

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Management náročného chování žáků prvního stupně ZŠ
Management of Challenging Behavior of Primary School Pupils

Bc. Barbora Semrádová

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Management náročného chování žáků prvního stupně ZŠ* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 11. 4. 2025

Děkuji touto cestou vedoucí práce, paní PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D., za směřování a cenné připomínky při psaní diplomové práce i odbornou přípravu v průběhu studia. Mé poděkování patří také PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph.D. za seznámení s metodologickými postupy při studiu. Děkuji všem pracovníkům škol, kteří vyplnili dotazník a sdíleli se mnou své zkušenosti. Mé velké poděkování patří třem pedagožkám, sociální pedagožce a speciální pedagožce, se kterými jsem měla tu čest setkat se při rozhovorech. Děkuji za čas, který mi ze svého nabitého rozvrhu věnovaly, a především za inspirativní povídání o přístupu, který ke své práci nejen s žáky s náročnými projevy chování zaujímají. Velice děkuji mým blízkým za konzultace a komentáře k textu, a především jejich nekonečnou podporu nejen při psaní této práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou managementu náročného chování žáků na prvním stupni základních škol. Cílem práce bylo analyzovat, s jakými projevy náročného chování se učitelé setkávají, jaké intervenční strategie využívají, které postupy považují za nejúčinnější a jaká podpora je pro ně nejvíce přínosná.

Teoretická část práce se věnuje analýze vývojových specifíků mladšího školního věku, příčinám a charakteristikám náročného chování a možnostem pedagogických intervencí. Poskytuje teoretický rámec pro pochopení tohoto jevu a jeho managementu v kontextu společného vzdělávání na prvním stupni základní školy.

Empirická část práce využívá smíšeného výzkumu složeného z kvantitativní analýzy dat získaných dotazníkovým šetřením a kvalitativního rozboru dat z hloubkových rozhovorů. K analýze dat v kvalitativní části šetření byla využita metoda zakotvené teorie.

Výsledky výzkumného šetření ukazují, že chováním, které je dle pedagogů největší překážkou při společném vzdělávání je to, které narušuje plynulost výuky a klima třídy. Management náročného chování žáků je složitým procesem, do kterého vstupuje mnoho proměnných. Klíčový je dle výzkumných zjištění individuální přístup k žákům, identifikace příčin náročného chování, stanovení pravidel chování a otevřená a klidná komunikace. Pro efektivní management náročného chování je důležitá také spolupráce s žákem a jeho rodiči, spolupráce pracovníků školy a podpora externími odborníky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Náročné projevy chování, management chování, pedagogická intervence, podpora pedagogů, podpora žáka, společné vzdělávání.

ABSTRACT

This thesis deals with the issue of management of challenging behavior of pupils in the first stage of primary schools. The aim of the work was to analyse what manifestations of challenging behavior teachers encounter, what intervention strategies they use, which procedures they consider to be the most effective and what support is most beneficial for them.

The theoretical part is devoted to the analysis of the developmental specifics of the younger school age, the causes and characteristics of challenging behavior and the possibilities of pedagogical interventions. It provides a theoretical framework for understanding this phenomenon and its management in the context of co-education in the first stage of primary school.

The empirical part uses mixed research design consisting of quantitative analysis of data obtained through a questionnaire survey and qualitative analysis of data from in-depth interviews. The grounded theory method was used to analyse the data in the qualitative part of the research.

The results of the research show that the behaviour that is the biggest obstacle to co-education according to teachers is the one which disrupts the teaching and the classroom climate. The management of challenging student behavior is a complex process involving many variables. According to research findings, an individual approach to students, identification of the causes of challenging behavior, establishment of rules of behavior, and open and calm communication are key. Cooperation with students and their parents, cooperation with school staff, and support from external experts are also important for the effective management of challenging behavior.

KEYWORDS

Challenging behavior, behavior management, pedagogical intervention, teacher support, student support, inclusive education.

Obsah

Úvod	7
1 Vývojová specifika žáka mladšího školního věku.....	10
1.1 Nástup do školy	11
1.2 Tělesný vývoj	12
1.3 Vývoj kognitivních procesů.....	14
1.4 Vývoj sociálně emoční	15
2 Náročné chování žáků	19
2.1 Příčiny náročného chování	22
2.1.1 Specifické vývojové poruchy učení a chování	26
2.1.2 Náročné chování v reakci na stres	28
2.1.3 Nadání a mimořádné nadání	31
2.1.4 Poruchy autistického spektra	31
3 Základní vzdělávání	32
3.1 Organizace vzdělávání v základní škole.....	32
3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	32
3.2 Primární prevence náročného chování na základní škole.....	34
3.3 Doporučené přístupy k náročnému chování žáků na základní škole.....	35
3.3.1 Obecné zásady přístupu k žákům s projevy náročného chování	35
3.3.2 Podpora seberegulace žáka	38
3.3.3 Další doporučené metody přístupu k žákům s náročným chováním	40
4 Management náročného chování žáků	43
4.1 Metodika výzkumu	43
4.2 Cíle výzkumného šetření	43
4.3 Charakteristika účastníků výzkumného šetření	44

4.4	Metody a techniky sběru dat.....	45
4.5	Průběh výzkumného šetření.....	47
4.5.1	Plánování	47
4.5.2	Sběr dat	48
4.6	Zajištění kvality výzkumu	49
4.7	Analýza a interpretace dat	50
4.7.1	Data z dotazníkového šetření.....	50
4.7.2	Data z hloubkových rozhovorů.....	57
4.7.3	Prezentace celkových výsledků šetření	76
4.7.4	Aplikovatelnost zjištěné teorie do praxe	80
4.7.5	Odpovědi na výzkumné otázky	80
4.8	Diskuze k výsledkům	84
	Závěr	88
	Seznam použitých informačních zdrojů	90
	Legislativní dokumenty	97
	Seznam zkratk.....	98
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	99
	Seznam příloh	100

Úvod

*„Když děti žijí s kritikou, učí se odsuzovat.
Když děti žijí s nepřátelstvím, učí se bojovat.
Když děti žijí s posměchem, učí se bázlivosti.
Když děti žijí se zahanbením, učí se provinilosti.
Když děti žijí s tolerancí, učí se trpělivosti.
Když děti žijí s povzbuzením, učí se sebedůvěře.
Když děti žijí s bezpečím, učí se věřit.
Když děti žijí s nestranností, učí se spravedlnosti.
Když děti žijí s chválou, učí se oceňovat.
Když děti žijí s uznáním, učí se sebeúctě.
Když děti žijí s přízní a s přátelstvím, učí se nacházet ve světě lásku.“*
(Fisher, 2011, s. 136)

Na toto úvodní motto jsem narazila při rešerši odborných zdrojů mnohokrát, jelikož je často citováno autory diplomových prací na různá témata ze školního prostředí. Rozhodla jsem se ho uvést i v úvodu mé práci, protože zmiňuje mnoho z toho, na co jsem během výzkumu, nejen při hovorech s pedagožkami a poradenskými pracovníci, narazila. V tomto citátu je ale obsaženo také to, co mě vedlo k výběru tématu této diplomové práce. Osobní zkušenosti s prací s dětmi s náročnými projevy chování mě motivovaly ke zkoumání toho, jak pedagogové mohou efektivně zvládat tyto projevy a zároveň být dětem vzorem. Považuji za klíčové, aby měli učitelé dostatečnou podporu, která jim umožní rozvíjet takové přístupy, které jsou nejen efektivní, ale také podporují celkový rozvoj žáka a jeho osobnosti. Citát zdůrazňuje zásadní roli prostředí dítěte při formování jeho chování a hodnot. Tento motiv je ústředním bodem mé diplomové práce, jelikož zkoumá i to, jak pedagogové mohou pozitivně ovlivnit náročné projevy chování žáků skrze efektivní intervence a vytváření podpůrného prostředí.

Problematika managementu náročného chování žáků na prvním stupni základních škol, představuje zásadní výzvu pro pedagogické pracovníky na školách. Náročné projevy chování mohou výrazně ovlivnit kvalitu výuky, atmosféru ve třídě a schopnost žáků

dosahovat svých vzdělávacích cílů. Cílem této diplomové práce bylo zkoumat, s jakými náročnými projevy chování se pedagogičtí pracovníci setkávají, jaké metody managementu tohoto chování využívají, co se jim při managementu nejvíce osvědčuje a jaký druh podpory je pro ně nejvíce obohacující. Téma této práce se úzce váže k oboru speciální pedagogiky, jelikož se zabývá problematikou náročného chování žáků, jeho příčinami, projevy a efektivním zvládnutím v kontextu školního prostředí. Náročné projevy chování jsou často typické pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Management náročného chování, identifikace jeho spouštěčů a hledání vhodných pedagogických intervencí jsou oblasti, které se nutně pojí s inkluzivním vzděláváním.

Teoretická část práce klade základy pro pochopení náročných projevů chování žáků, jejich příčin a možností pedagogických intervencí. Cílem je poskytnout teoretický rámec pro analýzu strategií zvládnutí chování. V začátku teoretické části se práce věnuje vývojovým specifickým žáků mladšího školního věku. Podává detailní vhled do klíčových aspektů vývoje dítěte, ať už jde o tělesný růst, kognitivní procesy nebo sociálně-emoční oblast. Věnování pozornosti těmto specifickým je nezbytné pro pochopení, jak dané vývojové fáze ovlivňují chování žáka ve školním prostředí. Následně se práce zaměřuje na problematiku náročného chování u žáků, jeho příčiny a charakteristiky. V této části jsou detailně rozebrány konkrétní faktory, jako například vývojové poruchy učení, reakce na stres či problematika nadání a poruch autistického spektra. Zkoumání těchto příčin je zásadní nejen pro jejich identifikaci, ale především pro hledání efektivních řešení. Další část práce se zaměřuje na kontext základního vzdělávání, včetně organizace vzdělávacího systému, primární prevence náročného chování a doporučených metod pedagogického přístupu.

Empirická část práce je věnována v první řadě představení metodologie výzkumného šetření. Obsahuje popis průběhu sběru dat, jejich analýzu a interpretaci. Důraz je kladen na zodpovězení výzkumných otázek. Hlavním tématem výzkumu je zkoumání různorodých přístupů k managementu náročného chování žáků, jejichž efektivita závisí nejen na typu chování samotného, ale především na podmínkách, v nichž jsou tyto intervence aplikovány. Přínos práce spočívá v identifikaci klíčových faktorů, které podporují nebo naopak limitují úspěšné zvládnutí náročného chování, a rovněž ve zdůraznění významu komplexní spolupráce mezi pedagogickými pracovníky, rodinami žáků a odbornými institucemi.

Výstupy této práce přispívají k hledání odpovědí na otázky, jak lze účinně řešit náročné chování dětí ve školním prostředí a jakým způsobem podporovat pedagogické pracovníky, aby se cítili kompetentní při zvládání těchto výzev. Výsledky výzkumu přinášejí hlubší porozumění vztahu mezi náročným chováním žáků a pedagogickou praxí. Propojením teoretických závěrů s praktickými poznatky získanými z šetření je vytvářen ucelený náhled na problematiku, který poskytuje základ pro formulaci doporučení směřujících k podpoře pedagogů i žáků.

1 Vývojová specifika žáka mladšího školního věku

Vývojové období mladšího školního věku začíná zpravidla v 6–7 letech a končí v 11–12 letech. Začátek tohoto vývojového období je spojen s nástupem dítěte do školy, konec období mladšího školního věku nastává spolu s prvními znaky pohlavního dospívání včetně souvisejících psychických projevů. Zásadním faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte v období mladšího školního věku je škola. V následujícím období staršího školního věku již výrazně zasahují do vývoje i jiné mimoškolní vlivy. Změny osobnosti dítěte v období mladšího školního věku nejsou na první pohled tak zásadní jako v předškolním věku ani tak prudké jako v období pubescence, přesto dítě dosahuje vývojových změn, které mohou mít rozhodující vliv na jeho budoucí život (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Někteří autoři, například Zdeněk Matějček (2015) nebo Marie Vágnerová (in Vágnerová a Lisá, 2021), rozdělují školní věk na tři etapy, mezi mladší a starší školní věk tedy přidávají ještě jedno vývojové období. M. Vágnerová a L. Lisá uvádí tři dílčí fáze školního věku: raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk. Z. Matějček rozlišuje vývojové období mladšího, středního a staršího školního věku. Mladší školní věk odpovídá období prvních dvou školních ročníků. Jde o krátké a přechodné období mezi předškolním věkem a školou, během kterého se v životě dětí mnoho děje a vlivem toho je typický poměrně velký rozdíl mezi jednotlivými dětmi. Děti jsou ještě hravé a jsou tedy schopné soustředit se jen poměrně krátkou dobu (cca 10 minut). Následně popisuje střední školní věk, o kterém říká, že: „*není přechodný, ale že je to velká vývojová epocha*“ (Matějček, 2015, s. 58). Individuální rozdíly vývoje dětí se vyrovnávají a navenek se může zdát, že se ve vývoji mnoho neděje. Matějček ale považuje toto období za významné z hlediska přípravy na další bouřlivé období staršího školního věku, dobu puberty. U dětí pozoroval chování, které sice ještě není dospělé, ale dospělosti předchází a předpovídá ji. Ve středním školním věku se formuje vědomí vlastního „já“ i identity podle pohlaví, což má vliv na časté oddalování chlapců a dívek v kolektivu třídy. Objevuje se pečující chování vůči malým dětem, které může do značné míry ovlivnit skutečné chování k vlastním dětem v budoucnu. Pro dítě je v této etapě velmi významné přijetí a ocenění od okolí a nutně potřebuje k dobrému vývoji v tomto období kontakt s vrstevníky (Matějček, 2015).

V této práci bude dále pro celé období, kdy je dítě na 1. stupni základní školy, tedy zpravidla od 6–7 let do 11–12 let, využíván termín mladší školní věk.

1.1 Nástup do školy

Začátek školní docházky je pro dítě významným milníkem. Novou sociální roli školáka získává dítě při zápisu do školy, který lze spolu s prvním školním dnem považovat za rituální akty. Rituály napomáhají dítěti pochopit a přijmout novou životní fázi a novou společenskou roli (Vágnerová, Lisá, 2021). Nástup do školy je nejen pro dítě, ale také pro celou rodinu velkou změnou. Vzdělávání a škola se od tohoto momentu stane centrálním tématem života dítěte i jeho rodiny (Joshi, Shukla, 2019). Dítě se z bezstarostného předškolního období dostává do období prvních skutečných povinností a nároků. Prvotní zážitky ze školy, první úspěchy či neúspěchy často ovlivní motivaci dítěte a jeho další vzdělávací dráhu. Proto je velmi významné, aby dítě do školy nastupovalo přiměřeně zralé a připravené (Nádvorníková, 2017). Řada odborníků, ale i rodičů si klade otázku, jak poznat, že je dítě na nástup do školy připravené. Ve snaze zabránit neúspěšnému vstupu dítěte do školy přistupují v České republice zákonní zástupci k odkladu školní docházky i u dětí, u kterých k tomu není jednoznačný důvod (Koťátková, 2014). Odklady školní docházky jsou velkým tématem v současném školství a aktuálně se projednává novela školského zákona, která by měla možnost jejich udělování značně omezit.

Školní zralost a školní připravenost

Období, kdy dítě vstupuje do prvního ročníku základní školy není stanoveno náhodně. Vývojové změny, ke kterým u dětí v období kolem 6 let dochází, jsou významné pro zvládnutí nároků školy. Pojmy využívané v souvislosti s hodnocením dosažení vývojové úrovně a schopností potřebných pro nástup do školy jsou školní připravenost a školní zralost (Vágnerová, Lisá 2021). O školní připravenosti mluvíme v souvislosti se sociálními zkušenostmi ovlivňujícími vývoj předškoláka. Sledujeme tedy vliv výchovy a vnějšího prostředí. Při hodnocení školní připravenosti sledujeme u dítěte připravenost verbální, emoční, motorickou a grafomotorickou, dále jeho chování, samostatnost a sebeobsluhu

a také připravenost na zvládání potřebných norem chování či připravenost na roli žáka (Bednářová, Dandová et al., 2017; Otevřelová, 2016). Školsky připravené dítě dokáže fungovat v kolektivu třídy, respektovat učitele a adekvátně se rozvíjet vlivem výuky a sociálních podnětů ze školního prostředí (Langmeier, Krejčířová, 2006). Můžeme rozlišit připravenost na učení a připravenost přizpůsobit se sociálnímu prostředí školy (Bierman et al., 2009, s. 270 in Langmeier, Krejčířová, 2006). Školní zralost je definována jako dosažení takové úrovně tělesného, mentálního, emocionálního a sociálního vývoje, kdy dítě zvládá bez větších obtíží požadavky školy (Vágnerová, Lisá 2021; Langmeier, Krejčířová, 2006; Bednářová, Šmardová, 2015). Pro posouzení školní zralosti hodnotíme zrání dítěte v oblasti tělesné, citové, sociální, rozumové a percepčně-motorické. Školní připravenost označuje kompetence, které je možné rozvíjet učením, zatímco školní zralost závisí především na úrovni zrání centrální nervové soustavy, tedy na vnitřních vývojových předpokladech dítěte, a je ji možné jen málo ovlivnit (Otevřelová, 2016). Biologické zrání dítěte je vhodné doplnit o rozvíjející podněty a tím pomoci tomu, aby dítě do prvního ročníku nastupovalo připravené na školní práci (Bednářová, Dandová et al., 2017).

1.2 Tělesný vývoj

V době před nástupem do základní školy dochází u dětí k tzv. „první změně postavy“. Dětem se výrazně prodlužují končetiny a zeštíhluje se postava. Hlava naopak roste oproti předchozím obdobím pomaleji. Dále se s nástupem do školy pojí výměna dětského chrupu za trvalý (Nádvorníková, 2017). Děti v tomto vývojovém období přestávají být často nemocné, což je typické pro děti předškolního věku. Pokud by u dítěte častá nemocnost přetrvávala, může to být spolu s dalšími potížemi důvod pro doporučení odkladu školní docházky lékařem (Matějček, 2015; Nádvorníková, 2017).

Během celého období mladšího školního věku jsou děti velmi tělesně výkonné a zdatné. Tělesné proporce se již harmonizovaly a díky tomu je dítě schopné podávat fyzické výkony s velkou vytrvalostí (Matějček, 2015). Dochází k růstu svalové hmoty, především velkých svalů. Naopak vývoj dýchacích svalů v tomto období ještě není dokončen, děti tedy nedokážou hluboce dýchat. Nedokončený vývoj dýchacích svalů způsobuje při fyzickém výkonu zadýchávání a předčasnou únavu, která ale u dítěte velmi rychle pomine (Belšan,

1978). Díky zlepšující se hrubé i jemné motorice, zrychlování pohybů a zvyšování síly roste také zájem dětí o pohybové hry a sportovní výkony vyžadující obratnost, vytrvalost a sílu. Na tělesné zdatnosti a obratnosti je dále závislé učení psaní a kreslení. Pro dobrý rozvoj dovedností dětí je tedy potřebný pohyb, který by měli rodiče u dětí nenásilně podporovat a zařazovat přirozeně do celého programu dne (Langmeier, Krejčířová, 2006). Děti v tomto období těžko snáší nedostatek pohybu spojený s dlouhým sezením ve školní lavici. Jde o statickou námahu, na kterou tělo dítěte do té doby nebylo zvyklé. Dlouhodobý nedostatek pohybu v mladším školním věku může mít za následek vývojové poruchy, nepozornost či snížení tělesné zdatnosti. Nováček (2001) doporučuje zařazení tělovýchovných chvil do výuky. Jde o 2–3minutové pohybové činnosti během výuky všech předmětů. Střídání činností, kratší úseky soustředěné práce a pokud možno také nabídnutí změny polohy těla při práci doporučoval také Matějček (2000).

Tematická zpráva ČŠI k tělesné zdatnosti žáků z roku 2023 ukazuje, že se tělesná zdatnost žáků v ČR ve srovnání s předchozími lety snižuje. Významný podíl dětí spadá do tzv. „kritické zóny“, kde nízká úroveň zdatnosti signalizuje zdravotní rizika. Kritický stav zdatnosti je především vidět ve vytrvalostním běhu, což odráží nízkou kardiorespirační zdatnost. Z hlediska vytrvalosti jsou na tom české děti hůře i v porovnání ke zbytku světa (ČŠI, 2023). Z běžného pozorování, ale z řady odborných studií také vyplývá, že se v dnešní době výrazně snižuje množství fyzické aktivity mezi dětmi, což má vliv na jejich fyzický, ale také socio-emoční a kognitivní vývoj. Až 80 % dětí v posledních letech nesplňuje doporučení Světové zdravotnické organizace věnovat alespoň 60 minut denně pohybovým aktivitám (ČŠI, 2023), což může mít souvislost například s motivací dětí k pohybu. V oblasti motivace k pohybu se dle Národní zprávy o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže z roku 2022 vyjádřila jen necelá polovina dětí a mladistvých pozitivně (Active Healthy Kids Czech Republic, 2022). Se ztrátou potěšení z pohybu může být spojena preference nových aktivit sedavého charakteru (např. komunikace a sledování obsahu v online prostředí). Na rodičích, ale také na škole je, aby dávali dětem prostor pro pohyb nejen při sportu, ale i při běžných činnostech a také aby trávili čas s dětmi venku v prostředí, které děti přibližuje přírodě a vybízí je ke zkoumání a přirozenému pohybu (Joshi, Shukla, 2019).

1.3 Vývoj kognitivních procesů

Celkově z hlediska rozvoje myšlení lze označit mladší školní věk jako věk střízlivého realismu. Myšlení dítěte předškolního věku plně závisí na jeho přáních, pro dítě staršího školního věku je zase zásadní otázka, co je správné, ale školák na prvním stupni je plně zaměřen na to, co je a jak je. Snaží se pochopit svět „doopravdy“. Ruku v ruce s motorikou zmiňovanou výše se vyvíjí senzorické vnímání, jež označují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 120) za „*složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka*“. Ve všech oblastech vnímání se stává dítě pozornějším, vytrvalejším a vše zkoumá velmi důkladně. Dítě zajímají detaily, což se projevuje také právě ve smyslovém vnímání. Díky nabytí schopnosti rychle a správně získávat a zpracovávat zrakové a sluchové informace může dítě vnímat svět kolem sebe více cíleně a tím pádem školák již spíše pozoruje, než jen vnímá. Školáci jsou vedeni k systematickému pozorování např. obrázků nebo textu, k čemuž potřebují udržet pozornost. Nezbytná je také schopnost koordinovat činnost obou hemisfér a také propojení různých druhů vnímání (Langmeier, Krejčířová, 2006; Vágnerová, Lisá 2021).

Kognitivní úkoly, které se dítě se začátkem školní docházky učí zvládat, jsou výrazně odlišné od těch v předškolním období. Vyvíjí se abstraktivní myšlení a schopnost samostatné práce na úkolu zadaném dospělými. K tomu, aby bylo školní kurikulum pro školáka přínosem, musí být schopen zpracovávat informace, které mu sděluje učitel. Potřebuje tedy naslouchat, pochopit a vstřebat nové informace, ale také sedět na místě a soustředit se na předložené úkoly (Owen, Froman, Moscow, 1981 in Joshi, Shukla, 2019).

Pozornost

Na začátku školní docházky je délka soustředění jen okolo 10 minut a školák se učí postupně délku soustředění prodlužovat. Měl by být schopen účinněji regulovat pozornost, přepínat pozornost mezi vjemy a také odolat rušivým vlivům. Nedostatečná schopnost regulace koncentrace pozornosti může vést k obtížím v učení a v důsledku také k problémům v chování (Vágnerová, Lisá 2021). Jak již bylo zmíněno, pro začínající školáky je dlouhodobá statická práce nepřírozená a velmi náročná, proto je doporučeno mezi

kratší bloky úkolů náročných na koncentraci pozornosti zařazovat jiné druhy úloh a také fyzickou aktivitu viz. výše.

Vývoj pozornosti, schopnosti plánovat a paměti závisí ve velké míře na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Velkou roli hraje kvalita rodinného prostředí, především podnětná a citlivá péče, ale také kvalita prostředí vzdělávacího. K tomu, aby bylo dítě pozorné a hravé, potřebuje prostředí, které ho k tomu bude vést (Keenan, Evans, Crowley, 2016).

Regulace chování a řešení problémů

V průběhu celé školní docházky se rozvíjí schopnost regulace vlastního chování dítěte. V mladším školním věku dochází u školáka ještě stále k regulaci nezralé (emoční), kdy se dítě zaměřuje na okamžité uspokojení aktuálních potřeb. To je znát především v pro dítě náročných a nepříjemných situacích, kdy dítě při snaze oddálit uspokojení potřeb zažívá frustraci. Postupně se u dítěte rozvíjí schopnost autoregulace volní, kdy je schopno odložit uspokojení aktuálních potřeb ve prospěch splnění svých povinností (Vágnerová, Lisá 2021). Je potřeba mít na paměti, že žáci na prvním stupni základní školy tedy nemohou sami odhadnout, kolik úsilí je třeba vynaložit, aby se něco naučili, ani nemůžeme očekávat, že sami vždy odolají lákavějším podnětům. Mladší žáci potřebují při plnění složitějších úkolů vedení, motivaci a kontrolu dospělých.

1.4 Vývoj sociálně emoční

Zařazení dítěte do skupiny mu dává častější příležitosti k interakcím s druhými a k tréninku a zlepšování chápání různých názorů, přání a potřeb druhých, čímž se zlepšuje sociální porozumění dítěte. Spolu s chápáním druhých se rozvíjí také schopnost seberegulace a záměrného (volního) sebeřízení. Dále narůstá emoční stabilita a dítě je odolnější vůči (nejen) emoční zátěži. Celkově se v tomto období velmi rozvíjí emoční inteligence dítěte. Dítě v tomto období začíná například chápat, že lze cítit více emocí zároveň. Pochopení, že jedna událost může způsobit několik souběžných a navíc naprosto odlišných emocí najednou, přichází až okolo 11 let věku. U školáka se také významně vyvíjí emoční regulace. Začíná si uvědomovat, že situace vyvolávající určitou emoci může být

přerámována a pochopena jinak a díky tomu se mohou také změnit emoce s ní spojené. Dítě mladšího školního věku může tedy vědomě změnit svůj pohled na určitou událost, aby tím proměnilo i své emoční prožívání (Keenan, Evans, Crowley, 2016). Langmeier a Krejčířová zdůrazňují značnou závislost emočního vývoje na zkušenostech konkrétního dítěte. Dle výzkumů je možné konstatovat, že „*ve stresové situaci (jako je např. pobyt v nemocnici) dochází u dětí často k emočnímu regresu*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 132). Stejně tak je prokázáno zpomalení vývoje emočního porozumění u dětí hyperprotektivních rodičů nebo dětí zanedbávaných, jelikož jim rodiče neposkytují adekvátní zpětnou vazbu na jejich reakce.

Vývoj osobnosti a sebepojetí

Školní dítě už se při popisu sama sebe nezaměřuje jen na vnější vzhled a vztahy, ale stále častěji si uvědomuje a popisuje i své vlastnosti a schopnosti. Okolo sedmi let si začíná uvědomovat stálost osobnosti v čase, dokáže se tedy poprvé skutečně porovnávat s druhými lidmi (Langmeier, Krejčířová, 2006). Období mladšího školního věku charakterizuje teorie vývoje osobnosti Erika H. Eriksona jako období snaživé píle. Dítě poprvé poznává, co je to práce, a hledá své uplatnění mezi druhými. Jako zásadní pro toho období uvádí Erikson krizi zručnosti proti nedostačivosti (Erikson, 1999; Říčan, Krejčířová et al., 2006). Vlivem zkušeností s vlastním chováním a výkonem ve škole a také hodnocením jeho osobnosti a výkonu dospělými a spolužáky se rozvíjí u dítěte sebehodnotící emoce. Dítě je v tomto období velmi citlivé a prožitek úspěšnosti a přijetí skupinou posiluje jeho sebejistotu. Naopak, pokud dítě zažívá neúspěch, může to vést k rozvoji pocitu méněcennosti a nedostatečnosti (Vágnerová, Lisá 2021). Krátkodobý neúspěch může být stimulem k lepšímu výkonu, ale pokud pocit nedostačivosti dlouhodobě převáží nad pocitem zručnosti, může to vést k rezignaci dítěte a ztrátě vnitřní motivace (Říčan, Krejčířová et al., 2006). Jednou z klíčových potřeb dítěte je uchovat si hodnotu vlastního já, proto musí učitel předcházet situacím, ve kterých je žák dlouhodobě vystavován pocitu vlastní méněcennosti. Pokud se žák s podobnými frustrujícími situacemi setkává a nezažívá dostatečně podporu a úspěch v jiných chvílích, může začít využívat tzv. psychické mechanismy obrany já. Mezi ně patří útěk, zlehčování nebo bagatelizace neúspěchu, hledání kompenzačních aktivit

(ty mohou mít pozitivní, ale také negativní dopad na jeho život) nebo také agrese (Helus, 2015). Kladné sebehodnocení je velice významné pro duševní zdraví a psychologický výzkum ukazuje, že právě nejistota o hodnotě vlastního „já“ je kořenem mnoha psychologických obtíží. Na sebepojetí má vliv nejen výše zmíněné (sebe)hodnocení, ale také rodina, škola a v mladším školním věku ve velké míře také dětská skupina (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj socializace

„Naše já je také [sic!] vpředeno do mezilidských vztahů, že k sobě samým procítáme až životem mezi lidmi tím, že jsme vystaveni jejich nárokům, že se s nimi srovnáváme, že se s nimi ztotožňujeme, že se vůči nim vymezujeme, že se jimi necháme inspirovat“ (Helus, 2015, s. 84).

