů těchto dětí spolupracovat s pedagogy. Tato informace se v mém výzkumu ale nepotvrdila. Dále ve své práci popisuje, jaké možnosti dotazovaní využívají k získávání potřebných informací. Mezi nejčastěji užívané řadí například odborné knihy, internet či výměnu zkušeností mezi kolegy a poradenskými zařízeními. Za důležité ještě považují zmínit fakt, že někteří respondenti shodně v tomto výzkumu uvedli, že u některých dětí s poruchami chování považují inkluzivní vzdělávání spíše za nevhodné a na kolektiv působící spíše negativně.

Informovaností pedagogů se pak ve své práci zabývala také Baudyšová (2010), která zjistila, že pedagogové na základních a středních školách nejsou o problematice vzdělávání žáků s poruchami chování příliš informovaní. Tvrdí ale, že s nárůstem počtu dětí s poruchami chování a jejich inkluzivním vzděláváním roste tlak, který je na pedagogy ohledně vyhledávání potřebných informací vyvíjen. Zároveň také popisuje, že nejlépe jsou o této problematice informováni vysokoškolsky vzdělaní pedagogové základních škol, kteří se o poruchy chování zajímají. Tvrdí ale také, že tyto informace často neumí aplikovat v praxi.

Stránská (2017) se ve své práci zabývala realizací podpůrných opatření u žáků s poruchami chování na běžných základních školách. Ze svého průzkumného šetření taktéž zjistila, že pedagogičtí pracovníci velmi často narážejí na obtíže vycházející z nedostatku informací ohledně výchovy a vzdělávání těchto žáků. Tvrdí, že jedna třetina pedagogů a téměř polovina asistentů pedagoga si myslí, že nemají dostatek informací tolik potřebných do praxe.

Za zajímavé považuji zmínit ještě výzkumné šetření Zoufalého (2015), který se zaměřil na poruchy chování u žáků z pohledu pedagogů na středních školách. Ve své práci naopak uvedl, že informovanost pedagogů v této problematice je zde dobrá, obtíže vidí spíše v neefektivní komunikaci mezi rodiči a pedagogy.

Zajímavé je také srovnání se zahraničním výzkumem od Cassidy (2011), kde se autor zaměřuje na mapování informovanosti a také ochoty pedagogů pracovat na základní škole s žáky s poruchami chování a autismem. Tvrdí, že mají učitelé ze vzdělávání těchto žáků obavy, a zmiňují zejména fakt, že nemají dostatečné informace a zkušenosti k jejich vzdělávání. Dále

pak tvrdí, že je pro ně, dle zkušeností, jednodušší pracovat ve třídě s žáky s autismem než s žáky se závažnějšími poruchami chování.

Podle Rady pro děti s poruchami chování (2008) je aktuálně největším problémem fakt, že přibývá dětí s poruchami chování, což vede k nadměrné únavě a vyhoření pedagogů a jejich následnému odchodu ze školství. Jako důvod zde zmiňují nedostatek administrativní opory a znalostí funkčních metod, které lze při práci s těmito dětmi využít.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala mapováním zkušeností pedagogů se vzděláváním žáků s poruchami chování na druhém stupni základní školy v Jihomoravském kraji a je rozdělena do dvou částí. První část je strukturována do tří kapitol, které se zaměřují na teoretické základy a poznatky. V kapitole první je podrobně charakterizována problematika poruch chování a emocí, včetně etiologie a následné diagnostiky. Následující, druhá kapitola se zabývá už přímo vzděláváním žáků, kteří trpí poruchou chování a emocí. V kapitole je vysvětleno inkluzivní vzdělávání a s ním spojené možnosti prevencí, jak poruchám chování ve školním prostředí předcházet. Třetí, a tedy poslední teoretická kapitola, je věnována edukačním potřebám žáků s poruchami chování a emocí. Zde se zaměřujeme na edukaci a možné intervenční přístupy k těmto žákům a v neposlední řadě poté na opatření ovlivňující edukaci těchto jedinců. Cílem těchto kapitol bylo stručné zmapování teoretických poznatků a přiblížení teoretického základu a základních pojmů čtenáři, jelikož z tohoto základu dále vycházíme ve druhé, empirické části.

Empirická část je rozčleněna do čtvrté až sedmé kapitoly. Z počátku popisuje metodologii výzkumu. Zaměřuje se na strategie výzkumu a výzkumný problém, cíle výzkumu, hlavní výzkumné otázky, výběr výzkumného vzorku a dále pak na charakteristiku základní školy, na které byl výzkum realizován, a také charakteristiku samotných participantů ve výzkumu. Ke konci kapitoly je ještě popsána samotná realizace výzkumu, zpracování, analýza a metody sběru dat. V páté kapitole je popsána interpretace získaných dat a v šesté je poté shrnutí výsledků výzkumů a jeho možné limity.

