



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Reakce na problémové chování ze strany učitelů a žáků

Vypracovala: Simona Volmutová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Bílková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Zuzaně Bílkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podporu, kterou mi poskytla při psaní této práce. Další poděkování patří také základní škole, která mi umožnila realizovat výzkum.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Reakce na problémové chování ze strany učitelů a žáků jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

Simona Volmutová

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá dětmi ze základní školy, u kterých se objevuje problémové nebo poruchové chování, a také tím, jak na něj reagují učitelé a spolužáci. V teoretické části popisují rozdíl mezi problémovým a poruchovým chováním, uvádím charakteristiku kázně a poruch chování. Vymezuji také základní termíny jako je etiologie, klasifikace, prevence a terapie poruch chování. Poslední kapitolou teoretické části jsou instituce, které v této problematice spolupracují se školou. Praktická část ukazuje výsledky mého pozorování a rozhovorů. Snažila jsem se zjistit, jak se problémové chování dětí projevuje při vyučování, jestli si ho ony samy uvědomují, jestli si ho nějakým způsobem všimají jejich spolužáci a jak na něj případně reagují. To stejné jsem zjišťovala i u pedagogů, tedy jaké chování je při vyučování ruší a jak na něj reagují. Zjistila jsem, že spolužáci vnímají problémové žáky, někdy jim i jejich chování vadí, protože se nemohou soustředit na výuku. Není to ale pro ně důvod, aby je vyčleňovali z kolektivu, právě naopak se s nimi většinou kamarádí. Učitelům vadí drzost, vulgární vyjadřování a upozorňování na sebe. U každého žáka si musí učitel najít vhodný způsob, jakým s ním bude problémy řešit.

Klíčová slova: problémové chování, poruchy chování, základní škola, žák, učitel

Abstract

This bachelor thesis deals with problem or disorder behavior of primary school children and resulting teachers and classmates reactions. In the theoretical part I describe the difference between problematic and disorder behavior, I introduce the characteristics of discipline and behavioral disorders. I define basic terms like etiology, classification, prevention and behavioral disorder therapy. The last chapter of the theoretical part mentions institutions cooperating with the schools regarding this issue. The practical part shows the results of my observations and interviews. I tried to find out how this children problematic behavior manifests itself during the classes, whether they themselves are aware of it, whether their classmates notice it, and how they eventually react to it. I examined the same for teachers, i.e. what behavior disturbs them during lessons and how they react to it. I have found that classmates perceived problematic students, sometimes they also mind their behavior because they cannot concentrate on teaching. But this is not a reason for them to separate them from the group, on the contrary, they are mostly friends with them. Teachers resent the insolence, vulgar expression and inappropriate alerting on yourself. The teacher must find a suitable way for each pupil to solve problems with him.

Keywords: problem behavior, behavioral disorders, elementary school, pupil, teacher

Obsah

Obsah	6
Seznam zkratk	8
Úvod	9
Teoretická část	10
1. Kázeň	10
1.1 Definice kázně	10
2. Nekázeň	10
2.1 Definice nekázně	10
2.2 Diagnostika nekázně	10
3. Problémové a poruchové chování	11
4. Poruchy chování	12
4.1 Charakteristika poruch chování	13
4.2 Etiologie poruch chování	13
4.3 Klasifikace poruch chování	15
4.4 Psychické vlastnosti, které souvisejí s poruchovým chováním	21
4.5 Sociální význam PCH	22
4.6 Prevence poruch chování	22
4.7 Terapie poruch chování	23
5. Instituce spolupracující se školou	24
5.1 Pedagogicko-psychologická poradna	24
5.2 Speciálně pedagogické centrum	24
5.3 Středisko výchovné péče	25
5.4 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu	25
Praktická část	26
6. Metodologie výzkumu	26
6.1 Cíl výzkumu	26
6.2 Kvalitativní výzkum	26

6.3 Pozorování.....	26
6.4 Rozhovor	27
6.4.1 Polostrukturovaný rozhovor	27
7. Výběr a charakteristika zkoumaného souboru	27
8. Vlastní šetření	28
8.1 Charakteristika základní školy	28
8.2 Kazuistiky.....	28
8.2.1 Charakteristika dítěte č. 1 - Veronika.....	28
8.2.2 Charakteristika dítěte č. 2 - Petr	31
8.2.3 Charakteristika dítěte č. 3 - Tomáš	35
8.2.4 Charakteristika dítěte č. 4 -Lenka.....	39
Shrnutí.....	46
Diskuze	48
Závěr.....	52
Seznam použité literatury	53
Seznam příloh.....	55

Seznam zkratk

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

IVP – individuální vzdělávací plán

SVP – středisko výchovné péče

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

ZŠ – základní škola

OSSZ – okresní správa sociálního zabezpečení

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

SVP – speciální vzdělávací potřeby

Úvod

K výběru tématu mé bakalářské práce mě inspirovalo působení jako vedoucí kroužku mladých hasičů v naší obci. Mezi dětmi se totiž objevil chlapec, u kterého se často projevovalo problémové chování. Největší problém měl s uznáváním jakékoli autority, odmítal se podřizovat příkazům vedoucích a plnění zadaných úkolů mu připadalo nesmyslné a nudné. Jako vedoucí kolektivu jsem se snažila hledat způsoby, jakými s tímto chlapcem komunikovat a zapojit ho do činnosti tak, aby negativně neovlivňoval i ostatní děti. Stávalo se, že mezi námi vznikl konflikt, při kterém z chlapcovy strany docházelo k slovnímu napadání, které však nikdy nevyústilo ve fyzickou agresi. Vzhledem k mému tehdejšímu nízkému věku a nedostatku zkušeností jsem si občas nedokázala se situací vhodně poradit a nechala jsem konflikt nedořešený. Často jsem pak ale o chlapci přemýšlela a hodnotila jeho chování, a to mělo vliv na vznik mého pozdějšího zájmu o tuto problematiku.

V teoretické části nejprve vymezuji, co je školní kázeň a nekázeň, což mi přijde důležité k tomu, abychom mohli určit, co je problémové chování. Dále popisuji rozdíl mezi žákem, u kterého se projevuje problémové chování a žákem, u kterého je již rozvinuta porucha chování. Velkou část teoretické části věnuji přímo problematice poruch chování. Uvádím jejich charakteristiku, etiologii, klasifikaci, prevenci a terapii. Zmiňuji se také o psychických vlastnostech, které ovlivňují poruchové chování a popisuji sociální význam poruch chování. V poslední kapitole se zaměřuji na instituce, které pomáhají školám řešit tuto problematiku. Jsou to např. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče nebo zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

V praktické části nejprve představuji, co je cílem mého výzkumu. Dále popisuji metodu kvalitativního výzkumu, pozorování a polostrukturovaný rozhovor, který jsem pro svůj výzkum použila. Uvádím, jakým způsobem jsem zvolila výzkumný vzorek, charakterizují základní školu a dále už následují čtyři kazuistiky dětí. U každého z nich uvádím jejich stručnou charakteristiku, vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a výsledek pozorování a rozhovorů.

Teoretická část

1. Kázeň

1.1 Definice kázně

Kázeň můžeme definovat jako vědomé respektování pravidel daných společností. Slovo „vědomé“ znamená, že nemůžeme o kázni nebo nekázni hovořit např. u člověka, který má psychickou poruchu a nechápe, že existují nějaké normy. Ve škole pak kázeň znamená dodržování pravidel určených školním řádem, případně pokynů stanovených pedagogy. V souvislosti s kázní jsou často používány pojmy autorita, zákaz, povinnost. Někteří jedinci mohou kázeň chápat jako slušnost, jiní naopak jako výraz nucené podřízenosti. Vliv na posouzení porušení kázně z hlediska historie má např. úroveň vědy a techniky, úroveň současné společnosti a kultury. (Bendl, 2011)

Žáci, kteří se odmítají podřídit autoritám a porušují zákazy bývají následně označeni za žáky s kázeňskými problémy nebo za žáky s problémy v chování. Tyto problémy mohou později vyústit v poruchu chování.

2. Nekázeň

2.1 Definice nekázně

Školní nekázeň je v současné době vnímána jako závažný problém. Mezi kázeňské problémy žáků základních škol patří zejména šikana, rasismus, drogy, záškoláctví. Zároveň je třeba konstatovat, že věková hranice trestné činnosti mládeže se neustále snižuje. Některé projevy nevhodného chování žáků již zcela vymizely, jako např. projevy bezbožnosti, jiné naopak nově vznikají, např. anonymní oznamování výskytu výbušnin ve školách nebo opisování z telefonů. To opět souvisí s rozvojem vědy a techniky. (Bendl, 2011)

2.2 Diagnostika nekázně

Pro úspěšnou nápravu nekázně je nejprve potřeba zjistit její existenci. Musí se zjistit její závažnost, četnost a forma. To ale v mnoha případech není vůbec lehké, protože některé přestupky, např. šikanu učitel ve škole vůbec nemusí vidět. Odehrává se v době, kdy učitel není přítomen, to znamená o přestávce nebo mimo školní prostředí. Navíc pokud má i přesto učitel nějaké podezření, oběť šikany často vše popírá, protože

má strach z odvety. Pokud jsou náhodou agresori přistiženi při činu, řeknou, že vše je jen legrace a oběť přikývne, protože má opět strach. Pro učitele je tedy velmi těžké zjistit stav kázně a nekázně ve škole. (Bendl, 2011)

Pedagog může využít celou řadu diagnostických metod, které jsou používány i při pedagogických výzkumech. Jedná se např. o pozorování, škálování, dotazník, analýzu školní dokumentace, projektivní techniky, rozhovor nebo akční výzkum. Stav kázně a nekázně nemusí ale zjišťovat jen učitel, může to být např. student, který je ve škole za účelem splnění své pedagogické praxe. V mnoha případech je tato varianta dokonce účinnější, protože žáci nemusí být k učitelům upřímní a stydí se jim některé věci říct. Paradoxně se raději svěří cizímu člověku. Takový student může navíc odhalit věci, kterých by si pedagog ani nevšiml, protože je ovlivněn profesionální slepotou. (Bendl, 2011)

3. Problémové a poruchové chování

Učitelé se ve školách často setkávají s chováním, které jim ztěžuje jejich práci a které narušuje i celkový chod třídy. Je to například různé vyrušování, nedodržování pravidel nebo provokování. Učitelé se s takovými žáky někdy vypořádávají tak, že je označí za „žáky s poruchami chování“ a ze školy je vyloučí. Takové vyloučení ze sociální skupiny však může mít za následek zhoršování a zvyšování problémů. Jiní učitelé se však začnou snažit hledat řešení, začnou vytvářet podmínky a hledají způsob, jak změnit chování svých žáků. To může mít naopak pozitivní vliv na interakci žáka s okolím. (Vojtová, 2005)

Stejná autorka uvádí, že rozlišení problémového chování je důležité hlavně z těchto tří důvodů:

- Předcházení „nálepkování“ těch žáků, kteří nemají tak vážné problémy,
- včasný kontakt s odborníky a předcházení zhoršování situace,
- zabránění zbytečnému vylučování žáků.

Kázeňsky problémové žáky rozděluje Vojtová (2005) do dvou skupin:

- Žáci s problémy v chování
- Žáci s poruchami chování

Rozdíl mezi oběma skupinami je ve třech hlavních bodech:

- *V motivaci chování – v záměrech jedince*
- *V trvání problémového chování*
- *Ve způsobech pedagogického vedení žáka (Vojtová, 2005, s. 74)*

Žák s problémy v chování si své problémy uvědomuje a rád by se jich zbavil. Porušuje normy, ne však úmyslně, ale díky konfliktu mezi jeho vnitřními potřebami a požadavky zvnějšku. Pokud se musí rozhodnout a vybrat si motiv slučitelný s těmito vnějšími požadavky, nastává problém. Žák neví, jak své chování následně napravit a následuje další nepřiměřené rozhodnutí. Je ovlivněn negativními emocemi, které u něj vyvolává to, že má nálepkou problémového jedince. Jeho problémy jsou však většinou krátkodobé nebo se objevují náhodně například v určitých situacích. Pedagog používá k nápravě rozmanité metody výuky, zavádí cílená pedagogická opatření ve škole a ve třídě, plánuje cíleně výuku. Pomáhá také speciálně pedagogickými metodami hledat vhodnější způsoby chování, které současně naplňují žákovy potřeby. (Vojtová, 2005)

Žák s poruchami chování normy nepřijímá nebo je ignoruje a za své jednání nepocítuje vinu. Normy porušuje dlouhodobě. Takový žák už musí mít speciální péči, při které se odborníci snaží speciálně pedagogickými a psychologickými metodami změnit jeho chování ze společensky nepřijatelného na takové, které bude přijatelné. (Vojtová, 2005)

Vojtová (2005) ještě uvádí jednu specifickou skupinu dětí, a tou jsou děti v riziku poruchy chování. Tyto děti mají určitý sklon k rozvoji poruchy. Může se jednat např. o děti s hendikepem, s nepříznivým rodinným zázemím, ze sociokulturně odlišných rodin nebo o děti, které jsou obětí šikany. U těchto dětí je velmi důležitá včasná prevence. Pokud se situace vyvíjí nepříznivě, je důležitá i včasná intervence.

4. Poruchy chování

V literatuře se začal tento termín používat koncem 60. let 20. století a objevoval se hlavně v lékařské praxi. Nyní je tento pojem využíván nejvíce ve speciálně pedagogickém prostředí. Často se ale stává, že jedinec dostane označení „žák s poruchou chování“ např. ve škole a tato nálepka se ho pak drží a neustále ho provází. (Michalová, 2007)

4.1 Charakteristika poruch chování

Podle Vágnerové (2014) můžeme poruchy chování chápat jako odchýlení v oblasti socializace. Jedinec není schopen respektovat sociální normy, které jsou na úrovni jeho věku nebo rozumových schopností. Je potřeba, aby se dítě naučilo rozeznávat žádoucí a nežádoucí projevy chování a vhodnost chování v určité situaci. Nestací, že dítě normy zná, musí podle nich i jednat. Postupně se naučí své chování regulovat samo, bez toho, aby ho kontroloval někdo jiný. Že dítě docílilo tohoto stádia poznáme tak, že se objeví pocit viny, pokud udělá něco špatného.

