

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2020–2023**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Johana Švarcová

**Žák s poruchou chování a jeho vliv na sociální prostředí třídy
na vybrané základní škole**

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR PART-TIME STUDIES
2020–2023**

BACHELOR THESIS

Johana Švarcová

**A Student with a Behavior Disorder and its Influence
on the Social Environment of the Classroom
at a Selected Elementary School**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Johana Švarcová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Tereze Vacínové, Ph.D., za její ochotu, flexibilitu při komunikaci a odborné vedení v průběhu zpracování práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace žáků s rizikovým chováním na základní škole a vlivu této poruchy na sociální klima ve třídě. Cílem práce je detailněji popsat problematiku vzdělávání jedince s poruchou chování a jeho vlivu na sociální klima třídy. Teoretická část si klade za cíl seznámit veřejnost s pojmem a vymezením poruchy chování. Následně autorka pokračuje klasifikací poruch a detailněji se pozastavuje nad faktory, které přímo či nepřímo mohou ovlivnit rozvoj poruchy chování. Závěr teoretické části je zaměřen na vzdělávání dětí s poruchami chování, které má svá specifika, jimž se autorka věnuje. Závěrečná kapitola je jakýmsi mostem k praktické části, kde autorka pomocí výzkumného šetření popisuje, jak se jednotlivé metody práce osvědčují při vzdělávání vybraného chlapce s poruchou chování. V praktické části autorka prezentuje závěry svého výzkumu. Při svém výzkumu se detailněji zaměřuje na pozici chlapce v třídním kolektivu a na to, jak samotný žák ovlivňuje sociální klima v běžné třídě základní školy.

Klíčová slova

Faktory, integrace, porucha chování, prevence, pravidla, rodina, rozhovor, sociální klima, třídní kolektiv, základní škola, žák.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the issue of the integration of pupils with risky behavior in elementary school and the influence of this disorder on the social climate in the classroom. The aim of the thesis is to describe in more detail the issue of education of an individual with a behavioral disorder and his influence on the social environment of the classroom. The theoretical part aims to familiarize the public with the concept and definition of behavioral disorders. Subsequently, the author continues with the classification of disorders and dwells in more detail on the factors that can directly or indirectly influence the development of behavioral disorders. The conclusion of the theoretical part is focused on the education of children with behavioral disorders, which has its own specifics, which the author deals with. The final chapter is a kind of bridge to the practical part, where the author describes with the help of a research study how individual work methods prove themselves in the education of a selected boy with a behavioral disorder. In the practical part, the author presents the conclusions of her research. In her research, she focuses in more detail on the position of the boy in the class group and on how the student himself influences the social climate in a regular elementary school class.

Keywords

Behavior disorder, class group, conversation, factors, family, integration, prevention, primary school, pupil, rules, social environment.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY CHOVÁNÍ A JEJICH DIAGNOSTIKA..	10
1.1 Charakteristika poruchového chování.....	13
1.2 Klasifikace poruch chování.....	16
1.2.1 Dělení podle stupně společenské závažnosti	16
1.3 Klasifikace poruch chování dle MKN	17
1.4 Faktory ovlivňující rozvoj poruch chování.....	18
1.4.1 Vnější vlivy.....	18
1.4.2 Vnitřní vlivy – Fyziologické a vývojové faktory	21
1.5 Integrace dítěte s poruchou chování na běžné základní škole	23
1.5.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí s poruchou chování.....	23
1.5.2 Zásady při edukaci dětí s poruchou chování	24
1.6 Závěr teoretické části	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
2 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	28
2.1 Popis výzkumného vzorku	28
2.2 Realizace samotného výzkumného šetření	29
2.3 Metody výzkumu	30
2.3.1 Pozorování	30
2.3.2 Rozhovor s třídním učitelem a asistentem pedagoga	30
2.4 Charakteristika vybraného žáka	31
2.4.1 Žák a jeho rodinné zázemí.....	31
2.4.2 Chlapec z pohledu asistenta pedagoga	32
2.4.3 Individuální vzdělávací plán.....	33
2.4.4 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření u vybraného žáka	35
2.5 Analýza kázně v rámci vyučovacího procesu	35
2.5.1 Analýza třídních vztahů a klimatu třídy	40
2.5.2 Hodnocení chování žáka pohledem třídního učitele a asistenta pedagoga.....	45

2.6	Závěr praktické části	49
	ZÁVĚR	51
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	52
	SEZNAM ZKRATEK	54
	SEZNAM OBRÁZKŮ	55
	SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Za děti s poruchou v chování bychom mohli označit ty, které „zlobí“ častěji než jejich vrstevníci. Jejich chování se dá vymezit od poměrně lehčích přestupků, jako je lhaní, toulání, záškoláctví až po činy, které by se daly klasifikovat jako trestné, pokud by jejich pachatelé dosáhli věku trestní odpovědnosti. Narušuje ale jejich porucha chování průběh vyučování? Jak to vnímají jejich spolužáci a jak učitelé? Práce má za cíl popsat, do jaké míry přítomnost dítěte s poruchou chování ovlivňuje organizaci výuky, jaké klade nároky na zvládání krizových situací na pedagogické pracovníky a jak skutečnost ovlivňuje sociální klima třídy a fungování třídního kolektivu jako celku.

Teoretická část se skládá z pěti kapitol. Úvodní dvě kapitoly se zabývají vymezením pojmu poruchy chování a projevy poruchového chování. Následně je na ně navázáno kapitolou podrobněji se zabývající klasifikací poruch chování z více hledisek. Další dvě kapitoly detailněji zkoumají možné příčiny či vlivy podílející se na vzniku či rozvoji poruch chování. Celou problematiku uzavírá kapitola věnující se samotnému vzdělávání dítěte s poruchou chování na běžné základní škole – jejím legislativním zakotvením a konkrétně specifiky, kterými se odlišuje od ostatních dětí školního věku.

Praktická část se prezentuje výsledky výzkumného šetření, který byl realizován na základní škole, kde je v běžné třídě vzděláván vybraný chlapec s poruchou chování. V první části jsou popsány výzkumné cíle, autorka detailněji popisuje případ vybraného chlapce a následně na základě zvolených metod se snaží odpovědět na definované výzkumné předpoklady. Ve druhé části autorka práce předkládá již samotná data a analyzuje je, aby mohla odpovědět na stanovené výzkumné předpoklady. V rámci výzkumu se zaměřila na sledování kázně žáka s poruchou chování a jeho schopnosti dodržovat pravidla, v souvislosti s klimatem třídy. Pro ucelení pohledu autorka práce vedla rozhovor s třídní učitelkou vybraného chlapce a s asistentkou pedagoga, která s chlapcem pracuje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU PORUCHY CHOVÁNÍ A JEJICH DIAGNOSTIKA

Pod pojmem porucha chování si mnohdy lidé představují obraz problémového dítěte, které „neposlouchá“. Ve společnosti můžeme vnímat problematiku takového dítěte buď jeho označením jako nevychovaného, nebo v opačném případě, dítěte vcelku bez potíží, kterému „rodič pořídí papír“, aby se k jeho potomkovi přistupovalo jinak a je zcela zbytečně „onálepkováno“ jako dítě s poruchou chování. Ani v jednom případě však nelze říct, že je to správné. Je tedy důležité si předem říci, co se vlastně pod pojmem poruchy chování skrývá a jak jsou poruchy chování odborně definované.

Jedním z prvních, kdo se pokusil definovat poruchové chování, byl Bower v roce 1981. Jeho koncept je platný dodnes. Bower se opírá o pět základních charakteristik poruch chování a emocí:

1. Neschopnost učit se – v případě, že deficit není způsoben intelektovými, smyslovými nebo jinými zdravotními problémy
2. Neschopnost navozovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli
3. Nepřiměřené chování a emoční reakce v běžných podmínkách
4. Celkový výrazný pocit neštěstí nebo deprese
5. Tendence vyvolávat somatické symptomy jako bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy¹

O poruše chování lze uvažovat v případě, že dítě vykazuje jednu nebo více z daných charakteristik po delší časové období. Mluvíme zpravidla o minimálně šestiměsíční lhůtě, kdy je možné pozorovat u žáka projevy chování nasvědčující takové diagnóze.²

¹ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 87. ISBN 978-80-210-4573-6.

² VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008, s. 53–55. ISBN 978-80-7315-166-9.

Jako rodiče i jako vyučující si však můžeme klást otázku, jak odlišit dítě s poruchou chování od dítěte s problémovým chováním. Vojtová poukazuje na tři základní aspekty:

a) Motivace k nežádoucímu chování

Žák s problémovým chováním dokáže hledět kriticky na své nežádoucí jednání. Žák je v souladu s nastavenými normami a nenarušuje je úmyslně. Překročení norem je u něj důsledek konfliktu mezi vnějšími požadavky a jeho vnitřními potřebami, dispozicemi. Ve chvíli, kdy dojde k neslučitelnosti obou věcí, volí většinou chybnou strategii zvládnutí situace. „Onálepkování“ takového dítěte s problémovým chováním v něm vyvolává negativní emocionální zážitek. Naopak žák s poruchou chování neakceptuje normy, ignoruje je a zpravidla se necítí vinen za důsledky svého jednání.

b) Časový úsek a intenzita, po kterou můžeme u dítěte pozorovat problémové chování

U žáka s problémy v chování jde o krátkodobý výkyv v chování žáka, velmi často se jedná o reakci na životní situaci či v návaznosti na určité vývojové stadium. Problémové jednání bývá důsledkem nezvládnutých konfliktů. Žák s poruchou chování porušuje normy dlouhodobě a v určitých vývojových stádiích u něj naopak může dojít ke zhoršení nežádoucího chování.

c) Způsob podpory a intervence dítěte

Žák s problémy v chování velmi dobře reaguje na stanovení hranic a hledání jiných způsobů chování, které by žákovi umožňovaly naplnit jeho vnitřní potřeby. Ve škole vedou k nápravě cílená opatření v rámci třídy, školy, plánování výuky aj. V opačném případě u žáka s poruchou chování je třeba již podstoupit speciální intervenci, zapojit do nápravy nejen třídního učitele, ale navázat spolupráci se speciálně pedagogickými centry, pedagogicko-psychologickou poradnou a jinými školskými zařízeními poskytujícími poradenství a podporu dětem s poruchou chování a jejich rodičům.³

³ VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované vydání, Brno, 2008, s. 78-82. ISBN 978-80-210-4573-6

Podíváme-li se na definici poruch chování, jak ji popisuje Mezinárodní klasifikace nemocí, zní takto: „*Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvajícím obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, porušuje sociální očekávání přiměřené věku a je závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro udělení diagnózy, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.*“⁴

Pokud se snažíme zcela relevantně posoudit, zda se jedná o poruchu chování, je třeba brát v úvahu vývojový stupeň jedince (fyzický a mentální věk), frekvenci výskytu poruchy chování a intenzitu poruchy chování. Pro snadnou orientaci odborníků ve světě jsou v MKN-10 stanovena jasná diagnostická kritéria, kterým jsou přiřazeny příslušné kódy, se kterými pak pracují lékaři, psychologové či neurologové při diagnostice poruch chování. Speciální pedagog - etoped pak pracuje se zprávami dětí, ve kterých se mohou takové kódy objevovat a je třeba se v této problematice orientovat. Odborníci posuzují chování dítěte v následujících oblastech/kategoriích, na jejichž základě mohou dojít k určení diagnózy F91 – porucha chování. V rámci pozorování a šetření jsou stanoveny tyto oblasti: agrese k lidem či zvířatům (častá šikana, vyhrožování, časté násilí, projevy fyzické agrese k lidem a zvířatům, vydírání a další), destrukce majetku a vlastnictví (zakládání ohně se záměrem vážného poškození, závažné ničení majetku druhých), nepoctivost nebo krádeže (vloupávání se do domů, opakované lhaní, padělání peněz aj.) a vážné násilné porušování pravidel před třináctým rokem (opakované opouštění domova, záškoláctví, velmi časté a intenzivní výbuchy zlosti).⁵

Při diagnostice poruch chování je nutné vyloučit přítomnost schizofrenie, mánie, pervazivní vývojové poruchy a deprese. Zároveň odborníci poukazují na fakt, že porucha chování se často kombinuje s jinými chorobnými stavy. V případě, že můžeme hovořit současně i o přítomnosti emoční dětské poruchy, hovoříme o smíšené poruše chování a emocí. Pokud je přítomna hyperkinetická porucha, diagnostikuje se hyperkinetická porucha chování.⁶

⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, s. 71. ISBN 80-7290-205-9.

⁵ PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, s. 72. ISBN 80-7372-087-6.

⁶ THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, č. 2. ISSN 1213-0508.

1.1 Charakteristika poruchového chování

Mluvíme-li o jedincích s poruchou chování, jde o dlouhodobější výskyt nežádoucího jednání, které poškozuje vztahy ve společnosti/sociální skupině, nebo může být dokonce protizákonné. V této kapitole detailněji popíšeme, jaké projevy jsou typické pro poruchy chování obecně.

- **Nežádoucí způsoby upoutávání pozornosti.** Jestliže dítě trpí nedostatkem sebevědomí, cítí se nedocenené a nepřijaté skupinou, velmi často na sebe strhává pozornost způsobem, který není úměrný jeho vývojovému stupni. Velmi často se jedná o „hloupé šaškování“, díky kterému dostane pozornost, ať už je brána v pozitivním nebo negativním slova smyslu. Cílem takového jednání je pouze potřeba pozornosti. Řada rodičů i pedagogů nedokáže číst takové chování jako potřebu ocenění, pozornosti, a proto na dítě reaguje káráním, zvýšeným hlasem aj. Potřebné je ale v tuto chvíli především posilovat pocit jistoty a hodnoty jedince.
- **Negativismus.** Negativismus se u dětí poruchou chování velmi často projevuje odmítáním autorit a jejich názorů, odmítáním poslouchat a častým odmítáním.
- **Lhaní**
- **Krádeže**
- **Útěky a záškoláctví**
- **Agresivita – slovní i fyzická⁷**

Obraz projevů se v jednotlivých obdobích vývoje dítěte liší. Hovoříme-li o dítěti předškolního věku, zcela jistě nelze všechny jeho lži a krádeže vnímat jako projevy konkrétní poruchy chování. Dítě v tomto věku ještě není schopno zcela odlišit realitu a fantazii, tudíž plně nechápe, že lže. Až ve školním věku nebo v posledním roku docházky v MŠ (kolem 5. roku věku života) můžeme hovořit o tom, že dítě by mohlo zalhat i s jistým záměrem, zcela vědomě. Taktéž můžeme konstatovat, že vzdor

⁷ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 89. ISBN 978-80-262-1523-3.

a vymezování dítěte vůči autoritě nemá vždy charakter poruchy chování, jistá míra agresivity a vzdoru v tomto věku je zcela konvenční.⁸

Ve školním věku již dítě dokáže mnohem lépe a kriticky hodnotit svoje chování. V tomto období se setkáváme většinou s krádežemi, lhaním a agresivními projevy namířenými vůči ostatním dětem. Dítě by již mělo mít osvojeny morální a společenské normy, a proto jakékoliv přestoupení norem je chápáno jako vědomé. Dítě v tomto věku často může zapírat, protože se obává trestu, který by pro něj mohl být ponižující a velmi by mu naboural jeho sebepojetí i jeho obraz v rámci sociální skupiny. V horších případech může u jedinců školního věku, zvláště toho staršího, docházet k agresivním sklonům, krádežím a šikaně ze strany jedince s poruchou chování vůči ostatním dětem.⁹

Vzhledem k tomu, že žák, kterého jsme pozorovali má diagnostikovanou poruchu chování spojenou s hyperaktivitou, krátce bychom rádi popsali poruchu ADHD. Hyperkinetická porucha chování (F90.1) splňuje diagnostická kritéria jak hyperkinetické poruchy, tak i poruchy chování.¹⁰ Jedná se o psychiatrickou diagnózu, kterou můžeme diagnostikovat u dětí, které mají závažné sociální a kognitivní obtíže. Martínek ve své publikaci popisuje tyto symptomy typické pro poruchu ADHD (angl. Attention deficit hyperactivity disorder):

- 1. Hyperaktivita** – Již ze samotného názvu je zřetelné, že chování dítěte je nápadné jeho psychomotorickým neklidem. Dítě si velmi často poposedává na židli, přechází od jedné činnosti ke druhé, hraje si neustále s něčím, je velmi často v pohybu. Mluví velmi překotně, přerušuje výklad vyučujícího, často dospělému či vrstevníkovi „skáče do řeči“.
- 2. Hypoaktivita** – Odvrácenou stranou může být u dítěte naopak nečinnost, nedostatečný zájem dítěte, jež se může jevit jako líné či pohodlné. Tímto svým chováním mnohdy zdržuje ostatní, svým pomalým pracovním tempem, protahováním a prodlužováním, což i velmi trpělivého učitele/asistenta může iritovat. V tomto případě může být dítě naopak snadným terčem posměchu

⁸ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 83. ISBN 978-80-262-1523-3.