Jak už bylo zmíněno výše, rituální akt zápisu do základní školy a prvního školního dne je ze socializačního hlediska nejvýznamnějším milníkem mladšího školního věku. Dochází k dalšímu odklonu dítěte od výhradního vlivu rodiny a do popředí se dostává instituce spolu s dětskou skupinou. Školní období je další etapou vedoucí k dospělému životu a předurčuje pozdější zařazení do společnosti (Vágnerová, Lisá 2021). Ve škole dítě zažívá socializaci do mnoha nových rolí: role školáka, žáka, spolužáka, kamaráda atd. V tomto období probíhá také socializace do mužské a ženské role, kterou upevňují rodiče a společnost odlišným chováním k dětem na základě jejich biologického pohlaví již od narození. Obtíže v přijímání mužské nebo ženské role jsou dnes, také vzhledem ke změnám v pojetí těchto rolí, častější a v dospívání mohou vést až k duševním obtížím (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj dětí a digitální technologie

Výzkumu vlivu digitálních technologií na chování dětí a vývoj jejich mozku je pro období mladšího školního věku dáváno výrazně méně pozornosti, než je tomu u dětí mladších nebo starších, přitom toto období je stejně významné jako ostatní (Hutton, Pietrowski, Bagot et al., 2024). Vliv užívání digitálních technologií na dětský vývoj není jasně stanoven. Například ze shrnující studie o vlivu brzké zkušenosti s digitálními

technologiami na vývoj mozku z roku 2023 vyplývá, že zkušenost s digitálními technologiemi ovlivňuje pozitivně i negativně strukturu a funkce dětského mozku, raná digitální zkušenost má dopad na strukturu mozku dětí v dlouhodobém měřítku, nejzranitelnější oblastí je prefrontální kůra mozku a s ní související exekutivní funkce. Pedagogové a rodiče by si měli být vědomi potenciálních účinků digitální zkušenosti na vývoj mozku dětí a zajistit vhodnou regulaci užívání digitálních technologií dětmi. Politici by měli dle výzkumníků vytvářet předpisy na ochranu digitálního well-beingu dětí (Wu, Dong, Liu, Li, 2023).

Obecně lze říct, že dosavadní výzkumy vlivu digitálních technologií nepřinesly žádná konkrétní a jasná data potvrzující spojení mezi užíváním digitálních technologií a vývojovými problémy. Mnoho zdravotnických organizací se přesto shoduje v doporučení kompletně omezit užívání digitálních médií u dětí do 2 let. Například australský parlament vydal doporučení občanům, dle kterého je stanovena maximální denní doba strávená u obrazovek dětmi od 5 do 17 let na 2 hodiny, mimo čas na obrazovkách spojený se školní výukou (Australian Government, 2021). Bylo také zjištěno, že používání digitálních technologií v domácnostech a na pozadí má negativní vliv na celkový raný vývoj dítěte. Zároveň je vidět, že pokud se využívají digitální technologie k interaktivní práci, mohou mít na vývoj dítěte pozitivní vliv. Čas u obrazovek a online aktivity by měly offline aktivity spíše doplňovat, než je nahrazovat (Shivastava, Patkar, 2023). Rodiče a vzdělavatelé mají velké množství prostředků mimo digitální technologie, které mohou ke stimulaci vývoje dětí využívat: čtení knih, společný zpěv, společné plnění každodenních běžných úkolů, vycházky do přírody atd. To jsou stimulující zážitky, které vyvíjející se mozek potřebuje k tomu, aby se mohl učit myslet, zpracovávat informace a aby si dítě osvojovalo řečové schopnosti (Keenan, Evans, Crowley, 2016).

2 Náročné chování žáků

Chování je souborem všech objektivních, pozorovatelných aktivit člověka. Jde o projev jeho duševního prožívání (psychiky), který lze pozorovat zvnějšku. Kolář (Kolář et al., 2012, s. 51) uvádí, že chování může být „vrozené i naučené; záměrné, cílevědomé i bezděčné, spontánní; verbální i neverbální“. Zároveň je chování důsledkem „sociálních situací, vnitřních stavů, schopností, potřeb, postojů, vztahů k jevům, k sobě samému i k lidem“ a „často bývá chování adaptivní, situačně podmíněné, účelné.“ Skrze chování probíhá interakce mezi člověkem a jeho prostředím.

Pojem náročné chování se objevuje v souvislosti se školním prostředím v několika posledních letech. Jde o pojem, pod kterým si může každý představit něco trochu jiného. To, co považujeme za náročné chování, vychází z velké části z nastavení nás samotných. Každý jsme citlivý na jiné chování a jiná slova a to, jak chování vnímáme, ovlivňuje z velké části také naše vlastní rozpoložení v dané chvíli. Co jeden pedagog označí za náročné a rušivé, to druhý takto vnímat vůbec nemusí (Hutyrová et al., 2019; Kaiser, Rasminsky, 2021). Autoři Metodického doporučení České školní inspekce (ČŠI) k náročnému chování definují náročné chování jako chování, „které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole“ (ČŠI, 2021). Kaiser a Rasminsky (2021) považují za náročné jakékoliv chování, které zasahuje do kognitivního, sociálního a emočního vývoje dítěte, škodí dítěti samotnému, ostatním dětem nebo dospělým a zvyšuje riziko pozdějších sociálních problémů nebo školních selhání u dítěte. V této práci je pojem náročné chování využíván v souladu s výše uvedenými definicemi.

V odborných publikacích se setkáváme s termíny jako problémové, problematické, poruchové, nevhodné nebo rizikové chování. Všechny z těchto termínů se mohou v určitém ohledu se souslovím náročné chování překrývat a někdy bývají využívány také jako synonymum. Dále se ve spojitosti s náročným chováním můžeme setkat s pojmem poruchy chování, který vychází ze zdravotnictví a medicínské diagnostiky.

Problematické chování je tradičně děleno dvěma způsoby. Podle prvního a do určité míry laického dělení dle stanovení závažnosti konkrétního chování v rámci společenských norem rozlišujeme chování disociální, asociální a antisociální. **Chování disociální** je nejméně závažné pro společnost. Jde o zlozvyky, negativismus a vzdorovitost. Toto chování

nikoho nepoškozuje, ale je nepřiměřené a nespolečenské. Objevuje se na přechodnou dobu a jeho motivací bývá snaha získat pozornost. **Asociální chování** je závažnější a zahrnuje porušování norem společnosti. Mezi asociální chování řadíme krádeže, záškoláctví či nerespektování autorit. Často je motivované potřebou ocenění od vrstevníků. **Antisociální chování** míří proti společnosti nebo jednotlivci a tím je ohrožuje. Může se již jednat o násilnou činnost v rozporu se zákonem. Dle druhého z tradičních dělení rozlišujeme **specifické a nespecifické** poruchy chování. Toto dělení odráží medicínské pojetí poruch chování (Čáp in Mertin, Krejčová et al., 2013).

Porucha chování je pojem vycházející z lékařské diagnostiky. Desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) obsahuje kategorii F90-F98 Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a v dospívání. V této kategorii nalezneme dvě pro tuto práci relevantní skupiny diagnóz, a to hyperkinetické poruchy (viz. kapitola 2.1.1.) a poruchy chování. Poruchy chování jsou dle MKN-10 *„charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle)“* (MKN-10, ÚZIS, 2024). 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11), která byla oficiálně zveřejněna Světovou zdravotnickou organizací v českém překladu v únoru 2024 prozatím jen pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti (ÚZIS, 2024), představuje novou kapitolu Rušivé chování nebo disociální poruchy. Tato kategorie spadá pod kapitolu 06: Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy, tedy do stejné kapitoly, kam MKN-11 řadí také poruchu pozornosti s hyperaktivitou (podkapitola Neurovývojových poruch s označením 6A05). Toto společné zařazení koresponduje s kategoriemi Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (DSM-5), který do jedné kapitoly – Disruptivní poruchy, poruchy ovládání impulzů a poruchy chování – řadí všechny diagnózy spojené s problémy v ovládání vlastních emocí a chování (APA, 2015). Kapitola **Rušivé chování nebo disociální poruchy** v MKN-11 obsahuje diagnózy porucha opozičního vzdoru a disociální porucha. **Porucha opozičního vzdoru** (6C90) je *„přetrvávající vzorec (např. 6 měsíců nebo déle) výrazně vzdorovitého, neposlušného, provokativního nebo zlomyslného chování, které se vyskytuje častěji, než je obvyklé u jedinců srovnatelného věku a vývojové úrovně, a které se neomezuje na interakci*

se sourozenci. Porucha opozičního vzdoru se může projevovat převládající, trvalou zlostnou nebo podrážděnou náladou, často doprovázenou prudkými výbuchy vzteku, nebo svéhlavým, hádavým a vzdorovitým chováním. Vzorec chování je natolik závažný, že vede k významnému narušení osobních, rodinných, sociálních, vzdělávacích, profesionálních nebo jiných důležitých oblastí fungování.“ **Disociální porucha chování (6C91)** „se vyznačuje opakovaným a přetrvávajícím vzorcem chování, při kterém jsou porušována základní práva druhých nebo hlavní společenské normy týkající se daného věku, pravidla a zákony, jako je agrese vůči lidem nebo zvířatům, ničení majetku, podvody nebo krádeže a závažné porušování pravidel. Vzorec chování je natolik závažný, že vede k významnému narušení v oblasti osobních, rodinných a sociálních vztahů, ve vzdělávání, v zaměstnání a ostatních důležitých oblastech života. Aby byl vzorec chování diagnostikován, musí přetrvávat po dostatečně dlouhou dobu (např. alespoň 12 měsíců). Ojedinelé disociální nebo kriminální činy tedy nejsou samy o sobě důvodem k této diagnóze“ (WHO, 2024). Poruchové chování se tedy, stejně jako v MKN-10, dělí na dva základní okruhy opoziční/vzdorovité a disociální/agresivní, byť jsou používány nové termíny. U disociální poruchy chování se objevuje nově zmínka o protispolečenském působení a také prodloužení doby, po jakou přetrvává disociální chování, na alespoň 12 měsíců.

Z pohledu speciální pedagogiky je problémovým takové chování, které: „svými opakovanými projevy obtěžuje a ruší okolí, ale svou intenzitou a četností nedosahuje úrovně poruchy chování“. Problémové chování by mělo být zvládnutelné učitelem ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Pokud se problémové chování opakuje a je dlouhodobé, může překlenout až do projevů poruchy chování (Autorský tým APIV B NPI, 2020). Problémové chování je tedy takové nepříjemné, rušivé nebo nežádoucí chování, které nedosahuje diagnostických kritérií poruchy chování.

Vymezení pojmů užívaných ve spojitosti s tématem náročného chování odborníky, ale i laickou veřejností, pomáhá k pochopení problematiky náročného chování a pohledu společnosti na toto téma v různých kontextech a prostředích. Samotná klasifikace ale neposkytuje mnoho informací o tom, jak dítě s náročným chováním podpořit nebo jak s ním, jakožto žákem ve školním prostředí, pracovat. V kontextu vzdělávání a v prostředí školy je

především třeba zaměřit se na hledání příčin náročného chování, podporu zvládání náročného chování a podporu žáků samotných (Čáp in Mertin, Krejčová et al., 2013).

2.1 Příčiny náročného chování

Pro nalezení vhodné a funkční podpory pro žáky s projevy náročného chování je naprosto zásadní odhalení příčin jejich chování. Teprve na základě zjištění příčin chování můžeme zvolit vhodnou intervenci (ČŠI, 2021). Příčiny nevhodného chování u dítěte mohou být různé a často se navíc několik vlivů překrývá, což zvyšuje riziko vzniku náročného chování (Hutyrová, 2019; Kaiser, Rasminsky, 2021). Náročné chování je podmíněné multifaktoriálně, přičemž tyto faktory mohou být biologické, genetické, psychologické i sociální. Mezi biologické faktory řadíme genetickou predispozici především na úrovni temperamentu (Quay, 1987; Tremblay et al., 1994 in Vágnerová, 2004). Jako rizikový faktor pro náročné chování uvádí Marie Vágnerová (2004) určitý temperament spojený s dráždivostí, impulzivitou, snížením zábran a vyhledáváním vzrušení, nezájmem o pozitivní sociální zpětnou vazbu a preferováním vlastních pravidel chování, které je obvykle zaměřené především na uspokojení vlastních potřeb. Takový temperament bývá ale často zastoupený alespoň u jednoho z rodičů dítěte a je tedy těžké určit, zda jde o zátěž genetickou nebo psychosociální. Dalším biologickým faktorem mohou být různá narušení struktury či funkcí centrální nervové soustavy (CNS) vzniklá v důsledku úrazu hlavy, porodních komplikací či zánětlivých onemocnění mozku. Co se týká faktorů sociálních, jejichž vliv je velmi významný, jde v první řadě o rodinné prostředí. V rodině dítě získává základní rámec pro rozvoj své osobnosti a svého chování. Negativně může působit deprivace v dětství, odlišné rodinné normy hodnot a chování, ale také změny ve fungování rodiny spojené s rozchodem rodičů nebo odchodem jednoho z nich. Negativním sociálním faktorem může být také vrstevnická skupina s asociálními normami a hodnotami (Hutyrová et al., 2019; Vágnerová, 2004). Za rizikový faktor je učiteli často považováno také pohlaví dítěte, což potvrzují také výzkumy, i když se autoři se neshodují na poměru výskytu náročného chování u chlapců a dívek a odhad se pohybuje mezi 1:4 a 1:12 (Vágnerová, 2004). Chlapci jsou náchylnější k mnoha z výše uvedených rizikových faktorů a skutečně se u nich častěji objevuje bouchání, strkání, kousání a napadání druhých, na což mohou mít vliv

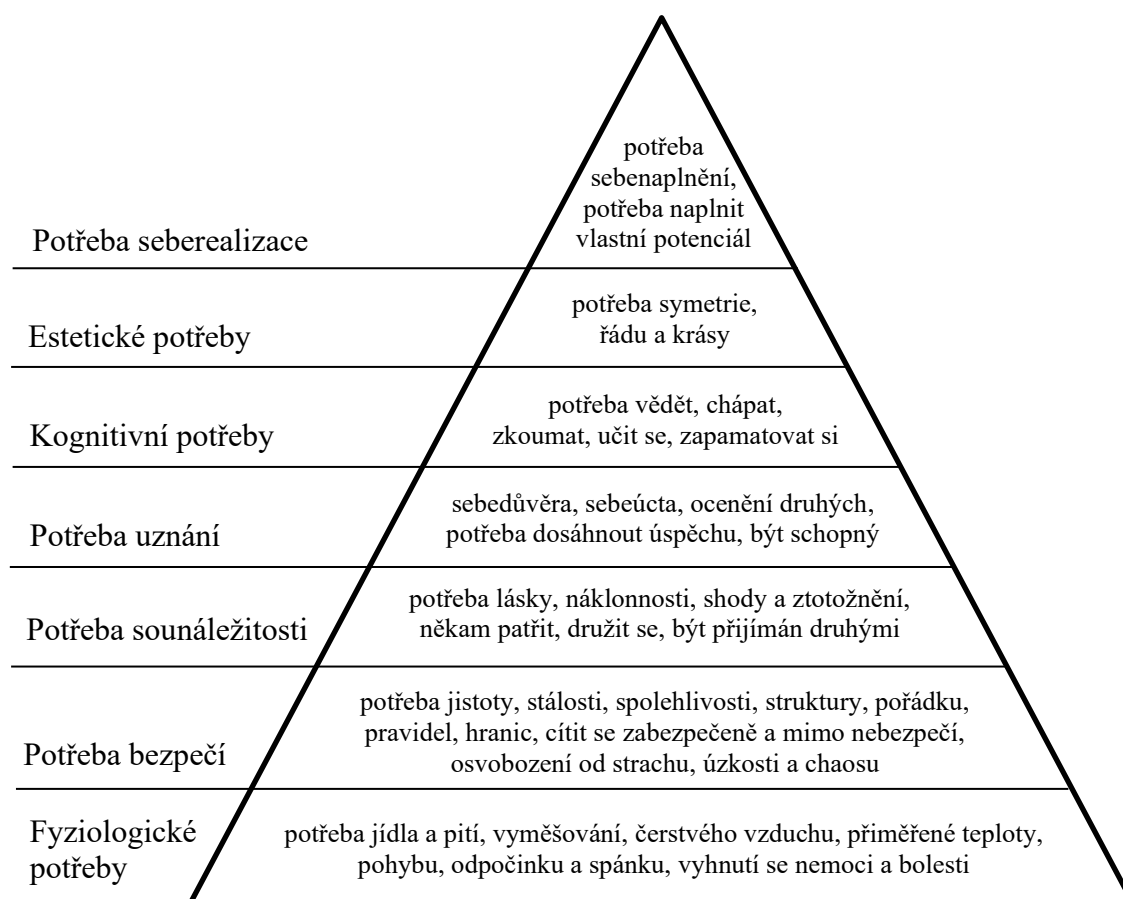
mužské pohlavní hormony během celého vývoje chlapců. Je zde ale také nutné zvážit vliv očekávání společnosti na chování chlapců či odlišnost přístupu dospělých při jejich výchově oproti přístupu a očekáváním u dívek (Kaiser, Rasminsky, 2021).

Je třeba mít na paměti, že výskyt rizikového faktoru nemusí vždy vyvolat náročné chování a také to, že každé dítě může v závislosti na jeho osobnosti, individuálních zdrojích a schopnostech reagovat na tytéž zátěžové situace odlišně. Přesto jsou rizikové faktory překážkou a jejich vliv na dítě se může násobit. Rutter (2000, in Kaiser, Rasminsky, 2021) uvádí, že u dítěte, u kterého se sejdou dva rizikové faktory, je až čtyřikrát větší pravděpodobnost výskytu náročného chování než u dítěte bez rizika.

Vznik náročného chování ovlivňuje mnoho faktorů a jeho příčiny mohou vycházet z různých prostředí. Zároveň pro všechny lidské reakce, tedy také pro náročné chování, platí, že mají nějaký důvod a často slouží k uspokojení určité potřeby (ČŠI, 2021; Vágnerová, 2004). Dle Vágnerové (2004) může být příčinou náročného chování žáka neuspokojení potřeby:

- **stimulace** – žák díky chování, které se vymyká normě, zažívá vzrušení a vyhýbá se nudě nebo nedostatečné stimulaci; své chování žák odůvodňuje např. slovy: „*Je to sranda. Je to vzrušení a alespoň není nuda.*“ (Pešatová, 2001 in Vágnerová, 2004);
- **citové jistoty a bezpečí** – náročným chováním na sebe žák poutá pozornost nebo se chová tak, aby byl přijat ve vrstevnické skupině, která nemusí mít hodnoty a normy v souladu s obecně přijímanými normami ve společnosti;
- **seberealizace** – pokud žák nezažívá ocenění a uznání při běžném způsobu chování, může volit náročné chování; toto chování může ocenit jeho vrstevnická skupina
- **úniku z akutně tíživé či ohrožující situace** – náročné chování může být projevem „volání o pomoc“ (Krejčířová, 1997 in Vágnerová, 2004); chování není vědomé, i když se může zdát, že žák počítá s tím, že mu takové chování pomůže;
- **získat žádoucí materiální prostředky** – u chování, které odpovídá majetkové trestní činnosti, může být příčinou potřeba vlastnit něco, co potvrdí sociálně prestižní postavení.

Dobře známá je tzv. pyramida potřeb, jejíž autorem je Abraham H. Maslow. Pyramida potřeb zobrazuje hierarchizaci potřeb a vliv uspokojování potřeb na motivaci jedince. Dříve, než se mohou stát významnějším zdrojem motivace výše umístěné potřeby, musí být alespoň z části uspokojeny potřeby umístěné níže (Maslow, 1954 in Nolen-Hoeksema et al., 2012).



Obrázek 1 – Vlastní zpracování Maslowy hierarchizace potřeb (Maslow, 1954 in Nolen-Hoeksema et al., 2012; SOFA, 2022)

Tato hierarchie, byť známá a uznávaná širokou veřejností, čelí kritice mezi odborníky pro její univerzálnost, přílišné zjednodušení a idealizaci pravidel lidské motivace. Některé výzkumy například upozorňují na to, že toto uspořádání potřeb nemusí platit ve všech kulturách, jelikož kulturní odlišnosti významně ovlivňují prioritu jednotlivých potřeb (Tay & Diener, 2011). Dále je upozorňováno na nedostatek empirických důkazů podporujících

její strukturu (Wahba, Bridwell, 1976). Maslowova hierarchie potřeb byla zpochybněna i na základě výzkumů z prostředí koncentračních táborů, které ukazují, že i v extrémních podmínkách, kdy základní fyziologické potřeby nejsou uspokojeny, mohou lidé usilovat o naplnění vyšších potřeb, jako je smysl života nebo duchovní růst. I přes tuto kritiku hierarchizace můžeme seznam potřeb využít a zabývat se tím, jakým způsobem jsou nebo nejsou naplňovány a ptát se, jak tato skutečnost ovlivňuje chování. Případně se můžeme také zamýšlet nad tím, jaké potřeby potřebuje konkrétní žák uspokojovat primárně. V tomto kontextu je zajímavé zmínit nadané děti i dospělé, kterým se často stává, že v zaujetí nápady, myšlenkami nebo činnostmi zapomínají na základní, fyziologické potřeby. Primární potřeby, které dle Stehlíkové (2018) chtějí lidé s nadáním naplnit, jsou potřeba lásky, úcty a seberealizace.

Kolektiv autorů Metodického doporučení ČŠI k náročnému chování uvádí dělení příčin náročnému chování dle prostředí, v němž chování vzniká na:

- příčiny spojené se školou;
- příčiny související s rodinným prostředím;
- příčiny v prostředí mimo rodinu a školu;
- příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka.

Příčiny spojené se školou dělí metodické doporučení dále na příčiny spojené s osvojováním učiva a příčiny spojené se vztahy. Problémy s učením mohou být dvojí – může jít o nezvládnutí učiva nebo naopak o nedostatečnou nebo nevhodnou stimulaci v případě žáků nadaných. Pokud nejsou řešeny příčiny spojené s učením dlouhodobě, mohou se rozvíjet problémy ve vztazích. Příčinou náročnému chování může být problém ve vztahu s vrstevníky nebo s učiteli, přičemž tyto vztahové problémy mají vždy dopad na průběh vzdělávání žáka. Příčiny spojené s rodinným prostředím rozdělují autoři na emočně náročné rodinné situace, příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově a příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije. Situace v rodině jako závažné onemocnění nebo úmrtí jejího člena, rozvod nebo rozchod rodičů či střídavá péče destabilizují rodinu a způsobují jejím členům stres a emoční zátěž a mají vždy negativní vliv na dítě, jeho schopnost učit se a jeho vztahy. Negativní vliv na chování dítěte mohou mít i přístupy rodičů k výchově jako například rozdílné vnímání hodnoty vzdělávání, neadekvátní požadavky na výkon,

nevhodný výchovný styl a v krajním případě až zanedbávání, zneužívání nebo týrání dítěte. V prostředí mimo školu a rodinu má vliv skupina vrstevníků či neúměrné nároky na výkon dítěte při sportu nebo jiných mimoškolních aktivitách. Mezi příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka patří nejčastěji poruchy pozornosti a aktivity nebo další poruchy chování a emocí. Tyto individuální dispozice CNS ve chvílích, kdy je dítě vystaveno intenzivnímu stresu například ve školním prostředí, vedou ke zvýšení náchylnosti ke vzniku duševního onemocnění. Škola může dítěti nabídnout pomoc, kterou v případě duševní nepohody potřebuje (ČŠI, 2021).

2.1.1 Specifické vývojové poruchy učení a chování

Mezi žáky, u nichž se objevuje náročné chování, často najdeme žáky se specifickými vývojovými poruchami. Tento pojem vykrystalizoval z poznatků z oblasti péče o děti se specifickými poruchami učení a o děti s obtížemi způsobenými lehkými mozkovými dysfunkcemi. Můžeme rozlišit dva typy specifických vývojových poruch: specifické poruchy učení (SPU) a specifické poruchy chování (SPCH). **Specifické poruchy učení** znamenají narušení schopnosti žáků průměrné inteligence s přiměřenými sociokulturními podněty učit se školní dovednosti (čtení, psaní a počítání) pomocí běžných metod výuky. Osvojování těchto dovedností je narušeno vlivem oslabení specifických funkcí, jež jsou pro ně potřebné, z důvodu určité dysfunkce CNS (srov. Bartoňová, 2019; Šturma in Říčan, Krejčířová et al., 2006). SPU mohou být překážkou při vzdělávání žáka a bez potřebné specifické podpory mohou vést k nezvládnutí učení, což může být, jak už bylo zmíněno výše, jednou z příčin vzniku náročného chování. **Specifické poruchy chování** jsou spojeny s oslabením funkcí a schopností zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování. Mezi funkce centrální nervové soustavy oslabené při SPCH patří například pozornost, sebekontrola, úroveň aktivace, reaktivita, cílení činnosti nebo také řeč, která je významná pro autoregulaci jedince. Pro označení projevů, které se pojí s SPCH, byl dříve využíván pojem lehké mozkové dysfunkce nebo v našich českých podmínkách také lehké mozkové encefalopatie (Kučera et al., 1961 in Říčan, Krejčířová et al., 2006).

Pojem specifické poruchy chování užívaný v pedagogicko-psychologickém prostředí je zastřešujícím označením pro všechny typy syndromu poruchy pozornosti s hyperaktivitou

a impulsivitou, „attention deficit hyperactivity disorder“ (ADHD). V klinické praxi je využívám pro označení obdobných projevů také termín hyperkinetická porucha, který uvádí MKN-10 pod kódem F90 (srov. Jucovičová, Žáčková, 2017; Šturma in Říčan, Krejčířová et al., 2006). Dle MKN-11 je porucha pozornosti *„charakterizována přetrvávající nepozorností a/nebo hyperaktivitou-impulzivitou (minimálně 6 měsíců), která má přímý negativní dopad na akademické, pracovní nebo sociální fungování.“* Významnou nepozornost a případně také symptomy hyperaktivity je typicky možné sledovat před dosažením 12 let, nejčastěji již v raném nebo středním věku. Dále musí platit, že *„míra nepozornosti a hyperaktivity-impulzivity je mimo meze normální variace očekávané vzhledem k věku a úrovni intelektových funkcí.“* Dále klasifikace vymezuje následující typy poruchy pozornosti dle převládajících příznaků v klinickém obrazu: Porucha pozornosti s hyperaktivitou, s převládajícími projevy nepozornosti (6A05.0), Porucha pozornosti s hyperaktivitou, převážně hyperaktivní-impulzivní projev (6A05.1) a Kombinovaná porucha pozornosti s hyperaktivitou (6A05.2) (WHO, 2024). Obdobně také Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-5) uvádí tři subtypy poruch pozornosti: ADHD subtyp I s narušenou pozorností (nepozorný, dříve ADD), ADHD subtyp II s hyperaktivitou a impulzivitou, u kterého není primárně narušena pozornost a ADHD subtyp III kombinovaný (APA, 2015; Michalová, Pešková a kol., 2015 in Hutýrová et al., 2019).