Dítě musí mít rozumové schopnosti na takové úrovni, aby dokázalo pochopit význam pravidel chování a jejich podstatu. Pokud dítě normy chápe, ale odmítá je respektovat, potom můžeme mluvit o poruše chování. Pokud však dítě význam norem nechápe, nejedná se o poruchu chování. Toto můžeme pozorovat např. u jedinců s mentálním postižením nebo u těch, kteří jsou z odlišného sociokulturního prostředí, kde se dodržují jiná pravidla. (Vágnerová, 2014)

Jedinci s poruchou chování se obvykle k ostatním chovají neadekvátně, nejsou schopni navázat sociální vztahy nebo je udržet. Jsou málo empatictí a zaměřují se jen na uspokojení svých vlastních potřeb. Neberou ohled na jiné lidi, zvířata, věci a práva ostatních pro ně nemají význam. Pokud poruší nějaká pravidla, nepocitují vinu. (Vágnerová, 2014)

Pokud mluvíme o poruchách chování, učitelé často v jejich souvislosti používají tresty, bohužel jsou ale často použity špatným způsobem. Když už se učitel rozhodne k trestu přistoupit, měl by ho spojit s činem (např. krádež, popsání lavice), ne s osobností dítěte (např. drzý výraz). Řada odborníků soudí, že nejlepším „trestem“ je přirozený důsledek činu. To znamená, že když dítě např. popíše lavici fixem, musí si ji pak také sám umýt. Nebo když nějakou věc rozbije, sám ji poté opraví. Po tomto odčinění se u dítěte objeví pocit úspěchu, což může posílit jeho sebeúctu a snížit množství nevhodných projevů chování. (Divoká a kol., 2017)

4.2 Etiologie poruch chování

Vojtová (2008) říká, že příčinu lze hledat v individuální nebo v sociální rovině. Často se ale tyto roviny propojují a obě mají vliv na rozvoj poruchy chování. Propojením obou rovin se posilují rizikové faktory.

Podle Fischera a Škody (2008) má velký význam pro rozvoj poruch chování vzájemná interakce biologických, psychických a sociálních faktorů. Jednotlivé faktory popisují takto:

Biologické faktory

Do těchto faktorů zařazujeme především pohlaví. Poruchy chování se objevují mnohem častěji u chlapců. Je to i proto, že muži mají díky testosteronu větší sklony k agresivnímu jednání než ženy. Dalším důležitým faktorem je věk. První poruchy se objevují už v předškolním věku, ale větší četnost je zaznamenána v období pubescence a adolescence. Vrozené dispozice také ovlivňují rozvoj poruch. Lidé, kteří mají sníženou míru frustrační tolerance a jsou např. více impulzivní, mají větší sklony k delikventnímu jednání. K poruchám chování dochází také často u dětí, které mají nižší úroveň mentálních schopností. S tím souvisí i to, že tyto děti nejsou ve škole ani mimo ni příliš úspěšné, a proto se mohou objevit projevy chování, jako je např. záškoláctví. Příčinou vzniku poruchy chování může být i narušení funkce CNS.

Psychické faktory

Vznik nebo rozvoj poruchy chování může ovlivnit motivace a potřeby jedince. Pokud jedinec nemá uspokojenou např. potřebu bezpečí nebo lásky, může se u něj rozvinout porucha. Častou příčinou bývá také to, že se dítě nudí – nemá dostatek podnětů, stimulace. Dalším důvodem je i přijetí skupinou vrstevníků. Pokud dítě udělá něco, co je projevem nežádoucího chování, ostatní ho za to ocení a přijmou ho do své party.

Sociální faktory

Nejdůležitějším faktorem je určitě rodina. Pokud je rodina úplná a harmonická, je zde menší riziko vzniku poruchy chování. Pokud je však rodina neúplná, nebo pokud je dítě např. v ústavní výchově, riziko je větší. Rodina může být rizikovým faktorem také v tom případě, že se u samotných rodičů objevuje asociální či antisociální chování. Také musíme zmínit syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, který bývá často spojen s rozvojem poruchy chování. Dalším důležitým faktorem jsou skupiny vrstevníků nebo různé party, ve kterých mohou vrstevníci jedince nabádat k asociálním nebo antisociálním projevům chování, jako je zneužívání, závislost nebo delikvence. Faktorem, který nemůžeme opomenout, je prostředí. Ve velkých městech je

výskyt poruchového chování mnohem větší, což je způsobeno hlavně tím, že ve městě je vyšší anonymita.

Janků (2005) odkazuje na Hrčku, který k těmto faktorům přiřazuje ještě faktory kulturní a situační. Kulturní příčinou může být např. rozdílná tolerance k určitým typům chování, také jeho rozdílné hodnocení, které může vést k nálepkování jedinců z jiných oblastí nebo kultur a v neposlední řadě adaptační problémy přistěhovalců. Do situačních faktorů patří různé zátěžové situace nebo situace, které dávají jedinci příležitost vyhnout se sociální kontrole.

4.3 Klasifikace poruch chování

Podle Kříže (2004) musí být splněny tři podmínky, aby bylo možné dítěti udělit diagnózu poruchy chování. První z nich je, že projevy poruchy musí přetrvávat alespoň šest měsíců, dále musí narušovat jeho sociální přizpůsobivost (např. v rodině, ve škole, mezi vrstevníky). Třetí podmínkou je, že se tyto poruchy nepodařilo vyřešit obvyklými pedagogickými postupy a je proto nutné využít speciální přístup.

Existuje více druhů dělení poruch chování. Psychologická literatura zohledňuje kritérium agresivity a poruchy chování tedy rozděluje na agresivní a neagresivní. Vágnerová (2014) charakterizuje skupiny tímto způsobem:

Agresivní PCH

Tato skupina je závažnější, a to z toho důvodu, že jedinec svým chováním omezuje nebo porušuje práva ostatních. Objevují se přibližně u 2-3 % mladistvých. Jedná se např. o šikanu nebo vandalismus.

Neagresivní PCH

Jde o méně závažné problémy, kdy jedinec sice nedodrží sociální normy, ale neomezuje ani neporušuje práva druhých a nikomu neškodí. Neagresivní poruchou trpí až 14 % adolescentů. Jedná se např. o záškoláctví nebo lhaní.

Speciální pedagogika se na poruchy chování dívá z hlediska toho, jak závažné jsou pro společnost. Dělí je na disociální, asociální a antisociální. Fischer a Škoda (2008) popisují jednotlivé kategorie takto:

Disociální poruchy chování – jsou to nespolečenské způsoby chování, které se však liší od normy jen mírně a nemají pro společnost závažný dopad. Tyto odchylky můžeme považovat za určitý signál před dalším negativním vývojem. Projevy lze obvykle zvládnout běžnými pedagogickými metodami a není nutné využít služby speciálních institucí. Pokud se příčiny nepřiměřeného chování objeví včas, dá se vše napravit a zamezit dalšímu opakování. Jako disociální chování můžeme označit např. lhaní nebo zlozvyky.

Asociální poruchy chování – tyto poruchy jsou již pro společnost závažnější, ale jejich důsledky škodí spíš samotnému jedinci než okolí. Může to být např. alkoholismus, záškoláctví, kouření marihuany nebo sebepoškození. Jedná se o projevy chování, které se vymykají společenským normám a většinou je nelze vyřešit běžnými pedagogickými metodami. Mají dlouhodobější charakter a snadno se mohou přeměnit na závažnější formy chování. Zde je již třeba využít speciálně pedagogickou péči, aby nedošlo k chování, které bude ohrožovat společnost. Pro tento typ chování je již vhodné využít služeb speciálních institucí (SVP, poradny, léčebny).

Antisociální poruchy chování – tento typ chování přímo ohrožuje nebo poškozuje společnost a jedinec již porušuje zákony. Jedná se např. o vandalismus, násilné trestné činy nebo krádeže. Tyto problémy nelze řešit docházením do speciálně pedagogického zařízení, je nutné nařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Další možností jsou léčebny nebo věznice.

Müller (2001) rozděluje poruchy chování z hlediska věku. Některé poruchy jsou typické pro určitý věk a některé se naopak vyskytují v několika nebo ve všech věkových obdobích. Nejmladší skupinou, která je z tohoto hlediska sledována, je skupina dětí od 6 do 15 let. V 6 letech dítě obvykle nastupuje do školy a je to pro něj velká změna, protože si musí zvykat na pravidla, na nový kolektiv. Také se objeví nová autorita (učitel) a dítě čeká úplně nový režim. V tomto období se může objevit záškoláctví, které může být spojeno se strachem z nových situací. Také je typické vyrušování, neposlušnost, mohou nastat drobné krádeže nebo lži. Poruchové chování této skupiny můžeme nazvat dětskou delikvencí nebo dětskou kriminalitou. Pro jejich činy je typická nepřipravenost a nepromyšlenost.

Další skupinou jsou mladiství ve věku od 15 do 18 let, což je kritické období. Činy, které tato věková skupina páchá jsou označovány jako kriminalita mladistvých

nebo juvenilní delikvence. Toto období je charakteristické velkými sociálními změnami, velký vliv mají na jedince jeho vrstevníci a vytvářejí se party, které se často zabývají negativními činnostmi. Pro tento věk jsou typické násilné činy, výtržnictví, prostituce nebo opilství.

Poslední skupinou je kriminalita dospělých, tedy jedinců nad 18 let, u kterých se objevuje trestná činnost s opětovnou recidivou.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů MKN – 10, kterou využívají hlavně lékaři, používá následovné dělení:

F90 – hyperkinetické poruchy

Pro tuto skupinu je charakteristický brzký nástup (již do 5 let), nestálost v činnostech, neschopnost dokončit činnost, nadměrná aktivita. Typická je také impulzivnost, neukázněnost a časté zapojování do konfliktů. Obvyklá je i porucha poznávacích schopností a opoždění motorického a řečového vývoje. Hyperkinetické děti nebývají mezi ostatními příliš oblíbené, může dojít až k izolaci.

- Porucha aktivity a pozornosti
- Hyperkinetická porucha chování
- Jiné hyperkinetické poruchy
- Hyperkinetická porucha NS

F91 – poruchy chování

Pro poruchy chování je typické opakované, dlouhotrvající vzdorovité nebo agresivní chování. Nejedná se o obyčejné dětské zlobení, ale o mnohem závažnější chování, které překračuje chování odpovídající určitému věku. Toto chování by se mělo objevovat nejméně šest měsíců. Jedná se např. o lhaní, zakládání požárů, útěky, nekázeň, týrání, destrukce majetku, krádeže, silné výbuchy vzteku. K tomu, aby byla diagnostikována porucha chování stačí, když se objevuje jeden z popsanych typů chování. Musí být ale opakovaný nebo výrazný, nestačí jen jeden čin.

- Porucha chování vázaná na vztahy k rodině

Jedná se o agresivní a disociální projevy chování, které se objevují v rodině nebo jen k určitým členům rodiny. Ale pokud je mezi rodičem a dítětem velmi narušený vztah, neznamená to hned, že se jedná a tuto poruchu. Musíme zvážit, zda jsou splněna všechna kritéria F91. Může se jednat např. o krádeže, ale i ničení nábytku nebo osobních věcí určitých příslušníků rodiny.

- Nesocializovaná porucha chování

Dítě se dopouští různých přestupků, jako je např. tyranizování slabších nebo vydírání, ale realizuje je samo, nikoliv ve skupině. Jeho vztahy s ostatními dětmi mohou být silně narušeny, dítě může být odmítáno nebo izolováno. Porucha se nejvýrazněji projevuje ve škole. (Hutyrová, 2006)

- Socializovaná porucha chování

Vyskytuje se u jedinců, kteří bývají zapojeni do skupiny. Obvykle se skupina vrstevníků vyznačuje přátelstvím a určitou strukturou organizace. Většinou nemají dobré vztahy s dospělými autoritami a často jsou jedinci zapojeni do delikventních aktivit.

- Opoziční vzdorovité chování

Objevuje se u mladších dětí a je pro ni typické vzdorovité a neposlušné chování, které neobsahuje disociální chování ani delikventní činy. Obvyklé dětské zlobení nebo velké darebáctví však nestačí pro udělení diagnózy, musí být splněna kritéria F91.

- Jiné poruchy chování

- Porucha chování NS

F92 – smíšené poruchy chování a emocí

Charakteristikou této skupiny je trvale disociální, vzdorovité nebo agresivní chování s příznaky poruch emocí, deprese nebo úzkosti. Pro diagnózu musí být splněna kritéria pro F91 i pro F93.

- Depresivní porucha chování

Kombinace F91 s depresí. Symptomy deprese mohou být beznaděj, nadměrný smutek, nedostatek radosti z činností. Může se přidat i porucha spánku a nechut'

- Jiné smíšené poruchy chování a emocí
- Smíšená porucha chování a emocí NS

F93 – emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství

Rozdíl mezi emočními poruchami s nástupem specifickým pro dětství a neurotickými poruchami je v přiměřenosti vývoje.

- Separační úzkostná porucha v dětství
- Fobická anxiózní porucha v dětství
- Sociální anxiózní porucha v dětství
- Porucha sourozenecké rivality
- Jiné dětské emoční poruchy
- Dětská emoční porucha NS

F94 – poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání

- Elektivní mutismus
- Reaktivní porucha přichylnosti dětí
- Porucha desinhibovaných vztahů u dětí
- Jiné dětské poruchy sociálních funkcí
- Porucha dětských sociálních funkcí NS

F95 – Tiky

- Přechodná tiková porucha
- Chronické motorické nebo vokální tiky

- Kombinovaná tiková porucha vokální a mnohočetná motorická (Touretteův syndrom)
- Jiné druhy tiků
- Tiková porucha NS

F98 – jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání

- Neorganická enuréza
- Neorganická enkopréza
- Poruchy příjmu potravy v kojeneckém a dětském věku
- Pika kojenců a dětí
- Stereotypní pohybové poruchy
- Kóktavost (zadržávání v řeči)
- Brebtavost
- Jiné určené poruchy chování a emocí, s nástupem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání
- Neurčené poruchy chování a emocí, s nástupem vyskytujícím se obvykle v dětství a v dospívání

Vojtová (2008) odkazuje na Bowera, který v roce 1981 charakterizoval dítě s poruchou emocí a chování následujícími 5 body. Tyto charakteristiky byly inspirací pro vznik mnoha zákonů v USA i v Evropě. Pokud se u dítěte projevuje nejméně jedna z pěti charakteristik po určitou dobu, můžeme uvažovat o poruše chování.