⁹ TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001, s. 63. ISBN 80-7178-503-2.

¹⁰ JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 61. ISBN 80-7041-114-7.

a napadání ze strany kolektivu třídy. Na rozdíl od jedince s projevy hyperaktivity se jedinec hypoaktivní velmi často nedokáže bránit posměchu a urážkám.

3. **Koncentrace** – Dítě je snadno unavitelné a s klesající únavou je stále více nepozorné. Začne jevit známky psychomotorického neklidu, vyrušuje a pokud je vyučujícím opakovaně napomínáno, může na to reagovat vztekem a agresí. Stoupající únava dítěte výrazně ovlivňuje školní výkon jedince a jedinec se může cítit frustrován. Dítě je roztěkané a s koncentrací souvisí i jeho obtížně udržitelná pozornost žádoucím směrem. Jeho pozornost je zaměřené zcela výběrově, nepodstatné podněty dokáže dítě utlumit. Mnohdy se pak může zdát dítě „duchem nepřítomné“.
4. **Ulpívání – perseverace** – Dítě zaměřuje svoji pozornost na jednu věc a je pro něj velice obtížné odpoutat pozornost a věnovat se jiným podnětům. I přes upozornění pedagoga má dítě nutkavou potřebu se vracet k předešlým podnětům nebo zaběhlým systémům.
5. **Zabíhavost** – Dítě budí dojem, že se na zadanou práci plně soustředí a z ničeho nic poté přestane a začne hovořit o zcela nesouvisejících věcech. Okolí mnohdy nerozumí, ale tento jev vychází z obtížného udržení a zaměření pozornosti dítěte, která je typická pro osoby s ADHD.
6. **Impulzivita** – Dítě s diagnózou ADHD není trpělivé a chce vidět hned výsledky své práce, pustit se do práce hned, aniž by vyslechl pokyny učitele. Jedná překotně a impulzivně, což se může negativně odrazit na jeho školních výsledcích. V neposlední řadě může dítě svým chováním provokovat učitele, kterému „skáče do řeči“ a předčasně klade otázky.
7. **Myšlení a řešení problémů** – U žáků s ADHD pozorujeme velmi často kolísání nálady i školního výkonu. Pedagogové mohou být zaskočeni tím, že takové dítě jeden den ví téměř vše a jeho výkon je velmi dobrý, druhý den je jeho výkon značně podprůměrný. Tento fenomén úzce souvisí s problémy s pozorností a zabíhavostí. Je těžké proto objektivně zhodnotit znalosti a dovednosti dítěte s ADHD.
8. **Oslabení v oblast receptivní složky řeči** – porozumění řeči – U dítěte s ADHD se můžeme setkat s deficitem v chápání slovních příkazů, sdělení, významu některých slov. Dítě může budít dojem, že neposlouchá.

9. Emocionální prožívání dítěte – Pro dítě s ADHD je charakteristická emoční labilita. U dítěte je obtížné předvídat jeho reakce, náladu i školní výkon. Všechny tyto složky mají pak vliv na hodnocení jeho osoby třídním kolektivem a mnohdy i učitelem, což pro dítě může být nepříjemné.¹¹

1.2 Klasifikace poruch chování

Porucha chování je pojem, který v sobě nese širokou škálu projevů jedince, který takovou poruchou trpí. Klasifikací poruchy chování také existuje celá řada. V této kapitole chceme poskytnout několik pohledů/klasifikací.

1.2.1 Dělení podle stupně společenské závažnosti

Nejznámějším dělením odkazující na stupeň závažnosti je u nás Klímovo třídění z r. 1978, které dělí poruchy chování do dvou skupin: asociální poruchy chování a antisociální poruchy chování. K první skupině, tj. asociálním poruchám chování, řadíme činy, které se vymykají společenské morálce – přestupky proti školnímu řádu, lhaní, vzdorovitost, záškoláctví, útky, sebepoškozování, aj. Jde o chování, které se výrazně odlišuje od společenské normy, ale jeho nositel nepřekračuje právní předpisy. Ve škole je třeba pracovat s takovým dítětem na základě doporučených postupů. Často je na místě i spolupráce s dalšími odborníky – psychiatry, specialisty v terapeutických komunitách, kde mohou jedinci s poruchami chování najít adekvátní podporu aj. Nositelé antisociálního jednání se dostávají za hranici zákona. Velmi často jejich chování navazuje na asociální chování. Jedinci s antisociální poruchou chování soustavně porušují zákony a normy dané společností a páchají činy, které společnost poškozují. Jedná se o trestné činy – loupeže, krádeže, sexuální trestné činy, ublížení na zdraví a jiné. Náprava jedince je v tomto případě možná pouze formou ústavní péče, ať se jedná o zařízení školská nebo věznice. I přesto je zde velké riziko a incidence recidiv v důsledku fixace poruch.¹²

¹¹ MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada), s. 86–91. ISBN 978-80-247-2310-5.

¹² VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, s. 372–373. ISBN 80-7315-071-9.

V odborné literatuře se velmi často setkáme i s pojmem disociální jednání. Je popisováno jako nespolečenské, nepřiměřené, mnohdy vázané na určitá vývojová období nebo je průvodním jevem jiného primárního postižení. Takové chování se dá zvládnout pedagogickými postupy, adekvátně reagujícími na vzniklé situace a konkrétní projevy dítěte.¹³

1.3 Klasifikace poruch chování dle MKN

Vzhledem k tomu, že porucha chování je z medicínského hlediska brána jako diagnóza, je jí přiřazen příslušný kód v rámci klasifikace nemocí dle MKN-10. Mezinárodní klasifikace nemocí odlišuje poruchy chování dle určitých specifik, která se vztahují na jednotlivé poruchy chování¹⁴:

F91.0 porucha chování ve vztahu k rodině (známky poruchového chování jsou pozorovatelné výlučně v interakci se členy rodiny) – V tomto případě je poruchové chování cíleno na rodinu a její členy. Dochází většinou k narušení vztahů s jedním rodinným příslušníkem, někdy i s více. Chování v tomto případě může zahrnovat celou škálu projevů, např. ničení věcí daného člena rodiny, odcizení věcí, peněz rodinných příslušníků aj. Náprava vztahů mezi členy v rodině je velmi obtížná, je třeba řešit problematické vztahy a je na místě vyhledat pomoc psychologa, např. navštívit centrum rodinné terapie.

F91.1 nesocializovaná porucha chování (dítě má narušené vztahy se svými vrstevníky) – Tento druh poruchy se vyznačuje především agresivitou nebo disociálním chováním jedince k ostatním dětem, což trvale narušuje vztahy ve skupině. V tomto případě je žádoucí se držet určitých diagnostických vodítek, která pro chování jedince jsou zcela typická: jedinec se nezapojuje do skupiny vrstevníků, je izolován od dětí, děti ho nemají rády a k dospělým osobám je jeho chování výrazně poznamenáno vzdorem. U těchto dětí můžeme pozorovat velkou nedůvěryhodnost k dospělým osobám.

¹³ VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury, s. 372–373. ISBN 80-7315-071-9.

¹⁴ Světová zdravotnická organizace. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013, s. 874. ISBN 978-80-9042590-32.

F91.2 socializovaná porucha chování – Na rozdíl od nesocializované poruchy osobnosti je jedinec socializován ve skupině, ale přetrvává u něho disociální nebo agresivní chování ve skupině. Hlavní charakteristikou, která odlišuje jedince od předchozího typu poruchy je přítomnost přiměřeného přátelství s vrstevníky, navzdory přetrvávajícímu agresivnímu chování.

F91.3 porucha opozičního vzdoru (dítě vykazuje známky vzdorovitého chování, avšak bez vážnějších agresivních skutků) – Tato porucha chování se nejvíce vyskytuje u mladších dětí, jejichž chování a jednání je popisováno jako výrazně vzdorovité, dítě neposlouchá. Je velmi obtížné tento druh chování relevantně zhodnotit, protože u mladších dětí je občasný vzdor součástí jejich osobnostního vývoje.

F91.8 jiné poruchy chování

F91.9 porucha chování nespecifikovaná¹⁵

1.4 Faktory ovlivňující rozvoj poruch chování

Na vzniku a rozvoji poruchy chování se podílí celá řada faktorů, které je mnohdy obtížné rozkrýt. Následující podkapitoly jsou věnovány vybraným základním faktorům, které mohou přispět k tomu, že se u jedince rozvine porucha chování. Pro přehlednost jsme je rozdělili do dvou základních kategorií: faktory vnější a dále faktory fyziologické a vývojové. U většiny případů se jedná o kombinaci obou těchto vlivů, detailněji se však podíváme na každou oblast zvlášť.

1.4.1 Vnější vlivy

Prostředí a naše vztahy nás dennodenně ovlivňují, a na základě interakcí si utváříme náš vnitřní svět a učíme se reagovat na podněty. Všechny naše životní zkušenosti nás posouvají na cestě životem. Bohužel ne každý z nás se setká s přijetím, optimálním zázemím pro svůj vývoj a pro osvojení základních dovedností do dospělého

¹⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004, s. 216. ISBN 80-7290-205-9.

života. Celá řada faktorů může být příčinou toho, že se u některých jedinců projeví porucha chování. Krátce popíšeme některé z nich, které sledujeme jako zásadní:

- 1. Socioekonomický status rodiny** – Je zde přímá korelace sociopatologické charakteristiky a negativního socioekonomického statusu rodiny. Jedná se např. o závažné psychické onemocnění rodičů, rozvrácenou rodinu a domov, rodinu s velkým počtem dětí, rodinu s nedostačujícím materiálním a emocionálním zázemím, špatnou finanční situaci v rodině, situaci, kdy biologické i psychické potřeby dítěte nejsou dostatečně naplněny. Velmi často se stává, že rodiče nemají správně osvojeny morální normy a nejsou schopni být dobrým příkladem v chování pro své dítě. Na základě toho pak dítě považuje za normu to, co je již za hranicí. Stimulují tak dítě k překračování sociálních norem. Ve většině případů bývá v takových rodinách výchova nedůsledná, dítě není trestáno za přestupek.
- 2. Vliv masových komunikačních prostředků** – Velké množství času na sociálních sítích, sledování televize, hraní počítačových her, které je spojené s agresivním chováním (bojové hry, střelení, zabíjení), to vše může významně přispět k rozvoji poruchy chování. Již na konci 60. let minulého století na to řada autorů poukazovala. Děti se opakovaně setkávají se vzory síly, agrese, násilím jako takovým, a alarmující na tom je, že mnohdy ani rodiče nejsou schopni vyhodnotit, jak dalece mohou tyto podněty jejich děti ovlivňovat. Násilí se pak stává u dětí zcela normálním způsobem, jak reagovat a řešit konfliktní situace, dostanou-li se do diskomfortní zóny, cítí se ohroženy. Dítě pak může nabýt dojmu, že tento stav mu poskytuje jakousi „omluvu“ pro takové jednání. Psycholožka Marie Vágnerová dále poukazuje na brutalizaci prostředí, kde dítě žije, jeho vliv na sociální vztahy a v důsledku toho může dojít k narušení emočního vývoje dítěte jako takového.¹⁶
- 3. Životní prostředí** – Z tohoto hlediska je žádoucí zmínit, že i určitý životní styl, trávení volného času může hrát roli v rozvoji poruchy chování. Z provedených výzkumů je větší výskyt poruch chování u dětí, které žijí více anonymní život a mohou se za svoji anonymitu v případech přestupků schovat. Příkladem je např. život na sídlištích, kde jeden druhého nezná. Naopak v prostředí, kde se lidé

¹⁶ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 80–81. ISBN 978-80-262-1523-3.

navzájem znají, se děti a mladiství nechovají tak asociálně, protože ví, že jim hrozí jakási stigmatizace okolím a mohou mít následně problémy se začleněním do kolektivu.

- 4. Parta, sekta náboženství** – Švarcová ve své publikaci píše o vlivu špatné party na chování člověka: „*Frustrovaný jedinec má díky partě, sektě nebo náboženství pocit sounáležitosti, větší moci a síly. Často se chová a jedná tak, jak by se sám nikdy nechoval.*“ Lze tedy i tento pohled vzít jako skutečnost, která může podpořit rozvoj poruchy chování.¹⁷

Jestliže již došlo k rozvoji poruchy chování, je třeba myslet i na to, že na pozadí jsou i příčiny náročného chování, dané pouze dočasnou situací, která je pro žáka špatně zvladatelná. Může tedy dojít ke zhoršování či dočasnému zhoršení projevů chování u takového dítěte. Česká školní inspekce vydala v tomto směru metodická doporučení pro práci s dítětem s náročným chováním, a v něm reflektuje tyto příčiny:

1. Příčiny spojené se školou

- a. Příčiny spojené s osvojováním učiva – Dítě reaguje neadekvátním chováním na neúspěch při učebním procesu, má nízkou frustrační toleranci. Z druhé strany jsou ale případy dětí, které jsou nadané, problém s osvojením učiva nemají, naopak se nudí, a z nedostatku podnětů proto reagují tímto způsobem.
- b. Příčiny spojené se vztahy – Za náročným chováním dítěte může být skrytý problém s učitelem, spolužákem či více dětmi ze třídy či jiných tříd. Takové problémy dítěte mají pak ještě sekundární dopad na jeho vzdělávání, proto je třeba řešit situaci celkově a věnovat jí dostatek pozornosti.

2. Příčiny související s rodinným prostředím

- a. Náročné životní situace – např. rozvod rodičů, úmrtí v rodině, závažné onemocnění člena rodiny. Všechny tyto a další situace mohou rozkolísat stabilitu rodiny a mohou se negativně podepsat na dítěti.
- b. Příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově – V krajním případě mluvíme o zneužívání a týrání dítěte, nebo jiného člena rodiny. V dalších případech se setkáváme s odlišným vnímáním hodnoty vzdělávání, nevhodným stylem

¹⁷ ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009, s. 51-52. ISBN 978-80-7041-959-5.

výchovy či nepřiměřenými nároky na výkon. Při současné situaci je potřeba mít na mysli i velké pracovní vytížení rodičů či jiných pečujících osob, které na své děti nemají dostatek času a na vývoji dětí a jejich spokojenosti se to podepíše. Rodiče v takovém případě nejsou schopni naplňovat potřeby dětí.

- c. Příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije – socioekonomický status rodiny (chudoba, nestabilita v bydlení).
- d. Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu – vliv vrstevníků mimo školu, nepřiměřené nároky na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách.
- e. Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka – zvládání stresu, poruchy chování a emocí.¹⁸

1.4.2 Vnitřní vlivy – Fyziologické a vývojové faktory

Za vznikem poruchy chování může stát zcela jistě dědičnost a biologicko-fyziologická příčina. U takových jedinců je popsána neurologická porucha zpracování nervových impulzů. Jejich vlivem pak dochází k drobným odchylkám ve struktuře a funkcích centrálního nervového systému. U těchto jedinců odborníci poukazují na nerovnováhu v činnosti neurotransmiterů, jejichž úkolem je přenos signálů mezi různými mozkovými centry a díky tomu zajišťují optimální fungování mozku jako celku. Pokud je řeč o biologických podkladech vzniku poruchy chování, odborníci odkazují na dvě vývojové větve – poruchy chování přítomné samostatně nebo poruchy chování současně se vyskytující i s hyperkinetickou poruchou (ADHD). V případě, že se jedná o poruchu chování s přidruženou hyperkinetickou poruchou, objevuje se porucha chování až v období dětství, a nejvíce v období prepuberty a puberty.¹⁹

U dětí s poruchou chování můžeme z hlediska biologického pozorovat změny v hladinách testosteronu a serotoninu, eventuálně sníženou aktivitu dopamin-beta-hydroxylázy. Specificky u dětí s ADHD byla zjištěna nedostatečná hladina hormonu dopaminu, noradrenalinu a serotoninu a zároveň narušení funkce přenašečů signálů mezi

¹⁸ FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, [2021], s. 12–14. ISBN 978-80-88087-55-7.