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (syndrom ADHD)

Mezi základní charakteristiky ADHD patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Porucha pozornosti se u žáka projevuje zhoršenou schopností koncentrovat pozornost na jednu činnost po delší dobu, pozornost kolísá, žák reaguje na velké množství podnětů v okolí bez výběru a posouzení jejich důležitosti a může ulpívat na jednom podnětu či na jednom způsobu řešení. Pro žáka s ADHD je často těžké dokončit započatou činnost a spíše téká z jedné činnosti na druhou. Hyperaktivitu můžeme sledovat v motorice i řečové aktivitě žáka. Často se setkáme s psychomotorickým neklidem – žák se vrtí, houpe se na židli, kope nohama, pohybuje předměty, které má v ruce atd. Můžeme zaznamenat hlasitou, překotnou mluvu, skákání do řeči či dokončování vět za druhé. ADHD se pojí také

s různými poruchami paměti, s nerovnoměrným zráním myšlení dítěte, nerovnoměrným rozvojem intelektových schopností, poruchami řeči a také emočními poruchami a poruchami chování. Pro dítě s ADHD jsou typické rychlé změny v prožívání a v chování spojeném s prožívanými emocemi. Dítě má často nízkou frustrační toleranci, reaguje neobvykle na běžné sociální situace a je pro něj těžké ovládat své chování. Žák s ADHD je vlivem všech vyjmenovaných projevů rychle unavitelný a typické jsou také výkyvy v jeho výkonnosti (srov. DuPaul, Stoner, 2014; Huttyrová et al., 2019; Jucovičová, Žáčková, 2017; Riefová, 1999).

2.1.2 Náročné chování v reakci na stres

Náročné chování žáků může být způsobené stresem spojeným s nenaplněním základních a vývojových potřeb. Stresová situace je situace, „*ve které existuje soubor podnětů, vnějších i vnitřních zátěžových vlivů, kterým jedinec v daném čase a v daném prostředí nedokáže, neumí či nechce čelit*“ (Kolář et al., 2012). Školní zátěžové situace jako náročné zkoušení nebo konflikty v kolektivu mohou stres vyvolat. Náš mozek reaguje na stres, bez ohledu na závažnost spouštěče, některou z automatických obranných stresových reakcí – únik, útok nebo strnutí. Hormony, které jsou v těle vyplaveny v reakci na stres, způsobí narušení rovnováhy organismu na psychické i fyzické rovině. Můžeme zaznamenat zrychlené dýchání, zvýšený srdeční tep a ztuhnutí svalů, jež má člověka připravit na překonání nebezpečí, které stres vyvolalo (Weed Phifer, Sibbald, 2020).

Chování žáka ve stavu aktivace stresové reakce často neodpovídá chování očekávanému a žádoucímu. Je nutné mít na paměti, že žák v akutním stresu nemá nad svým chováním kontrolu. Chování člověka je ve stresové situaci řízeno z mozkového kmene, tedy nejstarší části mozku, jejíž fungování nemůžeme ovládat vůlí. Vyšší funkce mozku, kognitivní a metakognitivní, jsou v takové chvíli zastaveny. Poté co dojde ke zklidnění a ke srovnání hladiny stresových hormonů se vrací fungování těla a mozku do normálu a žák opět může ovládat své chování. Schopnost seberegulace ale není vrozená. K tomu, aby se dítě naučilo pracovat se stresem, potřebuje podporu pečující osoby, která reaguje na jeho potřeby a nejdříve dítě procesem regulace provází (srov. ČŠI, 2021; Kaiser, Rasminsky, 2021; Porges, 2006).

Stav aktivace stresové reakce

Stav aktivace stresové reakce „zásadně ovlivňuje naše chování a schopnost využívat naše vyšší kognitivní a exekutivní funkce“ (ČŠI, 2021). Stav se proměňuje v závislosti na pocitu bezpečí a možnosti kontroly toho, co se nám děje, v daném okamžiku. Čím menší máme pocit bezpečí a kontroly nad děním, tím vyšší je úroveň aktivace stresové reakce. Bruce Perry (2007–2019 in ČŠI, 2021) rozlišuje následujících pět stavů aktivace stresové reakce:

1. **Klid** – systém stresové reakce není aktivován; pozornost je zaměřená dovnitř; žák může přemýšlet, plánovat, abstraktně uvažovat; funkční IQ je na osobním maximu;
2. **Aktivní bdělost** – systém stresové reakce je lehce aktivován; pozornost obrácená vně, žák vnímá chování druhých; je ještě v klidu a relativním bezpečí; funkční IQ je o něco nižší, ale mozková kůra funguje, žák se může učit a ukládat a vyvolávat informace z paměti; problémy v chování jen zřídka, méně výrazné;
3. **Znepokojení** – systém stresové reakce středně aktivován; začínající pocit stresu a ztráty kontroly a bezpečí; funkční IQ sníženo, negativní vliv na učení a vyvolávání z paměti (zejména mladších dětí mohou mít již v tomto stavu zcela odpojeny funkce mozkové kůry); problémy v chování nejčastěji ve formě odporu či vzdoru, neplnění zadané práce či únik z činnosti skrze projevy falešných potřeb (např. odchod na záchod);
4. **Strach** – systém stresové reakce silně aktivován; ztráta kontroly a bezpečí, aktivace boje o přežití; funkční IQ nízké, odpojení funkcí mozkové kůry, nemůže probíhat učení ani plánování; časové vnímání v řádu minut až vteřin; bezprostřední reakce na přicházející podněty; u žáka se objevuje vzdor, odmítání spolupráce, útěk, odpojení od reality nebo apatie (leží na lavici, nereaguje na pokyny); může se přidávat agrese, sebepoškozování, ničení majetku;
5. **Zděšení** – systém stresové reakce aktivován na maximum; stav boje o přežití; ztráta pojmu o čase; reakce na bezprostřední podněty jako na ohrožení; agresivní chování nebo úplné odpojení (strnutí).

Tyto poznatky vysvětlují, proč někdy žák instrukce pedagoga uposlechně nebo je schopen pracovat na zadaném úkolu a jindy ne. Důvodem nemusí být nechut' nebo vzdor, ale to, zda má v dané chvíli přístup ke všem schopnostem nebo je ovlivněn stresem. Žák, který má dobré vztahy a rozvinutou schopnost seberegulace, se do stavu zděšení dostane jen ve velmi výjimečných situacích, jelikož jindy využije k řešení vlastní znalosti a vnitřní dialog, tedy regulaci rozumem (shora dolu) nebo pomoc druhých, tedy regulaci vztahem viz. podpora seberegulace žáka níže (ČŠI, 2021; SOFA, 2023).

Trauma a stresová reakce

Mozek dítěte, které prožilo trauma, rychle zaznamenává cokoliv, co připomíná dítěti trauma (zvýšený hlas, vůně, rychlé pohyby atd.) a vyhodnocuje tento podnět jako hrozbu a spouští poplachovou reakci bez ohledu na to, zda v daném kontextu podnět hrozbou skutečně je (srov. ČŠI, 2021; National Scientific Council on the Developing Child, 2010 in Kaiser, Rasminsky, 2021). Pokud hrozba nebo traumatická událost trvá dlouho nebo je velmi intenzivní a zároveň nemá dítě podporu dospělého, který by mu pomohl situaci zvládnout, může jeho tělo setrvat ve stavu aktivace stresové reakce nepřetržitě. Jelikož je jeho systém stresové reakce neustále aktivní, vidí dítě svět kolem sebe jako nebezpečný, což může vést k náročným projevům v chování, jimiž dítě samo sebe chrání před potenciálními hrozbami. Vysoká hladina stresových hormonů může narušovat vývoj a fungování mozku dítěte a ve výsledku škodit jeho zdraví (srov. Cole et al., 2005 in Kaiser, Rasminsky, 2021; Perry, 2006; Weed Phifer, Sibbald, 2020). Některé z projevů v chování dítěte s traumatickými zkušenostmi se překrývají s projevy v chování dítěte s ADHD. Dítě, které prožilo traumatickou událost, může být ve školním prostředí nesoustředěné, zapomětlivé, může se u něj začít objevovat negativní a opoziční chování, deprese, úzkosti, panika, poruchy spánku a další projevy, které negativně ovlivňují prožívání dítěte a také jeho schopnost učit se (srov. ČŠI, 2021; Doležalová, Orlíková, Kážmer, Drbohlavová, Csémy, 2017).

2.1.3 Nadání a mimořádné nadání

Další skupinou žáků, u kterých se učitelé mohou setkat s náročnými projevy v chování, jsou žáci nadaní a mimořádně nadaní. Nadaní žáci jsou ve srovnání s vrstevníky na vysoké úrovni v jedné nebo více oblastech rozumových a intelektových schopností a činností či pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovedností, ale zároveň mohou v jiné oblasti zaostávat. S nadáním je často spojená určitá odlišnost od běžného chování vrstevníků. Nadaní žáci si často nemusí s vrstevníky rozumět, mohou projevoval naprostý nezájem o probírané učivo, jelikož už ho dávno umí a mohou se dožadovat pozornosti učitele, klást mu velké množství dotazů a vše do detailu prověřovat, což může být pro učitele náročné zvládnout (Tým projektu APIV B, 2020). Přestože jsou žáci nadaní a mimořádně nadaní považováni vyhláškou č. 27/2016 Sb. za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nedaří se je stále v dostatečné míře identifikovat (dle Zprávy ČŠI o kvalitě českého školství v roce 2023-2024 identifikují školy jen 0,3 % žáků nadaných a méně než 0,1 % mimořádně nadaných) a nedostává se jim specifické péče, kterou pro svůj dobrý rozvoj potřebují (ČŠI, 2024).

2.1.4 Poruchy autistického spektra

Tato kapitola byla zařazena na základě výzkumného šetření, které proběhlo mezi pedagogickými pracovníky. Autistické projevy byly jmenovány často jako jedny z projevů chování, jejichž management je pro pedagogické pracovníky obtížný. Žák s poruchou autistického spektra (PAS) mívá obtíže především v oblasti sociálních interakcí a komunikace. Může být odtažitý, vyhýbavý, nebo naopak svým chováním vyrušovat. Rušivé chování jako hluchost, provokování nebo neustálé komentování může být náročné pro učitele i pro ostatní žáky. Pro žáky s PAS mohou být stresující změny v režimu či přechody mezi jednotlivými aktivitami a na zátěž mohou reagovat náročným chováním. Náročné chování některých žáků s PAS má podobu výbuchů vzteku nebo pláče a v některých případech i agresivních projevů vůči sobě nebo druhým (srov. Hodovalová, 2021; Thorová, 2016).

3 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání v České republice je zakotveno v právních předpisech, zejména v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, známém také jako školský zákon. Tento zákon upravuje cíle, organizaci a průběh základního vzdělávání. Základní vzdělávání dle školského zákona „vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (MŠMT, 2025). Školský zákon definuje také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a žáků nadaných v ČR. Dle školského zákona se žákem se SVP rozumí „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (MŠMT, 2025). Konkrétní podobu, účel a členění podpůrných opatření a další náležitosti podpory těchto žáků stanovuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

3.1 Organizace vzdělávání v základní škole

Vzdělávání na základních školách zahrnuje první stupeň (primární) a druhý stupeň (nižší sekundární) vzdělávání a trvá 9 let, což také odpovídá devítileté povinné školní docházce, kdy jsou zákonní zástupci povinni posílat žáky do školy. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem, druhý stupeň šestým až devátým ročníkem.

3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je klíčovým kurikulárním dokumentem, který stanovuje závazný rámec základního vzdělávání na úrovni celého státu. RVP ZV vymezuje strukturu, obsah, základní výstupy a klíčové kompetence,

jež mají žáci získat při vzdělávání na 1. a 2. stupni základních škol. Hlavním cílem základního vzdělávání je utváření a postupné rozvíjení klíčových kompetencí a základních gramotností žáků a poskytnutí základu všeobecného vzdělání. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a také na výchovu v rodině. Na 1. stupni je kladen důraz především na „*poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných)*“ (MŠMT, 2023). Základní vzdělávání na 1. stupni má podpořit žáka v motivaci k dalšímu učení a poznání a má nabízet možnost hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodné řešení problémů, se kterými se žák setká. Prvních pět let vzdělávání je také časem vhodným k identifikaci případných obtíží a nalezení vhodné individuální podpory žáka. Základní vzdělávání na 2. stupni je již zaměřené více na získávání vědomostí, dovedností a návyků vedoucích k samostatnému učení a také k „*uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie*“ (MŠMT, 2023). Smyslem základního vzdělávání je vybavit každého žáka souborem klíčových kompetencí, které jsou souhrnem „*vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Na základě požadavků RVP ZV vytváří jednotlivé školy své školní vzdělávací programy (ŠVP), jenž odráží specifické podmínky školy, potřeby regionu i jednotlivých žáků (MŠMT, 2023).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy schválilo 30. prosince 2024 revizi RVP ZV, která reaguje na aktuální požadavky společnosti. Dle revidovaného RVP směřuje vzdělávání k přípravě mladé generace na environmentální, technologické a sociální změny a zdůrazňuje hodnoty podporující směřování vzdělávání k budoucím potřebám žáka. Obsah vzdělávání má být více propojen s reálným životem a znalosti budou aplikovatelné v praxi. Velká pozornost je věnována digitálním dovednostem, které se mají stát průřezovým tématem napříč všemi oblastmi vzdělávání. Dále je kladen důraz na klima školy a také sociální a osobnostní výchovu žáků, což je vzhledem ke zvládání náročného chování významný prvek, který byl v předchozí verzi RVP ZV spíše okrajovým tématem. V revidovaném RVP ZV je vymezeno 8 klíčových kompetencí, které si má žák během základního vzdělávání osvojit. Je to klíčová kompetence k učení, komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů,

kulturní a digitální. Nově jsou také vymezena tři průřezová témata, která podporují nadoborový přístup a vedou k porozumění širším souvislostem a vzájemné provázanosti ve světě. Těmito tématy jsou Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny a Udržitelné prostředí. Školy mohou zahájit výuku dle nových ŠVP v 1. a 6. ročníku dobrovolně od září 2025, poté od školního roku 2027/2028 bude výuka v těchto ročnících dle revidovaného RVP ZV povinná. Od školního roku 2031/32 bude povinnost vzdělávání dle nového RVP ZV ve všech ročnících (NPI, 2025).

3.2 Primární prevence náročného chování na základní škole

Prevence je včasná obrana, ochrana nebo opatření učiněné předem. Primární prevence jsou činnosti zabraňující nebo předcházející pozdějšímu vzniku nežádoucích projevů (Kolář et al., 2012; Nešpor, Csémy, Pernicová, 1999). Nespecifickou primární prevenci definuje MŠMT jako *„veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání“* (MŠMT, 2010). Jako specifickou primární prevenci označujeme aktivity a programy, které jsou zaměřeny specificky na předcházení a omezování výskytu konkrétních jevů. Primární prevence náročného chování na základní škole představuje klíčovou součást komplexní strategie výchovy a vzdělávání, která se zaměřuje na předcházení vzniku náročného chování u žáků. Cílem je vytvořit podpůrné prostředí, které minimalizuje rizikové faktory a posiluje ochranné faktory v chování žáků. K efektivní implementaci aktivit a programů primární prevence je nutná synergie mezi vedením, školními specialisty a aktivním zapojením zákonných zástupců.

České školství ve srovnání s mezinárodním průměrem dlouhodobě nezvládá vytvářet u žáků pozitivní vztah ke vzdělávání. Žáci nemají chuť chodit do školy a často se pojí školní docházka až s úzkostí. S nechutí docházet do školy souvisí také náročné chování, špatné vztahy ve třídě atd. Jedním z cílů rozvoje školství v ČR, který představuje Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, je zvýšení důrazu na vytváření bezpečného prostředí ve škole, well-being žáků i zaměstnanců školy a vytváření vhodných

podmínek k rozvoji funkčního sociálního chování žáků (MŠMT, 2020). Z Akčního plánu realizace Národní strategie primární prevence 2019-2027 na období 2023-2025 vyplývá, že také v oblasti prevence je aktuální prioritou MŠMT snižování nerovností, vytváření bezpečného prostředí na školách, rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků a posílení bezpečného klima mezi vedením, pedagogy, žáky a rodiči (MŠMT, 2023).

Zvládání náročného chování je jedním z intervenčních podpůrných opatření uvedených v Katalogu podpůrných opatření. Je určené žákům, „kteří na zvýšené nároky, nezdar či náročné učební situace reagují neklidem, impulzivitou, výbuchy vzteku apod.“. Strategie zvládání náročného chování vychází z aktivních preventivních opatření, která vedou k odstranění nebo snížení výskytu náročného chování díky hledání příčin a pozorování náročného chování (Valenta, Potměšil in Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

3.3 Doporučené přístupy k náročnému chování žáků na základní škole

3.3.1 Obecné zásady přístupu k žákům s projevy náročného chování

Při hledání vhodných postupů práce s žáky s náročným chováním se osvědčuje pozitivní, předvídatelný a velmi trpělivý přístup pedagoga. Práce učitele je velmi náročná sama o sobě a ve chvílích, kdy se u žáků ve třídě objevuje náročné chování a učitel se snaží udržet řád a studijní atmosféru, může být i frustrující. Učitel by měl i ve vypjatých situacích zachovat vstřícný, klidný přístup a být žákovi oporou. Dle Jucovičové a Žáčkové (2017) je klidný přístup dospělého k dítěti nejpřesvědčivějším příkladem toho, jak by se mělo samo chovat. Zásadní je tedy vysoká míra frustrační tolerance učitele, která mu pomáhá v těchto okamžicích zachovat klid a volit vhodnou intervenci (Gordon, 2015; Hutýrová et al., 2019).

Dle kolektivu autorů Metodického doporučení ČŠI k náročnému chování je prvním a nejdůležitějším krokem účinného přístupu k žákům s projevy náročného chování přijetí skutečnosti, že „*děti se chovají, jak nejlépe v dané situaci mohou*“. Pokud by to bylo pro dítě v dané chvíli možné, chovalo by se tak, jak je ve škole očekáváno, jelikož být v konfliktu s okolím je pro každého člověka velmi náročné. Neschopnost chovat se tak, jak se ve škole

očekává, je způsobená aktuálním stavem aktivace stresové reakce nebo deficity v emočních a sociálních dovednostech (ČŠI, 2021).

Náročné chování je možné ve většině případů zmírnit a mnohdy zcela odstranit díky vhodným a cíleným opatřením. Pro nastavení vhodných postupů vedoucích ke zvládnutí náročného chování žáka je v první řadě nutná důkladná pedagogická diagnostika. Pedagog nejdříve hledá příčiny náročného chování a až poté volí vhodnou intervenci (Brodská, Pekárková in Felcmanová et al., 2015). Pedagog sleduje a zaznamenává okolnosti, při nichž se náročné chování objevuje a také co ho zastaví nebo naopak jaké opatření účinné není. O chování žáka si pedagog vede záznamy a postupně je schopen poznat „spouštěče“, preventivní faktory a účel náročného chování (Brodská, Dubec, Vaníčková in Felcmanová, Habrová et al., 2015).

Po odhalení příčin náročného chování je třeba uvědomit si, že některé z nich je možné odstranit nebo změnit, ale některé mohou být neměnné. Například pokud žákovi chybí vnitřní motivace, můžeme ji u něj probouzet a budovat případně pokud je příčinou náročného chování situace v rodinném prostředí a rodina je ochotná spolupracovat, můžeme proměňovat tyto vlivy. Tak tomu ale není u žáka, jehož náročné chování vyplývá z objektivních problémů s impulzivitou, sebeřízením, pozorností a jinými podobnými problémy, které vychází z odlišného vývoje některých funkcí CNS. Takovou příčinu náročného chování nemůžeme odstranit ani my, ani rodič, ani dítě samotné. U těchto žáků je nutné zaměřit pozornost na změnu podmínek situací, do kterých dítě stavíme a snažit se náročnému chování předcházet. Učitel by měl spolu s žákem hledat vhodné kompenzační mechanismy pro zvládnutí situací, které jsou pro něj vzhledem k jeho specifickým náročným a předcházet tak rozvoji dalších přidružených problémů (Brodská, Pekárková in Felcmanová et al., 2015).

Mezi vhodné pedagogické intervence lze zařadit pozitivní posilování žádoucího chování, častou zpětnou vazbu, jednoznačné a srozumitelné pokyny, respektování stylů učení žáků, nácvik metakognitivních strategií (Hutyrová et al., 2019). Dále je nutné stanovit jasný řád a režim fungování třídy a také očekávané chování žáků ve třídě. Pravidla třídy by měl vytvářet učitel spolu s žáky. Díky zapojení se do tvorby pravidel si je žák lépe zvnitřní a spíše je bude dodržovat (Jucovičová, Žáčková, 2017; Nováčková, Nevolová, 2020).

Pravidla by měla být formulována pozitivně a motivačně. Se stanovením pravidel souvisí také nutnost důsledného trvání na tom, co je s žákem domluveno (Jucovičová, Žáčková, 2017). Pedagog by měl také myslet na to, že i když žák ví, jak se chovat nemá, nemusí vždy znát jiné, vhodnější chování a je proto rolí učitele, aby takové chování žáky učil (Brodská, Dubec, Vaníčková in Felcmanová, Habrová et al., 2015).

Významným faktorem úspěšného vzdělávání žáků se SVP je spolupráce mezi školou, rodinou, poradenskými složkami a dalšími odborníky (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Stejně tak je tomu také u žáků s projevy náročného chování. Díky komunikaci s rodinou může učitel žáka lépe poznat, zjistit více informací o jeho zázemí a životních podmínkách. Při práci s žáky s náročnými projevy chování se osvědčuje sjednocený přístup rodičů a všech pracovníků školy, kteří jsou v kontaktu s žákem, a také jednotná pravidla chování v rodinném prostředí a ve škole (Jucovičová, Žáčková, 2017). Ve spolupráci s rodinou nevystupujeme v roli experta, respektujeme hodnoty a kulturu rodiny a objektivní možnosti rodičů týkající se spolupráce (Brodská, Dubec, Vaníčková in Felcmanová, Habrová et al., 2015).

Kromě výše zmíněných potřeb hranic, jasných pravidel a důslednosti je při práci s dítětem s náročným chováním naprosto zásadní také podpora a přijetí tohoto dítěte. Mezi základní potřeby člověka patří pocit bezpečí, lásky a přijetí, a to stejné potřebuje cítit samozřejmě také žák s náročnými projevy chování. Pokud nám některé jeho chování vadí, ruší nás nebo neodpovídá společenským normám, snažíme se ho měnit. Nikdy ale nemůžeme vycházet z nastavení, že je problémem žák samotný. Jako problém můžeme označit pouze náročný projev v chování (Matějček, 2015; Štípek, 2011). Dítě s náročnými projevy chování se setkává s častou kritikou a neúspěchem, a proto je potřeba umožnit mu zažít také úspěch a přijetí. Zaměřujeme se na kladné stránky osobnosti dítěte a jeho zájmy a oceňujeme ho ve chvílích, kdy se mu daří dodržovat domluvená pravidla, plnit zadané úkoly atd. (Jucovičová, Žáčková, 2017).

V každém případě platí, že nejlepším způsobem, jak zvládat náročné chování, je předcházet jeho výskytu. Učitel by se měl zaměřit v první řadě na prevenci a věnovat se vytváření pozitivního klima ve třídě, navazování vztahu s žáky a udržování pečující a pozitivní atmosféry. Nemůžeme zapomínat ani na vliv prostředí. To by mělo být pohodné,

přívětivé a plné různých zajímavých materiálů, zároveň by ale nemělo žáky přehlcovat podněty. Činnosti by měly být poutavé a především předvídatelné, zasazené do známé rutiny. Toto vše vede k podpoře prosociálního chování u všech žáků ve třídě (Gordon, 2015; Kaiser, Rasminsky, 2021).

Pokud žák zatím nedokáže zvládat své emoce a chování sám, je potřeba, aby mu učitel poskytl ve stresové situaci podporu. Bruce Perry (2022–2023) navrhl tyto tři kroky, které pomohou učiteli se zvládáním náročného chování:

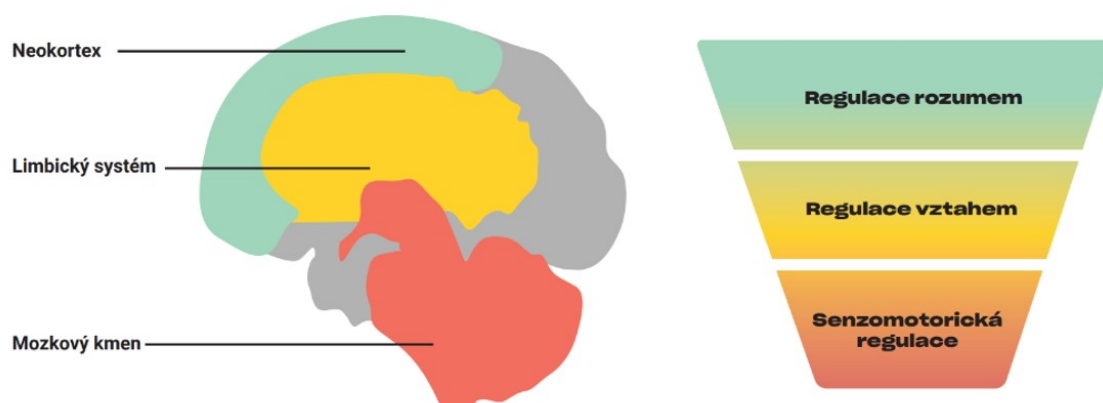
1. **Reguluj** (dítě je neklidné, reaguje podrážděně nebo vůbec) – neklidnému dítěti poskytneme bezpečný prostor a čas ke zklidnění; omezíme slovní pokyny, dítěti nabídneme senzomotorické pomůcky a aktivity; netlačíme na něj.
2. **Navaž kontakt** – nejdříve zklidníme sami sebe; předcházíme zhoršení situace; navazujeme kontakt pomocí klidné a respektující neverbální komunikace; projevujeme zájem a empatii; pojmenujeme emoce dítěte a uznáváme jejich hodnotu.
3. **Reflektuj** (dítě musí být již v klidu, schopné přemýšlet) – pojmenujeme spouštěč situace a co pomohlo k jejímu zvládnutí; odůvodňujeme své pokyny a ověřujeme, že jim dítě rozumí; společně vytváříme funkční pravidla pro příště.

Mezi každým z těchto kroků monitorujeme, jak na nás žák reaguje a poskytujeme mu čas a bezpečný prostor (SOFA, 2023).

3.3.2 Podpora seberegulace žáka

Mnoho situací ve školním prostředí může být pro žáky obtížných a mohou v nich pociťovat stres a neklid. Spolu s tím se potenciálně projeví také náročného chování. (Sebe)regulace napomáhá vyrovnat se se situací, ve které se nacházíme. Člověk se nerodí se schopností seberegulace, proto je rolí dospělých, aby děti učili, jak náročné situace zvládat zdravým způsobem. Pokud dítě nemá podporu dospělého, který mu jde příkladem, naučí se regulovat samo, často však nevhodnými způsoby – přejídáním, kompulzivním chováním, sebepoškozováním, závislostním užíváním látek nebo digitálních technologií (ČŠI, 2021). Učitel by měl žáky učit, jak se mohou zdravě a vhodně zklidnit a tím předcházet náročnému chování. Toto učení musí probíhat v klidných chvílích a žáci si musí regulační techniky

vyzkoušet předem, aby následně v náročné situaci věděli, jak mohou postupovat. Dle míry aktivace systému stresové reakce lze využít různé způsoby regulace, přičemž se zvyšujícím se stresem ubývá možností, jak se můžeme zklidnit. Existují tři způsoby regulace a každý z nich je navázán na jinou část mozku.