Průzkum ukázal, že většina pedagogů na druhém stupni této základní školy má nedostatek informací ohledně práce s dětmi s poruchami chování. Shodují se, že zejména ze svého vzdělávání, a to jak vysokoškolského, tak dalšího, nemají dostatek informací a znalostí, jak pracovat s těmito dětmi. Nové poznatky si často hledají na internetu, na různých fórech na sociálních sítích, v publikacích a čteně také sdílejí své zkušenosti a poznatky navzájem mezi sebou. Komunikace mezi kolegy je zde na velmi vysoké úrovni, a tak je tento způsob předávání informací poměrně efektivní. Dobré vztahy a zkušenosti mají pedagogové také se školním poradenským pracovištěm, kam si pravidelně docházejí pro pomoc či odbornou radu. Inkluzivní vzdělávání pro tyto žáky vnímají pedagogové spíše pozitivně. Často ale zmiňují, že u žáků s agresivnějšími projevy by bylo zařazení do specializovaných škol přínosnější jak pro žáky samotné, tak pro celý třídní kolektiv.

Z výzkumu dále vyplynulo, že členové školního poradenského pracoviště nemají na této škole příliš rozděleny kompetence, což vede k únavě a přetěžování některých pozic. Obtíže zaznamenávají tyto participantky také v neustále se měnící legislativě, která jim není s dostatečným předstihem a ve vhodné formě předávána a musí tedy trávit velké množství času hledáním těchto informací samy. Čas, který tím tráví, by poté, dle jejich slov, mohly spíše věnovat dětem a pomoci svým kolegům. Zkušenosti těchto pedagogů byly poměrně podrobně zmapovány a popsány. Cíl práce, který byl stanoven na začátku, byl tedy splněn.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association. ISBN 970-0-89041-555-8

ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.

BAUDYŠOVÁ, Eva, 2010. *Informovanost pedagogů o poruchách chování*. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Zdenka Michalová, Ph.D.

BENDL, Stanislav, 2004. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

BLAŽKOVÁ, Veronika, 2014. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-646-8.

CASSADY, J. M. (2011). *Teachers' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Autism and Emotional Behavioral Disorder, Electronic Journal for Inclusive Education*, 2 (7). Council for Children with Behavioral Disorders. Council for Exceptional Children, 1110 North Glebe Road, Arlington, 2008, Web site: <http://www.ccbd.net/beyondbehavior/index.cfm?categoryID=D646D293-C09F-1D6F-F9C4E203B21F5EB8>

ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČERVENKA, Karel a Věra VOJTOVÁ, 2013. *Východiska pro speciálněpedagogické intervence v etopedii: Resources for special educational intervention*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6617-5.

ELLIOTT, J., PLÁČE, 2002. M. *Dítě v nesnázích*, 1.vyd. Praha : Grada Publishing. ISBN 80-247-0182-0.

FALTÝSKOVÁ, Jarmila, 2004. Učitelovo diagnostikování problémových žáků ve škole. In S. Střelec. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky PedF MU.

FORŤOVÁ, Kateřina, 2013. *Metodika pro pedagogy: Jak pracovat s dětmi se speciálním vzdělávacími potřebami* (online). Základní škola Kunratice. (cit. 2023-12-2). Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1434887210.pdf>

HAVEL, Jiří a Oldřich ŠIMONÍK, 2006. *Kooperující učitel: úloha cvičných učitelů základních škol v procesu přípravy budoucích učitelů*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-43-8.

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HUTYROVÁ, Miluše, 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

HUTYROVÁ, Miluše, RŮŽIČKA, Michal a SPĚVÁČEK, Jan, 2013. *Prevence rizikového a problémového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3725-5.

Inkluzivní škola. (2018). Principy inkluzivního vzdělávání. Retrieved from: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivnihovzdelavani>

JANKŮ, Kateřina, 2009. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-764-9.

JANSKÝ, Pavel, 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

KACHLÍK, Petr, Věra VOJTOVÁ a Karel ČERVENKA, 2017. *Edukační přístupy k dětem v riziku, s problémy a s poruchami v chování: Educational attitudes towards children at risk,*

children with behavioural problems and children with behavioural disorders. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8916-7.

KALEJA, Martin, 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-396-5.

KERREROVÁ, Susan, 1997. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

LECHTA, Viktor, ed, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

MARTÍNEK, Zdeněk, 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2013. *Výchovné poradenství. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7478-356-2.

MICHALÍK, Jan a Petr HANÁK, 2011. *Speciálněpedagogické centrum*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2772-0.

MICHALOVÁ, Zdeňka a Ilona PEŠATOVÁ, 2015. *Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně. ISBN 978-80-7414-934-4.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2007. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš. 1. vyd. ISBN 978-80-7311-075-8.

MICHALOVÁ, Zdeňka, 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-733-8.

Miovský, Michal, and Jana Zapletalová, 2006. "Systém primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace." *Presentace Konference Primární prevence rizikového chování III*.