5 charakteristik dle Bowera:

- Neschopnost se učit – pokud dítě nemá intelektovou, smyslovou či zdravotní vadu
- Neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy se stejně starými dětmi, ale i s dospělými
- Nepřiměřené chování, emotivní reakce v běžných podmínkách

- Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese
- Tendence vyvolávat somatické symptomy, jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy

4.4 Psychické vlastnosti, které souvisejí s poruchovým chováním

Vágnerová (2014) popisuje jednotlivé vlastnosti tímto způsobem:

Emoční prožívání

Emoční prožívání člověka s poruchovým chováním se projevuje nespokojeností, náladovostí a podrážděností, což může vyvolávat afektivní reakce a dochází k neschopnosti ovládnutí emocí. S tím souvisí i neschopnost rozlišovat emoce ostatních lidí. Důsledkem citového strádání nebo týrání může být nedostatek pozitivního prožívání citů.

Odlišné uvažování

Jedinci s poruchovým chováním vzhledem ke své zvýšené citlivosti při střetu s neutrálním podnětem tento chápou hned jako nepřátelský. Často špatně odhadují přiměřenost svého jednání a důsledky je mnohdy ani nezajímají. Z důvodu narušeného hodnocení sebe sama, často bojují s pocity méněcennosti nebo naopak nadřazenosti. Příliš vysoká sebejistota je v tomto případě pouze obrannou reakcí a žáci si tímto způsobem kompenzují problémy. Tím, že žák nerespektuje obecné normy a nahlíží na ně odmítavě, získává obdiv ve své vrstevnické skupině, a proto mu jeho chování nepřipadá nestandardní.

Nedostatečná autoregulace

Tito jedinci mají zájem jen na vlastním uspokojení a nejsou ochotni se omezovat nebo své uspokojení odložit. Tato reakce je impulzivní a nedokážou ji ovládat bez ohledu na to, jaké mohou být následky.

Motivace nežádoucího chování

Lidské chování je různými způsoby motivováno a jsou jím uspokojovány určité potřeby. Důvodem poruchového chování je nedostatek jiných kvalitních podnětů v životě jedince, nuda a absence smysluplných aktivit, které by vyplnily jeho volný čas a uspokojily tak jeho potřebu vzrušení. Jeho chování je náhražkou nedostatku citových

projevů a zázemí v rodině, tyto hodnoty hledá v partě a přebírá její normy. (Vágnerová, 2014)

4.5 Sociální význam PCH

Většinová společnost se dívá na problematické chování spíše negativně a často za ním ihned vidí potenciální kriminalitu. Z toho důvodu se problémoví jedinci cítí vyloučení ze společnosti, a proto se ani nesnaží akceptovat její názory a kritiku. To je naopak povzbuzuje v negativním chování, protože nevidí žádný důvod, proč se podřizovat společnosti, která je předem odsuzuje a nedává jim vizi získat lepší sociální postavení. (Vágnerová, 2014) Poruchy chování bývají často příčinou nedokončení školní docházky, problémových mezilidských vztahů a později i nezaměstnanosti. (Ogundele, 2018)

4.6 Prevence poruch chování

Podle Vágnerové (2014) je při řešení těchto poruch důležitá prevence a včasné podchycení problému. Případně také včasná náprava na začátku rozvoje poruchy. Prevence je snaha o omezení rizikových faktorů, které mohou zvýšit pravděpodobnost vzniku poruchového chování. Zároveň je to i snaha o posílení faktorů, které mohou asociální chování tlumit. Dále autorka uvádí, že medikamentózní léčba není v tomto případě příliš účinná, protože zabírá jen u některých pacientů.

Stejná autorka také rozděluje prevenci na práci s rodinou, práci s problémovým dítětem a práci s dítětem pomocí ústavní a ochranné výchovy. Práce s rodinou spočívá v podpoře správného fungování rodiny. S tím mohou pomoci např. centra rané péče, pedagogicko-psychologické poradny nebo střediska výchovné péče. Tyto instituce se snaží naučit rodiče zajímat se o chování vlastních dětí a řešit s nimi výchovné problémy. Práce s problémovým dítětem je orientována na volnočasové aktivity, které mohou nabízet např. neziskové organizace. Při velmi závažných výchovných problémech přichází na řadu ústavní nebo ochranná výchova. Ta může být nařízena soudem nebo o ni může být požádáno dobrovolně.

Fischer a Škoda (2008) uvádějí, že pokud při výchově selhává rodina a dochází k ohrožení vývoje, mohou pomoci různé instituce. Důležitá je včasná prevence a také určení výchovných opatření, která povedou k požadovanému vývoji. Podle stejných autorů má prevence tři stupně:

Primární prevence

Je určena dětem, u kterých ještě žádná porucha rozvinuta není. Jedná se o určité aktivity, které by měly zabránit vzniku poruchy. Tyto aktivity by měli jedinci pomoci v tom, aby se např. naučil řešit konflikty, orientoval se v mezilidských vztazích, byl sociálně způsobilý nebo uměl řešit náročné situace. K tomu mohou pomoci jak rodiny, tak školy, ale i různé zájmové kroužky a kluby.

Sekundární prevence

Zabývá se dětmi, u kterých je riziko nebo předpoklad k nežádoucímu chování, ale i dětmi potenciálně ohroženými. Touto prevencí se zabývají střediska výchovné péče (SVP), která se snaží co nejdříve zjistit problém a vyřešit ho. SVP nabízejí ambulanti nebo internální péči, ale také poradenské služby.

Terciální prevence

Tato forma se již zabývá jedinci, u kterých je porucha chování plně rozvinuta a snaží se tedy zmírnit její dopad a usměrnit toto chování na sociálně přijatelnou normu. Terciální prevence se uskutečňuje ve specializovaných zařízeních pro ochrannou výchovu. Mohou to být například ústavy výchovné péče nebo věznice.

4.7 Terapie poruch chování

Hort a kol. (2008) říkají, že u poruch chování nejde ani tak o terapii medicínskou, jako o veliké úsilí všech možných odborníků, kteří se snaží problém zmírnit nebo dokonce odstranit. Pomocí léků se sice může redukovat agresivita, ale není to dlouhodobé řešení, a hlavně to není řešení problému. Navíc adolescenti léky brát odmítají. Nestačí však jen terapie cílená na jedince s poruchovým chováním, musí být zaměřena i na rodinu a na sociální okolí. Ale zatím se žádná z psychoterapeutických intervencí, které jsou doposud vypracovány, neukázala být klíčová při léčbě poruch chování. Někdy se musí přistoupit i k ústavní nebo ochranné výchově.

Více účinná se zdá být intervence, která působí na společnost. Různé programy, které se zaměřují na včasnou intervenci mají sice vliv na méně častý vznik poruch chování, ale jsou příliš málo rozšířené. Důvodem je i nedostatek finančních prostředků.

Instituce, které poskytují poradenské a terapeutické služby dětem s poruchovým chováním, budou představeny v další kapitole.

5. Instituce spolupracující se školou

V této kapitole představím základní instituce, které se podílejí na práci s problémovými žáky. Může je oslovit jak škola, tak i rodiče, pokud mají problémové dítě a neví si s ním rady nebo selhávají dosavadní opatření. Tyto instituce pomáhají při všech stupních prevence a jedná se o zařízení, která musí škole ze zákona pomoci, pokud o to škola požádá. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

5.1 *Pedagogicko-psychologická poradna*

Pedagogicko-psychologická poradna spolu se speciálně pedagogickým centrem patří do tzv. školských poradenských zařízení. První PPP se objevily v 50. letech 20. století. PPP jsou určeny jedincům ve věku od tří let až do ukončení středního vzdělání a mají za úkol obstarat psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku a intervenci. Dále zajišťují metodickou, informační a poradenskou podporu. Posuzují také např. školní zralost, řeší odklady docházky, diagnostikují poruchy učení, poruchy chování, dělají kariérové poradenství. V PPP pracují psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a administrativní pracovníci. Pokud škola nebo rodič chce vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, musí nejprve rodič podat žádost. Vyšetření obvykle trvá 1,5-2,5 hodiny. Záleží, o jaké vyšetření jde. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

Vyšetření funguje tak, že nejprve proběhne konzultace s rodičem dítěte, ten poté musí vyplnit jeho anamnézu. Dítě mezitím vyšetřuje odborný pracovník, který potom interpretuje rodičům výsledky a dává doporučení, jak postupovat dál. Klient může např. docházet do poradny na terapii nebo s ním pracují doma rodiče. Odborný pracovník také předá písemnou zprávu z vyšetření zákonnému zástupci a ten se může sám rozhodnout, zda zprávu předá škole nebo jinému zařízení, které se na problému podílí. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

5.2 *Speciálně pedagogické centrum*

První SPC se objevila v 90. letech 20. století. Zřizovala se pro jedince se zdravotním postižením a byla zaměřena na jeden druh postižení. Dnešní SPC jsou určena žákům od 3 do 19 let. Nejčastější činností je diagnostika, pomoc školám při tvorbě IVP, edukace, reedukace a intervence. Služby jsou bezplatné a musí o ně požádat zákonný zástupce žáka nebo žák sám, pokud už je zletilý. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

Odborný tým se skládá ze speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Ještě mohou být přítomni další odborníci podle druhu postižení žáků. Všichni pracovníci musí spolupracovat, aby byla jejich činnost úspěšná.

První návštěva probíhá tak, že rodiče nejprve sdělí svá přání a doloží zprávy z předchozích vyšetření, pokud už na nějakých byli. Potom proběhne samotné vyšetření žáka. Rodiče jsou následně obeznámeni s výsledky a jsou navržena vzdělávací opatření nebo doporučení pro následující péči. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

5.3 Středisko výchovné péče

Jedná se o školské zařízení, které se stará o děti, žáky nebo studenty do 26 let, u kterých je rozvinuta porucha chování, nebo je u nich riziko jejího vzniku. Dále zde mohou být umístěni klienti z nařízení soudu. SVP poskytuje služby v několika formách. Ambulantní péči si může vyžádat klient starší 15 let nebo škola. Stejně tak si může zletilý klient vyžádat i celodenní nebo internátní službu. Pokud klient nedosáhl plnoletosti, může o službu požádat jeho zákonný zástupce. Klienti jsou pak zařazeni do výchovných skupin. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

SVP poskytuje klientům poradenství, diagnostiku, výchovné služby, speciálně pedagogické a psychologické služby, ale také terapeutické nebo informační služby. Spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) a s OSPOD. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

5.4 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu

Pod tato zařízení spadá diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav. V těchto zařízeních je dětem poskytnuta celková péče – ubytování, strava, oblečení, učebnice, léky, kapesné, doprava do školy a zpět. Počet dětí, které jsou v pobytových zařízeních je okolo 20 000. Z toho 35 % je zde umístěno z nařízení soudu a zbytek na žádost zákonných zástupců. Děti jsou rozděleny do výchovných nebo rodinných skupin, které mají kapacitu 8 dětí. Zařízení jsou povinna spolupracovat s rodinou a s OSPOD. Sociální pracovník nebo kurátor z OSPOD má zase povinnost dítě v zařízení navštěvovat a zajišťovat jeho práva. (Bendl, Hanušová, Linková, 2016)

Praktická část

6. Metodologie výzkumu

6.1 Cíl výzkumu

Praktická část mé bakalářské práce se zabývá čtyřmi případovými studii problémových žáků ze základní školy v Plzeňském kraji. Cílem bylo pozorovat děti, u kterých se objevuje problémové chování při výuce, dále od nich zjistit, jestli si svůj problém uvědomují a jak se ve škole cítí. Dalším úkolem bylo vyzpovídat spolužáky problémových žáků a zjistit, jestli si vůbec uvědomují problém svých spolužáků. Také jsem se ptala, jak jsou tito žáci ve škole oblíbení a jestli jejich chování ostatní vyrušuje. Dále jsem měla možnost promluvit si s učiteli, kteří dané žáky vyučují a opět jsem se ptala na vztahy mezi dětmi, na vývoj problému u jednotlivých dětí a v neposlední řadě na to, jaký typ chování učitele nejvíce vyrušuje nebo který nejsou ochotní tolerovat.

Výzkumná otázka:

1. Jaké chování popisují jako problémové žáci?
2. Jedná se o stejné chování, které je problémové pro učitele, jaké chování je problémové pro učitele?

6.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je takový výzkum, při kterém se zkoumají jevy různými metodami a do popředí se dostává jejich detailní analýza dat. (Maňák, Švec, 2004 in Skutil, 2011) Tento druh výzkumu je složitější v tom, že výzkumník se musí dobře orientovat v tématu a také musí vynaložit více času na shromažďování informací a jejich vyhodnocování. (Skutil, 2011)

Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem ale není jen v tom, že kvantitativní výzkum je o číslech a kvalitativní o slovech, další významný rozdíl je ten, že v kvalitativním přístupu se výzkumník snaží s danou osobou sblížit a porozumět situaci. Cílem kvalitativního výzkumu je pochopení a proniknutí do jednotlivých případů. (Gavora, 2010)

6.3 Pozorování

Pozorování je nejčastější metodou v kvalitativním výzkumu, a to z toho důvodu, že výzkumník chce dobře poznat a pochopit osoby a prostředí, ve kterém výzkum provádí.

Často se používá nestrukturované pozorování, u kterého nejsou předem stanoveny hodnotící škály. Výzkumník si určí pouze cíl a prostředí, kde se pozorování odehraje. Tím je to ale pro pozorovatele složitější, protože jsou na něj kladeny vyšší nároky, např. musí být více vnímavý. (Gavora, 2010) Pro tuto metodu je charakteristické, že se pozorovatel nesnaží ovlivňovat objektivní realitu. (Křováčková in Skutil, 2011)

6.4 Rozhovor

U rozhovoru je důležité, aby byl tazatel citlivý a dokázal adekvátně reagovat. Před rozhovorem je dobré navodit příjemnou atmosféru, vysvětlit dotazovanému, o co se jedná a zajistit si jeho souhlas s rozhovorem nebo s případným nahráváním rozhovoru.

Rozhovor je ideální metodou, pokud se chceme dozvědět názory a postoje respondenta, nebo když chceme zjistit, jak chápe určitou situaci. (Ferjenčík, 2000 in Skutil, 2011) Mezi oběma účastníky rozhovoru dochází k vysoké interakci. Rozhovor dělíme na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný.

6.4.1 Polostrukturovaný rozhovor

Tento typ je nejčastější podobou rozhovoru. Tazatel má předem připravené otázky, kterých se drží, ale v průběhu rozhovoru může reagovat na podněty od respondenta. Může se tedy ptát na doplňující otázky, požádat o dovysvětlení odpovědi. Nejde jen o striktní dodržování připraveného schématu, ale o přizpůsobení se situaci. (Skutil, 2011)

7. Výběr a charakteristika zkoumaného souboru

Žáky jsem vybrala formou záměrného výběru, což je podle Gavory (2010) takový výběr, který realizujeme na základě důležitých znaků pro daný výzkum.