Obrázek 2 – Model trojjediného mozku (Paul D. McLeane) a typy regulace (Bruse Perry) (hlasditete.cz, Mikuláš 365, o.p.s., 2025)

Regulace rozumem (shora dolů) je nejsložitějším způsobem regulace, zprostředkovává ho mozková kůra (neokortex). Neokortex řídí kognitivní a exekutivní funkce (myšlení, plánování a volní jednání). Při tomto způsobu regulace spoléháme na slovní pokyny a argumenty, které musí být druhý člověk schopen zpracovat a potlačit při tom podněty přicházející z vývojově strašících částí mozku (limbického systému a mozkového kmene). Ve stresu se tento způsob regulace zablokuje jako první, u dětí funguje regulace rozumem jen ve stavu klidu nebo (aktivní) bdělosti. Žákova regulace vypadá například tak, že si řekne, že když ještě chvíli vydrží, bude mít už přestávku. Učitel může žáka koregulovat rozumem pomocí pokynů typu: „Zvedni ruku a počkej na vyvolání.“

Regulace vztahem ovlivňuje funkce limbického systému, který je spojen s emocemi a schopností navazovat a udržovat vztahy s druhými lidmi. Funguje díky druhému člověku, který je klidný a cítíme se vedle něj v bezpečí. Tzv. zrcadlové neurony způsobí, že náš mozek zrcadlí emoci druhého a tím se zklidníme. Nejvýznamnější roli hraje neverbální komunikace, ze které mozek vyhodnocuje emoce a také to, zda jsme nebo nejsme v bezpečí. Není tedy podstatné, co říkáme, ale jak to říkáme. Aby mohl učitel zklidnit žáka, musí být tedy nejdříve

sám v klidu a dávat si pozor na neverbální komunikační složku – mluvit klidně, mít přívětivý výraz, přistupovat z boku, snížit se na úroveň žákových očí a pohybovat se pomalu.

Senzomotorická regulace působí na mozkový kmen, který je vývojově nejstarší částí mozku a řídí všechny fyziologické funkce a procesy těla. Jeho fungování je zcela automatické. Regulace probíhá skrze pohyb a stimulaci smyslových receptorů kůže nebo jazyka. Základem je zajistit žákům dostatečný pohyb (např. zařazení pravidelných krátkých přestávek pro mozek – brain breaks, dle domluvy pohyb po třídě), umožnit jim manipulaci s antistresovými pomůckami (masážní míčky, natahovací gummy, mačkácké pomůcky, plastelíny, látky k zabalení ramen a paží, podsedačky umožňující kývání na židli, různá kousátka nebo aromatické tyčinky) a také monitorovat a zabezpečit naplňování základních potřeb dětí (pitný režim, větrání, snižovat hluk ve třídě). Pokud má pro to škola vhodné podmínky, velmi prospěšné může být vybudování relaxační místnosti (ČŠI, 2021; SOFA, 2023).

3.3.3 Další doporučené metody přístupu k žákům s náročným chováním

Metody uvedené v této kapitole vychází z doporučení účastníků výzkumu práce. Účelem kapitoly není podrobně popsat tyto postupy, ale jen je nabídnout jako další návrhy pro práci s náročným chováním. O těchto metodách je možné zjistit více ve zmíněných zdrojích.

Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání je naslouchání se zájmem, empatií, důvěrou a přijetím ve spojitosti s ujišťováním, že druhému naslouchám a rozumím mu, skrze zpětnou vazbu, kterou mu dávám. Thomas Gordon ve své knize Škola bez poražených nabízí tuto metodu, nebo spíše přístup ke komunikaci s druhým, v deeskalaci konfliktů a řešení problémů ve škole. Její přínos při řešení náročných situací vidí v tom, že „podporuje další komunikaci, mírní pocity, poskytuje katarzní uvolnění“ a také „pomáhá určit, co je hlouběji uloženým nebo skutečným problémem“ (Gordon, 2015, s. 100). Při konverzacích, kdy učitel využívá aktivní naslouchání, se žák učí poznávat své emoce a přistupovat k nim jako k pomocníkům

a něčemu, co je lidské a přirozené, čímž se prohlubují jeho socio-emoční dovednosti. Aktivní naslouchání je také jednou ze složek komunikační klíčové kompetence, kterou by si měl dle RVP PV během základního vzdělávání žák osvojovat (NPI, 2024). Z toho vyplývá, že je nutné, aby sám učitel tuto kompetenci ovládal a mohl ji s žáky využívat a skrze to žáky s aktivním nasloucháním seznamovat.

Nenásilná komunikace

K řešení konfliktů a nepříjemných situací ke spokojnosti obou stran můžeme využít nenásilnou (empatickou) komunikaci. Nenásilná komunikace je založena na naslouchání sobě i druhému člověku a ochotě vnímat své pocity a potřeby a stejně tak pocity a potřeby druhého. Při nenásilné komunikaci zaměřujeme svou pozornost na čtyři oblasti: „*to, co pozorujeme; cítíme, potřebujeme a o co žádáme*“ (Rosenberg, 2022, s. 25). Marshall B. Rosenberg ve své knize Nenásilná komunikace ve škole vysvětluje, že při fungování „*na principech nenásilné komunikace se nám dostává toho, co chceme, ovšem nikdy ne na úkor někoho jiného*“ (Rosenberg, 2023, s. 23).

Tresty vs. důsledky chování

Pokud jsou překračována pravidla a psané i nepsané normy dobrého chování a porušovány dohody nebo je někomu ubližováno je třeba na to reagovat. Častým řešením v takových chvílích jsou tresty. Trest je ale vždy formou násilí, ublížení druhému, jen je „odůvodněné“ potřebou nastavit hranice. Nováčková a Nevolová (2020, s. 236) upozorňují na to, že „*tresty (a stejně tak i odměny) jsou pouhou náhražkou tam, kde selháváme ve vytváření podmínek pro fungování vnitřní motivace.*“ Místo trestů je vhodné využívat důsledky chování, které se ke každému chování pojí. Tyto důsledky jsou buď přirozené nebo sociální a jsou zároveň předvídatelné a vyplývají z řádu vztahů a věcí. Jako příklad přirozeného důsledku uvádí autorky knihy Respektovat a být respektován například to, že když někdo přijde pozdě, zmešká důležité jednání. Sociálním důsledkem může být nelibost ostatních lidí, kteří na něj musí čekat (Nováčková, Nevolová, 2020).

Podpora žádoucího chování

Účinnost podpory žádoucího chování vychází z jednoduchého předpokladu a to, že pokud se žák zrovna chová vhodně, nemůže se zároveň chovat nevhodně. Učitel by měl tedy registrovat pozitivní projevy chování, upozornit na ně a tím je u žáka posilovat. Neměl by čekat s reakcí, až dokud přijde prohřešek (Mertin, Krejčová et al., 2013).

Pozitivní podpora chování (PBIS)

Osvědčuje se, pokud je náročné chování řešeno systémově na úrovni celé školy, k čemuž je možné využít Pozitivní podporu chování PBIS (Positive Behavioral Intervention and Supports). Jde o výzkumně ověřený přístup k prevenci a intervenci u žáků v oblasti chování. *„V preventivní úrovni se zaměřuje na naplňování základních potřeb (zejména naplňování potřeby bezpečí a potřeby přijetí). V nejvyšší úrovni intervence pohlíží na chování jako prostředek dosažení určitého cíle – vychází z předpokladu o určité funkci chování – tou opět nejčastěji bývá naplnění některé ze základních potřeb a s tím související eliminace nepříjemných stavů spojených s vyšší aktivací stresové reakce“* (ČŠI, 2021, s. 30).

Funkční analýza chování

Funkční analýza chování (FACH) je postup využívaný ke zjištění funkce žákovy chování. Poté, co pedagog zavede intenzivnější pozitivní podporu žádoucího chování, ale přesto nedojde ke změně chování žáka, může pedagog využít postup FACH. Učitel náročné chování přesně popíše a sleduje okolnosti jeho vzniku. Pomocí této metody zjistíme, co se snaží žák skrze chování získat nebo čemu se snaží vyhnout (Mertin, Krejčová et al., 2013). *„Funkční analýza chování by měla být vždy zaměřena na jeden určitý typ náročného chování, který je jasně rozpoznatelný od jiných typů chování (například sprosté nadávání spolužákovi nebo nereagování na opakované výzvy učitele k činnosti)“* (ČŠI, 2021, s. 35). Funkční analýza chování slouží jako podklad pro stanovení potřebné podpory.

4 Management náročného chování žáků

4.1 Metodika výzkumu

Diplomová práce se věnuje tématu Managementu náročného chování žáků prvního stupně základní školy. Hlavním výzkumným problémem je hledání funkčních postupů intervence u žáků s náročným chováním. K volbě tohoto výzkumného problému přispělo časté zmiňování náročného chování, jakožto jednoho z aspektů vzdělávání, kterého se učitelé obávají a zároveň se na něj necítí být připravení začínající učitelé, ve výzkumech a společenské diskuzi. Dalším aspektem byla vlastní zkušenost autorky se vzděláváním dětí s náročnými projevy chování a zájem o hledání funkčních intervencí a zároveň doporučení vedoucí diplomové práce. Na formulování obecného výzkumného problému navazovalo stanovení cíle výzkumu. V souladu se stanoveným cílem práce byl vybrán **smíšený výzkum** kombinující kvantitativní sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření s kvalitativní analýzou hloubkových polostrukturovaných rozhovorů pomocí metody zakotvené teorie. Smíšený výzkum chápeme v současnosti jako „*design výzkumu, kde je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem (přístupem), sběrem dat a/nebo analýzou dat*“ a předpokládáme při tom především, že „*kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožňují lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich*“ (srov. Creswell & Plano Clark, 2007 in Vlčková, 2011, s. 3).

4.2 Cíle výzkumného šetření

Cíle výzkumného šetření byly stanoveny na základě studia odborné literatury a analýzy výsledků výzkumné činnosti týkající se tématu práce. Obecným cílem výzkumného šetření bylo zjistit, s jakými náročnými projevy chování se pedagogičtí pracovníci setkávají u žáků na prvním stupni základní školy a jaké postupy pedagogických pracovníků vedou k efektivnímu managementu tohoto chování. Praktickým cílem práce bylo formulovat novou teorii shrnující zjištěné funkční postupy pro intervenci u žáků s náročnými projevy chování a nabídnout je tak dalším pedagogickým pracovníkům.

Ze stanoveného výzkumného problému a cílů výzkumu vychází formulace **základní výzkumné otázky** (ZVO): *Jaké intervence managementu náročného chování žáků jsou využívány na 1. stupni ZŠ?*

Základní výzkumná otázka je rozdělena na **specifické výzkumné otázky**:

- SVO 1: *Jaké projevy chování žáků jsou podle pedagogických pracovníků největší překážkou společného vzdělávání?*
- SVO 2: *Jaké intervence u žáků s náročným chováním vedou dle pedagogických pracovníků nejlépe k naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků a celé třídy?*
- SVO 3: *Jaký druh podpory napomáhá pedagogickým pracovníkům ke zvládnutí náročného chování žáků ve třídách (vzdělávání ped. pracovníků v tématu náročného chování, metodická podpora atd.)?*

4.3 Charakteristika účastníků výzkumného šetření

Pro zjištění komplexních informací o problematice zvládnutí náročného chování na 1. stupni základních škol bylo záměrem získat v dotazníkovém šetření odpovědi od co nejširšího spektra respondentů, kteří se s žáky 1. stupně na základních školách setkávají. Dotazník byl proto šířen prostřednictvím skupin na sociální síti Facebook, které sdružují pracovníky 1. stupně základních škol v České republice, čímž bylo zajištěno zastoupení různých regionů, věkových skupin, profesní zkušenosti i pracovních pozic. Šlo o skupiny spojující třídní učitele a obecně všechny pedagogy 1. stupně, asistenty pedagoga, speciální pedagogy, sociální pedagogy, školní psychology, metodiky prevence a výchovné poradce. Někteří z respondentů byli vybráni záměrně, jelikož šlo o známé osoby autorky. Těm byl odkaz na dotazníkové šetření zaslán cíleně a skrze tyto kontakty byli získáni také další respondenti metodou sněhové koule. Tento přístup umožnil získání pestrého vzorku relevantního pro zkoumané téma.

Participantů pro hloubkové rozhovory byli osloveni skrze dotazníkové šetření. Součástí dotazníku byla volitelná otázka, která umožnila respondentům dobrovolně uvést kontaktní údaje za účelem následného rozhovoru. Cílovou skupinu tvořili pracovníci působící na Berounsku, což odpovídá regionálnímu zaměření kvalitativní části výzkumu.

Participanti byli vybráni tak, aby byl zastoupen široký vzorek odpovědí. Šlo o třídní učitelky, přičemž každá z nich působí na jiné základní škole, sociální pedagožku a speciální pedagožku.

Způsob výběru respondentů zajistil kombinaci dat obecných a širších v kvantitativní části šetření a hlubšího porozumění od participantů ze zúžené oblasti (Berounska) v kvalitativní části. Přístup založený na dobrovolnosti přispěl k autenticitě získaných dat, nicméně vzorek respondentů může být ovlivněn jejich vlastním zájmem o téma, což mohlo vést například k silnějším vyjádřením než u těch, kdo se zapojit odmítli. Také způsob oslovení respondentů přes sociální sítě může způsobit, že vzorek není dostatečně reprezentativní, jelikož se zaměřuje pouze na ty pedagogy, kteří jsou na sociálních sítích aktivní. Toto riziko bylo částečně minimalizováno díky doplnění dat získaných od cíleně oslovených respondentů a využitím metody sněhové koule, což zajistilo širší variabilitu vzorku.

Etické aspekty výzkumu

Pro zajištění ochrany účastníků výzkumu bylo dotazníkové šetření realizováno anonymně, přičemž respondenti měli možnost dobrovolně uvést svůj kontakt za účelem zapojení do navazujících hloubkových rozhovorů. Tyto údaje byly shromažďovány pouze za tímto specifickým účelem a byly použity výhradně pro kontaktování respondentů ohledně rozhovorů. U všech rozhovorů byl s participanty předem podepsán informovaný souhlas (Příloha 2 – Informovaný souhlas), který zahrnoval informace o účelu výzkumu, způsobu zpracování a uchování dat, zajištění anonymity a možnosti kdykoli svou účast ukončit. Tato opatření byla navržena tak, aby respektovala práva účastníků, minimalizovala riziko zneužití dat a zajistila jejich důvěru a bezpečí.

4.4 Metody a techniky sběru dat

V kvantitativní části výzkumu byla využita metoda dotazování a technika dotazníku vlastní konstrukce. Dotazníkové šetření bylo navrženo s cílem získat data od širšího vzorku respondentů a kvantifikovat klíčové proměnné managementu náročného chování žáků

prvního stupně základní školy. Dotazník obsahoval převážně uzavřené otázky umožňující efektivní analýzu statistických dat. Dotazník byl zpracován v nástroji Survio (<https://my.survio.com/>). Přepis dotazníku je přílohou práce (Příloha 1 – Struktura a otázky dotazníku). Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na zjišťování nejčastějších podob náročného chování, se kterými se pedagogičtí pracovníci setkávají, na poznávání postupů, jež volí pro jeho zvládnutí a podpory, kterou při řešení náročného chování využívají.

Sběr dalších dat probíhal metodou rozhovoru, konkrétně byla využita technika hloubkového semistrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor „*obsahuje připravené otázky, důsledně a systematicky směřující k identifikaci výzkumných témat*“ (Mišovič, 2019, s. 80). Hloubkové polostrukturované rozhovory byly použity pro detailní zkoumání názorů a zkušeností vybraných pracovníků škol. Rozhovory se zaměřily na identifikaci konkrétních přístupů a strategií využívaných při práci s náročným chováním. Příprava tazatelských otázek vycházela z pyramidového modelu otázek, kde jádro tvoří základní výzkumná otázka (ZVO). Základní výzkumná otázka je rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO), které jsou dále rozpracovány do otázek tazatelských (TVO) (Wengraf, 2001, in Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Rozhovory byly vedeny tváří v tvář, individuálně, v jednom případě telefonicky. Trvaly od 36 do 70 minut. V úvodní části rozhovoru byly zařazeny informace týkající se výzkumu samotného, informovaného souhlasu a dalších technických záležitostí, na něž navazovala část otázek na obecné informace o participantovi a jeho práci na 1. stupni ZŠ. Další část otázek tvořící jádro rozhovoru se zabývala zkušenostmi participantů s žáky s náročným chováním. Následovaly otázky týkající se připravenosti a podpory pro řešení náročného chování a v závěru byla vždy využita ukončovací otázka, která dávala účastníkům hovoru prostor pro doplnění čehokoliv, co zatím nezaznělo. Pro udržení struktury rozhovoru a orientaci v jeho časovém a obsahovém průběhu byla vytvořena osnova rozhovoru, kterou Mišovič (2019) doporučuje i pro její dobrý psychologický dopad na účastníka rozhovoru, který tak může vnímat výzkumníka jako lépe připraveného. Osnova rozhovoru je přiložena k diplomové práci (Příloha 3 – Schéma polostrukturovaného rozhovoru).

Získaná data byla analyzována pomocí metody zakotvené teorie, která umožňuje induktivní tvorbu nové teorie vycházející z dat získaných v průběhu výzkumu. „*Nezačíná se*

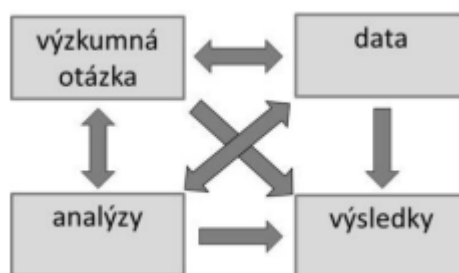
s teorií, která se dokazuje. Spíše se začíná s oblastí studia a zkoumá se vše, co se v této oblasti vynořuje“ (Hendl in Mišovič, 2019, s. 156). Kvalitativní údaje zjištěné dotazníkovým šetřením byly využity pro vyjasnění a prohloubení kvantitativně získaných informací. Díky kvalitativnímu dotazníkovému šetření jsou tedy informace získané při rozhovorech ověřovány na širším vzorku. Lze říci, že kvantitativní výsledky částečně ověřují závěry získané kvalitativní analýzou, čímž je mimo jiné zajištěna triangulace získaných dat (Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

4.5 Průběh výzkumného šetření

4.5.1 Plánování

Plánování výzkumu započalo již v březnu 2024, kdy probíhalo prvotní mapování problému, kterým se bude práce zabývat. Skrze studium odborné literatury a výzkumů týkajících se tématu práce došlo ke stanovení cíle práce a definování výzkumných otázek. Součástí práce byl také deník výzkumníka. Již v této fázi byly zapisovány první zjištěné poznatky a odkazy na zdroje do tohoto deníku, který sloužil během tvorby výzkumu k plánování a orientaci se v procesu zkoumání. Součástí deníku výzkumníka je také plánovaná a reálná časová osa výzkumu. zaznamenány v něm byly také změny směřování výzkumu v jeho průběhu. V další fázi výzkumu byly sestaveny otázky dotazníku a jeho zveřejnění. Plánování rozhovorů a domlouvání se s participanty probíhalo v průběhu sběru dat dotazníkem.

Ze zvoleného designu výzkumu vyplývá také to, že sběr dat a jejich analýza neprobíhaly chronologicky. Smíšený výzkum vede k využití kontextuálního modelu výzkumného designu, což je jeden z postupů, který je zároveň považován za vhodný právě pro pedagogický výzkum. Tento model klade důraz na podmíněnost jednotlivých prvků výzkumu. *„Změna jedné z částí výzkumného designu i v průběhu realizace výzkumu ovlivňuje další prvky“* (Vlčková, 2011, s. 4).



Obrázek 3 – Kontextuální (podmíněný) model výzkumného designu
(Vlčková, 2011)

4.5.2 Sběr dat

Před zahájením hlavního sběru dat v každé z částí výzkumu byly realizovány pilotní studie pro ověření funkčnosti dotazníku (již v červnu 2024) a stejně tak později proběhl zkušební rozhovor (v prosinci 2024), kterým byla ověřena funkčnost scénáře rozhovoru. Tato fáze přispěla k identifikaci nedostatků a k optimalizaci nástrojů sběru dat.

Hlavní sběr dat započal v říjnu 2024 pomocí dotazníkového šetření. Sběr dat v online dotazníku probíhal až do ledna 2025. Dotazník vyplnilo 228 respondentů. Poté začala prvotní fáze analýzy výsledků dotazníkového šetření a spolu s tím poslední úpravy struktury otázek pro rozhovory. První rozhovor proběhl 20. 1. 2025 a v návaznosti na něj další z rozhovorů. Rozhovorů proběhlo celkem 5. Z každého rozhovoru byl vyhotoven zvukový záznam a také během hovoru vznikaly poznámky zapisované na papír. Po ukončení hovoru s participantem byl rozhovor vždy pasportizován, tzn. byly zaznamenány základní údaje o průběhu rozhovoru, o konkrétním respondentovi, prostředí atd. Každému z rozhovorů byl také přidělen název, který odpovídá pozici respondenta ve škole. Tři participantky pedagožky jsou odlišeny tím, na jaké škole pracují. Název byl vždy součástí prvotního záznamu o rozhovoru, čímž byla zajištěna anonymita uložených dat. K pasportizaci každého z realizovaných rozhovorů byl využit vzorový protokol viz. níže, který byl součástí celkového záznamu rozhovorů (Příloha 4 – Ukázka záznamu rozhovoru). Tabulka pasportizace je inspirována příkladem z publikace *Metody výzkumu ve společenských vědách* (Novotná, Špaček, Šťovíčková, 2019).

Protokol pasportizace rozhovoru

Datum rozhovoru, místo, čas: - délka rozhovoru - způsob záznamu	
Údaje o respondentovi: - jméno, gender - profese	
Výběr respondenta:	
Způsob kontaktování respondenta:	
Podoba informovaného souhlasu:	
Průběh rozhovoru: - přerušení rozhovoru - atmosféra, dojem z rozhovoru - dojem z respondenta – nervozita, emoce, naléhavost, ...	
Poznámky a nápady:	

Obrázek 4 – Šablona protokolu pasportizace rozhovorů

4.6 Zajištění kvality výzkumu

Kvalita výzkumu byla zajištěna několika klíčovými postupy, které minimalizovaly riziko zkreslení dat, zajistily jejich validitu a zvýšily důvěryhodnost výsledků. Před zahájením hlavního sběru dat proběhlo pilotní vyplnění dotazníku a byl uskutečněn také pilotní rozhovor, čímž byla ověřena funkčnost formuláře dotazníku, smysluplnost jeho otázek i funkčnost scénáře rozhovoru. Na základě pilotní fáze byly identifikovány možné nedostatky, které byly následně upraveny, což přispělo ke kvalitě nástrojů sběru dat.

K zajištění validity sloužilo velké množství a rozmanitost oslovených respondentů dotazníku. Respondenti působí na různých školách po celé republice na různých pozicích. Spolehlivost byla zajištěna konzistentností otázek, které byly pokládány všem účastníkům výzkumu. V rozhovorech byla všem účastníkům kladena většina otázek, některé byly přidány v závislosti na směřování hovoru.

Jedním z postupů vedoucích ke kvalitnímu objasňování významu sběru dat a k důvěryhodné interpretaci a analýze dat je triangulace. Dle Švaříčka (in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 204) zajišťuje tento koncept „rozmanitost pohledů na zkoumanou otázku“ a „rozšiřuje záběr a přidává hloubku a konzistenci“. Ke zkvalitnění výzkumu bylo využito několik typů triangulace: triangulace metod (dotazníkového šetření a rozhovory), triangulace zdrojů dat (data získaná v různý čas od respondentů na různých pozicích) či triangulace přístupů (kombinace kvantitativního a kvalitativního šetření).

Pro možnost posouzení kvality výzkumného šetření jsou popsány nejen použité metody a výsledky, ale je uveden rovněž postup zpracovávání práce, jelikož dle postmoderního paradigmatu je pro posouzení kvality výsledků výzkumného šetření třeba znát celý proces výzkumu a „výchozí bod je stejně podstatný jako výsledek“ (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

4.7 Analýza a interpretace dat

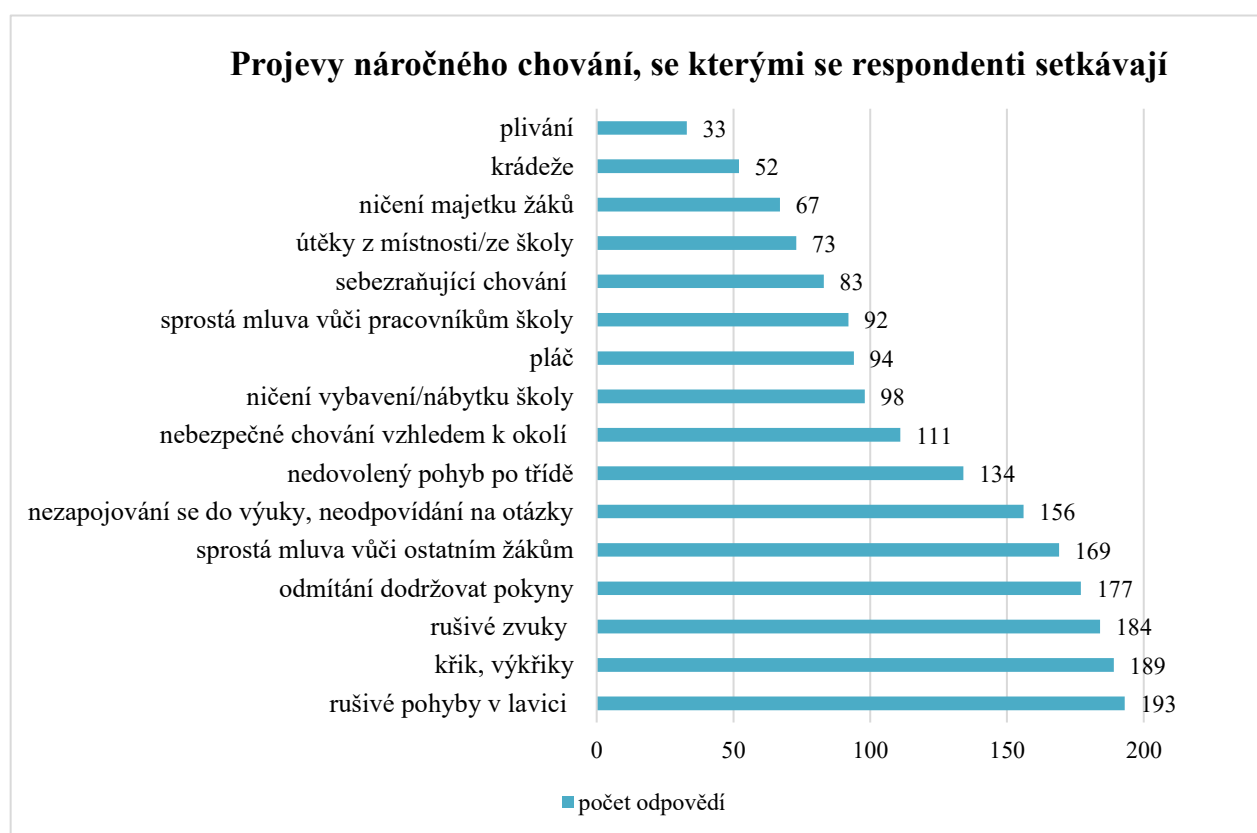
4.7.1 Data z dotazníkového šetření

Celkem bylo získáno 228 validních odpovědí od respondentů, kteří vyplnili online dotazník. Odpovědi byly nejdříve sumarizovány do jednoduchých tabulek a grafů. Takto zpřehledněná data bylo možné následně analyzovat. Data z dotazníkového šetření byla analyzována s cílem zachytit projevy náročného chování, které se na 1. stupni ŽŠ objevují, a odhalit různé aspekty na straně pracovníka, žáka i prostředí, které vedou k funkčnímu managementu náročného chování žáků. Interpretace výsledků je sepsána v dalších odstavcích a doplněna o grafická znázornění zjištěných informací.

První oblast otázek mapovala obecné informace o respondentech. Z této části dotazníku vyplynulo, že se v dotazníkovém šetření podařilo oslovit respondenty z celé České republiky, kteří se setkávají s žáky na 1. stupni ŽŠ z různých pozic a mají odlišné pracovní zkušenosti. Konkrétní charakteristiky výzkumného souboru dotazníkového šetření jsou přiloženy v příloze práce (Příloha 5 – Charakteristiky respondentů dotazníku).