¹⁹ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 74. ISBN 978-80-262-1523-3.

neurony. Nedostatek hormonu serotoninu má pak za důsledek výkyvy nálad, celkovou depresi, případně poruchy spánku, podrážděnost až agresivitu. U dětí s ADHD jsou na základě studií potvrzeny určité fyziologické abnormality, které poukazují na přítomnost nežádoucích pomalých frekvencí, snížení prokrvení mozkové tkáně, deficity anatomie a funkce mozkové tkáně (nižší množství šedé i bílé mozkové hmoty ve frontálních lalocích, což má za následek deficit pozornosti, nesoustředěnost a neschopnost potlačit nežádoucí impulzy). V tomto smyslu se jedná o rizikové faktory, které mohou v budoucnu přispět k rozvoji poruchy chování či pouze nežádoucího chování jedince.²⁰

Z pohledu genetiky je důležité poukázat na skutečnost, že i genetické podklady hrají svoji významnou roli ve sklonu ke vzniku poruchy chování či hyperkinetické poruchy u dítěte. Na základě výzkumů odborná veřejnost popsala, že až 40 procent otců s touto diagnózou mělo alespoň jedno dítě s ADHD a dokonce až 48 procent mělo dítě s kombinací poruchy ADHD a poruchy chování. V případě, že měli oba rodiče stanoveny tuto diagnózu, prognóza vzniku poruchy chování u dítěte je až 84 procent. Další provedené studie se zaměřují na souvislost vzniku poruchy chování / ADHD a problematiku alkoholismu, antisociální poruchy osobnosti či výkonu trestu odnětí svobody. Ve všech zmíněných případech to hrálo roli a přispívalo k nárůstu vzniku poruch chování či ADHD nebo jejich kombinaci.²¹

Je jisté, že antisociální chování v raném dětství může dítě velmi poznamenat v jeho osobnostním vývoji. Studiemi je potvrzeno, že až za 60 procenty poruch chování může stát kriminální chování jednoho nebo obou rodičů, u poruchy ADHD se jedná o výskyt 20 procent. Vztah mezi poruchou pozornosti ADHD, poruchou koncentrace a impulzivitou v kombinaci s kriminálním agresivním chováním se ukázal až u 76 procent mužů a 68 procent žen. Zcela na místě je zmínit i problematiku drogové závislosti, kde až u 70–80 procent z nich přetrvávají příznaky ADHD v adolescenci, a u 30–50 procent v pozdní adolescenci. Zároveň je smutnou pravdou, že výskyt poruch chování zvyšuje riziko drogové závislosti, nikoliv však u poruchy ADHD.²²

²⁰ ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012, s. 248. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

²¹ HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 76. ISBN 978-80-262-1523-3.

²² HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019, s. 76. ISBN 978-80-262-1523-3.

1.5 Integrace dítěte s poruchou chování na běžné základní škole

V dnešní době inkluzivního vzdělávání je stále více vnímána snaha začlenit děti s poruchou chování do kolektivu běžné základní školy navzdory častým projevům agresivního jednání a nežádoucího chování. V posledních letech je těmto dětem věnováno čím dál více pozornosti, a proto jsou děti vzdělávány ve třídách běžné ZŠ nejen „papírově“, ale je jim věnována speciálně pedagogická péče, kterou vyžadují. Význam práce a sociální skupiny třídy je pro tyto děti důležitější o to více, pokud nevycházejí ze zdravého sociálního prostředí a jejich chování je v důsledku toho ještě více problematické. Takové děti pak mohou zažívat skutečné přijetí sociální skupinou třídy a na základě toho mají možnost rozvíjet kompetence, které jim v budoucnu usnadní začlenění do běžného života v dospělosti.²³

Učitel se snaží žákovi s poruchou chování pomoci najít cestu, jak eliminovat jeho nežádoucí projevy chování, a tím mu pomoci začlenit se do kolektivu třídy, osvojit si správné strategie zvládání náročných situací, a zároveň zabránit tomu, aby problémy v chování nebyly překážkou k naplnění nadání žáka s poruchou chování. V tomto směru je potřebné volit vhodné přístupy při vzdělávání těchto dětí.²⁴

1.5.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí s poruchou chování

Vzdělávání dětí s poruchami chování je definováno hned několika právními dokumenty. Žáci s poruchou chování se řadí mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Definicí nám přináší § 16 odst.1 školského zákona, v platném znění: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*²⁵ Opatřením zákon rozumí: *„nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám*

²³ VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008, s. 59. ISBN 978-80-7315-166-9.

²⁴ VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008, s. 61. ISBN 978-80-7315-166-9.

²⁵ Školský zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. Praha, 2004 [cit. 2022-11-11]. Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004>

dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“²⁶ Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění.²⁷

Žáci s poruchami chování jsou běžně integrováni do tříd běžných základních škol, kde jsou vzděláváni a kde jsou uplatňovány přístupy respektující specifika práce s takovým dítětem. Pedagogičtí pracovníci jsou seznámeni se závěry z vyšetření dítěte a jsou proškoleni, jakým způsobem mají s dítětem pracovat. U dětí s těžkou poruchou chování je nutné přistoupit na vzdělávání dítěte ve speciální třídě, zřizované v rámci běžné základní školy či základní školy speciální, kde je prostředí uzpůsobeno menším kolektivem a větším množstvím školených odborníků.²⁸

1.5.2 Zásady při edukaci dětí s poruchou chování

Aby mohla být integrace dítěte s poruchou chování považována za úspěšnou, je třeba zajistit speciální podmínky. Jedná se o tato opatření:

1. Individuální či skupinová péče
2. Využívání speciálněpedagogických metod a technik práce
3. Zajištění nižšího počtu dětí
4. Prostorové uspořádání třídy umožňující relaxaci a změnu činnosti
5. Spolupráci asistenta pedagoga
6. Větší začlenění rodičů dítěte do výchovně-vzdělávacího procesu
7. Komplexní spolupráce s dalšími odborníky
8. Finálním faktorem je však nastavení dítěte samotného²⁹

²⁶ Školský zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. Praha, 2004 [cit. 2022-11-11]. Dostupné z : <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004>

²⁷ RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál), s. 245–246. ISBN 978-80-7367-257-7.

²⁸ RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál), s. 245–246. ISBN 978-80-7367-257-7.

²⁹ JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, s. 46. ISBN 978-80-7368-764-9.

Úprava školního prostředí a práce s prostorem

V oblasti práce s prostředím je nutné soustředit se především na zabezpečení prostoru před možnými riziky ublížení či odstranění objektů, které by mohly vyvolat u žáka nežádoucí chování. V tomto směru je zásadní myslet na dostatek osobního prostoru pro dítě. Dítě s poruchou chování je vhodné umístit vhodně v rámci prostoru třídy – čím je vzdálenost dítěte od učitele větší, tím větší je pravděpodobnost, že dítě bude svoji pozornost upínat nesprávným směrem a bude narušovat výuku nevhodným chováním. Naopak, pokud se vyučující naučí využívat dítě během výuky, pracuje s jeho pozorností, obrací se na něj a posadí si jej k sobě blíže, dítě snáze drží pozornost a práce se mu daří lépe. Ve správném využití prostoru je možné pomyslet i na správné rozmístění nábytku, pomůcek i zařízení.³⁰

Mluvíme-li o prostoru, je třeba myslet i na přesuny dítěte z jednoho místa do druhého v rámci školy. Tyto časové úseky bývají velmi často příležitostí k problémovému chování. Proto je důležité zabezpečit opravdový dohled nad chováním žáků a zavést taková opatření v rámci organizace přesunů, která minimalizují pravděpodobnost vzniku incidentů.³¹

Speciálněpedagogické intervence u žáků s poruchami chování

Činnost speciálněpedagogické péče spadá především do práce školního speciálního pedagoga. Speciální pedagog může poskytovat krátkodobou i dlouhodobou individuální práci s žákem, která může probíhat i v rámci vyučovacích hodin. Rozsah hodin speciálně pedagogické péče je stanoven na základě vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení. Ke snadnější a efektivní integraci dítěte s poruchou chování může přispět speciální pedagog i správnou volbou kompenzačních pomůcek, které navrhne vyučujícímu. Některým žákům je na základě vyšetření ve školském poradenském zařízení doporučeno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. S jeho vypracováním může napomoci speciální pedagog, a ten pak zároveň průběžně vyhodnocuje účinnost navržených opatření a nabízí změny v jeho struktuře. Během výchovně vzdělávacího

³⁰ JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, s. 48. ISBN 978-80-7368-764-9.

³¹ JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, s. 49. ISBN 978-80-7368-764-9.

procesu je třeba myslet i na kariérové poradenství u žáků s poruchami chování, na kterém participuje nejen výchovný poradce, ale i speciální pedagog, který se žákem pracuje.³²

Metody práce s dítětem a reedukace u poruchy chování

Základem jakékoli reedukace je sestavení reedukačního plánu, který vychází z konkrétních doporučení a opatření navrhovaných na základě vyšetření dítěte odborníky ze školského poradenského zařízení. Je třeba situaci pojmout celkově a zaměřit se na základní oblasti: strategii zvládnání nežádoucích projevů chování, reedukační techniky, rozvoj komunikace u žáka, upevňování správných vzorců chování a strategií řešení konfliktních situací, podpora třídních vztahů. V rámci reedukační praxe jsou zvoleny nejčastější následující metody a techniky:

Metoda vysvětlování a přesvědčování – Jedná se metodu, která je založená na pozitivní interakci dítěte a učitele / asistenta pedagoga, přičemž dospělý se snaží dítěti vysvětlit a správně, věcně argumentovat. Dítě s poruchou chování by mělo důsledkem argumentace začít pochybovat o svém chování a jednání, a mělo by postupně dojít k závěru, že věc je třeba řešit příště jiným způsobem. Úspěch stojí jak na správné argumentaci, tak na dobrém vztahu učitel–dítě.

Metoda požadavku – Požadavkem je myšlena prosba, připomenutí, návod, pokyn, upozornění aj. Musí být jasně definován (stručně), srozumitelný vzhledem k věku dítěte a musí být pro dítě splnitelný. Je žádoucí požadavek ohraničit časově a nastavit předem formu či způsob kontroly jeho splnění.

Metoda cvičení – Tato metoda je zaměřena na nácvik dovedností, správných způsobů chování a jednání – jejich zautomatizování. Dítě si pravidelným nácvikem upevňuje žádoucí chování, které by se mělo stát rutinním.

Metoda zkušeností a příkladu – Základem je práce se vzorem, přičemž jedinec by se měl identifikovat s kladným vzorem a napodobovat jej.

Metoda hodnocení chování (hodnotící systém) – Dítěti je poskytnuta okolím zpětná vazba na jeho chování.

³² JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, s. 50. ISBN 978-80-7368-764-9.

Metoda režimu (režimová terapie) – Východiskem režimové terapie je neustálé opakování stejného vnitřního řádu, organizace a uspořádání prostředí.

Podporou ve vzdělávání dítěte s poruchou chování může být také školní psycholog, který může s žákem pracovat a zároveň pomoci učiteli nastavit správný postup a řád pro reedukaci takového dítěte. Speciální pedagog a učitel je velmi často poskytovatelem pedagogické terapie, která zahrnuje jak terapii relaxační, tak terapii činnostní. Podíváme-li se blíže na terapii relaxační, jejím cílem je odstranění napětí u dítěte. Jedná se o spánek, aktivity vedoucí ke zklidnění a k regeneraci (odstranění nepříjemných asociací aj.). Naopak u terapie činnostní zařazuje učitel prvky zátěžové, tj. pohyb, terapie prací (ergoterapie) a další způsoby práce s dítětem.³³

1.6 Závěr teoretické části

V teoretické části bakalářské práce jsme se snažili o ucelený pohled na vzdělávání dítěte s poruchou chování. Úvodem jsme vymezili pojem porucha chování a pokračovali jsme výčtem projevů, které můžeme pozorovat u dítěte s poruchou chování. Vzhledem k narůstání dětí s poruchou chování jsme se detailněji věnovali kauzálnímu hledisku vzniku a rozvoje poruch chování. Závěrečná kapitola měla být vyústěním teoretické části, která nás tímto uvede do praktické části práce, kde již budeme popisovat případ konkrétního jedince s poruchou chování ve vzdělávacím procesu. Poslední kapitola tedy patří specifikům práce s dětmi s poruchou chování v prostředí školy.

Při práci s takovým dítětem je nutné zapojení odborníků nejen mimo školu, ale i ve škole. To již bylo ve zkratce popsáno v kapitole o reedukaci. Práce s takovým dítětem na základní škole musí být souvislá a pravidelná, aby přinesla nějaké viditelné výsledky. V takovém případě je třeba, aby byla nastavena komplexní práce poradenského pracoviště. Spolupráce jednotlivých členů školního poradenského pracoviště je velmi důležitá. Nabízí se tedy otázka, jakou roli v práci s takovým dítětem školní poradenské pracoviště hraje, jaké volí postupy a jaké má kompetence při řešení vzniklých situací. V tomto směru bychom toto téma mohli rozvést v navazující diplomové práci.

³³ JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, s. 56–61. ISBN 978-80-7368-764-9.

PRAKTICKÁ ČÁST

2 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRAKTICKÉ ČÁSTI BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

V době inkluzivního vzdělávání je třeba si být vědom faktu, že zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště dětí s poruchami chování, může ovlivňovat třídní klima a je třeba s tím neustále pracovat a pojmout to i jakousi prevencí nežádoucího chování a vyčleňování takového dítěte z kolektivu třídy. Na straně druhé zároveň zabezpečit zbytek třídy před možnými útoky ze strany problémového žáka. Cílem praktické části této práce je popsat jakým způsobem a v jakých oblastech má vliv přítomnost dítěte s poruchou chování v běžné třídě základní školy na fungování třídního kolektivu a na samotné klima třídy

Hlavním cílem praktické části je popsat fungování vybraného žáka s poruchou chování ve běžné třídě základní školy, zmapovat organizaci výuky a vliv přítomnosti takového dítěte na vztahy ve třídě a třídní klima.

Před počátkem samotného šetření jsme si stanovili následující tři výzkumné předpoklady, na které jsme se snažili pomocí získaných dat odpovědět a jejich tvrzení potvrdit nebo vyvrátit.

Výzkumný předpoklad č. 1: Přítomnost vybraného chlapce s poruchou chování ovlivňuje třídní vztahy mezi dětmi.

Výzkumný předpoklad č. 2: Soustavný dohled asistenta pedagoga u vybraného chlapce s poruchou chování se ukazuje jako funkční řešení k zajištění bezpečí a dobrých vztahů ve třídě.

Výzkumný předpoklad č. 3: Specifika chování vybraného chlapce ovlivňují organizaci výuky, její plánování i možnosti při volbě školních akcí.

2.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření bylo provedeno na běžné základní škole. Jedná se o Základní školu Mníšek pod Brdy v okrese Praha-západ. Tato škola je jednou z největších ve

Středočeském kraji a v současné době má registrováno kolem 1000 žáků, vyučuje zde více než 80 pedagogů. I přes opakované navyšování kapacity školy se škola nadále snaží klást důraz na individualitu žáků a vedení školy i samotní vyučující pracují na udržení dobrého standardu kvality vzdělávání. Pedagogové se průběžně vzdělávají a seznamují s moderními metodami vyučování.

Vedení školy se snaží o metodickou podporu i podporu personální, a probíhá zde každodenní dialog se snahou o řešení vzniklých problémů učitelů, žáků i rodičů. Škola se zapojuje pravidelně do projektu Šablony, díky němuž má k dispozici v současné době dva speciální pedagogy, školní psycholožku a nově i sociální pedagožku.

Na škole pracuje školní poradenské pracoviště, které se pravidelně schází a řeší vzniklé situace ohledně vzdělávání a chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto školní poradenské pracoviště se skládá ze dvou výchovných poradců (pro 1. a 2. stupeň, dvou metodiků primární prevence (pro 1. a 2. stupeň), školního psychologa, tří speciálních pedagogů, vedoucího asistentů (škola disponuje více než třiceti asistenty) a nově i sociálního pedagoga, který se věnuje dětem sociálně znevýhodněným a pracuje v současnost i s dětmi ukrajinské národnosti.