Před začátkem výzkumu jsem za pomoci paní ředitelky zvolila 3 žáky, z toho jeden je na prvním stupni ZŠ a dva na druhém stupni ZŠ. Později však byla jedna dívka ze 7. ročníku umístěna do diagnostického ústavu a z toho důvodu jsem ji nemohla pozorovat při výuce ani nebylo možné provést s ní rozhovor. Když jsem si ale povídala s jejími spolužáky, zmiňovali ji jako problémovou žákyni. Uváděli ale ještě dalšího spolužáka, který podle nich sice nemá výrazné projevy problémového chování, ale občas se chová zvláště. Z toho důvodu jsem zařadila do výzkumu i tohoto chlapce, který má poruchu učení a objevují se u něj autistické rysy.

8. Vlastní šetření

Výzkum probíhal v období od února 2020 do června 2020. Nejprve jsem uskutečnila pozorování ve třídách všech dětí, abych zjistila, jaké vlastně jsou, jak se při hodinách chovají a jaký mají přístup k vyučování. Dále jsem provedla rozhovory s těmito dětmi, samozřejmě po jejich souhlasu a s vysvětlením, o co se jedná. Potom bohužel nastala skoro dvouměsíční pauza, kdy jsem školu nemohla navštívit. Když jsem se v červnu opět vrátila, vyzpovídala jsem spolužáky problémových dětí, někteří byli hodně sdílní, někteří méně. Potom přišli na řadu učitelé, se kterými jsem mluvila jak o problémových žácích, tak o jejich vlastním pohledu na problémové chování. Také jsem si promluvila s paní ředitelkou, která mi pomohla získat o dětech základní informace.

8.1 Charakteristika základní školy

Jedná se o menší školu v Plzeňském kraji, kterou navštěvuje asi 200 žáků. Škola funguje jako úplná, má 9 tříd. Dojíždí sem i žáci z okolních patnácti vesnic. Ve škole nejsou žádné třídy zřízené podle §16 odst. 9. školského zákona. Žáci s lehkým mentálním postižením a žáci zdravotně znevýhodnění jsou zařazeni do běžných tříd. K jejich výuce je využíváno asistentů pedagoga. Několik žáků je vzděláváno podle IVP. Škola spolupracuje s SPC a PPP Plzeň. Pedagogickou činnost zajišťuje 15 učitelů a 15 asistentů pedagoga. Součástí základní školy je také mateřská škola, kterou navštěvuje asi 40 žáků a školní družina. V budově školy se nachází školní jídelna, knihovna, studovna a tělocvična. V blízkosti školy je žákům k dispozici i víceúčelové hřiště. Ve škole jsou otevřeny zájmové kroužky pro mimoškolní činnost, konkrétně sportovní kroužek, taneční kroužek, keramický kroužek, španělština, angličtina a náboženství. Pro žáky ze sociálně slabších rodin je ve škole nastaven speciální program, díky kterému tito žáci dostávají stravu zdarma.

8.2 Kazuistiky

8.2.1 Charakteristika dítěte č. 1 - Veronika

Veronika je třináctiletá dívka, která v současnosti navštěvuje 7. třídu. Má další tři sourozence. Dívka žije s matkou, otec zemřel při tragické nehodě, což byl podle paní ředitelky asi hlavní zlom v jejím chování. S matkou si totiž prý nikdy moc nerozuměla a matka si s ní příliš neví rady.

Verča je dívka střední postavy a menšího vzrůstu. Má tmavé polodlouhé vlasy a oproti spolužákům působí velmi vyspěle.

Žákyně navštěvovala tuto základní školu od 1. do 3. ročníku. Potom se s rodinou na dva roky odstěhovala z města a v 6. třídě se opět vrátila. Její problémy byly ale mnohem horší než na prvním stupni. Hned od začátku školního roku 2018/2019 se škola snažila nastavit se žákyní i s její matkou určitá pravidla, která je potřeba dodržovat jak ve vzdělávání, tak ve vztahu ke spolužákům a pedagogům. Matce bylo doporučeno, aby dívka navštívila středisko výchovné péče. Ta návštěvu přislíbila, ale nedošlo k ní. Škola dne 11. 4. 2019 odeslala žádost o spolupráci s OSSZ. Dodnes však škola nemá žádné vyjádření odborníka a žákyni nebyla přidělena žádná diagnóza.

V zápisech z kontrolních setkání, na kterých byla přítomna žákyně, její matka a učitelé jsou u Veroniky patrné výkyvy v chování. Často se objevuje, že Veronika přiznává svůj problém, ví, že nastavená pravidla nedodrží. Slibuje, že to bude zkoušet, ale myslí si, že to nezvládne. Jindy však Veronika na schůzce říká matce: „*Až ti budou volat ze školy, nevěř jim!*“, čímž v podstatě svůj problém popírá.

Veronika opakovaně porušuje školní řád, neplní školní povinnosti, odmítá pracovat při hodině, nepřipravuje se na hodiny, nenosí si pomůcky ani domácí úkoly, vyjadřuje se nevhodně a vulgárně. Někdy chodí i nevhodně oblékaná. Ke spolužákům se chová hrubě, ubližuje jim, například poranila spolužáka nůžkami, podtrhla mu židli při hodině nebo fyzicky napadla spolužačku ve školní jídelně. Bylo s ní řešeno i záškoláctví. Dle slov paní ředitelky měla Veronika s kamarády vykrást chatu a je podle ní velmi pravděpodobné, že již zahájila svůj sexuální život.

Pozorování a rozhovor

Bohužel jsem neměla možnost tuto dívku pozorovat při hodině, protože v době výzkumu do školy nechodila a později byla umístěna do diagnostického ústavu. Ze stejného důvodu jsem s ní nemohla uskutečnit ani rozhovor.

Rozhovor s paní učitelkou

Tento rozhovor probíhal v počítačové učebně s paní učitelkou, která je zároveň třídní učitelkou Veroniky.

Paní učitelka má vysokoškolské magisterské vzdělání a učí již 36. rokem.

S vážným problémovým chováním podle jejích slov tak bohaté zkušenosti nemá, setkala se s ním před pár lety u jedné žákyně a teď má ve třídě Veroniku. Říká, že má pocit, že se jí vždy dobře dařilo problémy řešit. „*Určitě nemám zkušenosti s tím, že by si třeba na mě ty děti nějak dovolovaly, to si nikdy netroufily.* S problémovým chováním, které není tak vážné se setkává na škole již mnoho let, ale to se dá podle ní řešit snadno. „*Někdy musí člověk houknout a někdy je to také o trpělivosti.*“

Dále jsem se ptala na vyzkoušené metody, jak předcházet problémovému chování nebo jak ho eliminovat. „*Nevím úplně, jestli mám nějaké metody, to bych asi neřekla. Na každé dítě se musí jinak. Ale musím tedy říct, že Veronika tady měla několik větších výstupů a všechny se vlastně povedlo vyřešit až mně, až mě poslechla. Nevím, čím to je. Možná tím, že ji znám už dlouho a učila jsem i její starší sourozence, možná i tím, že se nebojím pohrozit např. sociálkou nebo vím, kdy je čas se otočit a odejít a nechat ji, ať se vyblázní.*“ Tady mi paní učitelka vyprávěla, jak se Veronika zamkla na záchodě a dva učitelé se ji snažili přesvědčit, ať vyleze ven. Nakonec se to podařilo právě třídní učitelce asi po čtvrt hodině přesvědčování. Stejnou metodu přesvědčování musela paní učitelka použít i v případě, kdy se Veronika rozhodla utéct ze školy. Držela ji za ruku a přesvědčovala ji před školou tak dlouho, až šla zpět dovnitř.

Podle třídní učitelky jsou vztahy mezi žáky různé, ale v podstatě se všichni snaží problémové žáky nějakým způsobem tolerovat. Nejspíš i proto, že se většinou znají od mala a ty problémy přicházejí až časem. „*Ty děti si samozřejmě uvědomují, že ti určití žáci mají nějaký problém, ale snaží se to prostě tolerovat. Zrovna u té Verči já nemůžu říct, že by jí to dávali nějak najevo, vychází s ní normálně, bych řekla. Akorát bohužel některé děti se nechají snadno ovlivnit a přejímají vzorce chování toho problémového dítěte.*“ Dále mi paní učitelka přiznala, že v předešlém roce řešila nehezké chování dívek k sobě navzájem, a proto si vyžádala program na stmelení kolektivu. Bohužel si paní učitelka nevzpomněla na název programu nebo kurzu, ale byl rozdělen do čtyř částí a podle jejího názoru to velmi pomohlo. Ne tím způsobem, že by to z dívek udělalo kamarádky, ale respektují teď jedna druhou a nedělají si žádné naschvály.

O zkušenostech s rodiči mluvila paní učitelka vcelku pozitivně, ale také přiznala, že pokud to jinak nejde, nebojí se mluvit s rodiči opravdu rázně. „*Já jsem vždycky slušná, to jako jo, nic jiného bych si ani nedovolila, ale jsem taky hodně rázná. Třeba zrovna Verči maminka pořád jenom slibuje, ale ve skutečnosti se nic neděje. Takže s tou jedním opravdu upřímně a rázně.*“

Poslední otázku, tedy jaký typ problémového chování jí nejvíce vadí, zodpověděla paní učitelka takto: „*Nemám problém s tím, když mi děti vykřikují při hodině. Když je to k látce, tak ať mluví, nechci po nich ani aby se hlásily, prostě když ví, ať to řeknou. Ale vadí mi, když někdo opravdu třeba vykřikuje něco, co k látce není. A měla jsem tu holku, ta měla kolikrát takový záchvat vzteku, že mně to narušilo celou hodinu, musela jsem všeho nechat a rozhodilo to prostě celou výuku. Tak to mi opravdu vadilo.*“

8.2.2 Charakteristika dítěte č. 2 - Petr

Petrovi je 14 let a chodí do 7. třídy společně s Veronikou. Má mladšího sourozence ve 4. třídě. Žije v úplné rodině, která ho ve všem mimořádně podporuje a snaží se mu se vším pomoci. Jak říká paní ředitelka: „*Petr má vlastně dvojí školu. Dopoledne je ve škole, pak jde domů, a když jeho maminka přijde z práce, jdou se učit nanovo.*“

Je to štíhlý a vysoký chlapec, má tmavé vlasy a působí velmi mile a sympaticky. Je na něm vidět, že je hodný a chodí do školy docela rád.

Petr chodil do mateřské školy, která patří k této základní škole, takže se se spoustou spolužáků zná již od tří let. Paní ředitelka mi řekla, že Petr začal mluvit až v 5 letech a byl celkově opožděný oproti ostatním. Není problémový žák, ale má výrazné problémy s učením. Je vzděláván podle IVP a má 3. stupeň podpůrných opatření. Ve všech předmětech pracuje s asistentkou pedagoga, bez které se podle učitelů neobejde. Dokonce mi bylo řečeno, že pokud asistentka není přítomna, Petr začíná panikařit. V některých předmětech (např. český jazyk) je hodně nejistý, má obavu ze selhání a sám říká, že je to pro něj těžké.

Vyjádření pedagogicko-psychologické poradny

Vyšetření je z 26. 7. 2018 a termín nového posouzení SVP je v červnu 2020.

Petr má narušenou komunikační schopnost (logopedem mu byla diagnostikována vývojová dysfázie). Má nízkou úroveň jazykového citu, objevují se potíže se skloňováním, časováním. Ve sluchovém vnímání je mírně oslaben, má problémy s rozpoznáním slov lišících se znělostí. Naopak v testech zaměřených na zrakové vnímání dosáhl velmi dobrého výsledku. Stejně tak v analýze a syntéze slov. Má potíže s rychlým vybavováním a aplikací gramatických pravidel do písemného projevu. Diktát mu musí

být diktován pomalým tempem. Přepis textu zvládá dobře. Čte velmi pomalu, delší slova slabikuje. Text následně částečně reprodukuje, ale smysl textu mu uniká.

Pozorování

Petra jsem měla možnost pozorovat jen při jedné vyučovací hodině, a to při hodině dějepisu. Na začátku hodiny probíhalo opakování renesance a následovaly dva referáty. Petr šel na řadu až druhý a bylo vidět, že byl hodně nervózní. Referát si zatím v lavici potichu předčítal. Když na něj přišla řada, referát celý četl, zadržoval se a koktal, třásl se mu hlas. Také nevydržel stát v klidu na jednom místě, neustále se kýval, trochu poskakoval, podupával, smál se nebo si mnul ruce. Paní učitelka ho však pochválila za to, že byl referát stručný a obsahoval samé důležité věci. Když mu paní učitelka řekla, ať se jde posadit, rozběhl se rychle k lavici. Mělo následovat hodnocení spolužáků jako u předchozího referátu, ale to paní učitelka přeskočila.

V druhé části hodiny vykládala paní učitelka látku a Petr pilně poslouchal, bylo vidět, že ho předmět zajímá. Často se hlásil a ptal se na otázky. Když se na něco ptala paní učitelka, Petrovi se jednou stalo, že se hlásil, ale následně odpověď nevěděl nebo si na ni asi spíš nemohl vzpomenout. Po dokončení výkladu začala paní učitelka psát poznámky na tabuli a děti si je přepisovaly. Petrovi je diktovala asistentka a musel se hodně soustředit, aby psal správně. Potom mu asistentka do sešitu dopsala háčky a čárky. Paní učitelka ještě zadala úkol, který museli žáci vyhledat v učebnici. S tím Petrovi opět pomohla asistentka, protože Petr by si nestihl celý článek v učebnici přečíst.

Nakonec byl žákům ještě zadán domácí úkol. Ten si Petr zapsal do zápisníku, aby na něj nezapomněl.

Rozhovor s žákem

Rozhovor s Petrem jsem uskutečnila hned po hodině dějepisu. Požádala jsem ho, jestli by byl ochotný si se mnou chvíli promluvit a odpovědět mi na pár otázek. Byl velmi vstřícný a řekl, že určitě ano. Šli jsme se posadit do učebny na konci chodby, kde v té době nikdo nebyl. Byl trochu nervózní, asi proto, že mě neznal a nevěděl, co přesně po něm budu chtít. Vysvětlila jsem mu tedy na začátek, o co se jedná, a potom jsem mu položila následující otázky. Petr mluvil hodně spisovně a často se zadržoval nebo si nemohl vzpomenout, co chtěl vlastně říct.