MKN-10, 2021. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. Aktualizované vydání k 1. 1. 2021 [online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit.16.3.2021]. ISBN 978-807-4721-687. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

- MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS, 2008. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-430-4.
- OPEKAROVÁ, Olga, 2007. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-35-8.
- PEŠATOVÁ, Ilona, 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita. 1. vyd. ISBN 978-80-7372-291-3.
- PFERSEER, Evelyn, 1997. *Zappelphilipp und Hampelliese: Rat und Hilfe für hyperaktive Kinder und ihre Eltern*. Augsburg: Pattloch. 1. vyd. ISBN 3-629-00273-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, ed, 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POLÁKOVÁ, Petra, 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-802-7107-605.
- POSPÍŠILOVÁ, Bohumila a TYŠER, Jiří, 2003. *Výchovné poradenství: soubor materiálů pro výchovné poradce základních škol*. Hněvín. ISBN 80-86654-04-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar, 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.
- PTÁČEK, Radek, 2006. *Pouchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN ISBN 80-86991-81-4.
- SLOMEK, Zdeněk, 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-84-6.
- STRÁNSKÁ, Anna, 2007. *Realizace podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami chování na běžných základních školách*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Němec, Zbyněk.

ŠIMČÍKOVÁ, Kateřina a Jan VIKTORIN, 2015. Podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu. In Vrubel, M. a kol. Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. s. 19-29. ISBN 978-80-210-8107-9.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ, 2013. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VALENTA, Milan, 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.

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

VASEK, Štefan, 2005. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 8086723136.

VEJROSTOVÁ, Veronika, 2019. *Zkušenosti pedagogů se vzdáváním žáků s problémy v chování/poruchou emocí a chování na 1. stupni ZŠ*. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Karel Červenka, Ph.D.

VÍTKOVÁ, Marie, ed, 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VOJTOVÁ, Věra a Karel ČERVENKA, 2012. *Edukační potřeby dětí v riziku a s poruchami chování: Educational needs of children at risk and with behavioural disorders*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6134-7.

VOJTOVÁ, Věra a Marie PAVLOVSKÁ, 2013. *Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování: Early intervention as a resource of inclusive approaches*

to children at-risk of behavioral disorders. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6518-5.

VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5159-1.

VOJTOVÁ, Věra, 2013. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Paido.

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

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZOUFALÝ, Tomáš, 2015. *Poruchy chování u žáků z pohledu pedagogů SŠ*. Bakalářská práce. Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání. Vedoucí práce Mgr. Dita Janderková, Ph.D.

ZÁKONY

Vyhláška č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů*, částka 20.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 82/2015 Sb. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: *Sbírka zákonů*, částka 37.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
§	Paragraf
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně pedagogická poradna
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
Sb.	Sbírka
Tj.	To jest
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Výsledné analytické kategorie	45
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI:	Struktura otázek k rozhovoru.....	85
--------------------	-----------------------------------	----

PŘÍLOHA P I: STRUKTURA OTÁZEK K ROZHOVORU

Otázky pro učitele:

Informace, zkušenosti

- 1) Jak se projevují žáci s problémy v chování ve vaší škole?
- 2) Kde hledáte informace ohledně přístupu k těmto dětem?

Spolupráce s rodinou, ŠPZ, ŠPP

- 3) Spolupracujete s ŠPZ? Jak?
- 4) Spolupracujete s ŠPP? Jak?
- 5) Jakým způsobem a jak často spolupracujete s rodinou dítěte?
- 6) Spolupracujete s dalšími organizacemi? Jakými?

Postupy a metody

- 7) Jak motivujete a hodnotíte žáky s poruchami chování?
- 8) Pracujete také s kolektivem? Jak?

Překážky ve vzdělávání

- 9) Jaký máte názor na začlenění žáků s poruchami chování do škol hlavního proudu v rámci inkluze?
- 10) Jsou tyto žáci přijati kolektivem?
- 11) Dostávají dostatečnou podporu od pedagogů?

Otázky pro ŠPP:

Informace, zkušenosti

- 1) Jaké máte zkušenosti s pozicí v ŠPP?
- 2) Kde sháníte doplňující informace ohledně práce se žáky s poruchami v chování?

Spolupráce s rodinou, s ŠPZ, v rámci ŠPP

- 3) Spolupracujete s ŠPZ? Jak?
- 4) Spolupracujete mezi sebou v rámci ŠPP? Jak?
- 5) Spolupracujete s rodinou dítěte? Jak?
- 6) Spolupracujete s dalšími organizacemi? Jakými?

Postupy, metody

- 7) Jaké metody využíváte při práci s dětmi s poruchami v chování?
- 8) Pracujete i s třídním kolektivem?

Překážky ve vzdělávání

- 9) Jak efektivní je podle Vás začlenění žáků s poruchami v chování do škol běžného proudu?
- 10) Jsou děti s poruchami v chování přijaty v kolektivu na vaší škole?
- 11) Jakým způsobem spolupracujete s učiteli na vaší škole?