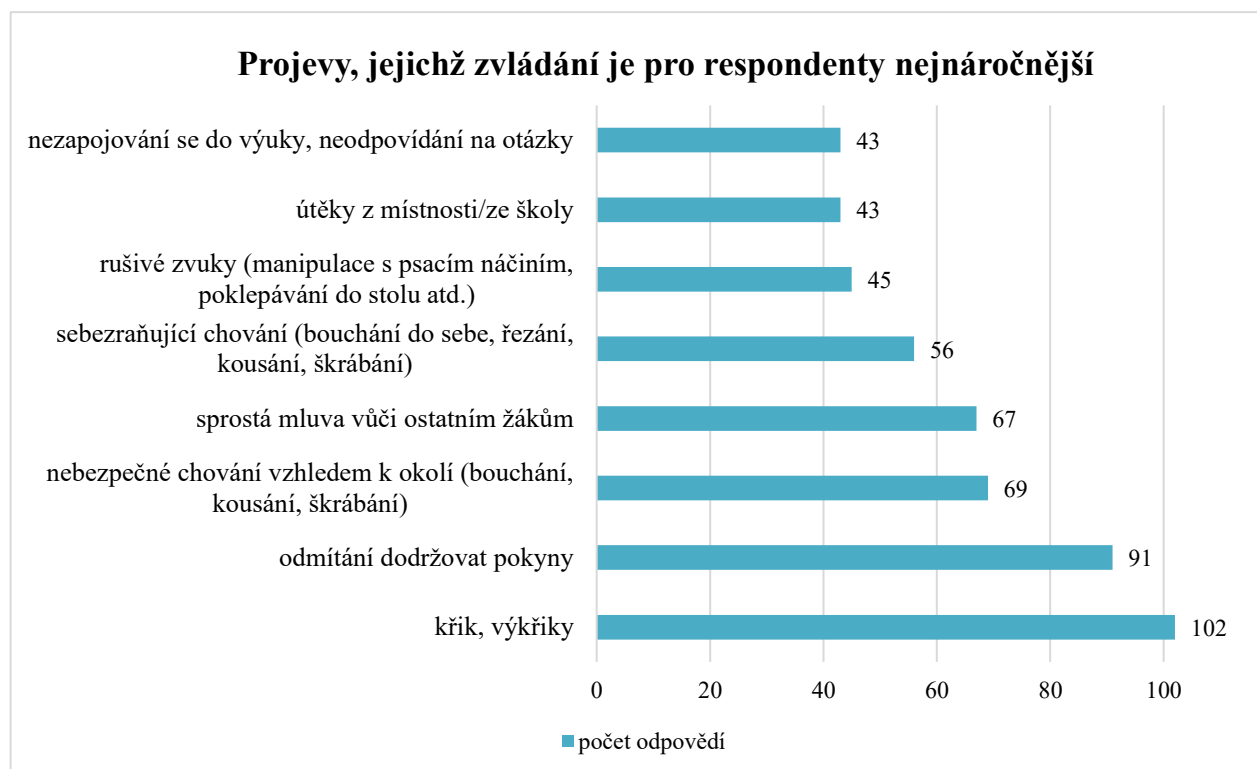
Další oblastí sledovanou v dotazníkovém šetření byly zkušenosti s projevy náročného chování. Respondenti uváděli, že nejčastěji sledují rušivé pohyby

v lavici (houpání na židli, mávání rukama), s nimi se setkává 193 z 228 respondentů. S křikem a výkřiky žáků se setkává 189 respondentů, s rušivými zvuky (manipulace s psacím náčiním, poklepávání do stolu atd.) 184 z respondentů. Kromě dalších častých odpovědí, které jsou uvedeny v Grafu 1, vypsalí jednotliví respondenti také užívání návykových látek ve škole (nikotinové sáčky, vapování, kouření), neomluvená absence, záškoláctví, kryté záškoláctví, vyhrožování spolužákům nebo ubližování či fyzické napadání spolužáků a další projevy.



Graf 1 – Projevy náročného chování, se kterými se respondenti setkávají

Když měli respondenti vybrat 3 projevy, jejichž zvládnutí je pro ně nejnáročnější, nejvíce uváděli křik a výkřiky (102 respondentů) a poté odmítání dodržovat pokyny (91 respondentů). Další, pro respondenty z hlediska zvládnutí náročné chování, je uvedeno v Grafu 2 a Tabulce 1 níže.

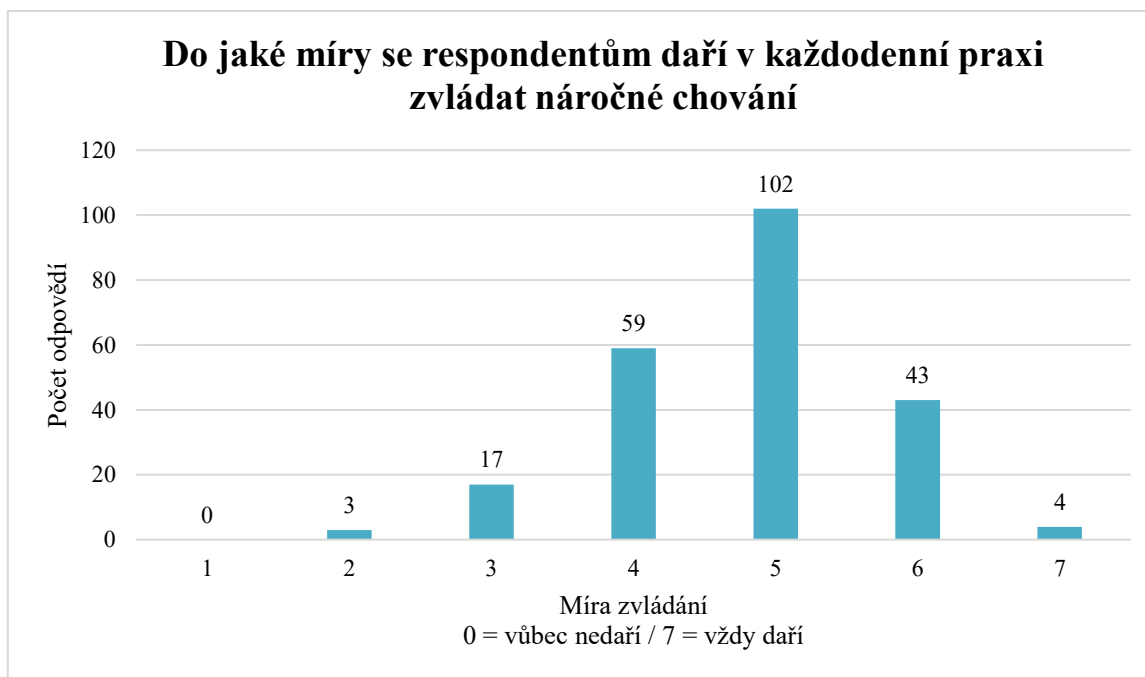


Graf 2 – Projevy, jejichž zvládnutí je pro respondenty nejnáročnější

Další uvedené, pro respondenty nejsložitější, projevy	Počet odpovědí
nedovolený pohyb po třídě	30
rušivé pohyby v lavici – houpání na židli, mávání rukama	28
sprostá mluva vůči pracovníkům školy	27
užívání návykových látek	20
pláč	16
záškoláctví	13
krádeže	10
ničení majetku žáků	9
ničení vybavení/nábytku školy	6
plivání	5
naštvané výrazy, odmítnutí usmíření	1
neustálé komentáře	1
povídání si ve výuce, zapomínání	1

Tabulka 1 – Další uvedené pro respondenty nejsložitější projevy

Další oblast otázek zjišťovala kompetence respondentů zvládat náročné chování a podporu, kterou pro management chování mají (jakým způsobem se dozvídali či učili, jak s náročným chováním pracovat, zda mají vypracované jednotné postupy ve škole atd.)



Graf 3 – Míra zvládnutí náročného chování

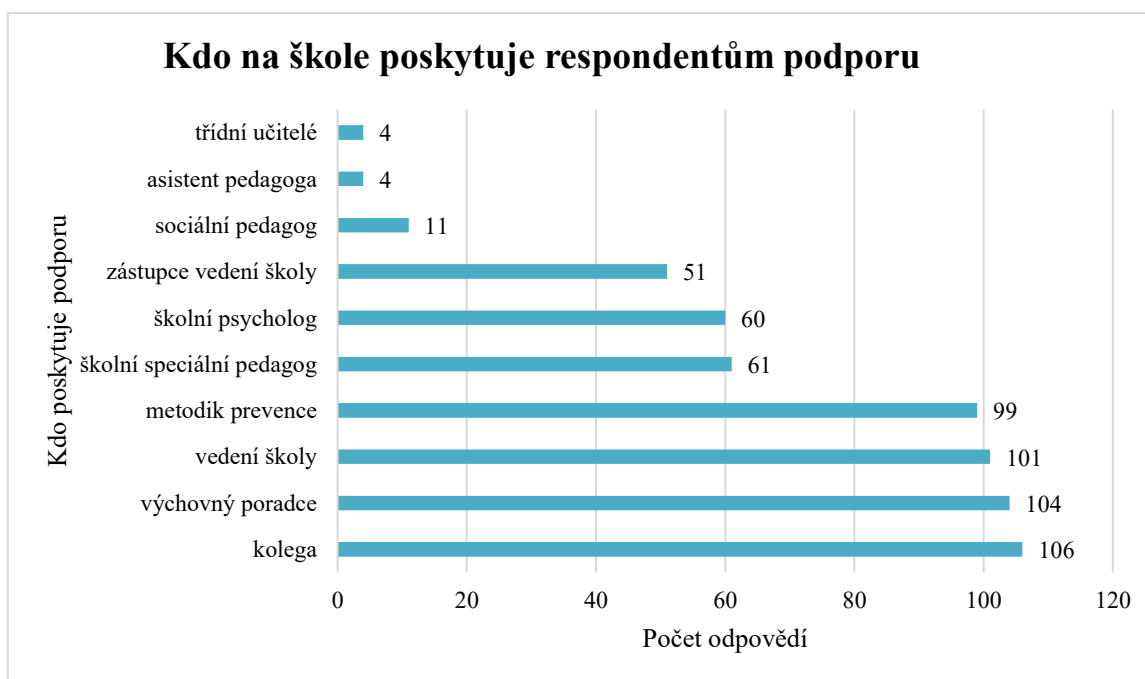
Respondentům se dle jejich úsudku spíše daří zvládat náročné chování, ale jen 4 z nich uvedli, že je tomu tak vždy. S postupy, jak náročné chování zvládat bylo na své aktuální pozici seznámeno 111 respondentů, ostatní s postupy seznámeni nebyli vůbec (102 respondentů) případně byli, ale jinak než na své nynější škole (15 respondentů). V tabulce 2 jsou uvedeny způsoby, jakými proběhlo v jejich nynějším zaměstnání seznámení respondentů s postupy zvládnutí náročného chování. Nejčastěji se objevila odpověď, že byli seznámeni s těmito postupy ze strany školního poradenského pracoviště (89 respondentů) případně od kolegů (86 respondentů).

Způsob seznámení s postupy zvládnutí náročného chování	Počet odpovědí
informace ze strany školního poradenského pracoviště (metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog)	89
při konzultaci s kolegy	86
formou školení	70

metodická návštěva pedagogicko-psychologické poradny	31
metodická návštěva speciálně-pedagogického centra	18
metodická návštěva střediska výchovné péče	18

Tabulka 2 – Způsob seznámení s postupy zvládání náročného chování

Co se týká průběžné podpory pro řešení náročného chování, 79 % respondentů ji v nějaké formě má (181 z nich), zbytek respondentů (47 respondentů, tj. 21 %) podporu nemá žádnou. Těm, kteří průběžnou podporu na škole mají, těm ji poskytuje dle jejich odpovědí nejčastěji kolega (106 respondentů), výchovný poradce (104 respondentů) či vedení školy (101 respondentů). Další aktéry podpory a jejich četnost v odpovědích zobrazuje Graf 4.



Graf 4 – Podpora na škole

Někteří z respondentů uvedli také podporu mimo vlastní školu. V těchto odpovědích se objevila například pomoc jiných odborníků (psychiatr, psycholog, terapeut), podpora od školských poradenských zařízení (PPP, SPC, SVP), supervizní či intervizní setkání nebo také další organizace (OSPOD, dětská krizová centra, Linka bezpečí, PČR). Respondenti uváděli také to, že si musí na škole poradit sami, například s pomocí vlastního vzdělávání. Objevila se také odpověď, že má respondent podporu od rodiny a dítěte

samotného. Tyto údaje byly později doplněny pomocí otázek v hloubkových rozhovorech, jelikož podporu mimo školu dotazníkové šetření nemapovalo dostatečně.

Velmi zajímavé informace přinesla také poslední, otevřená otázka dotazníku: Co se Vám při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje? Respondenti měli možnost volného vložení jakékoliv odpovědi. Některé informace byly ale obsaženy v mnoha odpovědích. Tyto, často se opakující, osvědčené postupy jsou shrnuty v Tabulce 3.

Co se při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?	počet odpovědí
sám/sama zachovat klid, chladná hlava, klidné chování/přístup, nenechat se strhnout emocemi, zklidnit nejdříve sama sebe, nereagovat hned, nadhled	53
důslednost, vytrvalost	30
rozhovor s žákem v soukromí, probrat spolu v klidu a otevřeně jeho chování	25
spolupráce ve škole, konzultování s kolegy, nebýt na řešení sám/sama, intervize, táhnout za jeden provaz	20
jasné nastavení hranic a pravidel ve třídě, připomínání pravidel, trvání na jejich dodržování	20
spolupráce a komunikace s rodinou, podpora od zákonného zástupce	17
komunikace s žákem v klidu	13
individuální přístup (práce s konkrétním dítětem, s konkrétní situací), u každého a pokaždé je to jiné	12
klidný a vlídný, ale důsledný přístup	12
zaujmout, zabavit, zaměstnat žáka	11
dobře znát a chápat žáka a jeho kontext, znát příčiny a spouštěče jeho chování, vycházet z předchozí zkušenosti	10
klidová/relaxační místnost, senzomotorické pomůcky, relaxační chvílky pro žáky	10
aby děti cítily, že je mám ráda; navázání vztahu s dětmi, navození důvěry	10
důslednost, trpělivost, empatie a laskavost ve spojení	9
změna aktivity, tělesná aktivita, pobyt venku	9
nenásilná, chápající a otevřená komunikace	8
odchod žáka ze třídy (s asistentem)	7
respektující, rovný, demokratický, partnerský přístup	7

spolupráce všech (škola – rodič – dítě – další odborníci)	7
jednoduše nastavená očekávání, předvídatelnost	7
laskavost, vlídnost	6
trpělivost	6
spolupráce s asistentkou, pomoc asistentky	6

Tabulka 3 – Co se při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?

Shrnutí všech odpovědí na tuto otázku jsou přílohou této práce (Příloha 6 – Osvědčené přístupy a postupy), jelikož mohou být všem pracovníkům škol inspirací. Mnoho respondentů odpovědělo na otázku *Co se Vám při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?* velmi komplexně. Zde je uvedeno několik příkladů takových odpovědí:

- *Velmi individuální. Důležitá je komunikace se žákem, třídním, případně asistentem a dalšími vyučujícími, zákonnými zástupci, celým týmem ŠPP. Dle situace odeslat k dalším odborníkům (PPP, středisko výchovné péče – ambulantní, pobytové, psycholog, psychiatr, neurolog). Někdy je potřeba přizvat OSPOD. Dohoda se žákem motivačního charakteru může být individuální výchovný plán.*
- *Individuální přístup ke každému dítěti, komunikace s rodiči a získání si jejich důvěry, že nastavená pravidla pro daného žáka jsou pomocí pro něj i okolí, podpora vyučujících, kteří s daným dítětem pracují, nastavení jasných pravidel pro všechny vyučující, vychovatelky, asistentky, které s daným dítětem přicházejí do kontaktu, případně pak i individuální práce se žákem, monitoring, pravidelné vyhodnocování pravidel, dobře nám funguje i individuální výchovný program.*
- *Prvně je třeba pracovat s regulací emocí, následně navázat kontakt a teprve pak lze situaci rozebrat. Je dobré vypožorovat spouštěče, střídat činnosti a především vědět, na koho se ve škole můžu obrátit, pokud se ve třídě něco děje – sociální pedagog, školní psycholog. Žádná jiná pozice se trvale neosvědčila.*
- *Na každého žáka něco jiného. Často individuální komunikace, ale ne vždy je to vzhledem ke zbytku třídy možné. Je skvělé, pokud funguje spolupráce s rodinou. Ve chvíli náročného chování žáka to samozřejmě vliv nemá. Ale pro mě je velmi důležité vědomí, že to s rodiči probereme a budeme společně hledat další postupy.*

- *Znalosti ze sociální pedagogiky, psychologie, sociologie, managementu apod., včetně využívání vlastní supervize (uvědomění vlastních limitů).*
- *Momentálně zkouším pozitivní x negativní motivaci. Žáci mohou za aktivitu i snahu sbírat plusy, které se snaží svým chováním neztratit a nasbírat dost plusů na "malou jedničku". Bohužel, někdy používám i mínusy za nekázeň, za nasbírané mínusy si odnesou poznámku v notýsku. Máme jasně stanovená pravidla, vše si snažíme vysvětlit, co je špatně a proč. Stále na tom pracuji a hledám takové metody, které budou vyhovující a pro žáky jasné. Tento systém nepovažuji za nejsprávnější. Záleží na situaci.*
- *Přísné jednání s tím, že mu bude něco odepráno, či nepůjde domů, dokud daný úkol nesplní. U menších dětí funguje předávání smajlíka nebo mračouna a pokud jich nasbírá určitý počet, pak odměna nebo "postih".*
- *Záleží na tom, v jakém smyslu. Při zvládání chování takových žáků z hlediska mé psychiky se mi nejlépe osvědčují hospitace u jiných vyučujících (nevnímám to jako osobní selhání, a navíc pozoruji jaké přístupy a situace chování zhoršují a jaké zlepšují). Z hlediska zmírnění takových projevů je to u každého žáka jiné. U některých žáků nezbyvá než chování ignorovat (pokud není nebezpečný sobě a nebo okolí).*
- *Komunikovat, vysvětlovat, zjišťovat. Nejen s daným žákem, ale i se třídou. Důležité je, aby jej ostatní žáci nevyčlenili, ale aby se také naučili reagovat a tolerovat jeho chování. Naučit je spolupráci a včasné indikaci výjevů.*
- *Velmi důležitá je práce asistentky. Ta pokud chybí, není možné chování jednoho konkrétního žáka vůbec korigovat – potřebuje neustálou pozornost a blízký kontakt, což ve třídě s dalším dětmi s PO není možné.*

4.7.2 Data z hloubkových rozhovorů

Bylo uskutečněno 5 rozhovorů, 4 z nich proběhly osobně, jeden telefonicky. Participanty byly ženy pracující na 1. stupni základních škol na Berounsku. Pro zajištění triangulace zdrojů byla data získávána od 3 pedagožek, z nichž každá působí na jiné škole a v odlišné lokalitě (malá vesnická škola, velké vesnická škola s mnoha spádovými obcemi, velká škola ve městě). Zbylé dva rozhovory proběhly se sociální pedagožkou a speciální

pedagožkou. Jedna z pedagožek působí na své škole také jako metodička prevence. Zvukový záznam rozhovorů byl nejdříve přepsán do textové podoby, proběhla tedy transkripce rozhovorů (Mišovič, 2019). Transkripce probíhala vždy co nejdříve po uskutečnění rozhovoru a přepis rozhovoru byl připojen k výše zmíněnému pasportizačnímu protokolu. První dva rozhovory byly přepsány a následně analyzovány celé. Šlo o rozhovor s pedagožkou z velké vesnické školy a rozhovor se sociální pedagožkou. Analýza těchto rozhovorů sloužila jako podpora pro práci s dalšími rozhovory, které již byly, v souladu s principy metody zakotvené teorie, kódovány pouze selektivně (Strauss, Corbinová, 1999). Další rozhovory proběhly s pedagožkou na malé vesnické škole, s pedagožkou a metodičkou prevence na velké městské škole a speciální pedagožkou. Poslední dva rozhovory navazovaly na informace zjištěné od prvních třech participantek a důraz byl v hovorech kladen na informace, které při analýze předchozích rozhovorů chyběly nebo nebyly kompletní, ale pro výzkum se zdálo být jejich zjištění podstatné. Na analýzu výsledků v této fázi navazovalo doplnění dalších informací z pasáží rozhovorů, které se původně nezdály být podstatné.

Po přepisu prvních dvou rozhovorů proběhlo nejdříve jejich **otevřené kódování**, při kterém byl text rozdělen na významové jednotky. Takto segmentované části textu byly označeny značkami pro ohraničení jednotek a každé z jednotek byl přidělen nějaký kód, tj. jméno nebo označení pro danou jednotku. Kódy byly přidělovány tak, aby co nejlépe vystihly vztah dané jednotky k výzkumné otázce (Mišovič, 2019; Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). Kódování probíhalo technikou tužka a papír. Kódy byly v průběhu segmentace textu zapisovány také na seznam kódů, významově podobné kódy byly sloučeny pod jeden společný název a následně byly všechny kódy kategorizovány.

V: A jaký jsou projevy nejvíc rušivý nebo nejsložitější na to je zvládnout takhle ve třídě?

R: Nejvíce rušivý to je u tohoto (kluk s podezřením na PAS) jsou vlastně to, že on vlastně pořád jenom vykřikuje, že on křičí po třídě, vzteká se! A někdy má takovej ten stav, někdy má takovej ten, že pláče a on nepláče vlastně vzteky, že jo vzteky, nezvládá to emočně. Jo, tak to je to je těžký zvládnout. A u Dominika tam, tam prostě musí někdy člověk říct, tak se projdi nebo něco, a to taky, jakoby to ostatní vyrušuje, že to tak prostě je. Když to dítě tady bude potom pobíhat po třídě, aby se trochu uvolnil, tak to není takový to klíma v té třídě. Jak by to mělo vypadat, že jo?

V: Že je to ruší, jasně. Oni to třeba i chápou, ale ruší to soustředění. Chci se zeptat na nějakou konkrétní, úplně specifickou situaci z poslední doby, kdy se nějaký hodně těžký chování objevilo. Jak to celý vlastně vypadalo v tu chvíli?

R: Vlastně jsou některé situace u tohoto jednoho kluka (chlapec s PAS), kdy vlastně on, on se dostane do nějakého stresu. Já nevím. Třeba příklad, píšeme písemku a on by měl být chytřej, tak si prostě neumí vzpomenout na nějakou odpověď a nevzpomene si a začne hrozně vyvádět. To znamená tak, že hrozně křičí. To si, představ si to, vlastně jseš ve třídě, ticho je, je pololetní písemná práce, a on začne takhle jakoby hystericky plakat.

Obrázek 5 – Ukázka kódování tužka a papír

Při otevřeném kódování vzniklo 5 kategorií: žák, projevy chování, učitel, strategie intervence, okolnosti. S pomocí těchto kategorií byly analyzovány všechny rozhovory a následně sloužily kategorie také k první interpretaci dat. V následujících odstavcích jsou kategorie popsány, jsou nastíněna shromážděná data k dané kategorii včetně úryvků výpovědí participantek a také je vysvětlen význam každé kategorie pro výzkum.

Žák

Kategorie **Žák** se zaměřuje na charakteristiky žáků, u kterých participantky popisují náročné chování. Obsahuje demografické údaje, individuální potřeby a osobnostní rysy, které se mohou podílet na vzniku nebo projevu náročného chování. Součástí jsou také informace o jejich vzdělávacím a sociálním prostředí.

Osobní charakteristiky, které se u žáků s náročnými projevy chování objevují, jsou například určité diagnózy (porucha autistického spektra, ADHD) či jejich projevy (autistické projevy jako chůze po špičkách, proměnlivost nálad a velké výbuchy emocí). Náročné chování se

vyskytuje také u žáků, kteří prožili nějaké traumatické události či aktuálně zažívají těžké situace v rodině (špatné socio-ekonomické zázemí, rozchod rodičů, nemoc, úmrtí).

- *...často to narazí na to (při hledání možných intervencí a příčin chování), že ten problém v tom chování jsou nějaký jako individuální projevy dítěte, který nesouvisí s ničím kromě jako výchovy nebo nějakým jeho charakterem.*
- *Projevy těch dětí jsou teďka, to je taky jedno z těch náročných chování, projevy traumatu neskutečný... A to je kluk, ale na kterém byste to vůbec nepoznala. To je největší psycho, že on má jako jedničky. On se pořád usmívá, ale je strašně jako submisivní je hrozně pasivní, je zvyklej poslouchat, je poslušnej.*

Kognitivní a vzdělávací úroveň žáků s projevy náročného chování je také velmi individuální. Často se náročné chování pojí s určitou emoční nezralostí či jinými deficity, zároveň ale může být žák velmi inteligentní a mít nadprůměrné schopnosti a znalosti v některých oblastech. Ve třídách se objevují také žáci, kteří nejsou vůbec školně zralí a u nichž je pochopitelné, že jsou často neklidní a nesoustředění (pohyby, zvukové projevy), jelikož nejsou připraveni na zátěž školy.

- *I když on vlastně převyšuje nad téma dětma, jo... je zajímavý to, že vlastně on spouště věcí nerozumí, to znamená významu slov třeba, ale jinak má ten obzor strašně širokánskej, na matematiku úplně až neuvěřitelně. Jako všechno, co v hlavě si dokáže zkombinovat...*
- *Tady je strašně moc dětí, který jsou jako neposedný, nepozorný a musí se strašně často měnit činnost. A já si myslím, že je to i dost tím, že já nemám děti, který mají odklad. Že některý děti jsou prostě nezralý.*

Potřeby každého z žáků v určité náročné chvíli mohou být odlišné. Jeden z žáků například potřebuje klid, pro jiného žáka to může být potřeba stimulace. Nenaplnění potřeb může být spouštěčem náročného chování žáka.

- *...ve spoustu věcí ho musím nechat být. Když ho necháme, tak ten jev za chvíli jakoby utichne a on vlastně ani neví, že v tom afektu byl. Potom se uklidní a zase všechno je v pořádku. V podstatě to řešení je se vyhnout řešení, jakože počkat chvíli, tečka.*

- ...ono někdy ty nenaplněné potřeby toho dítěte jsou příčina toho náročného chování...

Zájem a motivace hraje velkou roli v tom, jakým způsobem se žák ve škole chová a ovlivňuje také schopnost sebereflexe a možnost změny chování. Mezi žáky je možné pozorovat napříč různými školami snižující se zájem o vzdělávání, který pedagogové přisuzují společenským změnám spojeným s digitálním světem. Více poznatků o celospolečenských změnách je uvedeno u popisu kategorie Okolnosti, jelikož jde o něco, co žák nemá příliš moc ovlivnit.

- *Děti nemají motivaci, tah na branku, zájem. Dříve ve škole fungovalo to, že člověk zadal úkol a děti ho chtěly dělat. Chtěly se učit. To dneska není. Dneska je potřeba děti pořád motivovat. Pořád říkají, že když nebudou vědět, tak si všechno najdou. A já neříkám, že Google je špatná věc, ale prostě... Nenaucí se tak myslet. Možná je to i tím, že kolem sebe mají tolik informací a tolik se toho děje, že už nemají motivaci dělat něco samy. Pořád mají všechno pod nose...*

Rodinné prostředí žáka má na jeho osobnost a chování obrovský vliv, ale je to zároveň něco, co může žák jen těžko ovlivnit. Proto je tento aspekt více popsán v kategorii Okolnosti, která popisuje vlivy mimo žákovy kompetence.

Informace z kategorie „Žák“ pomáhají při analýze příčin náročného chování a zároveň slouží jako podklad pro návrh adekvátních intervencí, které zohledňují individuální potřeby každého žáka.

Projevy chování

Do kategorie **Projevy chování** spadají konkrétní podoby chování, které participantky popisují jako náročné. Patří sem typické vzorce chování, situace, v nichž se objevují (kontext), intenzita projevů a jejich vliv na vzdělávací proces a klima třídy.

Mezi typické vzorce náročného chování patří verbální projevy (křik, výkřiky, povídání, komentování věcí kolem), fyzické projevy (bouchání věcmi, houpání se na židli, bouchání hlavou o nábytek), projevy spojené s poruchou pozornosti (cvakání propiskou), projevy vzdoru (dělá si co chce, nikdy neposlechne, nechce spolupracovat) či emoční nestabilitou (záchvaty pláče či vzteku kvůli maličkostem).