1. Myslíš, že máš ve škole nějaké problémy? Třeba s učením, se spolužáky?

No já zvládám dobře matiku, to mám jedničku nebo dvojku, ale s tou češtinou je to horší. Ta čeština mě nejvíc trápí.

2. Jaké předměty tě baví, a naopak nebaví a proč?

Já vím, že tatínka prostě bavila matika a nešla mu dokonce i čeština a já to mám stejně. Matika mě baví, protože mi i jde, taky mě baví tělocvik a dějepis. A nebaví mě čeština. Jinak třeba pracovní činnosti, přírodopis a zeměpis jsou tak napůl. Někdy mě to baví a někdy vůbec. Taky budeme mít v téhle učebně vaření, na to se těším, ale taky je to trochu drahé.

3. Jak vycházíš s ostatními spolužáky? Máš ve škole hodně kamarádů?

No je to tak, že se v minulosti stávalo, že spolužáci hodně zlobili, a i teď občas někdo ještě zlobí. Ale taky se se mnou občas kamarádí. Občas jo a občas ne. Já jsem spíš tichý člověk a rád jsem i sám, takže mi to nevadí.

4. Je něco, co ti ve třídě/ve škole vadí a rád bys to změnil? Např. přístup učitelů?

Učitelé se chovají hezky, jenom ta čeština je trochu tvrdá. Jako že je na mě paní učitelka i asistentka trochu přísná.

Jinak jsem tu spokojený, jen bych rád řekl něco, co se netýká mě, ale týká se to kluků. Občas vidím, že o přestávce si třeba kluci vezmou nějaký holčičí penál a strčí ho do koše. Nic s tím nedělám, abych neměl žádné problémy, ale trochu mi to vadí. Já se tomu snažím spíš vyhýbat, oni mě neotravují, nic mi nedělají, a tak se do toho nepletu.

Rozhovor s paní učitelkou

Tento rozhovor proběhl u paní učitelky v kabinetu, když měla zrovna volnou hodinu. Paní učitelka působí ve škole i jako výchovná poradkyně.

Má vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě v Plzni, obor dějepis a ruský jazyk. Ve škole učí už 26. rokem. Snaží se navštěvovat i různé semináře, ale dle jejích slov je to trochu těžké, protože učí na malé škole a musí se na seminářích střídát. Není možné, aby odjeli třeba tři pedagogové najednou na nějaký seminář. „*Pokud tu možnost mám, snažím se jako výchovná poradkyně vybírat si semináře zaměřené právě na problematiku poruch chování, učení atd.*“

Říká, že s problémovým chováním se na škole setkává už možná 15 let. Upřesňuje, že ale mluví o tom problémovém chování, se kterým je již nějakým způsobem pracováno, např. přes pedagogicko-psychologickou poradnu.

Na otázku, zda má nějaké vyzkoušené metody, jak předcházet problémovému chování odpověděla takto: *„Záleží zase na tom, jaký je to typ poruchy, jaké je to dítě, ale platí obecně, že tohle všechno vychází z rodin. Takže první věc je znalost rodiny, rodinného zázemí konkrétního žáčka, a pak člověk lépe pochopí projevy, které jsou důsledkem. Na někoho platí klidné slovo, přátelský přístup, obejmutí, povzbuzení, dodání sebedůvěry, ... To funguje třeba u Petra ze 7. třídy. Ale na někoho jiného tohle zase nezabere.“*

O vztazích mezi spolužáky se paní učitelka vyjádřila tak, že je v této škole velkou výhodou, že se spousta dětí zná již od první třídy. Z toho důvodu spolu většinou vycházejí dobře, protože jsou na sebe zvyklé. Pokud by se však problémový žák připojil například v té sedmé třídě, asi by nastaly problémy. *„Například Petr se někdy zadržává, kolikrát se při hodině hlásí, ale když mu dám slovo, tak se neumí vyjádřit nebo je to úplně zcestné, ale nikdy jsem nezažila, že by se mu spolužáci posmívali nebo něco podobného.“* Podle paní učitelky jsou na Petra už spolužáci zvyklí a berou ho takového, jaký je. Má také pocit, že má Petr i autistické rysy. *„Petr má rád svůj klid a rád je o samotě. Když je to jeden na jednoho, tak si s ním člověk i dobře popovídá, ale ve skupině se moc nezapojuje, spíš jen poslouchá.“*

Ohledně spolupráce s rodiči paní učitelka řekla, že záleží na konkrétním případě, ale třeba zrovna u Petra je prý spolupráce výborná a rodina funguje tak, jak by měla. Jsou ale samozřejmě i děti, které takové rodinné zázemí nemají, rodiče na ně nemají čas, neumí si k nim najít cestu a veškeré problémy hází na školu. Také podle ní není v možnostech školy vyřešit celou situaci bez toho, aby s nimi rodina spolupracovala. Nesetkává se s tím, že by rodiče problém odmítali nebo popírali, samozřejmě o něm ví, ale je pro ně pohodlnější ho neřešit. *„Setkáváme se i s tím, že rodiče lžou o tom, že dělají něco pro to, aby se problém řešil, ale my, když mluvíme s těmi dětmi, tak se samozřejmě dozvíme pravdu.“*

Když jsem se ptala na otázku, jak probíhala adaptace Petra na školní prostředí, sdělila mi paní učitelka, že Petr začal mluvit až v pěti letech, a to byl velký problém. Myslí si, že je u něj pravděpodobně nižší intelekt, nicméně rodinné zázemí je takové, že

Petr má ohromnou podporu. Paní učitelka Petra učí němčinu a dějepis. Sama říká, že v každém předmětu je Petr úplně jiný. Dějepis ho baví, neustále se hlásí a ptá se na to, co ho zajímá. Ale při němčině je to úplně opak. *„Ale stále platí, že se ho snažím chválit za každou snahu. A opravdu je za co chválit, protože ač je to žák, který má problémy, tak domácí přípravu plní na sto procent. Tady opravdu s rodiči táhneme za jeden provaz.“*

Nakonec jsem se ještě paní učitelky zeptala, jaký typ problémového chování jí nejvíc vadí a z jakého důvodu. Chvilí přemýšlela a potom odpověděla: *„Ani mi moc nevadí takové ty klasiky jako povídání při hodině nebo že si hrajou s telefonem, ale co mi opravdu vadí je upozorňování na sebe nebo takové to impulzivní až agresivní chování. A taky teda vulgarismy, to mi vadí hodně. Nejradši bych to i třeba přešla, ale ta třída najednou vždycky zbystří a čeká, jak budu reagovat, takže to nemůžu nechat jen tak být.“*

8.2.3 Charakteristika dítěte č. 3 - Tomáš

Tomášovi je 13 let a chodí do 6. třídy. Nemá žádné sourozence a žije s matkou. Svého otce vůbec nezná a mužský vzor má jen v matčiných nestálých partnerech. Když byl malý, žil nějakou dobu s babičkou. Potom si ho vzala k sobě matka. Paní ředitelka uvádí, že do mateřské školy nastoupil bez jakýchkoliv návyků a všechno, co se naučil, se naučil právě v mateřské škole.

Tomáš je menší kluk střední postavy. Je tmavovlasý, v době pozorování měl trochu delší vlasy a ofinu, která mu v podstatě překrývala oči. Na první pohled je na něm znát, že se ve škole nudí a absolutně ho to tam nebaví. I když jsem ho potkala třeba na chodbě, tvářil se většinou znuděně.

Jak už jsem zmínila, chodil do místní mateřské školy a potom nastoupil do základní školy. Nemá dobré sociální zázemí, často chodil do školy ve špinavém oblečení, několikrát musela paní ředitelka maminku upozornit na to, že se Tomáš musí sprchovat. Také chodil do školy hladový a díky tomu byl často mrzutý. Paní ředitelka mi sdělila, že mu z projektu zařídili obědy zdarma, a že je vidět, že Tomáš je spokojenější, když ví, že se každý den v klidu nají teplého jídla. *„Zajímavé je, že se to projevuje i na jeho náladě. Když se normálně nají, tak je v pohodě a když přijde hladovej, tak je protivnej, unavenej. Prostě opravdu to jídlo hodně souvisí s jeho psychikou.“*

Tomáš je vzděláván podle IVP a má 3. stupeň podpurných opatření. Je mu zajištěna podpora výuky asistentem pedagoga a pedagogická intervence (2hod./týdně).

Také má zajištěné klidné místo z důvodu obtíží v koncentraci pozornosti. Má diagnostikovanou dyslexii, dysgrafii a dysortografii. Pracuje pod dohledem asistenta, dostává kratší úkoly, je často chválen. V průběhu vyučování potřebuje relaxaci a neustálou motivaci. Zápisky jsou mu předem připraveny a vytisknuty k vlepení do sešitu. Ve všech předmětech mu chybí domácí příprava.

Vyjádření pedagogicko-psychologické poradny

Vyšetření proběhlo 31. 5. 2018 a termín nového posouzení SVP je v květnu 2020.

Tomášovy kognitivní schopnosti jsou mírně pod úrovní věku. Jeho pracovní tempo je nápadně pomalé a má oslabené paměťové procesy. Je nejistý, úzkostný a má problémy s udržením pozornosti. Čte pomalu, po slabikách a textu skoro vůbec nerozumí. Píše také pomalu s velkým množstvím chyb. Přepis textu zvládá lépe. Má výrazně oslabené sluchové i zrakové vnímání a grafomotoriku.

Pozorování

Tomáše jsem měla možnost pozorovat při dvou vyučovacích hodinách (český jazyk a fyzika) a potom ještě při zkoušce na besídku.

První setkání proběhlo právě při přípravách na besídku. Vše se odehrávalo ve školní jídelně, kam jsem přišla společně s dětmi. Už po cestě do jídelny jsem měla možnost pozorovat Tomáše, jak po cestě mačká molitanovou kostku a hází si s ní. Byla to rekvizita na besídku. V jídelně bylo víc ročníků najednou, takže my jsme se zatím posadili a čekali. Tomáš seděl s asistentem trochu odděleně od ostatních. Tomáš si stále házel kostkou, vrtěl se, poposedával a byl dost neklidný. Když na něj přišla řada a šel spolu s dvěma spolužáky recitovat básničku, odříkal ji bez chyby, nahlas, nejlépe ze všech. Potom se kluci posadili na lavičku vedle sebe. Tomáš do jednoho z nich stále strkal, chtěl si s ním házet kostkou, potom mu několikrát něco šeptal do ucha. Jeho kamarád ale příliš nereagoval a na Tomášovi bylo vidět, že už je na něj zkoušení dlouhé, ke konci už se hodně nudil a zíval.

Podruhé jsem měla možnost nahlédnout do hodiny fyziky. Byla to třetí vyučovací hodina a byl plánovaný velký test. Na začátku každé hodiny dává paní učitelka nějakou otázku a všichni mají odpovídat. Otázka zněla: „*Co víme o magnetu?*“ Skoro všechny děti se hned hlásily a paní učitelka chtěla, aby každý něco řekl. Tomáš se nepřihlásil ani jednou, a tak ho paní učitelka třikrát sama vyvolala. Pokaždé mu radila, dávala mu

nápovědy, ale Tomáš nevěděl, dal si hlavu do dlaní a vzdychal. Dával tím najevo, že ho to nebaví. Potom byla ještě krátká doplňovačka na interaktivní tabuli. Byly tam věty, které na začátku hodiny společně všichni zopakovali, ale Tomáš opět nevěděl, větu ani správně nepřečetl. Následoval test, který měl 6 úkolů. Tomáš udělal dva a zbytek hodiny koukal kolem sebe, ležel na lavici, vzdychal. Když jsem se po hodině na test podívala, nebyly bohužel dobře ani ty dva vyplněné úkoly.

Potřetí jsem se šla podívat na hodinu českého jazyka, což byla pátá vyučovací hodina. Zrovna se probírala zájmena a na začátku byl krátký test v počítačovém programu na ta zájmena, která už děti uměly. Tomáš si měl pustit cvičení, které už předtím několikrát dělal. Měl tam zájmena v prvním pádě a měl určit jejich druh. Trvalo mu hrozně dlouho, než si rozmyslel odpověď, neustále koukal ke spolužákovi, který seděl vedle něj, i když opisovat nemohl, protože každý měl jiné cvičení. Když měl hotovo, začal pokřikovat na paní učitelku, i když předtím několikrát upozorňovala, že se má jen přihlásit. Nakonec měl 15 zájmen dobře a 10 špatně. Zbytek hodiny paní učitelka vykládala látku, měla vytvořenou prezentaci a děti si z ní opisovaly poznámky. Tomášovi je diktoval asistent, protože sám by se v prezentaci ztrácel a slova by přeskakoval.

Rozhovor se žákem

Tomáše jsem poprosila o krátký rozhovor po hodině českého jazyka, na které jsem byla přítomna. Tvářil se otráveně, dokonce protočil oči a řekl: „*Hmm, achjo.*“ Já jsem mu tedy vysvětlila, o co jde a že to bude trvat jen pár minut a on souhlasil. Sedli jsme si do studovny, kde v té době nikdo nebyl a je tam docela příjemná atmosféra. Tomáš byl sice nakonec ochotný se mnou rozhovor udělat, ale jeho odpovědi byly strohé a viděla jsem, že chce už jít rychle pryč.

1. Myslíš si, že máš ve škole nějaké problémy? Třeba s učením, se spolužáky?

Hmm, ne. To si nemyslím.

2. Jaké předměty tě baví, a naopak nebaví a proč?

No nebaví mě ani jeden. Všechny nemam rád úplně stejně. Nemam prostě rád školu.

3. A jak vycházíš s ostatními spolužáky? Máš ve škole hodně kamarádů?

Jo, to je všechno v pohodě.

4. Je něco, co ti ve třídě/ve škole vadí a rád bys to změnil?

Hmm, no, radši nic. Mně je to stejně jedno, radši bych byl prostě doma.

Rozhovor s paní učitelkou

Tento rozhovor probíhal v učebně fyziky, kde jsem byla jen já a paní učitelka, která Tomáše učí na některé předměty.

Paní učitelka má vysokoškolské magisterské vzdělání a učí již třicátým rokem. Chodí na různé semináře, ale přiznává, že na semináři, který by byl zaměřen přímo na problémové žáky ještě nebyla. Myslí si, že s problémovým chováním na školách se setkává už minimálně 15 let. Zároveň ale říká, že to pořád není dostatek zkušeností na to, aby mohla říct, jak přesně s takovými žáky pracovat. Ke každému se snaží přistupovat individuálně a říká, že učitel nemůže žáka předělat, musí se s ním prostě naučit pracovat. Na někoho pomáhá velmi přátelský přístup, na někoho by to zase vůbec nezabralo a musí být spíš přísnější. Také je podle ní hodně důležitá spolupráce s rodinou.