Pokud budeme mluvit o výzkumném vzorku v nejužším slova smyslu, předmětem pozorování byl vybraný chlapec, jehož charakteristiku předkládáme v následující kapitole, a třídní kolektiv. Jedná se o žáky 5. ročníku (pro školní rok 2022/2023). Třídní kolektiv se skládá z 21 dětí – 10 chlapců a 11 dívek. S třídním kolektivem pracuje třídní učitelka a dva asistenti pedagoga (jeden nesdílený a jeden sdílený).

2.2 Realizace samotného výzkumného šetření

Samotný výzkum jsme začali realizovat v dubnu 2022, kdy autorka pravidelně chodila jednou týdně na celý den do třídy, kde byl vybraný chlapec vzděláván. Pozorování probíhalo až do konce října 2022, kdy chlapec odešel na jinou základní školu. Závěrem školního roku 2021/2022, v červnu 2022, ve třídě proběhlo první šetření ohledně vnímání klimatu třídy – dvě předkládané aktivity (viz příloha). Druhé šetření bylo provedeno v polovině listopadu, po odchodu žáka. Koncem září 2022 proběhly rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga, která s chlapcem pracuje. Poté byla data průběžně zpracována a analyzována.

2.3 Metody výzkumu

Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Jedná se o případovou studii, která zkoumá specifika vzdělávání vybraného chlapce v kolektivu třídy v rámci běžné základní školy. Na základě stanovených výzkumných cílů byla zvolena metoda pozorování a strukturovaný rozhovor.

2.3.1 Pozorování

Metoda pozorování byla vybrána jako jedna z elementárních metod případové studie. Mezi charakteristické znaky pozorování patří skutečnost, že je plánované, systematické a objektivní, což klade na výzkumníka značné nároky.

V našem případě probíhalo pozorování pouze v budově školy. Předmětem pozorování byl vybraný chlapec a celá třídní skupina (vztahy v rámci kolektivu) včetně třídní učitelky a asistentů pedagoga. Pozorování bylo skryté, aby bylo zaručeno, že třídní kolektiv se bude chovat přirozeně a získané výsledky budou relevantní pro vyhodnocení závěrů výzkumu.

2.3.2 Rozhovor s třídním učitelem a asistentem pedagoga

Pro získání uceleného obrazu o výzkumném vzorku a fungování třídního kolektivu, ve kterém je vybraný chlapec vzděláván, jsme využili také metodu rozhovoru. Jedná se o druh exploračních metod, při nichž výzkumník navozuje přímý komunikační styk se zkoumanými subjekty, které jsou prostřednictvím otázek nebo jiných způsobů stimulace podněcovány ke sdělování požadovaných verbálních informací. Rozhovor je cíleně orientován a předem připraven.

V případě tohoto šetření jsme využili rozhovoru k navázání bližšího vztahu s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga vybraného chlapce. Jak je zřejmé, přítomnost chlapce v kolektivu třídy přináší řadu nových situací a potíží, které musí pedagogičtí pracovníci řešit. Pomocí rozhovoru jsme se snažili získat data v předem stanovených oblastech, ve kterých se domníváme, že vybraný žák ovlivňuje proces vzdělávání i chodu třídy. Připravený strukturovaný rozhovor byl složen z otevřených otázek, které vycházely z několika oblastí.

2.4 Charakteristika vybraného žáka

Žák 5. ročníku, 10 let, 3. stupeň podpůrných opatření, vyšetřován v SPC na konci října minulého roku (2022). Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. U žáka se projevuje závažná porucha chování a dále specifické poruchy učení (těžká forma dyslexie, středně závažná forma dysortografie). Chlapec je vzděláván dle RVP ZV s podporou IVP a nesdíleného asistenta pedagoga. Pravidelně dochází ke speciálnímu pedagogovi na předmět speciálněpedagogické péče v rozsahu 2 hodiny týdně. Speciálněpedagogická péče je zaměřena na rozvoj čtenářských kompetencí, rozvoj percepce a grafomotoriky.

U chlapce stále přetrvávají výrazné obtíže ve čtenářských schopnostech (nesprávná technika, velmi pomalé čtení, domýšlení koncovek, komolení slov). Z hlediska písemného projevu se jeví jako problematické velmi pomalé tempo psaní, výrazná specifická chybovost v diktátu a v přepisu. Naopak matematické schopnosti jsou orientačně rozvinuty v rámci širší normy.

Hlavní komplikací vzdělávacího procesu nadále zůstává výrazný psychomotorický neklid chlapce, je snadno vyrušitelný okolními podněty a přetrvává oslabená frustrační tolerance. Chlapec má nižší schopnost autoregulace, což se odráží v jeho chování a má dopad na vztahy se zbytkem třídního kolektivu. Chlapec je svým dlouhodobějším školním neúspěchem frustrován a sekundárně se zhoršují obtíže v chování. Konflikty se vyskytují ve vztahu k dospělým i ke spolužákům. Na základě vzniku řady nepříjemných situací se škola domluvila s rodiči na neúčasti žáka na akcích konaných mimo školu. V rámci nápravy a práce s jeho agresí chlapec dochází se zákonnými zástupci na pravidelné návštěvy do střediska výchovné péče, kde jeho projevy chování nadále sledují. Žák zde po dohodě s rodiči bude docházet na pravidelnou terapeutickou skupinu.

2.4.1 Žák a jeho rodinné zázemí

Chlapec žije v domácnosti s otcem, matkou a starším bratrem (bratr navštěvuje 6. třídu ZŠ). Oba rodiče pracují ve škole v technickém úseku – matka jako uklízečka, otec jako školník. Lze tedy říci, že mají chlapce i přes den pod dohledem. Oba jsou méně vzdělaní a je zjevné, že nekladou příliš velký důraz na vzdělání jako takové. Komunikace

probíhá především s otcem, matka příliš nekomunikuje. Škola se snaží nastavit pravidla v komunikaci a spolupráci s rodinou, ale ne příliš úspěšně. Při řešení vzniklých situací vidíme, že otec často užívá fyzického trestu a na syna často křičí. Třídní učitelka vnímá velký nedostatek v tom, že rodiče nejsou schopni dítěti dávat hranice, protože na to pravděpodobně nemají vůli a sílu. Chlapec proto nemá hotové úkoly, školní příprava není dostatečná a kontrola ze strany rodičů selhává. Otec mnohé konflikty bagatelizuje a nepřikládá jim takovou váhu, jakou by vyučující očekávala. I přes upozornění na fakt, že se žáka děti bojí a je pro školu již velmi obtížné zajistit mu takovou míru podpory, jež by pomohla ochránit i ostatní děti, rodiče nechtějí připustit, že by se chlapec vzdělával na škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.4.2 Chlapec z pohledu asistenta pedagoga

Asistentka pedagoga, která se žákem pracuje, popisuje chlapce jako „dobrosrdečného kluka“, který se snaží pomáhat ostatním při jakékoliv činnosti ve třídě, dokáže se chovat galantně a zvládá mnoho věcí, avšak u ničeho nevydrží. Na druhé straně je to chlapec velice impulsivní, a především při hře musí být „po jeho“. Jeho chování je nevypočitatelné a je třeba ho mít neustále pod kontrolou, což klade na asistenta značné nároky jak psychicky, tak časově – i o přestávkách. Oproti jiným dětem je mnohem živější a někdy se u něj objevují známky agrese takřka bez příčiny.

V rámci třídního kolektivu by se rád s dětmi přátelil, dle vyjádření asistentky pedagoga, avšak některé jeho reakce nejsou děti schopny přijmout, a tak se mu vyhýbají a bojí se mu např. půjčit hračku. Při školní práci pracuje velmi dobře, pokud je osobně motivovaný, v opačném případně, pokud se „zasekne“, je třeba mu dát čas a klid. V některých situacích se například schová pod stůl a odmítá pracovat. Víceméně všichni vyučující, kteří s ním přišli do kontaktu nebo ve třídě vyučují, se alespoň jednou setkali s takovouto reakcí.

Problematické je nedůsledné spolupůsobení rodiny, které bylo řešeno na úrovni školního psychologa. Chlapec by potřeboval jasně vymezit hranice, což klade na rodiče dítěte značné nároky na vyžadování stanovených pravidel, povinností a jejich vymáhání. Asistentka pedagoga již domlouvala schůzky se školním psychologem, bohužel v důsledku pandemie covid-19 a vzniklých opatření a distanční výukou k tomu nedošlo.

Jako podpůrná opatření jiného druhu je zařazena práce s pravidly, a právě jednotné působení rodiny a školy, což se příliš nedaří.

2.4.3 Individuální vzdělávací plán

Na základě závěrů z vyšetření a doporučení speciálně pedagogického centra, které škola obdržela, je žák vzděláván podle RVP ZV a pracuje s pomocí nesdíleného asistenta pedagoga v běžné třídě kolektivu na ZŠ, v denním vzdělávání. Dále je zařazen předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu dvou hodin týdně, vedený speciálním pedagogem při dané základní škole. Při této hodině je vhodné zaměřit se především na rozvoj čtenářských schopností, rozvoj porozumění přečtenému textu, rozvoj sluchové percepce v oblasti sluchové analýzy, sluchové syntézy, sluchové diferenciaci a rozvoj zrakové percepce.

Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu jsou doporučeny metody typické pro děti s poruchou chování. V rámci všech vyučovacích předmětů, se vzhledem k pomalému pracovnímu tempu chlapce jeví jako naprosto klíčový dostatek času na vypracování úkolu a respektování jeho pracovního tempa. Dostatek času je u chlapce alespoň z poloviny důležitý pro splnění úkolu a vyhnutí se zbytečnému selhání a následným projevům agrese. V souvislosti se značným psychomotorickým neklidem dítěte není dobré trvat na klidu a je třeba umožnit alternativní činnosti – zaměstnat ruce, uvolňovací cviky, úkoly s manipulací či pohybem. Zároveň se jeví jako efektivní zařadit u chlapce relaxační a odpočinkové chvíle, kdy dojde k alespoň částečnému zklidnění projevů u chlapce a chlapec může snadněji pokračovat v další práci. Vzhledem k tomu, že jde o žáka již 5. ročníku, je jistě potřebné rozvíjet a podporovat jeho samostatnost, ale zároveň neustále opakovat důležité informace (např. zadání domácího úkolu napsat na tabuli a nespolehat se pouze na ústní sdělení) a při zadávání nebo opakování instrukcí navázat s dítětem oční kontakt, popř. nechat instrukce zopakovat. Při práci ve všech předmětech se řídit dalšími instrukcemi a zvolit tyto metody:

- Kontrolu porozumění – volit zjednodušené struktury věty, informace opakovat, budování a rozvoj aktivního slovníku
- Citlivě prodlužovat dobu záměrné pozornosti na danou činnost a pozornost usměrňovat žádoucím směrem

- Upozorňovat na chyby z nepozornosti, ale následně dát žákovi možnost opravy
- Do školní práce vnést systém, taktéž se snažit nastavit takový systém při domácí práci a mluvit s rodiči o jeho fungování a potřebě
- Ocenit i snahu chlapce, navzdory neúspěchu a podpořit dítě v aktivitách a oblastech, ve kterých dítě vyniká
- Podporovat začlenění dítěte do kolektivu spolužáků, rozvíjet sociální dovednosti a ve spolupráci s rodinou hledat vhodné motivační stimuly
- Vést dítě ke zpětné kontrole a sebereflexi – být důsledný a učit dítě dokončovat započatou práci
- Řešení konfliktních situací probírat s chlapcem, případně je i názorně předvést
- Pomoc při přečtení zadání a dopomoc s porozuměním přečteného textu

V českém jazyce je prioritní práce na rozvoji čtenářských kompetencí – podpora správné techniky čtení (fixace všech tvarů písmen, postřehování slabik, cvičení očních pohybů, cvičení zřetězení slabik, párové čtení, čtení s okénkem/záložkou). V diktátech se doporučuje nehodnotit specifickou chybovost (vynechávky písmen, vynechávky diakritických znamének, nerozlišení měkkých/tvrдых slabik, nedodržení hranic slov, záměny zvukově podobných hlásek, záměny tvarově podobných písmen). V souvislosti s diktátem umožnit chlapci jeho zkrácenou verzi nebo diktát nahradit doplňovacím cvičením. V návaznosti na pomalejší pracovní tempo žáka je třeba dát žákovi dostatek času na písemný projev a umožnit mu zkrácené zadání – při čtení i v písemném projevu. V matematice je nutná dopomoc při čtení slovních úloh a kontrola jejich pochopení, řešení slovních úloh však již nechat na chlapci.

Při hodnocení žáka je možné využít různých forem – známkou, kombinované či slovní, dle potřeb asistenta pedagoga a vyučujícího. Zároveň je na základě doporučení vhodné spolupracovat s rodinou v hledání vhodného a funkčního motivačního systému. Při hodnocení žáka vycházet z doporučení:

- Převaha pozitivního hodnocení (důraz na motivační funkci hodnocení)
- Hodnocení dílčího kroku (poskytování zpětné vazby)
- Ocenit i snahu a zájem chlapce
- Tolerovat aktuální úroveň čtenářských schopností

- Nehodnotit specifickou chybovost v písemném projevu (záměny měkkých/tvrdých a krátkých/dlouhých slabik, nedodržení hranic slov)

2.4.4 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření u vybraného žáka

Z hlediska personální podpory byla chlapci, na základě doporučení speciálněpedagogického centra, přiznána podpora asistenta pedagoga v rozsahu 30 hodin týdně. Asistent pedagoga o něm průběžně píše zprávy a vede pedagogický deník jako záznam o jeho chování. Ve třídě pracuje v tuto chvíli jeden sdílený asistent pedagoga a dále nesdílený asistent pedagoga, který s chlapcem pracuje – zaměřuje jeho pozornost pro plnění úkolu, kontroluje pochopení zadání, diferenciaci úkolů. Vzhledem k obtížím s osvojováním učiva jeho působení funguje i jako prevence školního selhávání a následného nárůstu vážnějších obtíží v chování. Asistent pedagoga by měl působit jak ve vyučovacím procesu, tak i pomoci učitelům podpořit a budovat zdravé sociální klima třídy. V hodinách se asistent pedagoga zaměřuje na:

- Vzdělávací a výchovnou činnost podle stanovených postupů a pokynů učitele
- Podporu a dopomoc při plnění nároků běžné výuky
- Pomoc při vytváření pomůcek a zaškolení práce s pomůckou, jež žák využívá, úprava pracovních listů a učebních textů
- Podpora zdravých vrstevnických vztahů v kolektivu, pokud možno co nejvíce předcházet možnému rizikovému chování

2.5 Analýza kázně v rámci vyučovacího procesu

Specifika projevů poruchy chování u chlapce zaznamenává třídní učitelka již od první třídy ZŠ. Z počátku školního období byla u chlapce viditelná výrazná hyperaktivita a adaptace na školní prostředí byla velmi obtížná. Chlapec byl výrazně unavitelný po celý první rok školní docházky. Neprojevoval zájem o jakoukoli práci, byl velmi hravý a bylo třeba vynaložit velké úsilí na to, aby se podařilo chlapce motivovat ke školní práci a aby zadanou práci splnil. Velmi často byl z počátku frustrován množstvím zadané práce, rozdílnou organizací výuky (v kontrastu s předškolním vzděláváním) a také pomalým pracovním tempem (fakt, že práci dokončil jako jeden z posledních u něho vyvolával

vztek a pocit nespravedlnosti, což u něj vyvolalo vlnu agresivity). Již v polovině 1. třídy chlapec pracoval s asistentem pedagoga, který mu byl přidělen jako jedno z podpůrných opatření stanovených na základě vyšetření ve speciálněpedagogickém centru.

Od druhé třídy bylo zjevné, že s chlapcem je potřeba pracovat na rozvoji správně zvládnutých sociálních dovedností. Opakovaně se jednalo s rodiči chlapce a škola se snažila nastavit spolupráci tak, aby byla poskytnuta podpora chlapci nejen ve škole, ale i doma. Rodina byla průběžně informována o prospěchu a chování chlapce a rodiče byli opakovaně upozorňováni na nutnost řádu, striktního dodržování předem domluvených pravidel a postupů. Rodiče však zjevně nejsou sami schopni mít v životě řád a nevnímají potřebu řádu a důrazu na vzdělání jako primární. Chlapec tedy doma nemá nastavená pravidla, neučí se řádu – např. je třeba nejdříve splnit povinnosti, poté je možnost užít si zábavu a volný čas. Oba rodiče mají pocit, že na chlapce „nemají páky“ a v současné době u nich vnímáme i jistý pocit vyhoření a únavy ze skutečnosti, že jsou dennodenně konfrontováni pedagogickými pracovníky s chlapcovým chováním.