- *A někdy má takovej ten stav, že pláče a on nepláče vlastně vzteky, že jo, nezvládá to emočně. Jo, tak to je to je těžký zvládnout. Začne hrozně vyvádět. A takhle jakoby hystericky plakat.*
- *Mně přijde, že jako určitě se hodně řeší takový fakt ty ADHD děti, co vykřikují, furt něčím bouchají, cvakají, mají prostě... je to takový to drobný vyrušování, který vlastně není v té třídě úplně výrazný, ale je trvalý a probíhá pořád.*

Často se u žáků objevují také určité autistické projevy, které výrazně narušují chod třídy a s nimiž je těžké pracovat, jelikož potřeby dětí s těmito projevy jsou velmi specifické a někdy ve třídě s velkým počtem žáků nejsou splnitelné vůbec.

- *Mně teď třeba přijde, že se hodně roztrhl pytel s tím, že ty děti fakt mají nějaké autistické projevy, které tím, jak je teď prostě ta inkluze, je to prostě daný tak, že fakt sem přichází děti, které mají problém být v kolektivu, nějakým způsobem fungovat v rámci toho, že se musíme někdy trošku upozadit, že někdy nemůžu furt vyhrávat, nemůže se všechno dít podle mě. Tak to mi přijde, že teď je v těch třídách jako často...*

Intenzita a četnost projevů náročného chování ovlivňuje to, jakým způsobem k tomuto chování učitel musí přistupovat. Velmi náročné je zvládání chování, které není sice příliš výrazné, ale děje se neustále a tím pedagoga velmi vysiluje. Svá specifika má také jednorázový velmi intenzivní projev.

- *...je to takový to drobný vyrušování, který vlastně není v té třídě úplně výrazný, ale je trvalý a probíhá pořád. A když to dítě pořád vyrušuje a pořád ty pravidla nerespektuje, tak je to takový to jako, že přijde ta poslední kapka pro tu paní učitelku a to mně přijde, že je vysiluje mnohem víc, než když je tam jednou za měsíc nějaký velkej záchvat...*
- *velký záchvat je těžký vyřešit, protože většinou to s něčím souvisí a víme, že to řešení jako nepřijde hned. My upravíme podmínky, aby dítě zbytečně neselehávalo, aby prostě jsme si všimli toho, že teda začíná, že je dneska v nějakém jako pnutí a že možná nebude dobře snášet tyhle situace, tak my tohle můžeme nějakým způsobem ošetřit. Ale zároveň ty paní učitelky fakt mají svázaný ruce v tom, že tam nedojde k okamžitému nějakému řešení.*

- speciální pedagožka: *Ty paní učitelky fakt musí sledovat strašných věcí a na strašné věci reagovat. A reagovat tak, aby to bylo spravedlivé pro všechny. A je to těžký. Těžký...*
- *tyhlety děti když jako tak třeba jako opakovaně vykřikují. Ono se to nezdá, že když někdo vykřikuje, že člověk si řekne že je to úplná blbost. Vždyť je to jako normální, že děti mluví. Ale ono když je jich prostě 30 těch dětí. A ono, když to dělá 1 dítě, tak to pak začnou dělat 2, 3 a pak se to vlastně strašně rozjede.*

Spouštěčem náročného chování může být situace, ve které se žák nachází nebo určitý vnitřní neklid a nespokojenost. Velmi často je spouštěčem situace, kdy se věci nedějí tak, jak je žák zvyklý nebo jak si přeje/potřebuje či situace, kdy žáci zažívají neúspěch.

- *...on opravdu má týden kdy se dějí jen takové maličkosti a pak je tam prostě velikej záchvat vzteku a pláče, kdy řve celou hodinu kvůli tomu, že mu nevyšel příklad v matematice a prostě dělá tam jako strašný haló kolem toho, že opravdu ostatní děti vůbec nemají šanci tam nějak jako pracovat. Opravdu bouchá hlavou o zed', lehne se a nebude spolupracovat.*
- *...on si na jednu otázku nemohl vzpomenout prostě a teďko on, normálně děti mlčej a on vlastně nemlčí, ale povídá. Když je ta těžká otázka, nebo pro něj těžká a on si nemůže vzpomenout. Tak on potom povídá, nesrozumitelné mumlání křičí a tohleto.*

Chování, které narušuje průběh vzdělávání ostatních žáků ve třídě je pro pedagogy velmi náročné. Přestože za náročné chování bývá veřejností považováno určité „zlomení“ nebo „schválnosti“ vůči učiteli, pro pedagogy jsou nejvíce náročné často spíše projevy, které vycházejí čistě z potřeb žáků, jež nedokážou uspokojit jinak než chováním, které ruší průběh hodiny. Případně takové chování, které narušuje vztahy ve třídě a dobré třídní klima.

- *A vlastně tím jakoby vyrušuje, on nezlobí. On nemá poruchu chování, že jo.*
- *Takže vlastně úplně nejvíc mě tam potom ruší, když někoho napadají, obzvlášť takovýmhle hrubým způsobem (rasistické poznámky vůči spolužákovi), protože to nemůžu jenom nechat. Jo prostě můžu jako klidně, když potřebuju jet dál, tak můžu znovu podruhé napomenout: Nehoupej se! Můžu podruhé prostě něčemu říct: Nic mu neber. To mi třeba nepříjde tak hrozný, že odkládám to řešení.*

- *Takový to vykřikování, prozpěvování, to, že se zvednou a jdou se na něco podívat. Takže s tím se zase musí pracovat a musí se pořád jako zklidňovat, napomínat, což nerada dělám, protože se to tam zase... samozřejmě to zase rozhodí celou třídu.*

Kategorie Projevy chování slouží jako základní kámen analýzy náročného chování, který umožňuje pedagogům rozpoznat nejčastější vzorce chování, pochopit jejich kořeny a nastavit díky tomu efektivní strategie intervence.

Učitel

Kategorie **Učitel** popisuje učitele (nebo i jiné pracovníky školy) jako klíčové aktéry při řešení náročného chování. Analyzuje jejich přístupy, postoje, strategie a způsoby, jak se vyrovnávají s výzvami náročného chování. Obsahuje také individuální hodnocení náročnosti chování. Zahrnuje také jejich potřeby a vnímání podpory, kterou mají k dispozici.

Profesní charakteristiky mohou napomáhat ke zvládnutí náročného chování. Například sociální pedagožka má velké znalosti již ze vzdělávání, které může aplikovat. Učitelům také velmi pomáhá různé doplňující vzdělání (výcvik práce s třídním kolektivem, psychoterapeutický výcvik, ...). Někteří učitelé, především ti, kteří prošli vzděláváním už před delší dobou, se během přípravy na profesi s tématem náročného chování vůbec nesetkali. Na schopnost práce s náročným chováním má také vliv délka praxe a nasbírané zkušenosti.

- *...(hodně nápomocná je) samozřejmě ta vlastní praxe ve smyslu že už taky jsem zjistila, že tuhle tudy cesta třeba nevede a tohle třeba nám někde pomohlo, můžeme to vyzkoušet.*

Osobní charakteristiky učitele hrají taky velkou roli. Může se stát, že si učitel s žákem lidsky nenesou anebo může jen učitel některými svými projevy žákovo nevhodné chování startovat. Doporučení, která dává školní poradenské pracoviště se mohou velmi lišit učitel od učitele, tyto odlišnosti vycházejí z odlišností osobnostních.

- *...to, co poradím jedné paní učitelce, nemůžu poradit druhé. Protože vím, že tahle je dostatečně citlivá a vnímá ty detaily, vím, že ta to má trošičku jinak, že jedné řeknu,*

hele, tady v tom přidej a jiný řeknu, hele, tady v tom trošku uber, nechtěj, přestaň ho napomínat za to, že se houpe, přestaň ho furt tohle...

Vzdělávání a různé další aktivity profesního rozvoje. K rozvoji a učení ve velké míře přispívá také sdílení mezi pedagogy, supervize a intervize.

- *někdy je to fajn i přesto, že se člověk z toho školení nedozví nic, co by jako úplně nevěděl, tak zase může získat nějaký další postup. Někdo tam řekne, a my jsme to ve škole řešili, tak jo, tohle mi vůbec nenapadlo.*
- *Mně třeba přijde, že nejvíc pomáhá fakt to sdílení. Že fakt dát ty hlavy dohromady a poslechnout si, co kde vyzkoušeli, kde mají dobrou zkušenost, s čím nemají dobrou zkušenost.*

Postoje a vnímání náročného chování učitelem ovlivní velmi jeho motivaci hledat vhodné intervence, a především přístup učitele k dítěti, u kterého se chování objevuje. Pro každého učitele je problémovým chováním něco jiného, ale je podstatné to, jak ve chvílích, kdy problémové chování zachytí, reaguje.

- *Protože jsou paní učitelky, kterým fakt vadí ty děti ADHD, kteří padají ze židle a furt vykřikují a jiná paní učitelka si toho vlastně vůbec nevšimne. Každá ta učitelka je jiná a každá určitě jako tím problémovým chováním nazve něco jiného.*
- *...protože si myslím, že s těma dětma budu pracovat 5 let a že mi to za to stojí, aby to dítě z toho 1. stupně vylezlo nějak, nějak... ne nešťastný třeba, ne, ne hozený do jednoho pytle. Ty jsi ten zlobivák, tak tebe povedeme teďko jako zlobiváka až do 9. třídy. Protože ty děti na tom prvním stupni musej ty základy dostat. Jakmile je nedostanou, tak už to nedostanou nikdy. Tam není čas na 2. stupni. To já neříkám, že oni to dělají špatně, vůbec, to naopak. Dělají to dobře. Ale nemají tolik času jako my. My toho času máme daleko víc. My tady máme 5 hodin ty děti a jestli ošidím někde kousek nějaký hodiny a budu s nima mluvit na nějaký téma, tak mi to za to stojí.*

Učitelé se musí učit, jak s žákem pracovat a zjišťovat, často metodou pokus-omyl, co je pro daného žáka v konkrétním kontextu vhodnou intervencí. Takové hledání intervence může být vyčerpávající a zvládání náročného chování není samozřejmostí.

- *A pro mě to bylo náročné se to naučit, protože já jsem vlastně nevěděla na začátku, jak to mám uchopit. Naučila jsem se to.*

Podpora a spolupráce může být velkou pomocí pro pedagoga, který si řekne o pomoc a je navázaný na síť kolegů. Velmi přínosné jsou náhledy pracovníků školního poradenského pracoviště přímo v hodinách, kdy vidí děti při práci a mohou poté pedagogům dávat užitečnou zpětnou vazbu a také spolu s nimi hledat možnosti, jak ovlivnit chování žáků. Zároveň mu může být oporou i rodič, pokud spolu mají dobrý vztah a je mezi nimi důvěra.

- *Ono totiž je to tak, že tenhle čas vidat se s rodičema si myslím že stojí za to.*
- *speciální pedagožka: ...mně třeba pomůže jít se i na to samozřejmě podívat, abych věděla, o čem vůbec mluvíme. Já mám výhodu to, že když tam jdu na tu práci se třídu, že fakt kolikrát vidím i kde to trochu může kolikrát drhnout, kde ta paní učitelka už začíná být alergická na to dítě prostě, protože i to se samozřejmě stává.*
- *speciální pedagožka: mně přijde, že ten první záchvěv je to, že ta paní učitelka přijde a že to vůbec probereme. Že ji třeba jako uklidním, jo, je to takhle v pořádku, děláš to dobře, dělej to takhle dál, perfektně si zvolila ten postup, to bylo úplně... a to mně přijde pro ty učitelky jako nejdůležitější, že někdy vlastně ani neodcházej s nějakou jako radou nebo s něčím, ale to, že je ukotvím, že takhle, že bych to dělal úplně stejně, že si myslím, že to dělají dobře... Anebo, hele, a tohle si, jo, to jsem ještě nezkusila, tak to můžu vyzkoušet... někdy je to opravdu jako dát ty hlavy dohromady a buď podpořit tu paní učitelku anebo zkusit fakt ještě vymyslet něco dalšího, co ještě nezkusila. Že mně přijde, že tohle je ta naše jako nejdůležitější role.*
- *sociální pedagožka: Mám podporu, ve škole tak úplně ne, ale v sociálních pedagogích těch ostatních. To znamená, když jako fakt potřebuju, tak se propojím s kolegou.*

Pro pracovníky ŠPP mohou být výhodou různé role, ve kterých s žáky a učiteli setkávají. Ovlivňuje to pozitivně jejich přijetí kolegy a žáky a také to rozšiřuje jejich možnosti řešení náročného chování. Pokud například může vstupovat do třídy také jako preventista, zná žáky a oni jeho a může s nimi díky tomu lépe pracovat. Nebo pokud nastoupí nejdříve na pozici asistentky pedagoga/družinářky a díky tomu je již ve škole známým člověkem.

- *...právě to je výhoda, že jsem tady nezačala působit jako neznámá osoba, vlastně ani třeba pro kolegy, že jsem sem vlastně nastoupila úplně v jiné pozici a tak. A ta adaptace si myslím, že o to byla trošku snazší.*
- *...tím, že na tu práci se třídou chodím, a je to vždycky dvouhodinovka, tak já už ty děti jako znám víc, vím, jak se tam chovají, vím, jak pracují ve skupinových. Když přijde učitel, hele, Pepíček tohle, a říkám, jo, to mi vlastně dělá při té skupinové taky... on fakt má problém při té spolupráci, potřebuje se prosadit...*

Poznatky zařazené v této kategorii jsou zásadní pro pochopení faktorů, které ovlivňují přístup pedagogů k náročnému chování. Poskytují vhled do možností zlepšení jejich práce například prostřednictvím cílené podpory a vzdělávání.

Strategie intervence

V kategorii **Strategie intervence** jsou shrnuty přístupy a techniky používané k řízení a zvládnutí náročného chování. Shrnuje popis běžného jednání i specifických metod, které učitelé používají, a jejich efektivitu v různých situacích.

Prevence náročného chování je nejlepším řešením pro pedagoga, jelikož se díky ní do náročných situací dostane jen zřídka nebo ideálně vůbec. S prevencí mohou pomoci také pracovníci školního poradenského pracoviště. V tomto ohledu se osvědčuje mít nastavená jednoduchá třídní pravidla, která si žáci zvolí sami a poté připomínat jejich dodržování. Díky pravidlům mít tedy jasně vymezené hranice chování, které je očekávané a pro celou třídu „v pořádku“. Velký význam má také pozitivní zpevňování vhodného chování pomocí zpětné vazby.

- *...to je třeba i o práci toho učitele nebo asistenta, pokud tam je, že fakt jako může to dítě si s ním nacvičovat ty situace, může si ho různě uklidňovat, dávat relaxační techniky, můžou v rámci třeba třídnických hodin si popovídat o tom, co se jim povedlo ten den, nepovedlo, udělat si nějakou reflexi týdne. Enhn a posilovat tam právě třeba ty dobré vlastnosti, ale i ten kolektiv.*
- *sociální pedagožka: a z mé strany pak je to o nějaký jako intenzivním prostě povídání, o intenzivní práci třeba i s emočními kartami, aby se třeba to dítě v sobě vyznalo. Je*

to o nějakém v nějakých situačních nácvicích, o nějaký i třeba diagnostice, nebo o nějaký jako snaze zjistit, který teda faktory jsou pro něho bezpečný, co ho naopak ohrožuje a vyvarovat se toho.

- *Děti, musí mít jasně nastavená pravidla a jsou schopni dost toho si nastavit i samy teda...*

Učitelé volí různé strategie zvládání náročného chování, jejich druh velmi závisí na všech aspektech uvedených v kategorii Žák na také kategorii Okolnosti.

- *...(pokud jsou nastavená pravidla a hranice) opravdu funguje, že se stačí někde jenom podívat a ty děti všechno ví a prostě nechají toho, co nemají dělat. Tak jako tam to opravdu bych řekla, že takové to zdravé nastavení, jak to má být.*
- *Mně vždycky přijde, že, jako když dělá nějaký zvuky nebo se houpe, tak to jako často jdu i k němu a jenom to tam tak jako tiše s ním třeba při nějaký samostatný práci, to mi nepřijde taková hrůza. Mnohem horší je to, když já nevím, třeba fakt jeden ten kluk jako zařval na romského spolužáka negře v nějakou chvíli jo. A to jsou věci, které člověk, i když má rozdělanou nějakou práci, tak si myslím, že se nedají přejít. Že to se prostě musí vůči tomu člověk hned v tu chvíli vymezit.*

Komunikační přístupy učitele by měly být transparentní a srozumitelné, učitel by měl používat popisný jazyk, zpětnou vazbu a aktivní naslouchání. Pro nastavení funkční komunikace se hodí znát principy nenásilné komunikace a deeskalační techniky při konfliktních situacích. Učitel by se měl snažit o nastavení otevřeného dialogu s rodiči i žákem za účelem hledání společného řešení.

- *A my máme dva druhy kruhů. Máme větší a menší. Když se řeší tyhle věci, tak nechávám ten větší, protože si myslím, že ty děti potřebují trochu víc prostor a nabýt tak stísnění u sebe. Zatímco já nevím, třeba když máme hudobku nebo je to něco se čtením, něco, kde třeba budeme opravdu na sebe reagovat, tak chci ten menší kruh.*
- *...vždycky na začátku zopakuju, že opravdu nejsem soudce a nejsem ani někdo, kdo právě úplně všechno viděl a slyšel a že opravdu nemám ještě žádný svůj závěr. Jenomže vím, že se děje něco co nemá... A že bych ráda co k tomu teda kdo viděl a slyšel.*

- *Vždycky říkám všem těm dětem, jak jako chybu uděláme každý, ale prostě je potřeba ji nějak řešit a tak.*

Využití třídní dynamiky a zapojení celé třídy do práce s náročným chováním je velmi efektivní. Ve třídě, kde jsou dobré vztahy a klima je vždy snazší pracovat s náročnými projevy chování. Jedním z prvků, které je dobré zařadit do výuky, jsou různé komunitní kruhy, které lze využít také při společném řešení náročných situací.

- *...my jsme si o tom promluvili v té třídě. Bavili jsme se právě o tom, kdo u toho třeba jako byl nebo nebyl, co by dělali, kdyby u toho byli. A vlastně jsme se s dětmi tomu věnovali celou jednu hodinu jo. A asi to bylo potřeba. Oni vylezly potom i další věci, které se tam třeba stávaly v minulosti.*
- *...nejdůležitější je mít prostě správně ty vztahy. Že ve chvíli, když jsou v pořádku vztahy a funguje tam nějaká přímá komunikace a ne nějaká zákulisní, tak tak potom prostě se tam cítí všichni bezpečně a můžou společně něco dělat.*

Efektivitu různých přístupů velmi ovlivňuje to, v jakých podmínkách je učitel aplikuje a co je jejich cílem. Pro nalezení funkční intervence je nutná diagnostika, evaluace a tvorba plánů. Strategie je vhodné vybírat vždy cíleně.

- *... já pořád říkám, že to všechno je, že to je všechno v dítěti a učiteli. Takhle to prostě je. To dítě, nikdy nevíme, co to dítě zažívá doma, venku prostě. Nikdy to nevíme, takže prostě to dítě třeba má někdo náročný chování, nebo se zlobí nebo prostě dělá nějaký věci, ale **prostě se dozvědět co nejvíc o tom, proč to takhle je.***
- *Vlastně ten cíl je nejdůležitější. Jako co tím, že tady teďka budu „prudit“, chci dosáhnout.*

Hledání funkční intervence je dlouhodobý proces, ... Toto platí zvláště u žáků, kteří pocházejí ze složitých rodinných nebo sociálních podmínek a nejvíce u těch, kteří zažili nějaké traumatické události.

- *je to práce na několik let. Jo, to si taky mnoho lidí neuvědomuje, že to náročný chování není o tom, že přijde kdokoliv, ať je to sociální pedagog nebo třídní učitel nebo školní psycholog a udělá abrakadabra prostě kouzelnou hůlkou najednou dítě jako má všechno, co potřebuje pro to, aby zdravě rostlo. Takhle to nefunguje prostě.*

Tato kategorie je stěžejní pro pochopení efektivit nástrojů a metod používaných pro zvládání náročného chování a poskytuje konkrétní přístupy, které mohou pedagogové uplatňovat v praxi.

Okolnosti

Kategorie **Okolnosti** reflektuje vnější faktory, které ovlivňují výskyt a zvládání náročného chování. Popisuje podmínky, které nejsou přímo v kompetenci jednotlivých žáků nebo pedagogů, ale významně ovlivňují situace ve třídě i proces řešení náročného chování. Patří sem kontext školního prostředí, role spolužáků, rodinné prostředí, či vliv metodické a systémové podpory školy.

Rodinné a domácí prostředí velmi ovlivňuje chování žáka ve škole. Často byl zmiňovaný rozvod rodičů či střídavá péče, několikrát také úmrtí v rodině a jiné potenciálně traumatické události. Zároveň výchova doma nemusí odpovídat tomu, jaké požadavky na dítě klade škola. V takových chvílích velmi pomáhá spolupráce školy s rodinou a domluva na alespoň částečně podobném přístupu. Dalším faktorem na straně rodiny žáka může být sociální znevýhodnění.

- *Rodiče rozvedení, každé trošku ten přístup k té výchově je jako jinej. Maminka je dost taková jako tolerantní. Vlastně oni to doma zvládají, jasně doma se všechno tomu dítěti přizpůsobuje, takže tam tyhle velké emoce nejsou. On není fakt zvyklý ani prohrát v člověče.*
- *Velmi často narazíme samozřejmě na to, že ta výchova v té rodině není úplně nějaká mantinelní. A my jsme prostě běžná státní škola, takže s 25 dětmi ve třídě tam prostě nějaký hranice a mantinely musí být.*
- *...často to narazí na to, že ten problém v tom chování jsou nějaký jako individuální projevy dítěte, který nesouvisí s ničím kromě jako výchovy (nebo nějakým jeho charakterem) a tím, jak doma přistupují k tomu, co se musí, nemusí, smí, chce, nechce.*
- *... velmi často je to tak, že s těmi rodiči je pak nějaký problém.*

Velmi důležitá je také spolupráce s rodinou a to, zda je dobře navázaný vztah a spolupráce je funkční či nikoliv.

- *... my nemáme právo na to šťourat co se děje doma a takovýhle jo. To je jenom co nám rodiče jsou ochotni říct, nebo co sami řeknou.*
- *Potom třeba, když už jsi na nějaký cestě, tak třeba se spojit s těma rodičema a zeptat se, nenutit je k tomu, ale zeptat se, co myslíte? Pojd'te. Zkusíme tohleto jo...*
- *Mně třeba přijde, že v tomhle je nejpodstatnější spolupráce s rodinou. Že mi přijde, že fakt je pro nás důležitý to, jestli ty rodiče ten problém vnímají, jestli jsou ochotní ke spolupráci, jestli jsou třeba schopní pak s dítětem to doma probrat, co se děje, jestli si od paní učitelky tu informaci nevyslechnou stylem, ta učitelka nás zase kritizuje, co ten náš jako vyved, anebo děkujeme, my se s tím nějak doma taky popasujeme.*

Školní prostředí, tedy celkové klima školy, vztahy mezi zaměstnanci, organizační a materiální zajištění školy nebo postupy školy při nastavování pravidel chování hrají velkou roli.

- *Máme to štěstí, že máme vlastně celou čtvrtinu třídy nám zabírá koberec a tam si můžeme udělat kruh.*
- *A je hrozně důležitý si vlastně říct i v tom pedagogickém sboru, co je teda pro nás jako tak důležitý, že to musím řešit a na co bychom si měli všichni dát pozor. Protože i pro ty děti je důležitý vědět, kde jsou ty hranice. Já vím, že to nebudeme mít nikdy úplně stejně všichni. Ale tyhle ty základní věci.*

Složení třídy, tedy počet žáků obecně, počet žáků s náročnými projevy chování a kombinace různých žáků se specifickými potřebami může ovlivnit to, jak náročné je najít vhodná opatření pro zvládání náročného chování. Na některých školách je kladen důraz na to, jak je třída sestavena a pokud to jde, snaží se ji vedení školy spolu s dalšími pracovníky poskládat tak, aby byla heterogenní a předcházet nevhodným kombinacím specifických projevů žáků. Stejně tak má na fungování třídy vliv to, jakým způsobem si sednou nebo nesednou učitel s žáky a s jejich rodiči. Žádný z těchto aspektů bohužel není možné předvídat na sto procent, protože i na školách, kde na skladbu třídy dbají, dochází někdy k tomu, že se složení třídy nepodaří a je proto velmi obtížné s kolektivem pracovat.

- *A zároveň ve většině případů tam taky není jenom jedno to dítě. Jeden může být ten hodně výrazný, ale pak tam máme dvě cizojazyčný, který potřebují nějakou podporu, pak nějaký slabý dítě, pak nadaný dítě, pak je tam pár ADHD, který teda dělají sice nějaký malý rušení, ale třeba pěkně se chytanou tady na to výrazný dítě, který opravdu má ty nápady úplně jako mimo běžnou školní realitu.*
- *A je jasný, že i když se budeme stokrát snažit v rámci zápisu dát děti dohromady tak, aby to nějak fungovalo... že nedám do jedné třídy dvě výrazné děti, u kterých vím, že na sebe už teď narážejí ve školce, což je jako rozdělím, tak i když se sebevíc snažíme to jako předpřipravít, tak ty děti jdou do nějakého vývoje.*
- *...jedna (paní učitelka) má velkej hlasovej fond, nemusí na ty děti křičet, ale má třeba jenom výrazný hlas a vím, že mám dítě úzkostný, introvertní, vím, že tohleto úplně nezvládá, takže co jde, tak se snažíme samozřejmě nějak jako ošetřit na začátku, ale všechno neošetříme...*

Často se pedagogové také potýkají s tím, že intervence, která pomůže jednomu žákovi zároveň ruší zbytek třídy a tím pádem musí hledat jiná řešení.

- *Když to dítě tady bude potom pobíhat po třídě, aby se trochu uvolnilo, tak to není takový to klima v té třídě. Jak by to mělo vypadat.*

Podpůrným prvkem pro zvládání náročného chování je rozhodně také spolupráce mezi pracovníky školy. Pedagogům mohou pracovníci ŠPP pomáhat při hledání postupů pro zvládání náročného chování. Podstatné je partnerské nastavení spolupráce, díky kterému nedochází k tomu, že mají někteří pedagogové pocit, že je poradenský pracovník kontroluje nebo že by měli veškeré potíže ve třídě řešit sami. Partnerskou a spolupracující atmosféru utváří z velké části také vedení školy tím, že ji podporuje.

- *speciální pedagožka: Většinou je to tak, že spíš jako paní učitelky v tom prvním záchyty chodí a přijdou se jako poradit, co s tím, že to dítě se tam chová tak a tak, co jako bychom pro to mohly udělat. Velmi často je to tak, že já třeba jsem učitelí k dispozici při jednání s rodičema...*

Mezi vnější vlivy a celospolečenské faktory, které ovlivňují chování žáků ve škole a jeho zvládání patří vliv mediálních a digitálních technologií na chování žáků, situace v okolí

školy, např. komunita, možnosti sociální podpory nebo také vliv celospolečenských událostí (například pandemie Covid).

- *Pořád říkají, že když nebudou vědět, tak si všechno najdou. A já neříkám, že Google je špatná věc, ale prostře... Nenaučí se tak myslet. Možná je to i tím, že kolem sebe mají tolik informací a tolik se toho děje, že už nemají motivaci dělat něco samy. Pořád mají všechno pod nosem...*
- *...jako online svět, který před deseti lety určitě takhle nebyl a ten podle mě výrazně děti ovlivňuje. To, jak nejsou schopní komunikovat, jak všechno řešej přes mobily, že vlastně nejsou schopní sociálního kontaktu napřímo. To určitě. To je asi jediný specifikum.*
- *loni jsem taky byla už u druháků řešit jako WhatsAppový skupiny a to jak se tam holky titulují a jak jsou tam na sebe sprostý a napíšou si cokoli i přes to, že jsou to vlastně kamarádky. Takže třeba tam, myslím si, že jako přístupnost online světa změnila ty děti v některých věcech.*
- *po covidu, tak je to určitě znát, že fakt jsou ty děti některé jako skleníkové květinčky. Ale to si myslím, že souvisí obecně s dobou a určitě i s tím obdobím toho covidu. Že ty děti nechodily, ty sociální vazby si prostě netvořily. V tom jako změnu vidím. Ale že by se to nějak měnilo časem... to spíš téma okolnostma, které byly.*

Zvládání náročného chování ovlivňuje také spolupráce školy s externími odborníky jako jsou psychologové, psychiatři, speciální pedagogové a další pracovníci ve školských poradenských zařízeních atd. Názor a doporučení dalších odborníků nabízí nové možnosti intervence. Někdy dostane pedagog doporučení, které by jeho samotného nenapadlo.