Na otázku, jak problémové žáky vnímají spolužáci a jaké jsou mezi nimi vztahy, odpověděla: *„To je různé, záleží na každém dítěti, na tom, jakým způsobem se chová. Já ty děti vidím převážně jen při hodině a tam tohle tolik nepoznám. Nemám šanci do toho tolik prokouknout. Při hodině se děti většinou chovají úplně jinak než venku před školou. V 7. třídě máme dívku (Veroniku), která právě nastupuje do diagnostického ústavu a tu spolužáci sami kolikrát při hodině okřikovali, ať už toho nechá, když např. pořád vyrušovala nebo jí řekli, že už to přehání a tak. Ale nemyslím si, že by s ní měli špatný vztah, spíš se spolu snažili vycházet. Minulý rok to ale bylo úplně jiné. Do třídy přistoupili žáci z jiné školy a vztahy ve třídě nebyly příliš dobré. Ale bylo to tak celkově, ne že by za to mohla třeba ta Verča a ostatní ji neměli rádi. Žáci si na sebe asi potřebovali zvyknout a nějak se naučit spolu komunikovat a vycházet.“*

Na další otázku ohledně spolupráce s rodiči paní učitelka odpověděla, že se vždy snaží o spolupráci, nesetkala se ještě s tím, že by rodiče vyloženě problém popírali nebo odmítali přijmout. Každá rodina je podle ní jiná, ale vždy se dá udělat nějaký kompromis a najít řešení.

Ještě jsem se paní učitelky zeptala přímo na Tomáše, jaký je a jak se chová při hodinách. Dozvěděla jsem se, že na hodiny nenosí pomůcky ani úkoly. Často také nedává pozor. Jelikož si pravidelně zapomíná sešit, píše si poznámky do pracovního sešitu do volných míst. S Tomášem ale prý byly i jiné problémy: *„On je ze sociálně slabší rodiny a často se fakt stalo, že smrděl. I to oblečení potřebovalo vyprat, ale když jsme mu to řekli, tak se prostě urazil. My bychom mu samozřejmě mohli poskytnout sprchu tady ve*

škole, ale myslím, že by to pro něj bylo tak potupné, že by to stejně odmítl. Je těžké s někým o tomhle mluvit. Stejně to bylo, když jsme ho poprosili, ať si do školy přinese nové pantofle, protože ty svoje měl roztrhané. On se ale spíš i styděl, protože věděl, že ta máma s tím stejně nic neudělá. Že mu nekoupí nové věci, protože na to nemá peníze.“

Nakonec jsem se ještě zeptala, jaký typ problémového chování jí nejvíce vadí nebo ji ruší při hodinách. Odpověď zněla: „*Musím říct, že mi nevadí občasné vykřikování, nebo když si spolu žáci povídají. Oni si toho mají pořád spoustu co říct, tak ať si to řeknou, když je to potichu. Tohle přehlížím, ale co mi opravdu vadí, je drzost. To je věc, kterou přehlížet nedokážu a která mně opravdu štve.“*

8.2.4 Charakteristika dítěte č. 4 -Lenka

Lence je 10 let a chodí do 4. třídy základní školy. Má dva sourozence a spolu s rodiči žijí v rodinném domku. Rodiče ji velmi podporují, spolupracují se školou a snaží se jí co nejvíce pomoci.

Lenka je milá, sympatická slečna s dlouhými tmavými vlasy. Má trochu silnější postavu a hrubší hlas. Je velmi přátelská a zdálo se mi, že do školy chodí ráda.

Lenka chodí do místní školy již od prvního ročníku. V první třídě se u ní začala projevovat hyperaktivita a škola si po úzké spolupráci s rodinou vyžádala vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Od druhé třídy se začalo pracovat na speciálních vzdělávacích potřebách, které jí v poradně diagnostikovali. Od té doby jsou patrné obrovské posuny a velké zlepšení. Jak říká sama paní ředitelka: „*Zde absolutně vyhovuje práce s asistentem a samozřejmě intenzivní práce rodiny k tomu. Přesně u takových dětí je účinné to speciální školství.“*

Lenka je vzdělávána podle IVP a má 3. stupeň podpůrných opatření. Také je jí zajištěna podpora výuky asistentem pedagoga. Při viditelné únavě nebo ztrátě pozornosti jsou do vyučování zařazeny tělovýchovné chvílky. Musí být často střídány metody a formy práce. Jsou také využívány didaktické hry, práce ve skupinách a střídá se práce v lavici a na koberci. V prvních hodinách Lenka pracuje soustředěně, při pozdějších hodinách je to už horší. V některých předmětech jsou jí předem připravovány poznámky, které si následně jen lepí do sešitu. Občas je velmi neklidná a při hodinách vyrušuje, vykřikuje. Pomáhá jí blízká přítomnost asistenta pedagoga. Pokud jí nějaká práce nejde, občas se vzteká a používá slova jako „*nechci, nebudu“*, po uklidnění se však k práci vrátí a dokončí ji.

Vyjádření pedagogicko-psychologické poradny

Vyšetření bylo provedeno 9. 5. 2019 a nové posouzení SVP by mělo proběhnout v červnu 2021.

Odborným lékařem byla diagnostikována porucha pozornosti. Lenka často nejprve koná a až potom přemýšlí, má potřebu říct hned vše, co ji zrovna napadne, bez ohledu na to, že vykřikuje a vyrušuje tím ostatní. Objevuje se kolísání koncentrace pozornosti, snadná unavitelnost. V oblasti zrakového vnímání a grafomotoriky přetrvává oslabení. Její písmo má dysgrafický charakter. Čte rychlým, překotným tempem bez chyb a textu rozumí.

Pozorování

Lenku jsem měla možnost pozorovat při dvou vyučovacích hodinách, konkrétně při hodině českého jazyka a při matematice.

Nejprve jsem navštívila hodinu českého jazyka, což byla hned první vyučovací hodina. Ve třídě byly rozestaveny lavice tím způsobem, že vždy seděly dvě a dvě děti naproti sobě. Sedla jsem si do lavice nedaleko Lenky a slyšela jsem, jak říká svému spolužákovi, že je z toho nervózní, když je tam někdo cizí. Na začátku hodiny proběhla malá rozcvička a protažení, aby se děti rozproudily a připravily na vyučování. Poté následovala soutěž. Paní učitelka vždy řekla nějakou kategorii, např. povolání a děti musely v časovém limitu napsat co nejvíce slov. Po odstartování prvního kola Lenka koukala okolo sebe, prohlížela si mě a až když jí asistentka připomněla, že má rychle psát, tak začala. Do kategorie povolání napsala „mrazík“, tak jí paní učitelka vysvětlila, že mrazík není žádné povolání, ale je to jen v pohádce. V další části hodiny děti postupně určovaly slovní druhy v učebnici. Když byla řada na Lence, celou větu určila dobře a rychle, když však mluvili ostatní, tak si povídala se spolužačkou, kousala si nehty, opět si mě prohlížela a nezapisovala si. Druhou půlku cvičení zadala paní učitelka jako samostatnou práci a rozdělila děti na dvě poloviny. První polovina, kde byla i Lenka, pracovala a druhá šla dělat něco podobného na interaktivní tabuli. To Lenku hodně rozptýlilo, pořád koukala po dětech, které byly u tabule, kousala si nehty nebo okusovala tužku. Paní asistentka si k ní tedy šla sednout a na každé slovo se jí ptala, Lence ale každé slovo trvalo hrozně dlouho, protože se nedokázala soustředit. Když šla k tabuli ona, bylo vše v pořádku. Potom paní učitelka oznámila, že se jde psát diktát a Lenka vykřikla: „*Achjo, to snad ne!*“ Při diktátu se válela po stole, podepírala si hlavu, takže ji asistentka

několikrát upozorňovala, ať si sedne normálně. Na konci hodiny paní učitelka děti požádala, aby si rozmyslely, jak se při hodině cítily a jak jim to dnes šlo. Ten, kdo se cítil dobře a myslí si, že se mu při hodině dařilo, se přemístí do zadní části třídy, ten, komu se moc nedařilo, zůstane vpředu a ten, kdo si myslí, že to bylo tak napůl, jde doprostřed třídy. Uprostřed se sešlo nejvíce dětí, mezi nimi i Lenka. Myslela si, že se jí moc nepovedl diktát.

O přestávce jsem ještě zaslechla, jak paní asistentka mluví s Lenkou o tom, že ráno ve třídě křičela a zlobila. Poprosila ji tedy, ať s ní jde „za trest“ zalít květiny na chodbě. Terka odpověděla, že nikam nepůjde. Asistentka ji znovu požádala, ale Lenka se začala vztekat a řekla: „*Já si chci o přestávce hrát, a ne zalejvat nějaký blbý kytky.*“ Také začala svalovat vinu na ostatní, že jí ráno bořili stavebnici, a proto křičela a vztekala se. Nakonec zakročila paní učitelka, která se s Lenkou domluvila, že si teď tedy bude hrát, ale kytičky půjde zalít další přestávku, s čímž Lenka souhlasila.

Druhá hodina, na kterou jsem se šla podívat, byla hodina matematiky. Byla to 3. vyučovací hodina a na Lence bylo vidět, že už je trochu unavená. Na začátku hodiny se hrála hra, kdy paní učitelka zadala příklad, na tabuli byly výsledky a kdo z dvojice první ukázal správný výsledek, ten vyhrál. Lenka byla v klidu, i když trvalo dlouho, než na ni zase došla řada. Celou dobu si počítala všechny příklady s ostatními. Pak paní učitelka rozdala pracovní listy s procvičováním příkladů. Lenka počítala občas na prstech, ale výsledky měla všechny dobře a počítala dokonce i napřed. Následovalo písemné sčítání, u kterého se děti střídaly u tabule. Lenka příklad na tabuli vypočítala dobře, ale než se zvedla, musela jí paní učitelka třikrát říct, ať jde k tabuli. Na konci hodiny děti dostaly slovní úlohu, která zněla: *Martin si našetřil 450 Kč. Šel si tedy něco koupit. Koupil si knížku za 71 Kč, plyšáka za 89 Kč a míč za 130 Kč. Kolik mu zbylo peněz?* Děti měly úlohu vyřešit samostatně. Lenka vůbec nevěděla, zda má čísla sčítat nebo odčítat, i když jí asistentka úlohu podrobně vysvětlila. Po dlouhé době na řešení přišla a s úlevou si začala sklízet věci do aktovky. Paní učitelka jí přišla úlohu zkontrolovat a upozornila ji, že nezapsala odpověď. Lenka vzdychla a protočila oči, ale odpověď zapsala.

Rozhovor se žákem

Po hodině matematiky jsem se Lenky zeptala, jestli by byla ochotná si jít se mnou na chvíli promluvit, že bych se jí chtěla zeptat na pár otázek. Ihned přikývla a usmála se.

Působila velmi přátelsky. Sedly jsme si do vedlejší prázdné třídy, abychom měly na rozhovor klid.

1. Myslíš si, že máš ve škole nějaké problémy? Třeba s učením, se spolužáky?

Mam problém s tou matikou, ta mi moc nejde. A občas mě taky nebaví a jsem z ní unavená.

Mně přišlo, že ti zrovna to počítání a násobení docela šlo, vždyť jsi i počítala napřed.

Násobení jo, to mi jde, ale ty slovní úlohy, ty většinou moc nechápu.

2. Jaké předměty tě baví, a naopak nebaví a proč?

Ta matika mě moc kvůli tomu nebaví, ta je nejhorší a baví mě výtvarka, protože ráda maluju. A taky tělák.

3. A jak vycházíš s ostatními spolužáky? Máš ve škole hodně kamarádů?

Mám tady jenom dva kamarády.

A s ostatními se nebavíš? Proč?

No ostatní, ty se se mnou občas baví, ale občas i ne.

4. Je něco, co ti ve třídě/ve škole vadí a ráda bys to změnila?

To asi ani ne, mně se tady líbí a jsem tady spokojená.

Rozhovor s asistentkou pedagoga

Poslední rozhovor jsem uskutečnila ve studovně s asistentkou pedagoga, která zná Lenku velmi dobře, protože pomáhá s výukou v její třídě.

Má středoškolské vzdělání s maturitou a později vystudovala dvouletý obor speciální pedagogiky. Nyní je ve škole již 6. rokem. Během své praxe se již setkala s problémovými dětmi. Uvedla, že před pár lety byl ve škole velmi impulzivní a agresivní chlapec, který občas dal i ránu pěstí do zdi nebo do stolu. Ona ho měla nějakou dobu na starost jako asistentka, ale prý se jí naštěstí nikdy nestalo, že by spolu měli nějaký konflikt.

Dle názoru asistentky se s takovými dětmi musí jednat hlavně v klidu, nereagovat impulzivně, spíš se snažit vše vysvětlit, aby si dítě samo uvědomilo následky svého chování.

Co se týče vztahů mezi problémovými a ostatními dětmi, vyjádřila se asistentka takto: „*Ono to záleží na tom kolektivu, ale zažila jsem třeba toho chlapce, kterého ostatní celkem i chtěli přijmout mezi sebe, ale on o to až tak nestál. Měl jednoho kamaráda a ten mu stačil. Většinou jsou ale podle mě vztahy dobré. My se taky hodně snažíme těm dětem pomoci se začlenit, tak je to možná i tím.*“

Dále jsem se ptala na rodiče a jejich ochotu spolupracovat. „*To zase záleží na každé rodině. Každá rodina je jiná, má jinou rodinnou situaci, třeba právě u toho chlapce to bylo s rodinou těžké, ale teď mám ve třídě Lenku a tam je zase spolupráce s rodinou suprová. Já teda Lenku ani nepovažuji za problémové dítě. Jo, ona vykřikuje při hodině, občas nechce nic dělat, zasekne se a nechce nic, ale to se dá všechno řešit normálně domluvou.*“

Další můj dotaz směřoval přímo na Lenku a její chování při hodině. „*U Lenky hodně záleží na jejím rozpoložení, ale taky na denní době. Když má třeba hned první hodinu češtinu, která jí baví, tak se vydrží soustředit, pracuje i samostatně a vlastně mě skoro vůbec nepotřebuje. Horší je to s matematikou, ta jí nebaví. Zajímavý ale je, že ona třeba vypočte 4 příklady bez problémů a pak před posledním příkladem se zasekne, začne zmatkovat a udělá v něm úplně zbytečné chyby. Povahově je prostě hodně impulzivní, jakmile ji něco napadne, tak má potřebu to okamžitě vykřiknout bez ohledu na ostatní. Ještě Lenka má zrovna takový hlas, že když vykřikne, tak je to opravdu hodně nahlas. Nebo i když si chce povídat něco sama pro sebe, tak to neumí úplně potichu a ostatní v té třídě to ruší. Řekla bych, že má trochu sklony k tomu řešit věci agresivně, ale většinou se v klidu domluvíme, než k tomu dojde. Často je ale také vzdorovitá, říká že to dělat nechce, že to dělat nebude a tak.*“ Ještě jsem se od paní asistentky dozvěděla, že Lenka bere léky na utlumení, proto je poslední dobou i méně impulzivní.