Věc se začala vyostřovat na počátku 4. třídy ZŠ, kdy chlapec začal každodenně fyzicky napadat spolužáky a třídní učitelka vyhodnotila jeho chování nejen jako významně obtěžující, ale především jako nebezpečné. Ve třídě působila jedna asistentka sdílená a od října 2021 byl chlapci přidělen i nesdílený asistent, vzhledem k tomu, že potřebuje konstantní dohled během práce i kvůli jeho chování a projevům agresivity. Pro kompletní obraz chování chlapce během vyučování je třeba zmínit i postupná zavádění opatření pro usměrnění chování chlapce i bezpečnost dětí ve třídě. Během 2. a 3. ročníku žák docházel pravidelně na hodinu týdně ke školní psycholožce, která s ním pracovala na reedukaci nežádoucího chování a upevňování správných vzorců chování a strategií řešení problémových situací. V důsledku odchodu psycholožky na mateřskou dovolenou však spolupráce skončila a následně nastalo období opatření k zamezení šíření nákazy covid-19, kdy školy byly po dlouhou dobu uzavřené a izolace dětí od zbytku kolektivu i nedostatečný řád ve školní práci způsobil u dětí své škody. U tohoto chlapce bylo znát velké zhoršení, rozvolnění hranic a řádu ve výuce. Vzdělání jako takové nebylo důležité, pouze ho obtěžovalo a nedávalo mu smysl. Omezení styku s vrstevníky zapříčinilo regresí v osvojených sociálních dovednostech a chlapec více a více narážel na nepochopení a odmítnutí vrstevníků, což u něj vyvolávalo záchvaty vzteku a agrese.

Po opakovaném upozornění ze strany školy se podařilo rodiče přimět k tomu, aby chlapce znovu nechali vyšetřit na dětské psychiatrii a zvažili delší hospitalizaci chlapce na oddělení dětské psychiatrie s cílem chlapce stabilizovat a nasadit optimální léčbu. Chlapec byl skutečně hospitalizován a poté docházel s rodiči do Střediska výchovné péče v Dobřichovicích, kde se účastnil pravidelné terapeutické skupiny pro nácvik správných sociálních návyků, používání strategií pro řešení situací a byl přijat skupinou navzdory jeho problematickému chování. Ze strany terapeutů SVP zazněl jasně důraz na neustálý dohled asistenta – především o přestávkách a v hodinách, kdy dochází k častějšímu výskytu konfliktních situací. Následně musela škola zavést několik opatření:

- Neúčast chlapce na nadstavbových školních akcích (mimo školu – divadla, školy v přírodě, výlety aj.)
- V případě záchvatu zklidnění na chodbě, pokud záchvat nepřejde, volat rodičům
- V krizovém scénáři, pokud nebude možné se dovolat rodičům, zavolat rychlou záchrannou službu
- Zajistit bezpečí ostatních dětí v případě chlapcova záchvatu agrese
- Pokud žák není ochoten pracovat a rodič si ho vyzvedne, žák si musí doplnit alespoň vybranou část učiva – chlapec musí pocítit důsledky svého jednání
- V případě potřeby může chlapec pracovat s asistentkou mimo třídu
- Chlapec bude jeden den v týdnu pracovat pouze s asistentkou mimo třídu – za účelem stabilizace třídy a možnosti odpočinku zbytku třídy od projevů chlapcova nežádoucího chování – třída je dlouhodobě vyčerpána počtem záchvatů chlapce
- Chlapec bude jednou týdně mít možnost konzultace se sociální pedagožkou působící na škole – poskytnutí možnosti „upustit ventil“, vztah dítěte s nezávislou osobou, která nesoudí a nevyžaduje výsledky vzdělávání

Spolupráce s rodiči byla nastavena na základě výchovné komise, která se konala na konci školního roku 2021/2022. Škola představila zákonným zástupcům dítěte plán podpory ze strany školy (viz předešlá opatření + 2 hodiny speciálněpedagogické péče) a jasně stanovila povinnosti rodičů vzhledem k aktuální situaci. Rodiče budou průběžně informováni třídní učitelkou každý týden o chlapcově jednání v uplynulém týdnu, zápis osobně podepíše jako důkaz, že s ním byli seznámeni. Zároveň udělili písemný souhlas

s prací sociální pedagožky, která bude s chlapcem pravidelně mluvit o jeho prožívání i o vzniklých situacích.

Na základě pozorování lze vyvodit několik závěrů o chování chlapce. Chlapec je chytrý a velmi vnímavý, potřebuje pozornost, ale neumí si o ni říct vhodným způsobem. Na základě pozorování a krátkého rozhovoru s rodiči (otec pracuje ve škole jako školník, matka jako uklízečka) se lze domnívat, že chlapcovi se nedostává ocenění a pozornosti doma. Bylo zřejmé, že chlapec vnímá otce spíše jako autoritu, ze které má strach. Zdá se, že otec je jeden z mála, kdo je schopen chlapcovo chování korigovat. Avšak v situacích, kdy žák výrazně selhal, otcovo razantní jednání mu ještě přitížilo. Z mnoha vzniklých situací bylo možné vidět, že otec jedná ostře, má chlapce rád, ale příliš ho za nic neocení. Pro dokreslení zmiňujeme zápis z pedagogického deníku o chlapci ze dne 16. 9. 2022: *„Dnes na začátku poslední čtvrté vyučovací hodiny se Tomáš obořil na Kubu a zeptal se ho: ‚Proč na mě čumíš jako na debila?‘ Kuba odpověděl: ‚Protože debil jsi.‘ Poté se do sebe oba hoši pustili pěstmi. Okamžitě jsem je odtrhla, protože jsem stála u nich, ale Tomáš se rychle sehnul a kousnul Kubu do pravého stehna. Tomáše jsem poslala na gauč na chodbě a paní učitelka zatelefonovala otci, aby si Tomáše odvezl domů. Když otec přišel, tak se na Tomáše rozčiloval, a tím celou situaci ještě zhoršoval. Já a kolegyně jsme otce požádaly, aby odešel do své kanceláře, že tam Tomáše pošleme, až se zklidní. S Tomášem jsme probíraly, zda si umí představit, jak to Kubu bolí. Tomášovi bylo líto, že ho kousl. Poté jsme Tomáše poslaly za otcem a po celou dobu, než do kanceláře došel, jsme se na něj dívaly.“* Během samotného pozorování bylo vidět, že má Tomáš rád jednu asistentku více než druhou – rád s ní pracuje, navazuje s ní pravidelně kontakt, bere ji vážně a má s ní mnohem méně konfliktů než s druhou asistentkou. Během rozhovoru v návaznosti na nějaké situace pak asistentka popsala, že vnímá u chlapce výrazné asociální chování a že pozitivně reaguje právě na ocenění, přijetí, legraci a nadhled. Dokáže hodně ocenit domluvu, která platí a je schopen mnohem snadněji unést, pokud nemůže být odměněn, když zná podmínky domluvy a důsledky splnění i neplnění.

Během pozorování nastala celá řada konfliktních situací a velká většina z nich se odehrála právě v této dvojici Tomáš–Jakub. Mnohdy však Tomáše Jakub vyprovokuje a zneužije toho. Jejich vztah je velmi komplikovaný a o tom, že stačí málo k tomu, aby se Tomáš nechal vyprovokovat, svědčí záznam třídní učitelky ze dne 9. září 2022: *„V průběhu 3. vyučovací hodiny Tomáš dvakrát nakopl Kubu, protože se Kuba smál*

Tomášovi, když Tomáš vyprávěl o svém kamarádovi, který je milionář a věnoval Tomášovi 20 milionů. Původně jsme se bavili o tom, jaké jsou výhody a nevýhody investice peněz do her na mobilním telefonu. Paní učitelka, která byla poblíž, kluky ihned odtrhla od sebe. Sedli jsme si pak s Tomášem na gauč na chodbě, a když se zklidnil, probrali jsme možnosti, jak na Kubovo argumenty reagovat jinak.“

Z delšího pozorování můžeme popsat, že záchvaty vzteku lze nejčastěji pozorovat v hodinách tělesné výchovy, o přestávkách a v hodinách českého jazyka. V hodinách tělesné výchovy několikrát vyučujícímu utekl (nejčastěji z důvodu prohry jeho družstva – neunesl ji, dotklo se ho důraznější napomenutí ze strany učitele, urazil se, že s ním nikdo nechce být ve družstvu aj.) a asistentka ho musela honit po škole. Tělesnou výchovu vyučuje mužský pedagog, nelze však vnímat mužskou autoritu jako faktor, který bude hrát roli v chlapcově chování. Chlapec nedělá rozdíly ve svém chování na základě pohlaví autority.

Při hodinách českého jazyka má problém s prací, protože má přidružené poruchy učení, které mu práci ztěžují. Chlapec je opakovaně frustrován, nechce se mu pracovat, a proto se dostává do opozice, což se projevuje výraznou slovní agresí namířenou proti vyučujícímu, odchodem ze třídy spojeným s kopáním do lavice, tašek, házením věcí aj. V řadě situací pomůže, když chlapec odejde mimo třídu, kde může dát volný průběh svému vzteku a následně pracuje s asistentkou mimo třídu. Do třídy se vrací až na přestávku. V mnohých situacích je dítě uražené, odmítá spolupracovat po zbytek hodiny a v tichosti ignoruje školní práci. Vybrané úlohy si pak musí dokončit doma. Naopak v hodinách matematiky chlapec pracuje velmi dobře a s dobrými výsledky.

Chlapec je schopen sebereflexe vlastního chování, ne vždy však bez velkých obtíží. V celé řadě situací dokáže být milý, pohodový a nápomocný, vychází s dětmi a má to štěstí, že navzdory velké únavě kolektivu ho jeho spolužáci s větším či menším přijetím opět berou mezi sebe. Je znát, že je mu mnohdy velmi líto, co udělal, uvědomuje si vlastní chybu a chce být hodný. Nárůst incidentů byl znát také s rostoucí únavou chlapce, tj. od 3. vyučovací hodiny později.

Vzhledem k narůstající agresii, slovní i fyzické a stále vzrůstajícím nárokům na zabezpečení dětí, žáka i pedagogických pracovníků školy, na výchovné komisi koncem října 2022 byla rodičům přednesena i varianta vzdělávání chlapce na jiné základní škole, kde je kolektiv žáků menší a kde je personál odborněji proškolen ve specifikách

vzdělávání dětí s poruchou chování. Rodiče na základě informací a vlastního zvážení situaci vyhodnotili již jako neúnosnou a ukončili vzdělávání svého syna na této základní škole. Chlapec přestoupil na jinou školu k 1. listopadu 2022.

2.5.1 Analýza třídních vztahů a klimatu třídy

Každá sociální skupina, tedy i třída, má svá pravidla, rituály a vztahy mezi jednotlivými členy skupiny. To vše je výrazně ovlivněno charakterem skupiny i osobnostmi jejích jednotlivých členů. Vztahy mezi členy skupiny pak určují soudržnost celé skupiny. Je zřejmé, že skupina, ve které bude převažovat počet dívek či bude výlučně dívčí, bude mít jinou vztahovou dynamiku než skupina chlapecká. Charakter skupiny je odlišný také vlivem okolností (např. skupina kamarádů na hřišti a skupina spolužáků ve škole, jejichž čas je zcela jinak organizován a zažívají jiné situace). Faktorem, který může ovlivnit povahu třídního kolektivu může být i přítomnost dítěte s poruchou chování. V našem výzkumu jsme zadali žákům vybrané třídy dvě aktivity, které jsme realizovali celkem dvakrát – poprvé to bylo v době, kdy vybraný žák byl vzděláván ve třídě, podruhé po odchodu žáka na jinou školu. V čase jsme tedy mohli porovnat, zda a jak se projevila chlapcova přítomnost ve třídě a jestli ovlivnila vztahy mezi dětmi.

Popis zvolených aktivit

Aktivita č. 1 – „Medvídci na stromě“: Pro zmapování třídních vztahů jsme využili aktivitu Evy Dulíkové, jejíž znění ve zkratce popíšeme. Do aktivity se zapojili všichni žáci, práce byla individuální. Žáci dostali pracovní list s aktivitou (viz příloha A). Jedná se o pracovní list, kde je nakreslený strom, na kterém jsou medvídci v různých situacích (některý se houpe na větvi, jiný se objímá s druhým, jeden pomáhá druhému vylézt na strom...). Úkolem každého žáka je nejprve vybarvit medvídka, který nejlépe vystihuje, jak se žák ve třídě cítí. Poté jsou žáci vyzváni k tomu, aby vybarvili a popsali zbytek medvídků (ty které si sami zvolili), podle toho, jak vnímají své spolužáky ve třídě. Žáci měli na vypracování zadaného úkolu 60 minut, pracovali individuálně. Výsledky jejich práce nebyly prezentovány veřejně před dětmi, na rozdíl od zadání paní Dulíkové. Výstupy sloužily pouze pro vyhodnocení aktivity a jsou prezentovány v této práci. Při analýze obrázků jsme se pak snažili popsat rozmístění jednotlivých medvídků a jejich

„obrazů“ a vyvodit určité závěry, na základě, kterých bychom mohli interpretovat vztahy ve třídě.³⁴

Aktivita č. 2 – dotazník „Hádej, kdo jsem?“: Jedná se dotazník s šestnácti otevřenými otázkami. Žáci mají odpovídat na otázky konkrétními jmény spolužáků ve třídě. Otázky mapovaly, kdo je ve třídě nejoblíbenější, nejpravdomluvnější, vtipný, slabší, spolehlivý a další oblasti. Žáci měli na vypracování 60 minut, práce byla individuální. Výstupy byly využity pouze k analýze pro naši práci, nebyly prezentovány veřejně před žáky třídy. Jedná se o stejnou autorku jako u předešlé aktivity. Dotazník je přílohou B této práce.³⁵

Při pozorování se dařilo průběžně mluvit s dětmi, takže výsledky jsou podtržené ještě osobními pohledy dětí získaných na základě rozhovorů.

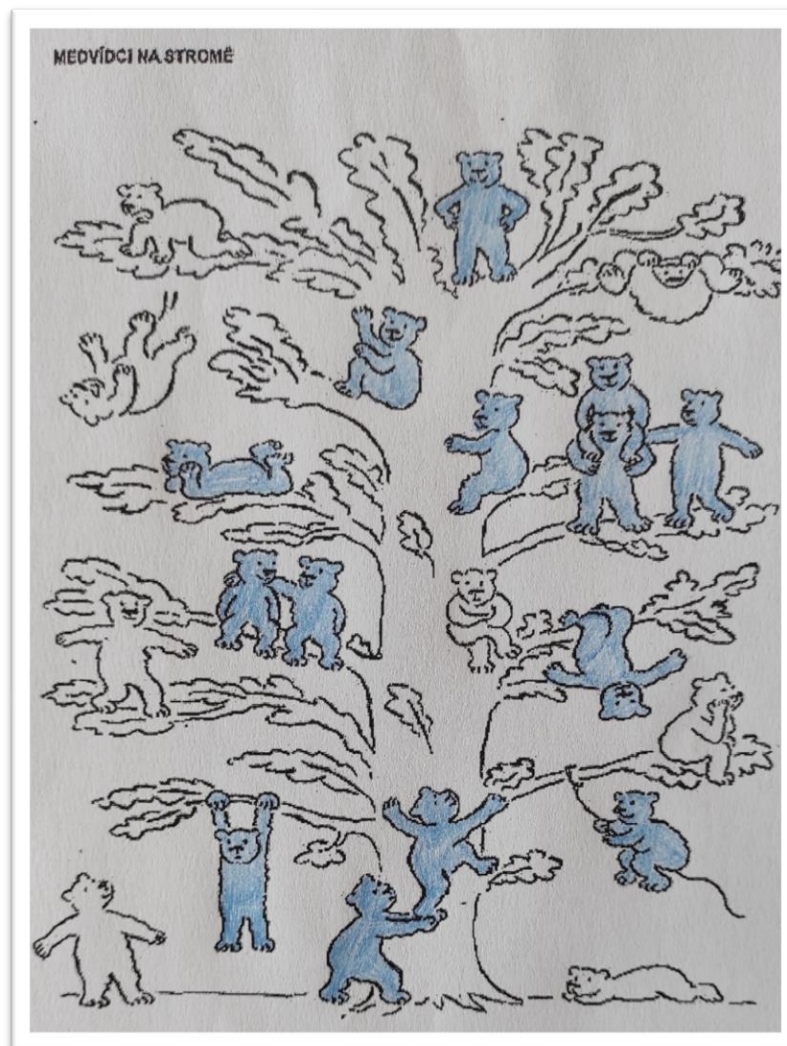
Analýza výstupů zvolených aktivit

Vzhledem k tomu, že jména žáků i vybraného žáka byla pozměněna kvůli zachování anonymity, jednotlivé výstupy nejsou součástí přílohy této práce. Předkládáme však ucelený přehled. Všichni žáci vypracovali oba zadané pracovní listy a měli možnost se vyjádřit k třídním vztahům. Pokud budeme mluvit o aktivitě č. 1, můžeme zde pozorovat jisté podobnosti v odpovědích žáků. Celkem 6 dětí (dívek) přikreslilo do obrázku další tři medvídky, kteří měli znázorňovat třídní učitelku a dvě asistentky pedagoga působící ve třídě. Tyto děti tedy vnímaly třídní učitelku a obě asistentky pedagoga jako nedílnou součást třídního kolektivu a zhodnotily, že i ony ovlivňují dynamiku třídních vztahů.