- *Což mně by to pomohlo. Já bych se alespoň utvrdila v tom, že to, co dělám, je správně. Tak to učitelka normální potřebuje, že jo. My to nějakým citem poznáme, ale nejsme si úplně jistí. Člověk potřebuje mít to potvrzení...*

Jindy může získat podporu, na kterou bez spolupráce s externími pracovníky a zařízeními nemá nárok. Takovou podporou je například přidělení asistenta pedagoga jakožto PO doporučené ŠPZ.

- *Podstatný je, jestli díky tý zprávě například může mít tu podporu asistentem ve třídě. Protože to je fakt tam velmi často stěžejní.*
- *Za mě ten papír není podstatný. Ale podstatný je to, že někdy na to je fakt navázaná ta podpora tím asistentem, která tý třídě jako strašně pomůže. To prostě ta paní učitelka fakt může být fantastická. A já stojím za tím, že tu máme fantastický paní učitelky... Ale ono v tý třídě není to dítě jedno.*

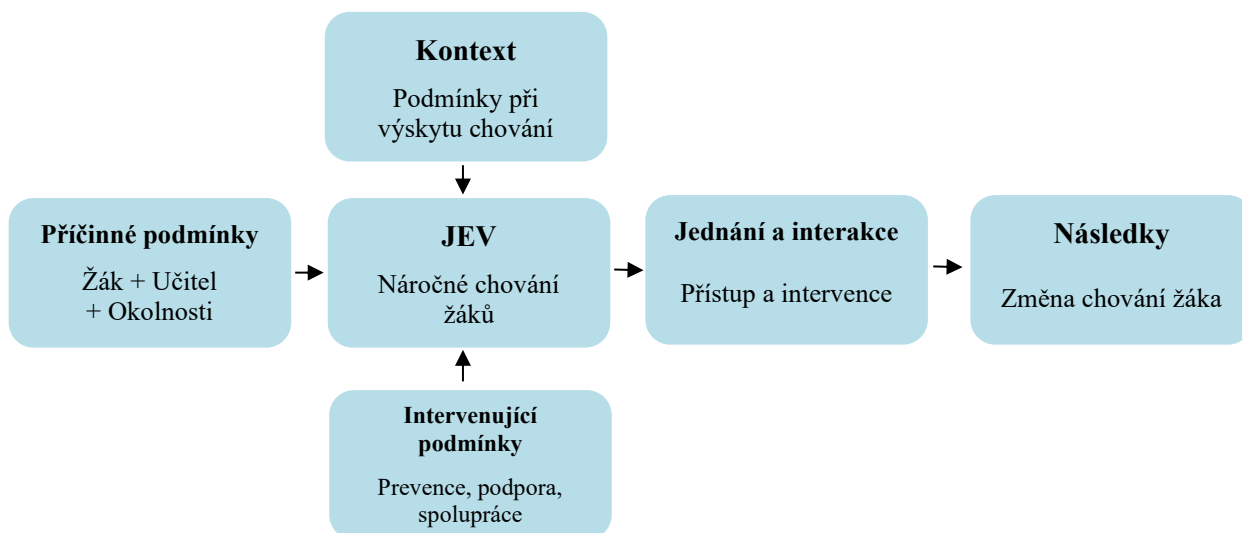
Velkým problémem jsou ale dlouhé čekací lhůty ve školských poradenských zařízeních a také to, že jejich pomoc je méně praktická, než by pedagogové potřebovali. Jako velký benefit pro celou třídu i pomoc při řešení náročného chování vnímají učitelé přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Asistenta pedagoga by ale potřebovala ve třídě většina z nich, což není realitou. Obrovským problémem je také nedostatek dětských psychologů a psychiatrů.

- *Je jasný, že ve chvíli, kdy máme dítě s problémovým chováním a byla by potřeba do třídy asistence, tak je trošku problém v tom, že ten proces toho, než se to rozjede, trvá hrozně dlouho, což tý paní učitelce prostě nepomůže.*
- *Když jsme teď dítě chtěli poslat na psychiatrii, protože tam opravdu je nějaký větší problém. Prostě úplně neřešitelný problém (termíny v poradnách a u lékařů). Že v podstatě to, že to nějak my tady v tom školním prostředí se snažíme paní učitelce pomoci vyřešit, aby to tam nějak zvládly, je jedna věc. Ale to, jestli se na to naváže něco dalšího, nebo než se vůbec to soukolí rozjede... což prostě nesouvisí se školou, souvisí to s tím, jak je přetíženej ten systém kolem.*
- *...to bylo dobrý, protože ona vlastně mně každé rok dala zpětnou vazbu, protože mi řekla no tohle děláte dobře, tohleto ještě by se mělo takhle. I když jsem měla od ní zprávu, tak ona mi ještě řekla, co a jak... A i vlastně viděla to dítě jako ve škole, protože to je jiný, než když přijde k ní.*

Všechny tyto výše zmíněné okolnosti jsou klíčové pro pochopení faktorů mimo kontrolu jednotlivých aktérů (žáků a učitelů), ale s významným dopadem na výskyt a řešení náročného chování. Kategorie poskytuje kontext pro efektivní návrh podpůrných opatření a strategii řešení a rozšiřuje navíc paletu řešení, která má pedagog k dispozici.

Vztahy mezi kategoriemi

Identifikaci vztahů mezi kategoriemi umožnilo axiální kódování. Jde o „soubor postupů, pomocí nichž jsou údaje po otevřeném kódování znovu uspořádány novým způsobem, prostřednictvím vytváření spojení mezi kategoriemi“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 70). Při axiálním kódování jsou blíže zkoumány jednotlivé kategorie, jejich podkategorie, a především vztahy mezi nimi. Pro systematické zobrazení vztahů bylo využito upravené schéma paradigmatického modelu podle Strausse a Corbinové (1999), které vypadá původně takto: příčinné podmínky > jev > kontext > intervenující podmínky > strategie jednání a interakce > následky. Tento model zahrnuje podmínky, které ovlivňují zkoumaný jev, kontext jevu, akce a interakce, které se v daných podmínkách odehrávají, a důsledky, které z nich vyplývají (Strauss, Corbinová, 1999).



Obrázek 6 – Schéma paradigmatického modelu

Dále bylo využito selektivní kódování, které „zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, kolem které je organizován základní analytický příběh“ (Strauss, Corbinová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 233). Klíčová kategorie odpovídala jevu paradigmatického modelu, šlo tedy o náročné chování žáků. Byly sledovány opakující se vztahy mezi vlastnostmi a konkrétními aspekty jednotlivých kategorií. Díky postupům metody zakotvené teorie jsou výsledky zaměřené především na sociální procesy, které tvoří interakci mezi lidmi.

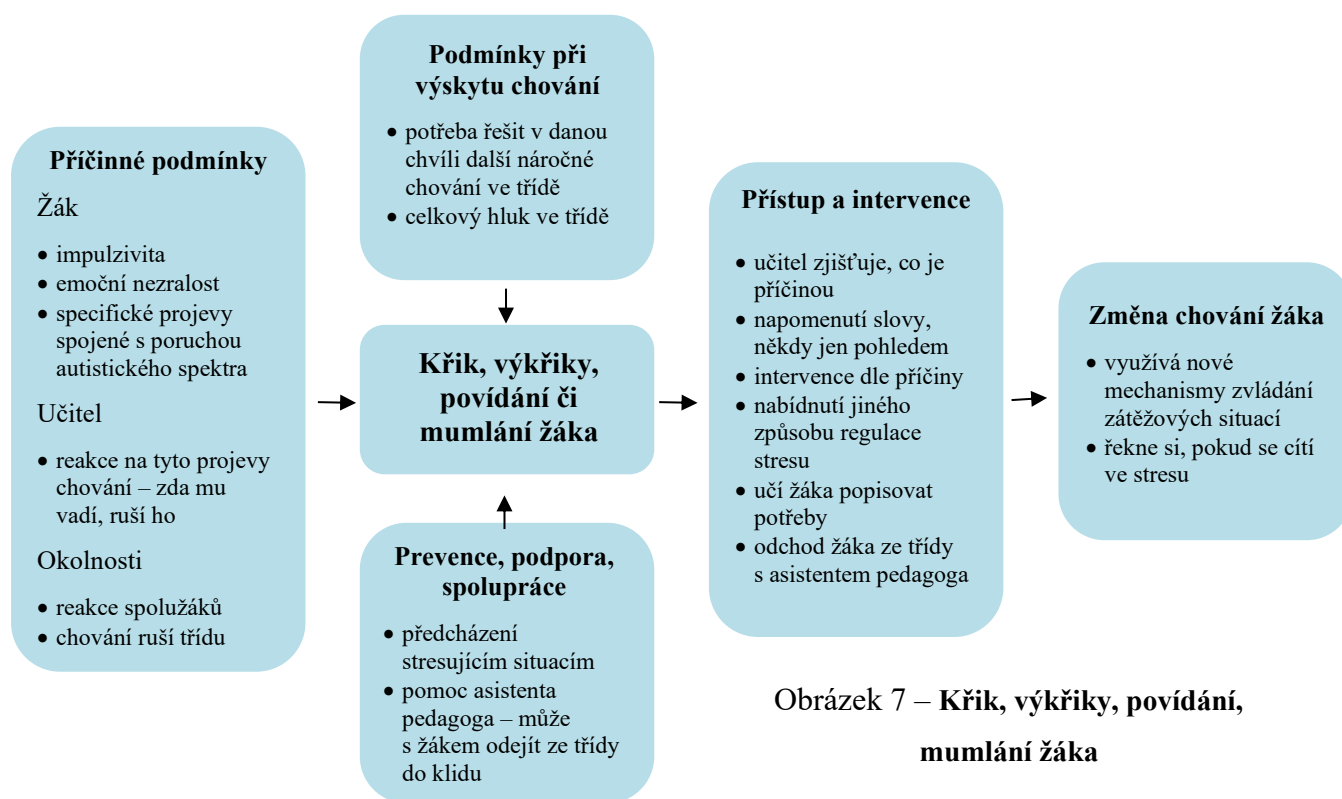
Zakotvená teorie „ukazuje, jak změny podmínek ovlivňující jednání nebo interakci vedou ke změně reakcí aktérů“ (Šedřová in Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 86).

4.7.3 Presentace celkových výsledků šetření

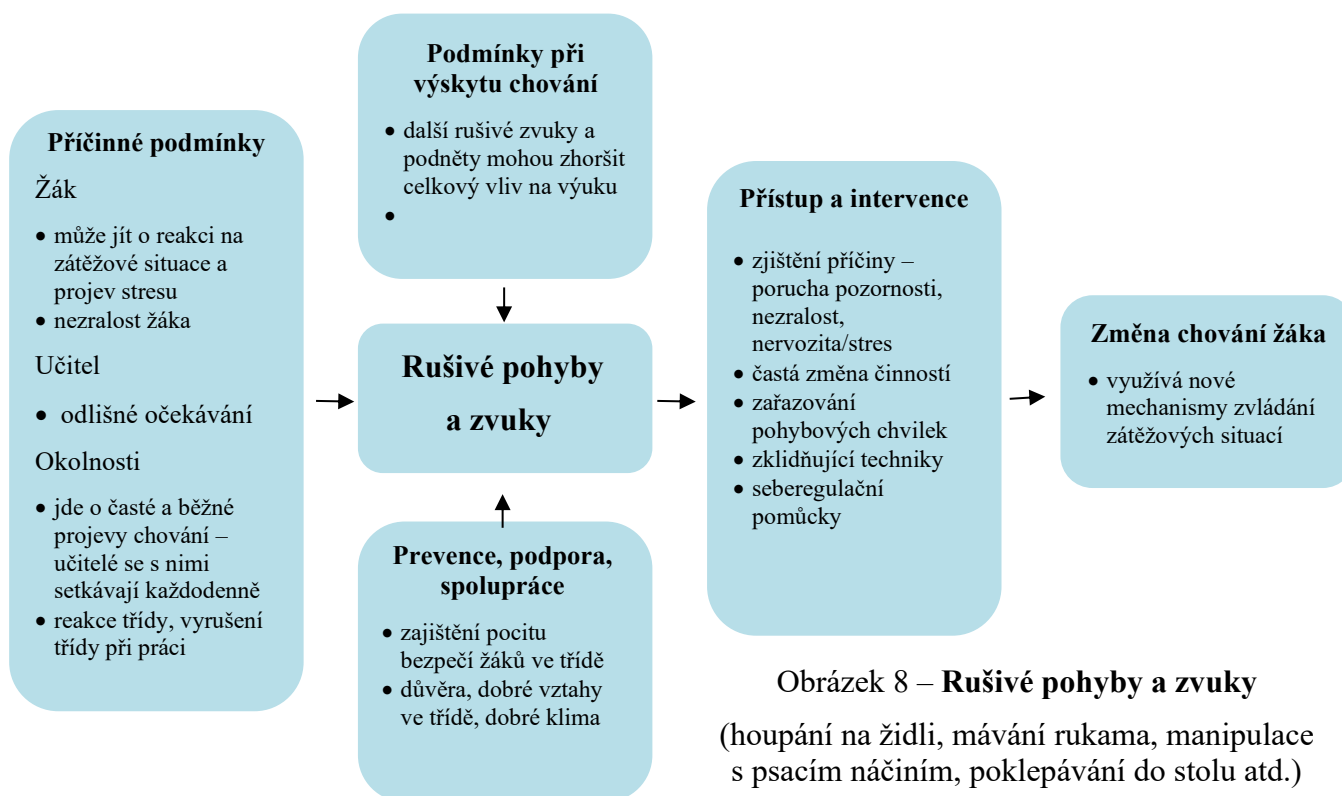
Projevy chování zkoumané do hloubky byly vybrány proto, že respondenti dané chování řeší ve třídách velmi často nebo je pro ně z hlediska zvládnutí nejsložitější. Tato logika vychází z formulovaných cílů výzkumu. Výběr podkategorií chování byl proveden na základě triangulace dat získaných prostřednictvím dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů. Projevy chování jsou rozděleny do podkategorií. Pro chování zařazené v podkategorii je společné to, jaké intervence a okolnosti se dle výsledků výzkumu k danému chování vztahují. Z výzkumu vyplynuly tyto podkategorie projevů náročného chování:

- **Křik, výkřiky, povídání či mumlání**
- **Rušivé pohyby a zvuky** (houpání na židli, mávání rukama, manipulace s psacím náčiním, poklepávání do stolu atd.)
- **Odmítání** (nedodržení pokynů, nezapojování se do výuky, neodpovídání na otázky)
- **Sprostá mluva vůči ostatním žákům**
- **Nedovolený pohyb** po třídě, útěky z místnosti/ze školy
- **Nebezpečné chování** vzhledem k okolí i vůči sobě (bouchání, kousání, škrábání ostatních či sebezraňující)

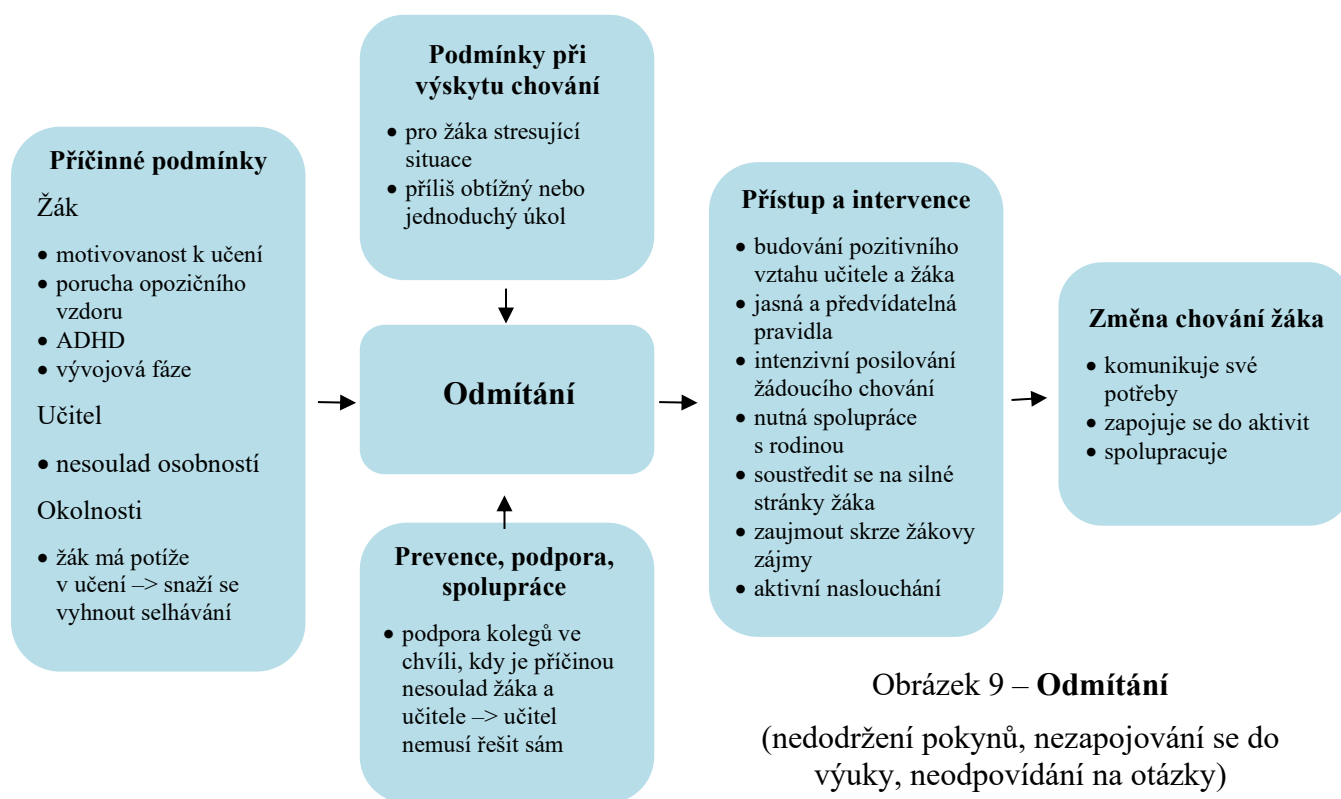
Výsledky šetření vztahující ke každé ze skupin náročných projevů chování jsou zobrazeny v následujících schématech vycházejících z výše uvedeného schématu paradigmatického modelu upraveného pro účely tohoto výzkumu.



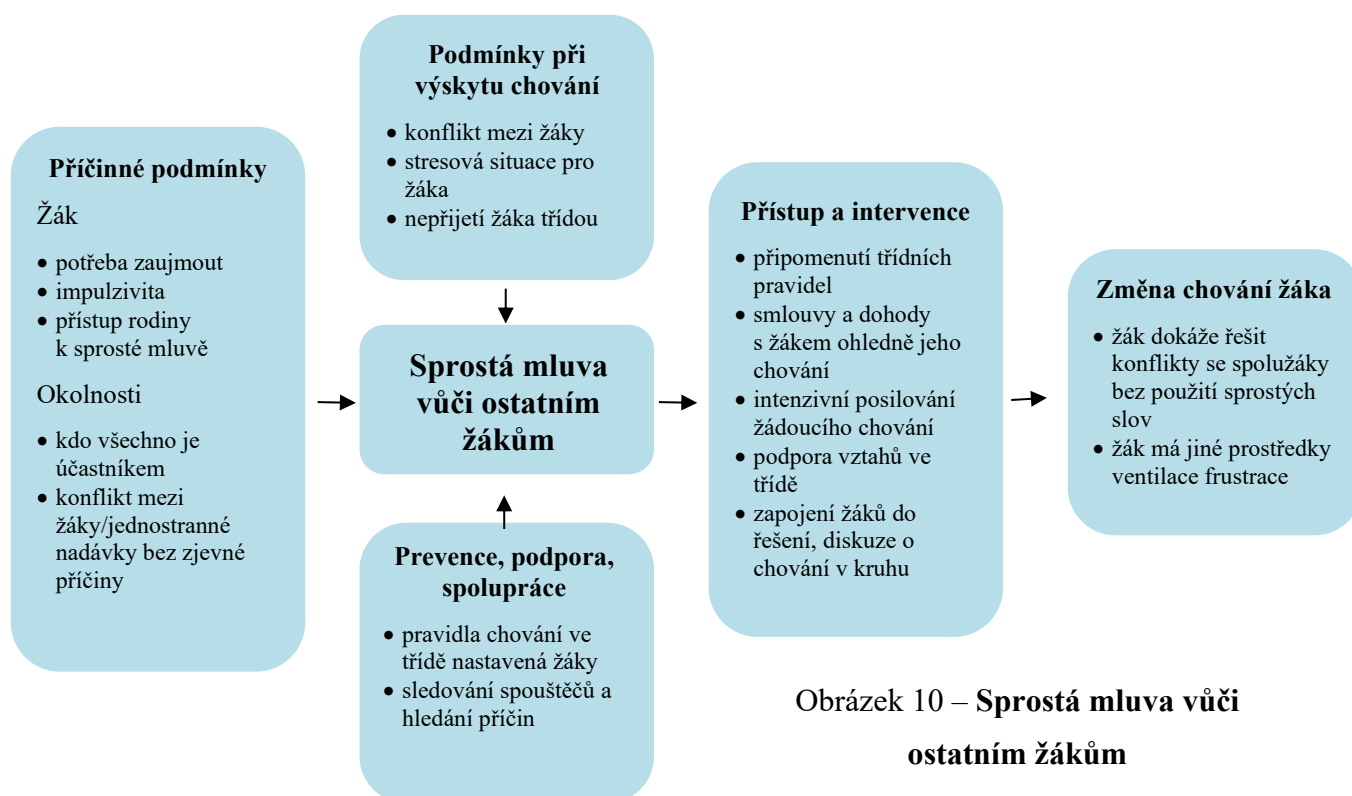
Obrázek 7 – Křik, výkřiky, povídání, mumlání žáka



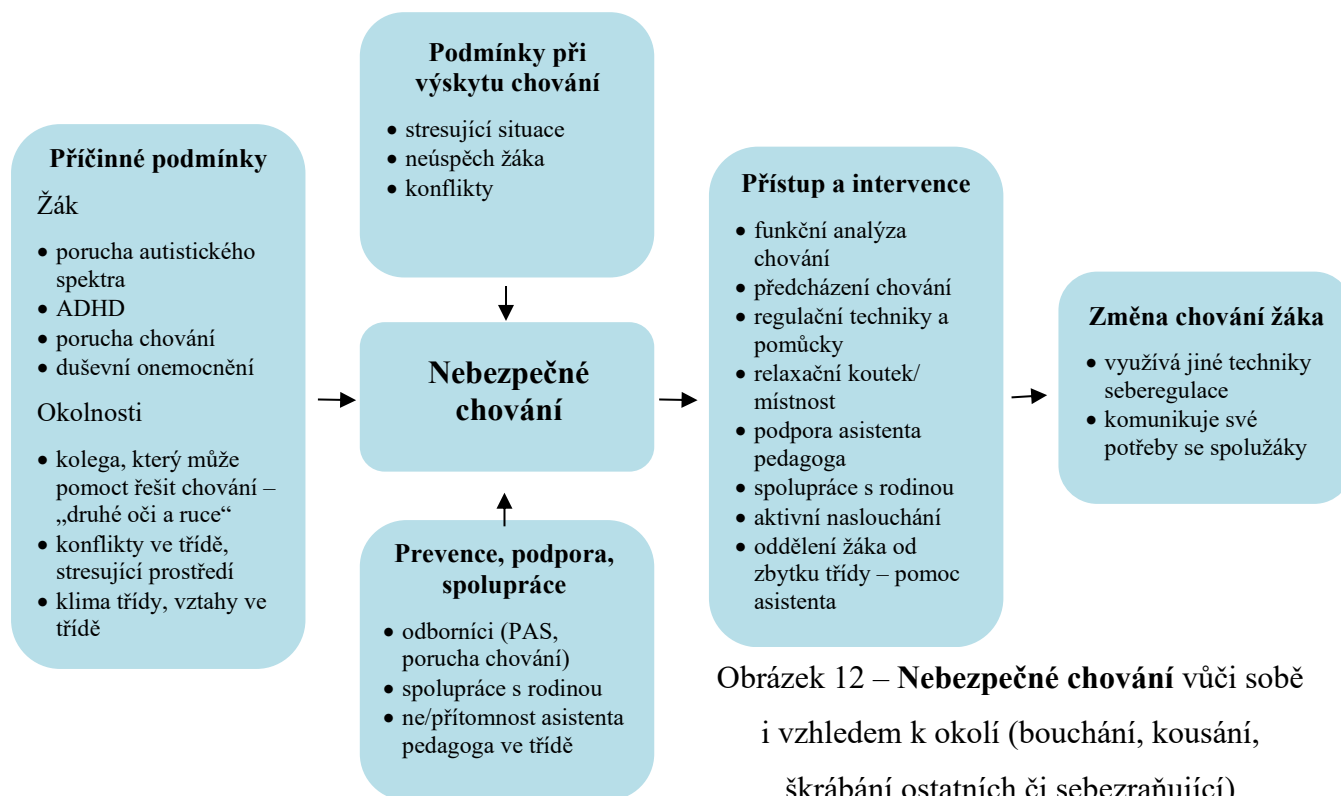
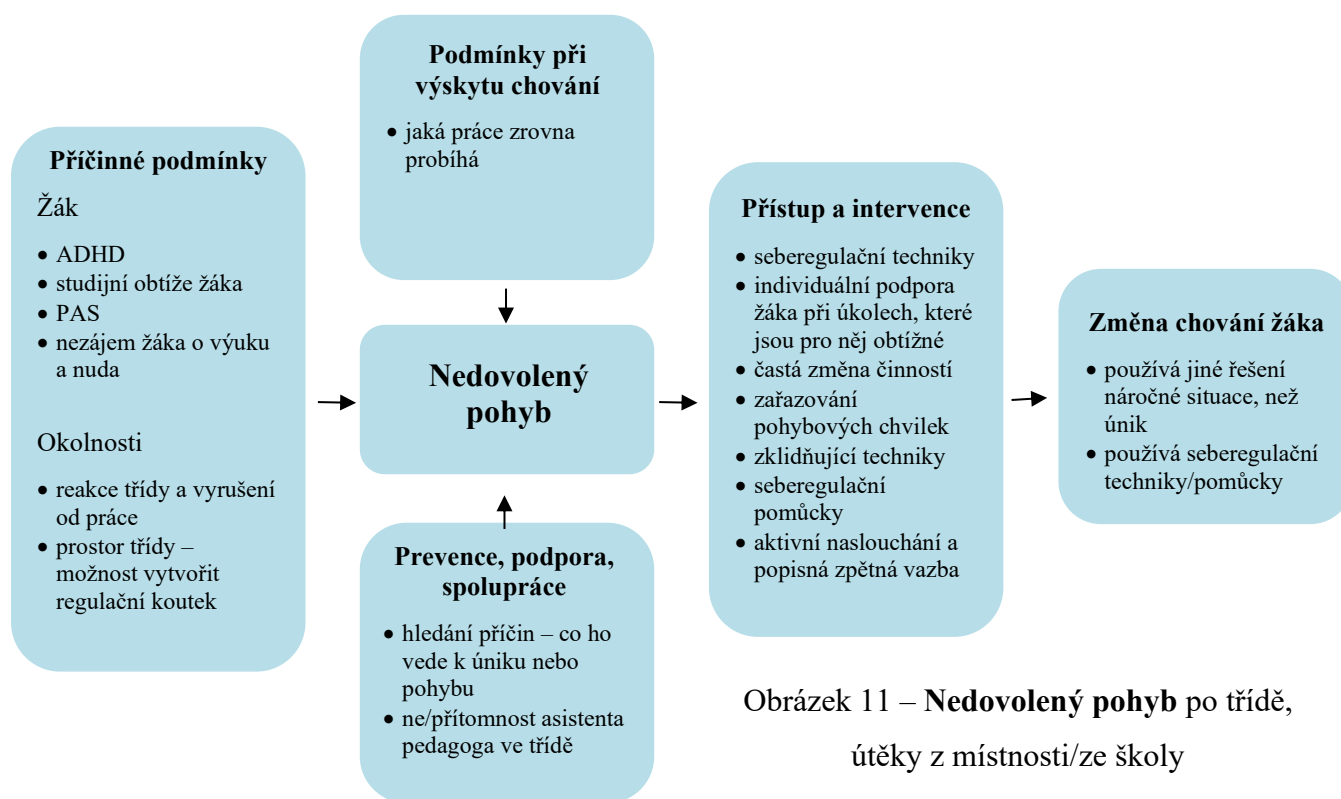
Obrázek 8 – Rušivé pohyby a zvuky (houpání na židli, mávání rukama, manipulace s psacím náčiním, poklepávání do stolu atd.)