Na poslední otázku, tedy jaké chování ji nejvíce ruší při výuce, odpověděla, že asi takové to vykřikování, které není k tématu, nebo když si žáci povídají mezi sebou. Pokud prý žáci vykřikují a týká se to tématu, tak je nenapomíná, ale je ráda, že se zapojují a jsou aktivní.

Rozhovory se spolužáky

Některé rozhovory probíhaly na začátku března, ale většina byla uskutečněna až na začátku června. Snažila jsem se vždy vybrat klidné a příjemné prostředí, aby děti nic nerušilo a mohly si své odpovědi v klidu promyslet. Většina rozhovorů proběhla ve studovně, kam dopoledne v době vyučování ani o přestávkách nikdo nechodí. Zbylé rozhovory byly provedeny buď v prázdné učebně nebo na klidném místě před školou na lavičce. Žáky jsem vybírala náhodně bez ohledu na pohlaví.

1. Co podle tebe znamená, když se o někom řekne, že ve škole zlobí? Co takový žák třeba dělá, jak se chová? – kolik přesně dětí pd

Odpovědi byly velmi různorodé, ale spolužáci z jedné třídy se vždy shodovali na podobných aspektech. V 7. třídě všichni spolužáci odpověděli, že takový žák je drzý na učitele, často ubližuje nebo nadává ostatním a vyrušuje při hodině. Dále se ještě v odpovědích objevilo nenošení pomůcek a úkolů, brání věci spolužákům, vykřikování, hrubé chování a vulgární vyjadřování.

V 6. třídě se spolužáci shodly na tom, že zlobivý žák je ten, který si při hodině hraje s telefonem. Dále např. ubližuje, neposlouchá a povídá si s ostatními.

Ve 4. třídě jeden ze spolužáků uvedl vykřikování a běhání po třídě. Dívka se vyjádřila takto: *„Že třeba někdo vyrušuje, vykřikuje při hodině nebo třeba když se kluci o přestávce perou a strkají do lavic a shazují věci na zem. Nebo když Adam schválně postříkal třídu sladkou limonádou.“*

2. Jak by podle tebe měl takové chování řešit učitel? Jak by se měl k takovým žákům chovat?

Podle většiny žáků by si měl učitel s daným žákem promluvit, popř. ho potrestat (např. poznámkou), a pokud se bude chování opakovat, měl by se obrátit na rodiče žáka. Dále může učitel navrhnout třídní důtku, dát úkol navíc nebo po žákovi vyžadovat omluvu.

3. Myslíš si, že máte ve třídě někoho, o kom by se dalo říct, že je problémový, nebo že zlobí?

Spolužáci Veroniky a Petra bez váhání odpovídali, že ano. Konkrétní jméno mi ale sdělili až když jsem se zeptala, jestli by mohli někoho jmenovat. Všichni označili jako problémovou Veroniku. Dva spolužáci mi také řekli, že mají ve třídě ještě Petra, který se chová občas zvláště a má problémy s učením.

Oba Tomášovi spolužáci se shodli na tom, že u nich ve třídě zlobí občas každý, jeden ze spolužáků ale navíc uvedl přímo Tomáše, protože prý často nenosí úkoly a pomůcky nebo odmítá při hodině dělat to, co po něm učitel chce.

Žáci ze 4. třídy odpověděli, že zlobí Lenka a občas i David. O přestávkách se prý ale občas pošťuchují i ostatní kluci.

4. Pokud ano, kdy sis poprvé všimla, že se takhle chová?

Na tuto otázku většinou děti říkaly, že si zvláštního chování všimly buď hned v první třídě nebo v době, kdy do školy přistoupily a daného žáka poznaly.

5. Vadí ti jeho/její chování? Proč?

Všichni žáci kromě dvou šestáku přiznali, že jim problémové chování vadí. Je to proto, že je ruší při hodině a nemohou se soustředit na výuku. Jedné dívce se nelíbí ani nevhodné chování o přestávce a neustálé provokování spolužáků. Dívka ze 4. třídy také řekla, že nemá ráda, když někdo zlobí a následně se to snaží svést na někoho jiného.

Žáci ze 6. třídy odpověděli, že jim problémové chování nevadí z toho důvodu, že občas zlobí i oni sami. Z jejich slov jsem pochopila, že považují celou svou třídu za problémovou.

6. Myslíš, že se k němu/k ní učitelé chovají vhodným způsobem?

Podle všech žáků se učitelé chovají k problémovým dětem adekvátně, problém je však v tom, že žáci si většinou nevezmou žádné ponaučení pro příště. Jak uvedla jedna dívka: „*Učitelé jsou na Veroniku občas hodně přísní, ale ono to s ní asi ani jinak nejde.*“

7. Jaký s ním/s ní máš vztah? Jste kamarádi nebo se spolu moc nebavíte? A proč?

S Veronikou se spolužačky baví, ale neřekly by, že jsou dobré kamarádky. Jedna z nich řekla, že se spíš snaží si jí moc nevšímát a je ráda, když si jí Veronika také nevšímá.

Petrovi spolužáci mi sdělili, že je Petr spíš samotářský typ a z toho důvodu s ním nejsou velcí kamarádi, ale vychází s ním dobře a snaží se mu ve škole pomáhat.

Podobné odpovědi jsem slyšela i u Tomášových spolužáků. Oba uvedly, že jsou ve třídě vztahy dobré, baví se i s Tomášem, ale oba mají ve třídě i lepší kamarády.

Ve 4. třídě jsem se dozvěděla zajímavé odpovědi. „*Když mě někdo naštvě, tak se o přestávce trošku popereme a potom jsme zase kamarádi,*“ řekl chlapec. Dívka se snaží být k těmto spolužákům milá, ale někdy jim i řekne, že se jí jejich chování nelíbí. Pak ještě dodala: „*Když mi něco provedou, občas jim to i oplatím.*“

Shrnutí

Spolužáci

Žák, který ve škole zlobí se podle spolužáků chová nevhodně k učitelům i ke spolužákům. To znamená, že je na učitele drzý, odmítá dělat práci, kterou mu zadají. Ke spolužákům je hrubý, vulgární, ubližuje jim. Při vyučování nedává pozor, vyrušuje, hraje hry na telefonu, není připraven na výuku – nemá pomůcky a úkoly.

Učitelé by měli podle některých dětí žáka nějakým způsobem potrestat, buď poznámkou, třídní důtkou nebo úkolem navíc. Ostatní děti navrhovaly domluvu, poté rozhovor s rodiči.

Skoro všichni žáci si jsou vědomi toho, že mají ve třídě žáka, který má problémy s chováním. Všichni si také toto chování uvědomují od té doby, co daného žáka znají. Problémové chování jim vadí, a to většinou z toho důvodu, že je ruší při výuce a nemohou se soustředit. Někomu vadí i nevhodné chování o přestávce, např. když žák bere někomu jinému věci, schovává je apod.

Nikdo z žáků neřekl, že by se s problémovým dítětem přímo nebavil. Přiznali, že nemají perfektní vztah, nejsou nejlepší kamarádi, ale snaží se spolu vycházet bez problémů.

Učitelé

Dvě paní učitelky mají již třicetiletou nebo víceletou praxi, jedna paní učitelka učí 26. rokem a paní asistentka je ve škole 6. rokem. Všechny se ale už s problémovým chováním setkaly a musely ho řešit. Když jsem se ptala na metody, jak pracovat s problémovými dětmi, všechny paní učitelky řekly, že žádnou osvědčenou metodu nemají, a že to podle nich ani nejde. U každého dítěte se snaží postupně přijít na to, jak s ním pracovat a komunikovat, aby dosáhly výsledku. Jsou ale dva hlavní přístupy, buď velmi přátelský nebo spíš přísný.

Velmi důležitou věcí je podle učitelek spolupráce s rodinou. Bez této spolupráce by toho škola podle nich moc nezmohla. S dítětem se musí pracovat jak ve škole, tak v domácím prostředí, jinak práce postrádá smysl. Také se shodují, že celková spolupráce rodičů se školou je velmi dobrá, jen velmi zřídka se stává, že rodiče nejsou ochotní spolupracovat nebo odmítají problém přijmout.

Na otázku celkových vztahů ve třídě a vztahů mezi problémovými dětmi a ostatními se odpovědi učitelek opět shodovaly. Spolužáci se vždy snaží problémové děti tolerovat. A jestli s nimi kamarádí hodně nebo málo, to záleží podle jedné paní učitelky na osobnosti každého dítěte. *„Všechny bezproblémové děti spolu taky nekamarádí, záleží prostě, jak si sednou. Takže pokud se s problémovým dítětem někdo nebaví, nemusí to ještě nutně být proto, že je problémové.“*

Učitelé vidí problémové chování trochu jiným způsobem než děti. Na rozdíl od nich učitelům nevadí běžné projevy, jako je vykřikování nebo hraní si s telefonem. To už berou jako normální věc a přehlíží ji. Naopak jim ale vadí vulgární mluva, drzost a když se na sebe někdo snaží nevhodným způsobem upozornovat (nevhodným chováním nebo např. vyzývavým oblečením).

Diskuze

Ještě, než shrnu všechny mé poznatky z výzkumu, odpovím na výzkumné otázky, které jsem si na začátku stanovila.

1. Jaké chování popisují jako problémové žáci?

U dotazovaných žáků se objevilo mnoho odpovědí. Na většině z nich se shodovalo více žáků. Pouze nenošení pomůcek a úkolů uvedl jako problémové chování jen jeden žák. Další projevy podle nich jsou: žák je drzý, ubližuje ostatním, neposlouchá při hodině, vyrušuje, vykřikuje, je vulgární, bere ostatním věci a hraje si při vyučování s telefonem.

2. Jedná se o stejné chování, které je problémové pro učitele, jaké chování je problémové pro učitele?

Odpovědi učitelů a žáků se v některých případech lišily a v některých shodovaly. Podle žáků je problémové chování vykřikování, učitelé se však o vykřikování vyjádřili tak, že pokud souvisí s látkou, vůbec jim nevadí. Naopak drzost a vulgární vyjadřování vidí jako problém i učitelé i žáci. Další typ chování, který je pro učitele problémový a v odpovědích spolužáků se neobjevoval, je nevhodné upozorňování na sebe a povídání žáků mezi sebou.

V teoretické části jsme se dozvěděli, že na vznik poruch chování mají vliv biologické, psychické a sociální faktory. U dvou dětí z mého výzkumu můžeme vidět, že dětem chybí pocit bezpečí a lásky, protože žijí v neúplné rodině a s druhým rodičem nemají příliš dobré vztahy. Další příčinou může být to, že se dítě nudí, což se také u obou dětí potvrzuje. Porucha chování se může rozvinout také z různých situačních faktorů, což může být právě případ Veroniky, která si prožila velmi závažnou zátěžovou situaci (smrt otce).

U Lenky je naopak rodinné zázemí výborné, rodiče ji ve všem mimořádně podporují, spolupracují se školou a snaží se vše řešit a Lence pomoci. Možná i z toho důvodu se u ní neprojevují závažné problémy v chování. Dosavadní problémy jsou mírnějšího charakteru a jsou spíše spojeny s ADHD. Lenka má také předepsanou medikaci na zklidnění.

Jak z výzkumu vyplývá, každé dítě je jiné, a hlavně každá rodina je jiná. Pokud chce učitel být v práci s dítětem úspěšný, musí především každého žáka dobře poznat a

stejně tak znát i jeho rodinu. Jedna paní učitelka mi řekla, že učitel dítě nemůže předělat, musí se smířit s tím, jaké je a naučit se s ním pracovat. S tímto výrokem naprosto souhlasím, učitel nemůže žáka zcela změnit, musí ho přijmout takového, jaký je. Musí najít způsob, jakým s ním komunikovat, jak s ním jednat, jaké odměny a tresty na něj fungují.

Z pozorování jsem zjistila, že problémové děti jsou při hodinách často nesoustředěné a neklidné. Učitel je musí často povzbuzovat, připomínat jim, co mají dělat a také je často chválit. Některým žákům velmi pomáhá asistent pedagoga, ke kterému si postupně vypěstovali důvěru. Jak mi také řekla paní ředitelka, osvědčilo se jim, když s problémovým chlapcem pracuje asistent a s problémovou dívkou asistentka. Samozřejmě to tak nebude platit vždy, ale na jejich škole mají s tímto systémem dobré zkušenosti. Asistent pedagoga tedy ušetří učiteli spoustu času, který by strávil napomínáním, připomínáním a vysvětlováním. Někdy se ale také stává, že si žák začne asistenta „přivlastňovat“, s čímž mají na této škole také zkušenost. Dívka nechtěla, aby asistentka pomáhala i někomu jinému, chtěla ji mít pořád jen u sebe a všem říkala, že je to její asistentka. Myslím, že by asistent i pedagog měli všem na začátku vysvětlit, že asistent není ve třídě kvůli jednomu určitému dítěti, ale je pomocnou rukou učitele.

Při rozhovorech s problémovými žáky jsem měla rozpačité pocity. První rozhovor jsem vedla s Tomášem, který byl otrávený, bylo na něm vidět, že se mu nechce se mnou mluvit. Odpovídal jednoslovně, odsekával a chtěl to mít rychle za sebou. Z rozhovoru jsem byla překvapená a bála jsem se, aby takhle nedopadly všechny rozhovory. Pak mi ale došlo, že tohle je typický rys problémového dítěte. Absolutně nepřiznává, že by měl nějaký problém, nic ho ve škole nebaví a nejradši by tam nechodil. S dalšími dvěma žáky proběhly rozhovory v pořádku, byli ochotní komunikovat, na některé otázky se dokonce rozpovídali víc, než bych čekala. Oba přiznali, že mají problémy s učením, ale o problémovém chování nepadlo ani slovo. Přitom zrovna Lenka ve třídě často vykřikuje, paní učitelka i asistentka ji musí napomínat, ale o tom se při rozhovoru vůbec nezmínila. Všechny děti ale uvedly, že vztahy se spolužáky mají dobré. Samozřejmě nevychází úplně s každým, ale to asi žádné dítě. Celkové vztahy však hodnotili kladně.