³⁴ ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ, Milena NOVÁKOVÁ, Kateřina PINTEROVÁ, Elefteria SVAČINOVÁ, Libuše PECKOVÁ SVITÁKOVÁ, Jaroslava ŠIDLOVSKÁ a Kamil TOBOLA. *Metodika pro školní sociální pedagogu* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2023-02-19], s. 46–48. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf

³⁵ ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ, Milena NOVÁKOVÁ, Kateřina PINTEROVÁ, Elefteria SVAČINOVÁ, Libuše PECKOVÁ SVITÁKOVÁ, Jaroslava ŠIDLOVSKÁ a Kamil TOBOLA. *Metodika pro školní sociální pedagogu* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2023-02-19], s. 46–48. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf

Obrázek 1: Nejčastější vnímání svého místa ve třídě u dětí



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Budeme-li mluvit o samotných vztazích mezi žáky, drtivá většina dětí vybarvila sebe jako medvídku, který se drží ve spojení s jiným medvídkem. Tyto obrázky většinou převládaly, zbytek medvídků tvořily buď obrázky medvídků, kteří se také drží za ruce či jinak, nebo se jednalo o medvídky, z jejichž výrazu, umístění či pozice těla lze vyčíst pocit spokojenosti, pohodu a vyrovnanost. Nikdo z dětí nepopsal padajícího medvídku. Děti buď neoznačily nikoho, nebo přikreslily dalšího medvídku. Pouze tři děti vyplnily úkol tak, že každý medvídek měl jméno. Většina dětí necharakterizovala na obrázcích všechny spolužáky. Soudržnost a vzniklá přátelství můžeme vidět na obrázku č. 1. Vybraný žák nebyl žádným dítětem označen těmito medvídky. Celkem 10 dětí neumístilo vybraného žáka a nezahrnulo ho tak do svého „třídního stromu“. Při osobnějším

rozhovorech si děti stěžovaly na Tomášovo chování a mnohdy je i mrzelo, že ho nechtějí brát mezi sebe, ale často padala tvrzení jako „on je ale nepoučitelný“, „na něj se nedá spolehnout, že dodrží slovo“ a další. Tomáš dle dětí velmi často vyruší klid, který panuje ve třídě – třídní učitelka musí reagovat důrazně, nemůže pak věnovat pozornost dětem, které by ji rády něco sdělily. Vyučující musí řešit aktuální situaci s Tomášem. Během přestávek v řadě situací jsou děti nuceny se semknout a navzájem se podpořit, hájit svoje záměry a věci vůči Tomášovi, který je schopen zaútočit na slabšího. Děti se navzájem za sebe musí postavit.

Obrázek 2: Tomášovo postavení ve třídě (nejčastější znázornění)



Zdroj: Autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Naopak při analýze se nám podařilo zjistit, že Tomášovo postavení odpovídá zvoleným obrazům medvídků na obrázku č. 2. Jak již bylo zmíněno, celkem 10 dětí Tomáše vůbec do obrázku nenakreslilo nebo ho neoznačily konkrétním znázorněním. Dalo by se tedy spekulovat o tom, zda děti Tomáše záměrně neignorují, protože již nemají sílu a chuť ho do třídního kolektivu nadále vtahovat. Často z úst dětí zaznívalo, že je Tomáš opakovaně zklamal. Z vybraných medvídků můžeme číst, že Tomáše s největší pravděpodobností vnímají jako jedince na okraji skupiny, dle výrazu medvídků bychom mohli usuzovat i jeho rozpoložení (nespokojenost, urážení se, agrese, vztek a další). Zdaleka nejčastěji ho děti vykreslily jako vyznačeného medvídku nahoře – vyvěšeného s ukazujícím pozadím. Při doptávání nám tři děti řekly, že mají pocit, že Tomáš je na všechny našťvaný, že ho omezují a neustále ho chtějí kontrolovat, a dle jeho slov „už na všechny kašle“.

Když jsme tuto aktivitu provedli za stejných podmínek, v době, kdy vybraný žák již ve třídě vzděláván nebyl, k našemu překvapení došlo k jistým posunům ve vnímání dětí třídního kolektivu. Celkem 2/3 dětí se znázornily jako medvídci, kteří jsou v pozici, že s nikým nejsou v úzkém kontaktu. Vnímali se jako individuality, ze kterých je tvořen strom – třídní kolektiv. Ostatní spolužáky pak znázornili, jak to cítili. Pouze šest žáků se samo zobrazilo v objetí nebo jiném blízkém kontaktu s nějakým dalším medvídkem – spolužákem. U žádného z obrázků již nebyla zobrazena učitelka ani asistentka. Na základě toho lze vyvodit závěry, že třídní kolektiv sice drží nadále pohromadě, ale třída již není „spojena proti Tomášovi“, protože nemá potřebu se bránit. Třídní učitelka a obě paní asistentky jsou podle dětí součástí třídního kolektivu (na to jsme se pak všech dětí doptávaly), neměly už ale potřebu je na obrázku nijak znázornit. Nevnímají tedy jejich postavení jako zásadní, možná právě proto, že již tolik nepotřebují jejich zastání a zásahy do třídních vztahů.

Když jsme se pustili do analýzy druhé aktivity, řada skutečností se potvrdila i v těchto výstupech. Z předkládaného dotazníku lze vyvodit řadu věcí. Tomášovo jméno jsme našli pouze v jednom případě v kladné konotaci – jako ten, kdo se zastane slabšího. V 11 případech ho děti popsaly jako toho, kdo ubližuje ostatním a v 7 případech jako toho, kdo ostatní uráží. Jedna třetina dětí ho vnímá jako člena třídy, který je nejméně oblíbený. Tři z celkového počtu 21 dětí se vyjádřily, že Tomáš je tím, kdo se neumí ubránit, když je napaden a další čtyři děti ho vnímají jako toho, kdo má strach z nějakého

spolužáka. U těchto otázek však bylo překvapující, že u otázky č. 6 a 11 byl zmíněn v několika případech i žák Jakub, se kterým má Tomáš velmi často konflikty. Třída ho vnímá také jako toho, kdo ubližuje a nechová se ke zbytku třídy úplně fěr a kamarádsky. Tento fakt poté potvrdilo druhé šetření, které proběhlo v polovině listopadu 2022 po odchodu žáka na jinou školu. Jakub byl v 10 z 21 případů dětmi jmenován jako ten, kdo ubližuje ostatním a 4 děti se vyjádřily, že si myslí, že je tím, kdo uráží ostatní. Jeho jméno tedy figurovalo častěji a lze tvrdit, že „přebral roli“ po Tomášově odchodu. Nicméně jeho chování není negativně vnímáno v takovém měřítku. Je pravdou, že při zkoumání výstupů jsme došli k závěru, že nelze hledat v dalších případech žádné výrazně vystupující počty shod u jednotlivých otázek. Děti vnímají velmi rozdílně chování a jednání jednotlivých spolužáků a nefiguruje jedno jméno, tak jako tomu bylo v době, kdy byl ve třídě Tomáš. Vztahy a vnímání se tedy v mnohém změnilo a „rozměnilo“ do zbytku třídy.

2.5.2 Hodnocení chování žáka pohledem třídního učitele a asistenta pedagoga

Třídní asistentka pracovala rok a půl ve třídě jako asistentka pedagoga u vybraného chlapce. Poslední půlrok je třídní učitelkou ve třídě, kde je chlapec vzděláván. V první třídě měla třída jinou učitelku, následující tři roky měla třída další třídní učitelku, která ze zdravotních důvodů musela třídnictví zanechat a třídu přebrala současná učitelka (bývalá asistentka). Ve třídě se vystříдалo více asistentů pedagoga, zároveň se ale vedení školy snažilo zachovat žákovi stejného asistenta pedagoga a snažilo se tlačit na školské poradenské pracoviště, aby doporučilo chlapci nesdíleného asistenta pedagoga, čehož se podařilo dosáhnout.

Obě dámy jsou seznámeny s doporučeními školského poradenského pracoviště a znají specifika vzdělávacího procesu chlapce. Třídní učitelka i asistentka pedagoga se shodují v tom, že na chlapce dlouhodobě působí frustrace z neúspěchu či odmítnutí třídním kolektivem. Asistentka pedagoga vnímá situaci takto: *„Myslím si, že chlapec má pocit, že není úspěšný, že se mu věci nedaří, a pak se najednou dostane do stavu, kdy nezvládá tento tlak a dojde k situaci, že už svoje emoce přestane zvládat a vybuchne. Tomáš reaguje hodně divoce na spoustu podnětů a někdy se dostane velmi rychle do agrese, když mu není vyhověno a věci nejsou podle jeho představ. Více se to stává o přestávkách, kdy se snaží navázat kontakt se spolužáky, chce si s nimi hrát, ti však nechtějí přistoupit na jeho formu hry a chlapec se cítí odmítnut, že si s ním nechtějí hrát.“*

Není schopen akceptovat, že není ‚po jeho‘ a tak začne agresivně útočit.‘ Důsledkem toho je i to, že chlapec není schopen budovat pevná přátelství, ani je udržovat. Děti se ho bojí, a proto ve třídě nemá stálého kamaráda. Chlapec si získává pozornost nevhodným způsobem, kterým děti obtěžuje, zastrašuje, u některých vyvolává agresi.

Vzdělávání chlapce je velmi obtížné zvládnout a klade na všechny účastníky velké nároky. Nejen na chlapce, ale i na třídní učitelku a asistentku pedagoga, která s chlapcem pracuje. Obě to popisují jako velice namáhavou práci, která ne vždy přináší tížený efekt. Chlapec je dlouhodobě špatně zvladatelný a situace se bude spíše zhoršovat. Třídní učitelka popisuje práci s dítětem následovně: *„Pracovat s takovým dítětem je velká zátěž i pro zkušeného pedagoga. I když mám ve třídě dvě asistentky, jsme všichni neustále ve střehu a je to dlouhodobě velmi vyčerpávající. Z hlediska nároků musím říct, že je těžké dodržovat permanentní sebekázeň, ‚vymáhat‘ dodržování stanovených dohod a postupů, i přesto, že žák se dostává do agrese a mnohdy je nám to líto. Nemůžeme vyměknout, vždy musím mít před sebou to, že musím jednat ve prospěch žáka a že mnohdy tvrdá opatření a postupy jsou to jediné funkční. Je to velmi obtížné. Administrativně musíme vše sepsat, paní asistentka vede pedagogický deník, kde zaznamenává průběh jednotlivých dní chlapce ve škole – jeho chování během vyučování. Mnohokrát jsem se účastnila výchovných komisí, účastnila jsem se porady školního poradenského pracoviště, kde byl případ chlapce opakovaně projednáván a řešen.“* Asistentka se k situaci vyjádřila obdobně: *„S tímto žákem nelze pracovat ve školství. Patří do rukou spíše zdravotnického personálu (psychiatr) vzhledem k jeho diagnostice a poruchám chování. Nelze jej zvládnout běžnými opatřeními. Pro asistenta pedagoga je toto dítě velmi náročná situace. Je to nad jeho pracovní rámec a úvazek. Úkolem asistenta pedagoga je pomoci žákům k lepšímu vzdělání, nikoliv zachraňovat a bránit žáky vlastním tělem, a to několikrát denně před jiným žákem. To je úkol strážníků ve vězení. Já osobně jsem byla velmi vyčerpaná a několikrát došlo i k mírným zraněním při fyzickém klidnění. Po 2 měsících práce s tímto žákem jsem byla jak fyzicky, tak i psychicky vyčerpaná. Sice zlepšení nastalo, protože žák nechtěl být ode mne fyzicky klidněn, ale i přesto byl posun jen mírný. S žákem jsem i přes jeho afektivní chování navázala důvěrnější a kamarádský vztah. K tomuto je však velice dlouhá cesta a člověk musí mít velikou trpělivost.“*

Přítomnost vybraného chlapce dopadá jak na organizaci vyučování, tak ale především na třídní vztahy a klima ve třídě. Třídní učitelka to hodnotí dosti tvrdě, ale

realisticky: „Vezmu to stručně, i když to může působit hrozně. Při konfliktní situaci jde vyučování stranou. Řeší se konflikt. Je to dost často. Nemám na učení čas. Je to blbý, ale je to skutečně tak.“ Asistentka doplňuje třídní učitelku v tom, že vnímá špatnou soustředěnost dětí na školní práci, protože se děti bojí dalšího afektivního chování chlapce. Výsledky práce tak celkově klesají, i přesto, že za „běžných“ podmínek by nemusely být zdaleka tak kolísavé. Zároveň se s tím samozřejmě pojí i otázka organizace vyučování. Chlapec má totiž nastavena opatření, která je třeba dodržovat, často se ale pak setkávají s nevolí chlapce a výbuchem agrese. Asistentka pedagoga mluví o jeho reakcích takto: „Nelze se s ním domluvit, pokud se mu něco nezamlouvá. Jestliže se chlapec dostane do amoku, nelze se s ním absolutně na ničem dohodnout. Hází s věcmi, hrozí, že letící předmět někoho zasáhne a zraní jej. Křičí ve vyučování, a tím narušuje soustředěnost všech žáků. Mnohdy jsem jako asistent musela fyzicky žáka zklidnit zalehnutím či držením. Pro děti byl tento zážitek velmi traumatizující. Vzhledem k poměrně častým a mnohdy nezvladatelným záchvatům bylo po dohodě s rodiči domluveno, že se školních akcích účastnit nebude.“ V tomto ohledu je pak třeba vyučování žáka řešit i organizačně, zajišťovat dohled během školních akcí, kde žák být nemůže. To zmínila i třídní učitelka během rozhovoru: „Organizačně je to pro nás samozřejmě také komplikace. Chlapec má v současné době zákaz účasti na mimoškolních akcích, protože jeho chování je nepředvídatelné a mimoškolní akce na nás jako na pedagogické pracovníky kladou větší nároky, abychom zajistili bezpečnost všech dětí. Asistentka tedy musí s chlapcem zůstat ve škole, nemůže jet se třídou. Škola musí zajistit dohled nad vyučováním chlapce. Někdy se vzdělává daný den v jiné třídě, ale ne vždy se to odehrává bez konfliktů. Další věcí je komunikace s rodiči, která je někdy náročná, protože se rodiče ptají, co děláme pro to, abychom jako škola zajistili bezpečnost jejich dětí, rodiče jsou z toho nervózní. Jako rodič to chápu, jako učitelka vím, že škola nemá příliš velké páky, jak žáka omezit nebo dokonce žáka ‚dostat‘ ze školy. Řeší se také časté úrazy způsobené chlapcem.“

Řešíme-li otázku bezpečnosti dítěte i celé třídy, nabízí se zde i problematika personálního obsazení. Ve třídě pracují kromě třídní učitelky i dvě asistentky pedagoga – jeden sdílený asistent a jeden nesdílený k vybranému chlapci. Jak vnímá jejich přítomnost a z toho plynoucí výhody či nevýhody třídní učitelka? Říká: „Myslím, že asistent je v takové třídě třeba a neustálý dohled nad chlapcem je v tomto případě opravdu

základním předpokladem k tomu, abychom dokázali zajistit bezpečnost chlapce i všech ostatních dětí ve třídě. Myslím, že záleží na osobnosti asistenta. Naše paní asistentka jedná s dětmi moc hezky, takže vnímám, že její neustálá přítomnost není dětmi vnímána jako vyloženě ‚dozorující‘ nebo jako ‚dozorce‘, který jen vymáhá dodržování pravidel. Taktéž druhá paní asistentka. Samozřejmě pozitivně hodnotím i to, že mohu odejít občas řešit nějaké věci ze třídy či mohu na chvíli vydechnout. Vycházíme si ale v tomto všechny tři vstříc, protože vnímáme stejně, jak nás situace zatěžuje. Zároveň musím pochválit paní asistentky, protože je na ně opravdu spoleh, což nevnímám jako samozřejmost.“

Asistentka pedagoga vnímá situaci takto: „Myslím si, že přítomnost asistenta ve třídě je velmi přínosná věc pro třídní klima. Učitel nemá možnost při jeho pracovním vyčerpání tolik pozorovat třídu a vidět i ty nejmenší detaily. Za to asistent ano. Pokud dobře zapadne do třídy a kolektivu a je dobře přijímán, snadněji uvidí a pochopí vztahy mezi spolužáky a uvidí i problémy. Nevýhoda je, když učitel neumí asistenta správně zařadit do programu a neumí spolu dobře komunikovat a nemají mezi sebou vřelejší vztahy. Pak taková práce asistenta zcela pozbývá smyslu a je kontraproduktivní.“

Práci vnímají ale obě velmi jednostranně z pohledu dodržování pravidel a jejich efektu. Třídní učitelka se jasně vyjádřila: „Efekt bohužel příliš nepozorují. Chlapcovo chování je neustále nepředvídatelné, člověk musí být ve střehu. Některá opatření fungovala, ale měla vždy jen dočasný efekt. Dlouhodobě se snažíme hasit požáry, předcházet jim je ale velmi obtížné. A jak jsem říkala, nikdy nevíme, s čím druhý den chlapec přijde – s jakou náladou, křivdou atd.“

A asistentka pedagoga s ní jen souhlasí: „Nastavená pravidla, dohody a opatření mnohdy nestačí k tomu, aby se zlepšovaly situace. Za dobu svojí práce s tímto dítětem jsem nezaznamenala žádnou pozitivní změnu či zlepšení ani přes zpřísnující se opatření. Ba naopak.“

Poslední zmíněnou oblastí je samotné třídní klima a vliv chlapce na něj. Obě dámy vnímají velký vliv chlapce na třídní dynamiku a vztahy mezi dětmi. Obě se shodují na tom, že dopad chlapcovy přítomnosti je bohužel negativní. Děti jsou v permanentním napětí, jsou unavené z častých konfliktních situací, které spustí zdánlivá maličkost, kterou ani nemusí tušit. Dynamika vztahů je z pohledu třídní učitelky dosti jasná, vnímá ji takto: „Samozřejmě, že ano, bohužel velmi negativně. Celý kolektiv se spojil proti němu a dává mu za vinu všechno zlé. I když to někdy není pravda. Děti v tomto směru nevnímají spravedlnost a už je pro ně situace tak náročná, že to mají takto jednoznačné.“

Asistentka

pedagoga třídní učitelku doplňuje: „*Jak jsem již zmiňovala výše, jeho chování ostatní velice traumatizuje. Chlapce se bojí, a protože nikdy neví, co od něj mohou čekat, raději se s ním nebaví a nekamarádí, aby nevyvolaly konflikt. Tím se extrémně narušuje klima a inkluze třídy.*“

2.6 Závěr praktické části

Závěrem práce bychom rádi zhodnotili výstupy výzkumu a díky získaným datům vyhodnotili definované výzkumné předpoklady. Před samotným výzkumem jsme si stanovili tyto tři výzkumné předpoklady:

Výzkumný předpoklad č. 1: Přítomnost vybraného chlapce s poruchou chování ovlivňuje třídní vztahy mezi dětmi.

Výzkumný předpoklad č. 2: Soustavný dohled asistenta pedagoga u vybraného chlapce s poruchou chování se ukazuje jako funkční řešení k zajištění bezpečí a dobrých vztahů ve třídě.

Výzkumný předpoklad č. 3: Specifika chování vybraného chlapce ovlivňují organizaci výuky, její plánování i možnosti při volbě školních akcí.

Začneme-li prvním výzkumným předpokladem „*Přítomnost vybraného chlapce s poruchou chování ovlivňuje třídní vztahy mezi dětmi.*“, na základě získaných dat ho můžeme označit za pravdivý. Přítomnost vybraného chlapce skutečně ovlivňuje třídní vztahy a všichni pedagogičtí pracovníci i samotné děti vnímají chlapcovu přítomnost jako značně problematickou. Děti se ho ve třídě bojí, nejsou schopny s ním navázat bližší vztah, chlapec sám o sobě není schopen navázat bližší přátelství, protože kontaktuje děti nevhodným způsobem a následně je i opakovaně zklamává a ony už nejsou schopny znovu obnovit důvěru v něj. Třída se „semknula“ proti němu, on sám již spojení nemá. Je tím dlouhodobě frustrován a stačí mnohdy už jen maličkost, aby chlapec „vybuchl“ a došlo k afektivnímu záchvatu, kdy musí být od zbytku třídy izolován.

Výzkumný předpoklad č. 2 „*Soustavný dohled asistenta pedagoga u vybraného chlapce s poruchou chování se ukazuje jako funkční řešení k zajištění bezpečí a dobrých vztahů ve třídě.*“ je třeba rozebrat podrobněji. Nelze s ním souhlasit v tomto znění. Soustavný dohled se jeví zcela zásadní jako maximální podpora pro zachování bezpečnosti chlapce i dětí třídy, nakonec i pedagogických pracovníků. Avšak klade na

všechny složky velké nároky. Třídní učitelka i asistentka pedagoga se v tomto jednoznačně shodují a poukazují na to, že se musí domlouvat, střídat a vždy dohlížet na to, aby ve třídě byl přítomen někdo, kdo situaci monitoruje a případným konfliktům předchází. Což se neukazuje jako zcela možné, protože chlapcovo chování je v mnohém nepředvídatelné. Z hlediska zajištění bezpečnosti se jeví soustavný dohled jako klíčový a jediné možné řešení. Co se týče třídních vztahů, v tomto směru jsou již třídní vztahy tak poškozeny (mezi zbytkem třídy a vybraným chlapcem s poruchou chování), že přítomnost asistenta pedagoga či třídního učitele je pouze „zpomalovacím nárazníkem“, který ale samotnému nárazu nezabrání, pokud to mám popsat obrazně. Sama třídní učitelka i asistentka pedagoga jsou již z chlapcova chování unavené a zbylý třídní kolektiv jasně dokáže vyhodnotit, jaký chlapec je.

Posledním stanoveným předpokladem je následující tvrzení: „*Specifika chování vybraného chlapce ovlivňují organizaci výuky, její plánování i možnosti při volbě školních akcí.*“ Toto tvrzení bylo potvrzeno oběma dotazovanými – třídní učitelkou i asistentkou pedagoga. Vybraný žák má v současné době zákaz účasti na mimoškolních akcích. Třídní učitelka tedy musí zajistit dohled nad žákem (ve vybrané třídě), kde je s ním asistentka pedagoga, se kterou žák obvykle pracuje. Ne vždy to žák „unes“, takže potom nastává situace, kdy asistentka pedagoga musí zvládnout afektivní záchvat chlapce a mnohdy tomu přihlíží i třída, která chlapce nezná a děti nejsou zvyklé na takové chování. I samotní pedagogové jsou mnohdy zaskočení. Při samotné výuce, kdy je ve škole celá třída je mnohdy obtížné učit a soustavně věnovat pozornost práci, pokud žák vyrušuje a třídní učitelka nebo asistentka pedagoga musí vzniklé situace řešit.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se věnuje problematice začlenění dětí s poruchou chování ve třídním kolektivu běžné základní školy. Teoretická část se zabývala definicí poruchy chování, její klasifikací a diagnostikou i faktory, které mohou ovlivnit vznik a rozvoj poruchy chování. Poslední kapitola teoretické části se detailněji věnovala specifikům vzdělávacího procesu dětí s poruchami chování a v neposlední řadě i legislativním zakotvením vzdělávání dětí s poruchou chování. Děti s poruchami chování jsou brány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je třeba vzdělávací proces vnímat právě v tomto rámci, s jistými specifiky a principy.

Praktickou část lze vnímat jako sondu do třídy běžné základní školy, kde je vzděláván vybraný žák s poruchou chování. Jeho porucha chování, její projevy i jisté odlišnosti v jeho vzdělávání jsou nepochybně vnímány celým třídním kolektivem a v našem výzkumu jsme se zaměřili na zkoumání toho, jakým způsobem se odráží přítomnost vybraného chlapce v třídním kolektivu běžné základní školy. V rámci výzkumu byly realizovány aktivity, které za tímto účelem měly mapovat třídní klima a rozhovory s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga sloužily jako doplnění výzkumu o jejich pohled na chlapce, jeho chování a vlivu na zbylé žáky. Zároveň se nám čistě neplánovaně naskytla příležitost porovnání situace třídy, dokud byl žák ve třídě vzděláván a s odstupem času i bez vybraného chlapce, protože chlapec vlivem nečekaných okolností přestoupil na jinou školu (školu speciální). Tímto porovnáním tedy lze lépe popsat skutečný vliv přítomnosti chlapce s poruchou chování.

Během výzkumu jsme měli možnost nahlédnout do problematiky vzdělávání chlapce s poruchou chování a jeho vlivu na kolektiv třídy. Zajímavé by bylo porovnat přítomnost chlapce s poruchou chování ve třídě základní školy speciální, kde jsou jiné děti s podobnými speciálními potřebami a podmínky jsou takovému vzdělávání jinak uzpůsobeny (menší kolektiv, více školených pedagogických pracovníků atd.). To se nabízí jako možné další rozšíření našeho výzkumu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- FELCMANOVÁ, Lenka, Lenka HEČKOVÁ, Lucie MYŠKOVÁ, et al. *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: metodické doporučení*. Praha: Česká školní inspekce, [2021]. ISBN 978-80-88087-55-7.
- HUTYROVÁ, Miluše. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.
- JANSKÝ, Pavel. *Problémové dítě a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-114-7.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2310-5.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-205-9.
- PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-087-6.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Přeložil Lenka STAŇKOVÁ. Praha: Portál, 2007. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-257-7.
- Světová zdravotnická organizace. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013. ISBN 978-80-9042590-32.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVARCOVÁ, Eva. *Vybrané kapitoly z etopedie a sociální patologie: učební text*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-959-5.

THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, č. 2. ISSN 1213-0508.

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

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

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. 2. přepracované vydání, Brno, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6

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

Seznam použitých internetových zdrojů

ČERVENÁKOVÁ, Andrea, Jaroslava FIGELOVÁ, Milena NOVÁKOVÁ, Kateřina PINTEROVÁ, Elefteria SVAČINOVÁ, Libuše PECKOVÁ SVITÁKOVÁ, Jaroslava ŠIDLOVSKÁ a Kamil TOBOLA. *Metodika pro školní sociální pedagogy* [online]. Ostrava, 2019 [cit. 2023-02-19]. Dostupné z: https://talentova.cz/wp-content/uploads/2022/07/metodika_socped_komplet_final.pdf

Školský zákon č. 561/2004 Sb. *Zákony pro lidi* [online]. Praha, 2004 [cit. 2022-11-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004>

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou (Attention deficit hyperactivity disorder)
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	Mateřská škola
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
SVP	Středisko výchovné péče
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

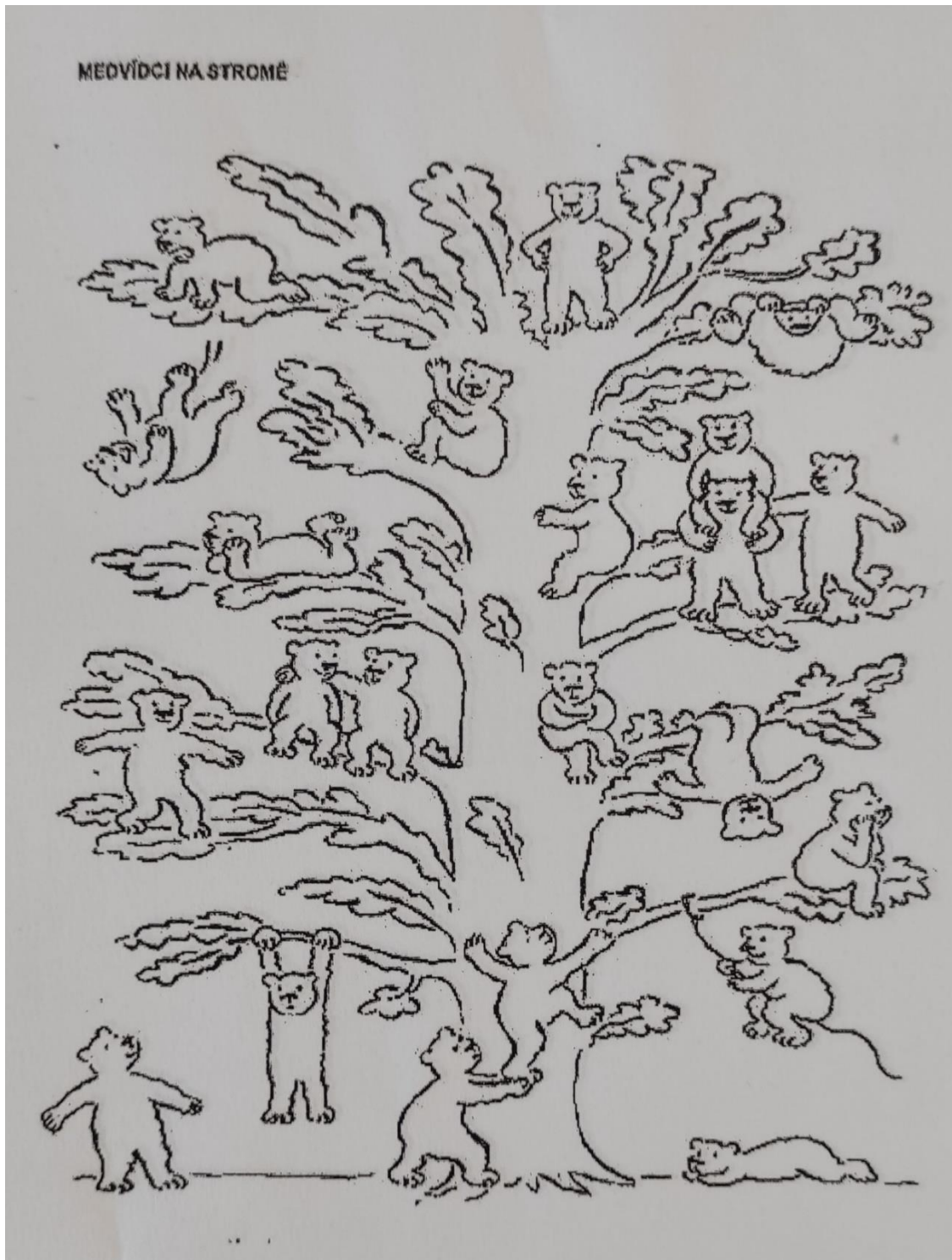
Obrázek 1: Nejčastější vnímání svého místa ve třídě u dětí	42
Obrázek 2: Tomášovo postavení ve třídě (nejčastější znázornění).....	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Aktivita č. 1 – Medvídci na stromě	I
Příloha B – Aktivita č. 2 – Dotazník „Hádej, kdo jsem?“	II
Příloha C – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou.....	III
Příloha D – Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga.....	VI

PŘÍLOHY

Příloha A – Aktivita č. 1 – Medvídci na stromě



Příloha B – Aktivita č. 2 – Dotazník „Hádej, kdo jsem?“

Hádej, koho nejvíce vystihuje každý z následujících výroků. Ke každé nedokončené větě se pokus přiřadit alespoň jedno příjmení některého z tvých spolužáků, kteří chodí do vaší třídy. Může jich být několik.