Při rozhovorech se spolužáky byla vidět větší nervozita než u problémových dětí. Většina z nich mi řekla, že mají ve třídě někoho, kdo je problémový, ale neřekli konkrétní jméno. Když jsem se ale zeptala, jestli by mohli přímo někoho jmenovat, většinou

okamžitě odpověděli. Ani jedna z Veroničiných spolužaček neřekla, že by se s ní přímo nebavila, ale obě naznačily, že si jí spíš moc nevšímají, protože často dělá problémy. Naopak Tomášova spolužačka neřekla konkrétní jméno toho, kdo by mohl být ve třídě problémový. Přijde jí, že všichni občas zlobí. Druhý spolužák Tomáše navrhl s tím, že neví, jestli je problémový, ale že často nenosí úkoly. Oba také řekli, že se s ním baví, ale nejsou nejlepší kamarádi. Lenčini spolužáci ji označili jako problémovou hned, když padla otázka, zda ve třídě někdo takový je. Uvedli např. že vykřikuje nebo bere spolužákům věci.

Rozpor mezi tím, co je problémové chování pro děti a pro učitele nabízí dvě úvahy – v jedné lze souhlasit s Gordonem (2012), že problém vzniká tam, kde situace ohrožuje něčí rovnováhu. Proto děti jako problémové chování označují zejména to, co je osobně ruší, tedy např. integrovanou spolužačku. V druhém případě některé typy chování narušují konformní představy dětí o „správném žákovi“, i když jim osobně příliš nevadí, a proto jsou označeny za problémové jen někdy, můžeme předpokládat, že určující je zde reakce učitele. Typizovaná představa správného žáka možná stojí také za tím, že děti někdy označují za problém i chování, které vlastně nevadí příliš nikomu (občasné vykřikování).

Rozhovory s učiteli probíhaly vždy v klidné třídě o volných hodinách, abychom měli dostatek času. Paní učitelky byly velmi ochotné a sdílné. Všechny se shodly na tom, že je potřeba ke každému dítěti přistupovat individuálně, protože nejde používat jeden osvědčený způsob na všechny děti a na všechny typy poruch. Dále se také shodovaly na tom, že je velmi důležité znát i rodinu dítěte a jeho rodinné zázemí. Podle jedné paní učitelky toho škola moc nezmuže, pokud nebude spolupracovat i rodina. Naštěstí se ve škole s těmito případy skoro nepotkávají, rodiny jsou většinou ochotné zapojit se do řešení problému a dělat vše v nejlepším zájmu dítěte. Další odpověď, která byla u všech učitelek stejná, se týkala toho, jaký typ chování jim nejvíce vadí. Všechny odpověděly, že jim nevadí vykřikování, ovšem jen pokud je k tématu. Většina z nich po žácích ani nevyžaduje, aby se hlásili, když chtějí něco říct. Pokud je to ale vykřikování, které s látkou nesouvisí, tak to některé z nich vidí jako problém. Dále jim hodně vadí vulgarismy, drzost, upozorňování na sebe nevhodnými způsoby nebo povídání žáků mezi sebou.

U rozhovoru s paní učitelkou, se kterou jsem se bavila o Veronice jsem měla pocit, že o ní mluvila tím způsobem, jako by bylo jasné od začátku, jaká bude. Např. kvůli rodinnému zázemí a jejím starším sourozencům. To mě přivedlo na myšlenku, že se zde možná potvrzují slova následujících autorek Auger a Boucharlat (2005), které ve své publikaci říkají, že každý učitel má ke svým žákům nějaký vztah, který nikdy není neutrální a vytváří si o žácích vlastní představy. Také poukazují na to, že úspěšné a neúspěšné žáky vytváří sami učitelé právě tím, jakou o nich mají představu. Znamená to, že pokud si učitel např. přečte na začátku roku zprávu o žákovi, řídí se poté tím, co je v ní napsáno a nedává mu moc možností jeho názor změnit. Pokud tedy učitel dá některému žákovi nálepku neúspěšného žáka, očekává potom, že to tak skutečně bude a žák v podstatě nemá možnost ukázat, že je jiný, než mu učitel předurčil. Proces jisté typizace žáků je nevyhnutelný, ale učitel by si měl být tohoto rizika vědom. (Štech, Viktorová, 1995)

Celkový přístup učitelů, asistentů i paní ředitelky se mi velmi líbil. Bylo vidět, že všichni se snaží hlavně komunikovat s rodinou, řešit problémy v klidu a hlavní cíl je opravdu pomoci dítěti. Líbilo se mi, že byl ve škole zařazen i program na stmelení kolektivu. Myslím, že takový program by byl potřebný ve spoustě škol. Když si vzpomenu na dobu, kdy jsem na základní školu chodila já, určitě bych takový program ve třídě také uvítala.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo nahlédnout do školního prostředí, ve kterém se nacházejí děti s problémovým chováním. Chtěla jsem vidět, jak se chovají ve třídě, jak se projevují jejich problémy, dále jsem se snažila zmapovat jejich postoje ke škole, spolužákům, učitelům. To stejné jsem se chtěla dozvědět i od jejich spolužáků. Dalším cílem bylo zjistit, jak učitelé reagují na problémové chování, jakým způsobem ho řeší a jaký typ chování je pro ně neakceptovatelný. Myslím, že se mi podařilo cíl práce naplnit.

Všechny rozhovory, které jsem uskutečnila, mi pomohly udělat si představu o tom, jak samy sebe vnímají děti s problémy v chování i jak je vnímají jejich spolužáci a učitelé. Také se mi podařilo zjistit, jaký mají učitelé názor na spolupráci s rodinou, jaké chování nestrpí, a jakým způsobem se snaží s problémovými žáky pracovat.

Teoretická část mé práce se na začátku zabývá definicí kázně a nekázně, což mi přijde důležité pro to, abychom mohli definovat, co je nevhodné nebo problémové chování. Další kapitola se zabývá rozdílem mezi problémovým a poruchovým chováním. Velká část teoretické části se věnuje poruchám chování, jejich definici, etiologii, klasifikaci, prevenci a terapii. Objevují se zde také psychické vlastnosti ovlivňující poruchy chování a jejich sociální význam. Další významnou kapitolou jsou instituce, které spolupracují se školou a věnují se řešení výchovných problémů. Patří sem pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče a zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

V praktické části nejprve představuji cíle mého výzkumu a popisuji, co je kvalitativní výzkum, který jsem ke své bakalářské práci zvolila. Konkrétně jsem použila metodu pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Dále jsem objasnila, jakým způsobem jsem vybrala pozorované žáky a v jakém období výzkum probíhal. V další části už jsem z pozorování a rozhovorů vytvořila celkový pohled na každého žáka. Na začátku jsem každého žáka charakterizovala a přidala jsem vyjádření z pedagogicko-psychologické poradny. Dále jsem u každého z nich popsala, jak probíhaly hodiny, kterých jsem se účastnila, přidala jsem rozhovor, který jsem s nimi vedla, následoval rozhovor se dvěma spolužáky, a nakonec rozhovor s paní učitelkou nebo asistentkou.

V diskuzi jsem pak shrnula, co z mého výzkumu vyplynulo, jestli se odpovědi žáků, spolužáků a učitelů v něčem shodují, nebo jestli jsou naopak rozdílné. Nakonec jsem se podělila i o své pocity z výzkumu.

Seznam použité literatury

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Přeložil Lucie HUČÍNOVÁ. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, Stanislav, Jaroslava HANUŠOVÁ a Marie LINKOVÁ. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

BENDL, Stanislav. Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

DIVOKÁ, Jana. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON Thomas. Výchova bez poražených. Praha: Malvern 2012. ISBN 978-80-87580-06-0.

HORT, Vladimír. Dětská a adolescentní psychiatrie. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.

HUTYROVÁ, Miluše. Etopedie pro výchovné pracovníky. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1190-3.

JANKŮ, Kateřina. Etopedie: vybrané okruhy etopedické problematiky. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-123-4.

KŘÍŽ, Josef. Duševní poruchy a poruchy chování u dětí a mladistvých. 2. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta, 2004. ISBN 80-7040-724-7.

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

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

OGUNDELE, Michael O. Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. World Journal of Clinical Pediatrics [online]. 2018, 7(1), 9-26 [cit. 2020-07-06]. DOI: 10.5409/wjcp.v7.i1.9. ISSN 2219-2808. Dostupné z: <http://www.wjgnet.com/2219-2808/full/v7/i1/9.htm>

SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

ŠTECH Stanislav a Ida VIKTOROVÁ. Typizační postupy rodičů a učitelů na začátku 2. stupně ZŠ. PŠSE: *Typy žáků*. Praha: PedF UK 1995.

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VOJTOVÁ, Věra. Kapitoly z etopedie. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3532-3.

VOJTOVÁ, Věra. Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – informovaný souhlas

Příloha č. 2 – rozhovor s paní učitelkou/výchovnou poradkyní

Příloha č. 1

Informovaný souhlas k bakalářské práci

Vážený rodiče, zákonní zástupci,
jmenuji se Simona Volmutová a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V rámci své bakalářské práce bych se chtěla zaměřit na problémy v chování u dětí na základní škole. V rámci této práce budu provádět výzkum formou pozorování dětí při hodině a formou rozhovorů s učiteli i dětmi. S veškerým získaným materiálem budu pracovat výhradně já a vše bude použito jen k účelům mé bakalářské práce. V práci se neobjeví žádné identifikující údaje a budou změněna i jména všech osob.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem výše uvedeným informacím plně porozuměla a souhlasím s tím, že můj syn/moje dcera bude součástí výzkumné práce.

Jméno žáka/žákyně:

Vdne

(podpis zákonného zástupce)

Příloha č. 2

Rozhovor s paní učitelkou/výchovnou poradkyní

1. Jaké je vaše dosažené vzdělání a jakou máte praxi? Navštěvujete i nějaké semináře?

Moje nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě v Plzni, obor dějepis a ruský jazyk. Učím už 26. rok. Semináře se snažím navštěvovat, ale jelikož jsme malá škola, musíme se na seminářích střídat a není možné, aby třeba tři pedagogové odjeli najednou na seminář. Pokud tu možnost mám, snažím se jako výchovný poradce vybírat si semináře zaměřené právě na problematiku poruch chování, učení atd.

2. Jaké máte zkušenosti s dětmi, u kterých se objevuje problémové chování?

Nejprve si asi musíme specifikovat, co to je „problémové chování“. Pokud je tedy míněno to chování, které už se eviduje a je s ním nějakým způsobem pracováno i přes pedagogicko-psychologickou poradnu, tak s tím se na naší škole setkáváme už možná 15 let, takže nějaké zkušenosti určitě mám.

3. Máte nějaké vyzkoušené metody, jak předcházet problémovému chování nebo jak ho eliminovat?

Záleží zase na tom, jaký je to typ poruchy, jaké je to dítě, ale platí obecně, že tohle všechno vychází z rodin. Takže první věc je znalost rodiny, rodinného zázemí konkrétního žáčka, a pak člověk lépe pochopí projevy, které jsou důsledkem. Na někoho platí klidné slovo, přátelský přístup, obejmutí, povzbuzení, dodání sebedůvěry, což je třeba zrovna u Petra ze 7. třídy.

4. Jak podle Vás problémové žáky vnímají jejich spolužáci? Jaké jsou mezi nimi vztahy?

Velikou výhodou je, když se ty děti znají od 1. třídy a v naší škole se mnozí znají již ze školky. Můj názor je, že pokud se znají od mala, tak spolu prostě vycházejí, jsou na sebe zvyklí. Pokud by se problémový žák připojil například v 7. třídě, tedy v krizovém období puberty, potom by asi problémy nastaly. Například Petr se někdy zadržává, kolikrát se při hodině hlásí, ale když mu dám slovo, tak se neumí vyjádřit nebo je to úplně zcestné, ale nikdy jsem nezažila, že by se mu spolužáci posmívali nebo něco podobného. Jsou na něj prostě zvyklí, ví, že je takový, že má s vyjadřováním problémy a opravdu se

mu nesmějí, berou to tak, jak to je. Mně přijde, že Petr má i trochu autistické rysy, má rád svůj klid, a i ho vyhledává. Když je to jeden na jednoho, tak si s ním člověk i dobře popovídá, ale ve skupině se moc nezapojuje. Poslouchá, ale nevyjadřuje se.

5. Jaké máte zkušenosti s rodiči těchto žáků, jsou ochotní spolupracovat?

Je to jak kdy, například u Petra je spolupráce opravdu výborná, snažíme se spolupracovat v jeho prospěch. Rodina funguje opravdu tak, jak by měla. Pak jsou ale samozřejmě děti, které to rodinné zázemí nemají, nefunguje to, rodiče často na ně nemají čas, neumí k nim najít cestu a veškeré problémy hází na školu. Ve škole samozřejmě nemůžeme celou situaci vyřešit, aniž by s námi rodina spolupracovala. Většinou se nesetkáváme s tím, že by rodiče problém popírali, oni si ho samozřejmě uvědomují, protože ty problémy jsou i doma, ale je pro ně pohodlnější to neřešit a setkáváme se i s tím, že rodiče lžou o tom, že dělají něco pro to, aby se problém řešil, ale my, když mluvíme s těmi dětmi, tak se samozřejmě dozvíme pravdu.

6. Jak probíhala adaptace Petra na školní prostředí?

Tam byl problém v tom, že Pepa začal mluvit až v pěti letech, což je veliké zpoždění. S největší pravděpodobností u něj bude i nižší intelekt, nicméně rodinné zázemí je takové, že má podporu, pracuje se s ním, nenechávají ho jen tak plavat. Opravdu se mu doma věnují a je to znát. Ve škole ho samozřejmě chválíme, pomáháme mu. Já ho mám na dějepis a němčinu. V každém předmětu je úplně jiný. Dějepis ho baví, jde mu, při hodině se hlásí, ptá se. Při němčině je to úplný opak. Petr na jazyky není, stejně tak jako s němčinou má problémy i s češtinou, ale stále platí, že se ho snažím chválit za každou snahu. A opravdu je za co chválit, protože ač je to žák, který má problémy, tak domácí přípravu plní na sto procent. Tady opravdu s rodiči táhneme za jeden provaz.