1. Kdo je přátelský?.....
2. Kdo je vtipný?.....
3. Kdo se zastane slabšího?.....
4. Kdo, když je napaden, se neumí bránit?.....
5. Kdo je nejoblíbenější?.....
6. Kdo uráží ostatní?.....
7. Kdo dává třídu dohromady?.....
8. Kdo je nejpravdomluvnější?.....
9. Kdo má strach z nějakého spolužáka?.....
10. Kdo je nejméně oblíbený?.....
11. Kdo ubližuje ostatním?.....
12. Kdo se rozdělí o své věci?.....
13. Kdo se stává terčem různých vtipů a legrací?.....
14. Kdo je spolehlivý a zodpovědný?.....
15. Kdo je rozesmátý a spokojený?.....
16. Kdo je nejvíce uznáván?.....

Příloha C – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou

Tazatelka: *„Dobrý den, paní učitelko. Chci Vám moc poděkovat za to, že jste si na mě našla čas v tak hektické době.“*

Třídní učitelka: *„Dobrý den. Samozřejmě, ráda. Snad Vám ten náš rozhovor a můj pohled k něčemu bude.“*

Tazatelka: *„Přejdeme rovnou k mojí první otázce. Jak dlouho pracujete v této třídě?“*

Třídní učitelka: *„Jako asistentka pedagoga jsem zde již rok a půl. Pracovala jsem s celou třídou, Tomáš měl většinu času sdíleného asistenta. Poslední půl roku zde působím na pozici třídní učitelky, protože minulá paní učitelka musela třídnictví opustit ze zdravotních důvodů.“*

Tazatelka: *„Máte tedy již více zkušeností s touto třídou za ten čas. Jak probíhá samotné vyučování – má chlapec nějaké doporučené přístupy během výuky?“*

Třídní učitelka: *„Žák je v současné době vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. U žáka se projevuje závažná porucha chování a dále specifické poruchy učení (těžká forma dyslexie, středně závažná forma dysortografie). Chlapec je v tuto chvíli vzděláván dle RVP ZV s podporou IVP a nesdíleného asistenta pedagoga. Chlapec pravidelně dochází ke speciálnímu pedagogovi na předmět speciálně pedagogické péče v rozsahu 2 hodiny týdně. Speciálně pedagogická péče je zaměřena na rozvoj čtenářských kompetencí, rozvoj percepce a grafomotoriky.“*

Tazatelka: *„Musí být obtížné vše skloubit s vyučovacím procesem dalším dětí. Co je podle Vás hlavním spouštěčem chlapcových negativních projevů?“*

Třídní učitelka: *„Chlapec je svým dlouhodobějším školním neúspěchem frustrován a sekundárně se zhoršují obtíže v chování. Taky je frustrován z toho, že nemá kamarády a nikdo se s ním nechce bavit. Je to takový začarovaný kruh.“*

Tazatelka: *„Rozumím, je těžké z toho vystoupit. Máte vypořádáno, co je podle Vás hlavním spouštěčem chlapcových negativních projevů?“*

Třídní učitelka: *„Chlapec je velice impulsivní, a především při hře musí být ‚po jeho‘. Jeho chování je nevypočitatelné a je třeba ho mít neustále pod kontrolou, což klade na asistenta značné nároky jak psychicky, tak časově – i o přestávkách. Oproti jiným dětem je mnohem živější a někdy se u něj objevují známky agrese takřka bez příčiny.“*

Tazatelka: *„Má chlapec ve třídě stálého kamaráda?“*

Třídní učitelka: *„Nemá, spolužáci se ho bojí. Kdo se nebojí, tak je s ním pořád v konfliktu.“*

Tazatelka: *„Musí tím být dlouhodobě frustrován, ale rozumím tomu. Co pro Vás jako třídního učitele/asistenta pedagoga znamená přítomnost žáka ve třídě? Jaké nároky na Vás situace klade? (např. komunikace s rodiči, administrativa, účast na poradách ŠPP aj.) V čem spatřujete hlavní úskalí?“*

Třídní učitelka: *„Pracovat s takovým dítětem je velká zátěž i pro zkušeného pedagoga. I když mám ve třídě dvě asistentky, jsme všichni neustále ve střehu a jeto dlouhodobě velmi vyčerpávající. Z hlediska nároků musím říct, že je těžké dodržovat*

permanentní sebekázeň, ‚vymáhat‘ dodržování stanovených dohod a postupů, i přesto, že žák se dostává do agrese a mnohdy je nám to líto. Nemůžeme vyměknout, vždy musím mít před sebou to, že musím jednat ve prospěch žáka a že mnohdy tvrdá opatření a postupy jsou to jediné funkční. Je to velmi obtížné. Administrativně musíme vše sepsat, paní asistentka vede pedagogický deník, kde zaznamenává průběh jednotlivých dní chlapce ve škole – jeho chování během vyučování. Mnohokrát jsem se účastnila výchovných komisí, účastnila jsem se porady školního poradenského pracoviště, kde byl případ chlapce opakovaně projednáván a řešen.“

Tazatelka: „Děkuji za Vaši odpověď. Jak ovlivňuje přítomnost vybraného chlapce průběh vyučování?“

Třídní učitelka: „Vezmu to stručně, i když to může působit hrozně. Při konfliktní situaci jde vyučování stranou. Řeší se konflikt. Je to dost často. Nemám na učení čas. Je to blbý, ale je to skutečně tak.“

Tazatelka: „Chápu. Narušuje chlapec nějakým způsobem organizaci vyučování (míněno i školní akce)?“

Třídní učitelka: „Organizačně je to pro nás samozřejmě také komplikace. Chlapec má v současné době zákaz účasti na mimoškolních akcích, protože jeho chování je nepředvídatelné a mimoškolní akce na nás jako na pedagogické pracovníky kladou větší nároky, abychom zajistili bezpečnost všech dětí. Asistentka tedy musí s chlapcem zůstat ve škole, nemůže jet se třídou. Škola musí zajistit dohled nad vyučováním chlapce. Někdy se vzdělává daný den v jiné třídě, ale ne vždy se to odehrává bez konfliktů. Další věcí je komunikace s rodiči, která je někdy náročná, protože se rodiče ptají, co děláme pro to, abychom jako škola zajistili bezpečnost jejich dětí, rodiče jsou z toho nervózní. Jako rodič to chápu, jako učitelka vím, že škola nemá příliš velké páky, jak žáka omezit nebo dokonce žáka ‚dostat‘ ze školy. Řeší se také časté úrazy způsobené chlapcem.“

Tazatelka: „V čem spatřujete výhody/nevýhody stálé přítomnosti asistenta ve třídě s ohledem na třídní klima?“

Třídní učitelka: „Myslím, že asistent je v takové třídě třeba a neustálý dohled nad chlapcem je v tomto případě opravdu základním předpokladem k tomu, abychom dokázali zajistit bezpečnost chlapce i všech ostatních dětí ve třídě. Myslím, že záleží na osobnosti asistenta. Naše paní asistentka jedná s dětmi moc hezky, takže vnímám, že její neustálá přítomnost není dětmi vnímána jako vyloženě ‚dozorující‘ nebo jako ‚dozorce‘, který jen vymáhá dodržování pravidel. Taktéž druhá paní asistentka. Samozřejmě pozitivně hodnotím i to, že mohu odejít občas řešit nějaké věci ze třídy či mohu na chvíli vydechnout. Vycházíme si ale v tomto všechny tři vstříc, protože vnímáme stejně, jak nás situace zatěžuje. Zároveň musím pochválit paní asistentky, protože je na ně opravdu spoleh, což nevnímám jako samozřejmost.“

Tazatelka: „Děkuji za Vaši vyčerpávající odpověď. Zpátky k dětem. Myslíte, že se odráží chlapcova přítomnost ve třídě na chování ostatních žáků třídy? Jak?“

Třídní učitelka: „Samozřejmě, že ano, bohužel velmi negativně. Celý kolektiv se spojil proti němu a dává mu za vinu všechno zlé. I když to někdy není pravda. Děti v tomto

směru nevnímají spravedlnost a už je pro ně situace tak náročná, že to mají takto jednoznačné.“

Tazatelka: „Máte jistě třídní pravidla i nastavená pravidla pro vybraného žáka, aby se předcházelo konfliktům. V návaznosti na tato nastavená opatření kvůli častým konfliktům žáka i jeho afektivnímu chování, hodnotíte efekt těchto opatření pozitivně nebo příliš efekt nepozorujete?“

Třídní učitelka: „Efekt bohužel příliš nepozoruji. Chlapcovo chování je neustále nepředvídatelné, člověk musí být ve střehu. Některá opatření fungovala, ale měla vždy jen dočasný efekt. Dlouhodobě se snažíme hasit požáry, předcházet jim je ale velmi obtížné. A jak jsem říkala, nikdy nevíme, s čím druhý den chlapec přijde – s jakou náladou, křivdou atd.“

Tazatelka: „Děkuji Vám mnohokrát za Vaši ochotu a čas, který jste mi věnovala, abych mohla i Váš pohled zahrnout do své práce. Přeji Vám mnoho lepšíh chvil ve Vaší praxi, a především mnoho sil, protože práce je to opravdu těžká.“

Třídní učitelka: „Děkuji, ať se Vám daří ve studiu i ve Vaší práci.“

Tazatelka: „Díky.“

Příloha D – Přepis rozhovoru s asistentkou pedagoga

Tazatelka: „Dobrý den. Chci Vám moc poděkovat za Váš čas, který mi věnujete.“

Asistentka pedagoga: „Dobrý den, rádo se stalo. Snad to bude pro Vás prospěšné.“

Tazatelka: „Moje první otázka směřuje přímo na Vás. Jak dlouho pracujete ve třídě?“

Asistentka pedagoga: „Pracuji zde od minulého školního roku. Ted' je to tedy rok.“

Tazatelka: „Jak probíhá samotné vyučování – má chlapec nějaké doporučené přístupy během výuky?“

Asistentka pedagoga: „Ano, má, poradna nám dala podrobnou zprávu s doporučeními, která bychom měli respektovat, aby se chlapci dařilo lépe zvládat výuku a aby vyučování probíhalo ve větším klidu pro chlapce, nás i celou třídu.“

Tazatelka: „Co nejčastěji vyvolá podle Vás konflikt?“

Asistentka pedagoga: „Myslím si, že chlapec má pocit, že není úspěšný, že se mu věci nedaří a pak se najednou dostane do stavu, kdy nezvládá tento tlak a dojde k situaci, že už svoje emoce přestane zvládat a vybuchne. Tomáš reaguje hodně divoce na spoustu podnětů a někdy se dostane velmi rychle do agrese, když mu není vyhověno a věci nejsou podle jeho představ. Více se to stává o přestávkách, kdy se snaží navázat kontakt se spolužáky, chce si s nimi hrát, ti však nechtějí přistoupit na jeho formu hry a chlapec se cítí odmítnut, že si s ním nechtějí hrát. Není schopen akceptovat, že není ‚po jeho‘, a tak začne agresivně útočit.“

Tazatelka: „Má chlapec ve třídě stálého kamaráda?“

Asistentka pedagoga: „Nemá, bohužel.“

Tazatelka: „Co pro Vás jako třídního učitele/asistenta pedagoga znamená přítomnost žáka ve třídě? Jaké nároky na Vás situace klade? (např. komunikace s rodiči, administrativa, účast na poradách ŠPP aj.) V čem spatřujete hlavní úskalí?“

Asistentka pedagoga: „S tímto žákem nelze pracovat ve školství. Patří do rukou spíše zdravotnického personálu (psychiatr) vzhledem k jeho diagnostice a poruchám chování. Nelze jej zvládnout běžnými opatřeními. Pro asistenta pedagoga je toto dítě velmi náročná situace. Je to nad jeho pracovní rámec a úvazek. Úkolem asistenta pedagoga je pomoci žákům k lepšímu vzdělání nikoliv zachraňovat a bránit žáky vlastním tělem, a to několikrát denně před jiným žákem. To je úkol strážníků ve vězení. Já osobně jsem byla velmi vyčerpaná a několikrát došlo i k mírným zraněním při fyzickém klidnění. Po 2 měsících práce s tímto žákem jsem byla jak fyzicky, tak i psychicky vyčerpaná. Sice zlepšení nastalo, protože žák nechtěl být ode mne fyzicky klidněn, ale i přesto byl posun jen mírný. S žákem jsem i přes jeho afektivní chování navázala důvěrnější a kamarádský vztah. K tomuto je však velice dlouhá cesta a člověk musí mít velikou trpělivost.“

Tazatelka: „Děkuji za Vaši rozsáhlou odpověď. Moje další otázka je: Jak ovlivňuje přítomnost vybraného chlapce průběh vyučování?“

Asistentka pedagoga: „*Opravdu velmi. Děti se nemohou plně soustředit na práci. Bojí se dalšího afektivního jednání. Tím poklesnou výsledky, a tím i celkový prospěch.*“

Tazatelka: „*Rozumím Vám, musí to být obtížné pro celý třídní kolektiv, včetně Vás pedagogických pracovníků. Narušuje chlapec nějakým způsobem organizaci vyučování (míněno i školní akce)?*“

Asistentka pedagoga: „*Ano velmi. Nelze se s ním domluvit, pokud se mu něco nezamlouvá. Jestliže se chlapec dostane do amoku, nelze se s ním absolutně na ničem dohodnout. Hází s věcmi, hrozí, že letící předmět někoho zasáhne a zraní jej. Křičí ve vyučování, a tím narušuje soustředěnost všech žáků. Mnohdy jsem jako asistent musela fyzicky žáka zklidnit zalehnutím či držením. Pro děti byl tento zážitek velmi traumatizující. Vzhledem k poměrně častým a mnohdy nezvladatelným záchvatům bylo po dohodě s rodiči domluveno, že se školních akcí účastnit nebude.*“

Tazatelka: „*V čem spatřujete výhody/nevýhody stálé přítomnosti asistenta ve třídě s ohledem na třídní klima?*“

Asistentka pedagoga: „*Myslím si, že přítomnost asistenta ve třídě je velmi přínosná věc pro třídní klima. Učitel nemá možnost při jeho pracovním vyčerpání tolik pozorovat třídu a vidět i ty nejmenší detaily. Za to asistent ano. Pokud dobře zapadne do třídy a kolektivu a je dobře přijímán, snadněji uvidí a pochopí vztahy mezi spolužáky a uvidí i problémy. Nevýhoda je, když učitel neumí asistenta správně zařadit do programu a neumí spolu dobře komunikovat a nemají mezi sebou vřelejší vztahy. Pak taková práce asistenta zcela pozbývá smyslu a je kontraproduktivní.*“

Tazatelka: „*Chápu, děkuji za odpověď. Myslíte, že se odráží chlapcova přítomnost ve třídě na chování ostatních žáků třídy? Jak?*“

Asistentka pedagoga: „*Jak jsem již zmiňovala výše, jeho chování ostatní velice traumatizuje. Chlapce se bojí, a protože nikdy neví, co od něj mohou čekat, raději se s ním nebaví a nekamarádí, aby nevyvolaly konflikt. Tím se extrémně narušuje klima a inkluze třídy.*“

Tazatelka: „*Dokážu si představit, že to pro ně musí být velká zátěž. Ve třídě máte jistě stanovená pravidla a jistě i pravidla pro tohoto konkrétního žáka, aby se předcházelo konfliktům. V návaznosti na tato nastavená opatření kvůli častým konfliktům žáka i jeho afektivnímu chování, hodnotíte efekt těchto opatření pozitivně nebo příliš efekt nepozorujete?*“

Asistentka pedagoga: „*Nastavená pravidla, dohody a opatření mnohdy nestačí k tomu, aby se zlepšovaly situace. Za dobu svojí práce s tímto dítětem jsem nezaznamenala žádnou pozitivní změnu či zlepšení ani přes zpřísňující se opatření. Ba naopak.*“

Tazatelka: „*Ještě jednou Vám děkuji za Váš čas a přeji Vám hodně sil do Vaší namáhavé práce. Na shledanou.*“

Asistentka pedagoga: „*Děkuji.*“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Johana Švarcová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Žák s poruchou chování a jeho vliv na sociální prostředí třídy na vybrané základní škole

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 43

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Vacínová, Ph.D.