Obrázek 9 – **Odmítání**
(nedodržení pokynů, nezapojování se do výuky, neodpovídání na otázky)

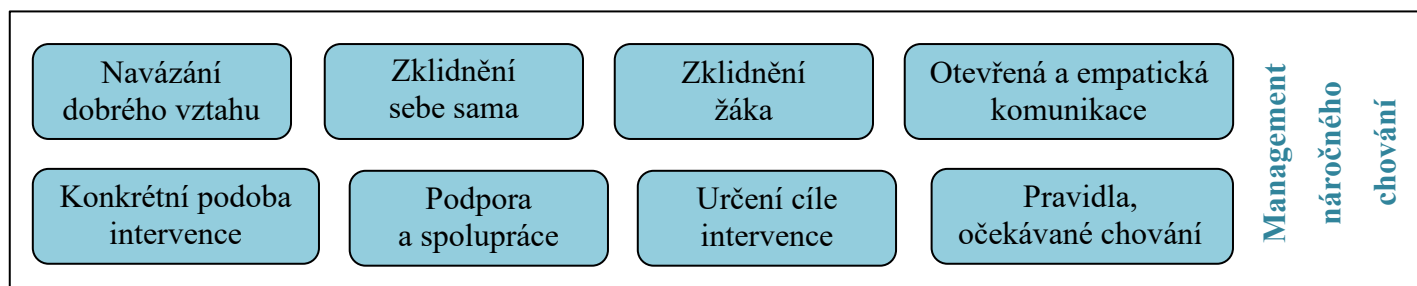


Obrázek 10 – **Sprostá mluva vůči ostatním žákům**



4.7.4 Aplikovatelnost zjištěné teorie do praxe

Z výsledků provedeného šetření vyplývá níže uvedené shrnující schéma, které zobrazuje aspekty managementu náročného chování, kterým by se měl pedagog při hledání funkčních intervencí věnovat. Konkrétní návrhy možných intervencí pojících se se specifickými projevy chování jsou uvedeny v kapitole 4.7.3.



Obrázek 13 – Důležité aspekty managementu náročného chování

4.7.5 Odpovědi na výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo skrze zodpovězení výzkumných otázek zjistit, s jakými náročnými projevy chování se pedagogičtí pracovníci setkávají u žáků na prvním stupni základní školy a jaké postupy pedagogických pracovníků vedou k efektivnímu managementu tohoto chování. Základní výzkumná otázka: **Jaké intervence managementu náročného chování žáků jsou využívány na 1. stupni ZŠ?** byla rozpracována do následujících tří specifických výzkumných otázek. V této kapitole jsou otázky zodpovězeny.

První specifická výzkumná otázka: **Jaké projevy chování žáků jsou podle pedagogických pracovníků největší překážkou společného vzdělávání?**

V první řadě je třeba zdůraznit, že vnímání náročnosti chování a toho, zda je či není překážkou pro společné vzdělávání, velmi závisí na osobním nastavení každého z pedagogických pracovníků. Z výsledků šetření je patrné, že i respondenti samotní vnímají, že při jejich hodnocení náročného chování velmi záleží na jejich vlastním osobním nastavení i aktuálním rozpoložení.

Z propojení dat dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů vyplynulo, že projevy chování, které jsou největší překážkou společného vzdělávání lze rozdělit do určitých podkategorií, kdy každá skupina chování vyžaduje jiný přístup učitele a odlišné nastavení okolností ve škole či třídě, což znamená, že záleží na podmínkách, ve kterých se chování vyskytuje. Konkrétní podmínky a vhodné intervence jsou sepsány v kapitole 4.7.3. Prezentace celkových výsledků šetření. Pokud jsou určité podmínky splněny, nemusí být nutně toto chování překážkou, ale pokud například chybí potřebná podpora, která se k danému projevu dle výsledků šetření pojí, může se stát chování velkou překážkou. Výsledky šetření tedy ukazují, že to, zda je chování překážkou či nikoliv závisí jen na druhu chování, ale také na podmínkách, ve kterých pracovník chování žáka řeší.

Pokud respondenti zmiňovali některé specifické projevy chování jako překážku společného vzdělávání, šlo o **chování, které spojovali s autistickými projevy** a podezřením na poruchu autistického spektra či **projevy poruch pozornosti**. Projevy poruchy pozornosti mohou být dle většiny pedagogů poměrně snadno zvládnutelné, ale ve chvílích, kdy se rušivé chování spojené s poruchou pozornosti objevuje nepřetržitě, začíná vyrušovat v učení ostatní žáky, což je na těchto projevech pro pedagogy nejvíce náročné. Projevy poruch autistického spektra jsou pro pedagogy náročné proto, že bývají velmi intenzivní a velmi narušují celkové fungování třídy. U výše uvedených projevů považovali za zásadní potřebu znát příčinu chování a mít navázanou spolupráci s dalšími odborníky, kteří mohou pomoci a poradit, jak s chováním žáků s poruchou autistického spektra nebo poruchou pozornosti pracovat. Zároveň se často objevoval problém nedostatečné kapacity lékařů a klinických psychologů a následně také poradenských zařízení. Z toho důvodu je získání doporučení během na dlouhou trať, což pedagogům příliš nepomůže s akutním řešením chování. Dokud nemají odbornou pomoc od externistů, volí intervenční postupy, které jsou nastíněny ve druhé specifické výzkumné otázce.

Druhá specifická výzkumná otázka: **Jaké intervence u žáků s náročným chováním vedou dle pedagogických pracovníků nejlépe k naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků a celé třídy?**

Intervence, jež považují pedagogičtí pracovníci za funkční je možné rozdělit na ty, které se specificky pojí s konkrétními projevy chování a obecné postupy a zásady, které jsou využitelné při řešení jakéhokoliv náročného chování. Intervence, které se pojí se specifickými projevy chování jsou shrnuty v kapitole 4.7.3. Prezentace celkových výsledků šetření. Je možné říct, že je vždy vhodné hledat specifickou intervenci, která povede ke zmírnění daného projevu chování. Návrhy specifických intervencí zde znovu uvedeny nebudou, spíše se bude odpověď na tuto specifickou výzkumnou otázku zaměřovat na to, jaké jsou **obecné charakteristiky intervencí, které vedou nejlépe k naplnění vzdělávacích potřeb těchto žáků i celé třídy.**

Pro zvládání náročného chování je zásadní **individuální přístup**. Pracovník musí volit intervence na základě dobrého poznání žáka a jeho kontextu, příčin chování a jeho spouštěčů i dle specifik dané situace.

Při volbě intervence se vyplácí **vědět, co je cílem této intervence**. Pracovníci školy musí vědět, jaká mají od intervence očekávání a také znát a mít jasně definované očekávané chování, tedy takové chování, ke kterému intervencí směřují. Vyplácí se mít sestavení Plánu pedagogické podpory či Individuálního výchovného plánu. Aby bylo jasné, k jakému chování má daná intervence vést, je nutné mít **stanovená třídní pravidla** a jasně s žáky komunikovat, jaká očekávání na jejich chování pracovník má. Třídní pravidla by si měli stanovit sami žáci, díky tomu je totiž budou spíše dodržovat. Žáci sami dobře ví, jak se k sobě ve třídě chytí a mají chovat a není nutné, aby jim pravidla chování v kolektivu nastavoval učitel. Rolí učitele je zajistit, že k nastavení pravidel dojde a ideálně ve třídě vytvořit prostor pro jejich vizualizaci. Nastavení očekávaného chování na úrovni školy je něco, co pedagogové často zmiňovali jako dobrý krok, převážně ale s dovětkem, že takto to u nich ve škole nefunguje a spíše má každý pedagog očekávání ve své třídě nastavená odlišně, dle svého uvážení. Chování na úrovni školy definuje na většině škol jen školní řád, který ale nebývá v tomto ohledu příliš konkrétní. **Stanovení jasných očekávání na chování** je prvním krokem, jde o určité preventivní opatření, na který musí navazovat **důsledné**

udržování určených hranic. Ve chvíli, kdy jsou hranice někým překročeny, pravidla porušena, je nutné, aby pracovník školy prováděl další intervence.

Z výsledků šetření vyplývá dále to, že velký vliv na funkčnost intervence má nastavení a stav pedagoga ve chvíli, kdy ji aplikuje. **Je nutné, aby byl sám v klidu.** Pokud je tedy ve chvíli, kdy se náročné chování objeví, rozrušen, musí znát techniky, jak uklidnit sám sebe. Může jít například o dechová cvičení nebo techniky mindfulness. Nedílnou součástí řešení náročného chování je **komunikace s žákem**, ať už při rozhovoru o jeho chování, při připomínání hranic či při akutním vstupu do situace, kdy se žák chová náročně. Komunikace pracovníka by měla být klidná, otevřená a vlídná.

Třetí specifická výzkumná otázka: **Jaký druh podpory napomáhá pedagogickým pracovníkům ke zvládnutí náročného chování žáků ve třídách (vzdělávání ped. pracovníků v tématu náročného chování, metodická podpora atd.)?**

Práce s náročným chováním je často velmi obtížná a může být pro pedagoga vysilující. Výsledky výzkumu potvrzují, že se velmi vyplácí mít dobře nastavenou **spolupráci na úrovni školy, mezi kolegy**. Velmi podpůrné je, pokud pracovníci „táhnou za jeden provaz“ a není tak na řešení náročného chování nikdo sám. Spolupráce může probíhat na úrovni učitelů a také mezi učiteli a pracovníky ŠPP (výchovní poradce, metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog, sociální pedagog). Nejlépe se osvědčuje zařazení **intervizí a supervizních setkání a různých porad**, kde si mohou všichni pracovníci školy předávat zkušenosti. Kromě oficiální, plánované schůze dobré, když na škole panuje atmosféra neformálního sdílení zkušeností a podpory, kdy si pedagogové a další pracovníci promluví například o přestávce v kabinetě nebo když se potají a chodbě. Průběžnou podporu může pracovníkům poskytovat také **vedení školy**, které zároveň nastavuje atmosféru a společné fungování ve škole, proto i zájem vedení o problematiku náročného chování má velký vliv na to, jakým způsobem se s ním na škole pracuje. Velký význam má také **spolupráce se samotným žákem**. Při klidném a otevřeném rozhovoru v soukromí o jeho chování často přichází na příčiny a spouštěče chování, s čímž následně mohou společně pracovat a měnit okolnosti, které změnit jde.

Spolupráce s rodinou žáka je dalším významným aspektem a při dobrém navázání vztahu má spolupráce s rodinou velký potenciál pro pomoc pedagogovi.

Podpora školských poradenských zařízení je pedagogy považovaná za přínosnou. Naráží ale často na plné kapacity zařízení a dlouhé čekací lhůty, které způsobují to, že učitel musí ve výsledku intervence přizpůsobit sám, bez doporučení ŠPZ, jelikož nemůže na řešení dlouho čekat. Velmi významným faktorem, který napomáhá chodu třídy s žáky s náročnými projevy chování je **pomoc asistenta pedagoga**. Mnoho intervencí není vůbec možných, pokud je ve třídě přítomen jen sám učitel a nemá podporu druhé osoby.

4.8 Diskuze k výsledkům

Cílem této kapitoly je propojení výsledků šetření s teoretickým rámcem tématu náročného chování žáků 1. stupně základních škol a výzkumnými poznatky o tomto tématu. Výsledky mezinárodních výzkumů potvrzují, že management náročného chování žáků je jedna z nejnáročnějších částí práce pedagoga (srov. Navrátil, Mattioli, 2011; Paramita, Anderson & Sharma, 2020; OECD, 2019) a jelikož se, dle výsledků výzkumného šetření této práce, pedagogové s nějakou formou náročného chování setkávají pravidelně, někteří každodenně, je nutné, aby se jim dostávalo podpory a měli znalosti a dovednosti, které jim se zvládnutím náročného chování pomohou. Mezi poznatky zjištěnými touto prací mohou nalézt pedagogové inspiraci ve chvílích, kdy náročné chování ve své třídě řeší.

Z provedeného šetření vyplývá, že chování, které je dle pedagogů největší překážkou společného vzdělávání žáků, je především chování, při jehož řešení je narušena plynulost výuky a třídní klima. Pedagogové takové chování často spojují s poruchami autistického spektra či se syndromem ADHD. U žáků, jejichž projevy chování jsou velmi výrazné, vyjadřovali pedagogičtí pracovníci obavu, že se sníží kvalita vzdělávání ostatních žáků a že je pro celou třídu toto chování velmi náročné zvládat. Podobné výsledky vyplývají také z výzkumu týkajícího se postojů pedagogů základních škol ke konceptu inkluzivního vzdělávání z roku 2018. Odpůrci inkluze v tomto výzkumu „kritizují zpomalení tempa vyučování a snížení standardu výuky u ostatních žáků“ (Němec, 2018).

Na základě dostupné literatury se dalo očekávat, že se mezi intervencemi, které pedagogičtí pracovníci při náročném chování žáků využívají, objeví tresty a odměny případně postoj, který nahlíží na řešení náročných situací jako na souboj, jehož řešením je buď vyhrát nebo prohrát. Tyto předpoklady potvrzuje například Gordon (2015, s. 189), který ve své knize *Škola bez poražených* uvádí, že „učitelé téměř bez výjimky chápou vyřešení konfliktu jako výhru či prohru“ a předpokládá, že „právě toto vnímání konfliktu v intencích „vyhrát-prohrát“ leží v jádru specifického problému kázně ve školách“. V provedeném výzkumu se ale podobné postoje objevily jen velmi zřídka. Většinou šlo o odpovědi respondentů dotazníkové šetření, kteří ale zároveň vnímaly využití trestů a odměn a tlak na prosazení svého (výhru) jako nepřiliš ideální. Neměli ale jiné prostředky, které by se jim při řešení náročného chování osvědčily. Na základě těchto skutečností lze usuzovat, že pedagogičtí pracovníci vnímají nebo zjišťují praxí, že výše popsané nastavení není účinné a daří se jim hledat jiné cesty, jak s žáky náročné chování ošetřit a vyřešit. Pro pedagogy, kteří účinné cesty řešení zatím hledají, mohou být výsledky a postoje a přístup respondentů výzkumu inspirací a podporou. Doporučené postupy jsou shrnuty především v kapitolách 3.3.3. a 4.7.3.

Praktickým cílem práce bylo formulovat novou teorii shrnující zjištěné funkční postupy managementu náročného chování žáků a nabídnout je tak dalším pedagogickým pracovníkům. Tento cíl byl naplněn skrze identifikaci nejčastějších a pro pedagogické pracovníky nejvíce náročných projevů chování a s nimi spojených možností intervence, které se pedagogickým pracovníkům osvědčují. Obecné zásady intervencí zjištěné tímto výzkumem (individuální přístup, znát cíl intervence, mít nastavená pravidla ve třídě a důsledně trvat na jejich dodržování atd. – shrnuty jsou v odpovědi na druhou specifickou výzkumnou otázku) jsou ve shodě s doporučenými postupy, které popisují odborníci, z jejichž poznatků čerpá teoretická část práce. Například Bruce Perry (2022–2023) doporučuje tři kroky, které pomohou učitelům se zvládnutím náročného chování: reguluj, navaž kontakt, reflektuj (SOFA, 2023). V těchto krocích jsou obsaženy prvky jako potřeba pedagoga zklidnit sama sebe, respektující komunikace či popisný jazyk. Tyto poznatky jsou ve shodě s výsledky výzkumného šetření.

Jako další z klíčových faktorů, které ovlivňují efektivitu podpory pro žáky i pedagogy, identifikuje výzkum také nedostupnost školského poradenského zařízení nebo odborné pomoci. Podobné závěry lze nalézt také ve výroční zprávě ČŠI ke kvalitě vzdělávání v ČR ve školním roce 2023/2024, kde autoři poukazují na to, že *„Pokud školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako méně funkční, jsou pak nejčastější příčinou dlouhé čekací lhůty pro vyšetření žáků, méně časté návštěvy poradenských pracovníků ve školách a také absence sdílení praktických ukázek příkladů dobré praxe v oblasti práce s žáky se SVP. To se promítá i do oblastí, ve kterých by školy očekávaly zkvalitnění pomoci ze strany školských poradenských zařízení“* (ČŠI, 2024, s. 81). Pedagogové mluvili také o dalších aspektech, které jsou v tomto úryvku zdůrazněny, a to například o dříve poměrně běžných návštěvách pracovníků ŠPZ na školách, při kterých pedagog dostával praktická doporučení přímo navazující na pozorování pracovníka ŠPZ v jeho třídě. Tato zjištění mohou přispět k systematickému zlepšení podpůrných mechanismů na úrovni celého školského systému.

Výsledky vztahující se k tématu podpory pedagogickým pracovníkům při zvládání náročného chování žáků ve třídách mohou být inspirací pro vedení škol, pedagogy samotné i další pracovníky školy. Zjištěné poznatky může využít pedagog k tomu, aby podpořil sám sebe ve chvílích, kdy řeší náročné chování žáků. V případě vedení škol a jiných pracovníků školy mohou nabídnuté poznatky sloužit jako inspirace, jak podpořit pedagogy při jejich práci. Velmi dobře je hodnocena pomoc mezi kolegy navzájem, což je aspekt, který může vedení na své škole budovat a podporovat. Z výsledků výzkumu vyplývá, že pravidelné intervizní schůzky mezi učiteli a poradenskými pracovníky mohou výrazně zvýšit schopnost pedagogů zvládat náročné situace.

Limitem výzkumu může být skutečnost, že vzorek respondentů vychází z dobrovolnosti při vyplňování dotazníků a zapojování se do rozhovorů. I přes rozmanitost respondentů dotazníkového šetření (zastoupení respondentů různých pozic na školách napříč republikou,) a snahu o zajištění triangulace dat také u participantek rozhovorů (různé školy, různé pracovní pozice) lze předpokládat, že tematika práce osloví pouze určitou část potenciálních respondentů. Ti, kteří se této problematice nevěnují, pravděpodobně na žádost o vyplnění dotazníku nebudou reagovat.

Výzkumné šetření otevřelo mnoho témat, na která by bylo možné v další výzkumné činnosti navázat. Přínosné by mohlo být detailní sledování jednotlivých odpovědí respondentů dotazníku a korelace mezi různými proměnnými. Sledovat například to, jaký je vztah mezi odpovědí na otázku 7 (Do jaké míry se Vám v každodenní praxi daří zvládat náročné chování žáků?) a odpovědí na otázky týkající se podpory ve škole či dřívějšího seznámení s postupy zvládání náročného chování. Takto podrobná analýza ale nebyla z kapacitních důvodů možná a vzhledem k cílům tohoto výzkumu ani potřebná. Tyto úvahy by ale bylo možné využít jako podnět pro další bádání.

Závěr

„Jsou už takoví. Nesmíme se na ně zlobit. Děti musí být k dospělým hodně shovívavé.“
Antoine de Saint-Exupéry

Diplomová práce se zaměřila na problematiku managementu náročného chování žáků na prvním stupni základních škol. Sledovala příčiny a projevy náročného chování a efektivní strategie jeho zvládnutí. Prostřednictvím odpovědí na základní a specifické výzkumné otázky bylo možné podrobně analyzovat přístupy pedagogů, jejich potřeby a faktory ovlivňující management náročného chování.

Klíčovým zjištěním výzkumného šetření bylo, že součástí problematiky managementu náročného chování není jen zkoumání chování samotného, ale je vždy nutné zohlednit podmínky, ve kterých je toto chování řešeno, jelikož hrají zásadní roli při volbě efektivní intervence. Z výsledků šetření vyplývá, že za překážku společného vzdělávání pedagogové považují chování žáků, které narušuje vzdělávací proces nebo třídní klima. Tyto projevy často souvisí s individuálními charakteristikami žáků či reakcemi na nenaplněné potřeby. Ze shromážděných dat o využívaných funkčních intervencích vyplynulo, že individuální přístup, dobrá znalost žáka a jeho kontextu stejně jako jasná pravidla chování jsou zásadní pro efektivní zvládnutí náročného chování. Přínosná jsou specifická opatření, která reagují na konkrétní projevy chování, i obecné strategie. Významnou roli hraje komunikace, která by měla být klidná, otevřená a vlídná. Závěry diplomové práce nabízejí mnoho praktických doporučení pro školní praxi. Pedagogové potřebují nejen znalosti, ale také nástroje a strategie, které jim umožní efektivně zvládat náročné situace.

Podpora pedagogů při práci s náročným chováním je nepostradatelným prvkem managementu náročného chování žáků. Výsledky výzkumu zdůrazňují důležitost spolupráce na úrovni školy, kde je klíčové partnerství mezi učiteli, vedením a školním poradenským pracovištěm. Pedagogové rovněž oceňují atmosféru sdílení a podpory, která zlepšuje nejen efektivitu jejich práce, ale především jejich celkové naladění při práci. Významným faktorem je také spolupráce s rodinou žáka, která může výrazně přispět k řešení náročného

chování a podpora odborníky mimo školu. Nedostatky v těchto oblastech však často limitují efektivitu intervencí.

Výsledky výzkumného šetření mají pro obor speciální pedagogiky významnou aplikovatelnost, protože přímo reagují na potřeby pedagogů při práci s žáky, kteří vyžadují individuální přístup a specifické metody podpory. Přínos této práce spočívá v rozšíření praktického i teoretického porozumění a ve formulaci návrhů, které podporují inkluzivní vzdělávání a přispívají k vytvoření pozitivního a podpůrného prostředí jak pro žáky, tak pro pedagogy. Jedním z dalších témat práce je také role speciálního pedagoga na školách a význam asistenta pedagoga ve třídě. O přínosu a ukotvení obou těchto pozic na školách jsou v poslední době vedeny diskuze. I v tomto ohledu reaguje práce na aktuální potřeby oboru.

Management náročného chování velmi souvisí s osobním nastavením pracovníků. Pro pedagogy je náročné chování často velmi vysilující a je nutné, aby se jim dostávalo potřebné podpory, díky které budou mít dostatek sil na hledání takových intervencí, které budou pro všechny účastníky vzdělávacího procesu přínosem. Diplomová práce přispěla k hlubšímu pochopení problematiky náročného chování ve školním prostředí a zároveň nabídla konkrétní řešení, která podporují pracovníky škol při managementu náročného chování žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů

Active Healthy Kids Czech Republic. (2022). *Národní zpráva o pohybové aktivitě českých dětí a mládeže 2022*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/360313415_Narodni_zprava_o_pohybove_aktivite_ceskych_deti_a_mladeze_2022

American Psychiatric Association [APA]. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe-Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.

Autorský tým APIV B. *Problémové chování*. In: Zapojme všechny [online]. Národní pedagogický institut ČR [NPI], 2020 [cit. 2025-09-02]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/12-problemove-chovani#vag7>

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování: distanční studijní text* [online]. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019 [cit. 2025-20-02]. ISBN: 978-80-7510-338-3. Dostupné z: https://repozitar.cz/repo/39425/Specificke_poruchy_uceni_a_chovani__1_.pdf

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; DANDOVÁ, Eva; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; NÁDVORNÍKOVÁ, Hana; SYSLOVÁ, Zora et al. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-319-3.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina; ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BELŠAN, Pavel. *Tělesná výchova pro 3. a 4. ročník základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

Česká školní inspekce (ČŠI). *Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2023/2024: Výroční zpráva České školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2024 [cit. 2025-08-03]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2023-2024_verze.pdf

Česká školní inspekce (ČŠI). *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení: Metodické doporučení* [online]. Praha: Česká

školní inspekce, 2021 [cit. 2025-11-01]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Metodicke-doporuceni_pristupy-k-narocnemu-chovani_11-10-2021.pdf

Česká školní inspekce (ČŠI). *Tělesná zdatnost žáků na základních a středních školách. Výuka tělesné výchovy a podpora pohybových aktivit: Tematická zpráva*. [online]. Praha:

Česká školní inspekce, 2023 [cit. 2025-06-04]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Telesna-zdatnost-zaku-na-zaklad>

DOLEŽALOVÁ, Pavla; ORLÍKOVÁ, Barbora; KÁŽMER, Ladislav; DRBOHLAVOVÁ, Barbora; CSÉMY, Ladislav. *Trauma v dětství a adolescenci: Průvodce pro pedagogy*. Klecany: Národní ústav duševního zdraví, 2017. ISBN 978-80-87142-32-5.

DUPAUL, George J.; STONER, Gary. *ADHD in the schools: assessment and intervention strategies*. New York: The Guilford Press, 2014. ISBN 978-1-4625-1671-1.

ERIKSON, Erik H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: NLN, s.r.o., 1999. ISBN 80-7106-491-X.

FELCMANOVÁ, Lenka et al. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2025-03-11]. ISBN 978-80-244-4765-0. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>

FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ, Martina et al. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2025-03-11]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.

GORDON, Thomas. *Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy 2., přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9816-5.

HODOVALOVÁ, Martina. *Autismus podle věku: Školák* [online]. In: Národní ústav pro autismus, z.ú. Autismport. 2019, 10. 11. 2021. [cit. 2025-04-07]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/skolak>

HOLEN-HOEKSEMA, Susan et al. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

HUTTON, John S.; PIOTROWSKI, Jessica T., BAGOT, Kara et al. Digital Media and Developing Brains: Concerns and Opportunities. *Curr Addict Rep* 11, 287–298 (2024). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s40429-024-00545-3>

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

JOSHI, Priti; SHUKLA, Subir *Child Development and Education in the Twenty-First Century* [online]. Singapore: Springer Nature, 2019. ISBN 978-981-13-9258-0. [cit. 2025-19-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/978-981-13-9258-0>.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra; ŽÁČKOVÁ, Hana. *Metody práce s dětmi s ADHD především pro učitele a vychovatele*. Praha: D + H, 2017. ISBN 978-80-87295-24-3.

KAISER, Barbara; RASMINSKY, Judy. *Addressing challenging behavior in young children: the leader's role*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2021. ISBN 1-938113-90-X.

KEENAN, Thomas; EVANS, Subhadra; CROWLEY, Kevin. *An Introduction to Child Development*. London: SAGE Publications Ltd, 2016. ISBN 978-1-4462-7401-9.

KOLÁŘ, Zdeněk, et. al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-7209-7.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vydání 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-494-X.

MERTIN, Václav; KREJČOVÁ, Lenka et al. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína; FELCMANOVÁ, Lenka. *Katalog podpůrných opatření obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2025-03-11]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/katalog-v-pdf/>

MÍŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7419-285-2.

MŠMT. *Akční plán realizace Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2023-2025* [online]. Praha: MŠMT, 2023. [cit. 2025-03-10]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/dokumenty-13>

MŠMT. *Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT, 2010. [cit. 2025-03-11]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. [cit. 2025-03-05]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

NAVRÁTIL, Stanislav. MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-147-7180-9.

NEŠPOR, Karel; CSÉMY, Ladislav; PERNICOVÁ, Hana. *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999.

NOVÁČEK, Vojtěch; KOPŘIVOVÁ, Jitka a MUŽÍK, Vladislav. *Vybrané kapitoly z teorie a didaktiky tělesné výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2642-1.

NOVÁČKOVÁ, Jana; NEVOLOVÁ, Dobromila. *Respektovat a být respektován: Cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Praha: PeopleComm s.r.o., 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.

NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej; ŠTOVÍČKOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK, 2019. ISBN 978-80-7571-025-3.

NPI. MŠMT a NPI připravily největší změnu ve vzdělávání za posledních 20 let. In: Národní pedagogický institut ČR. *revize.rvp.cz*. [online]. [cit. 2025-08-03]. Dostupné z: <https://revize.rvp.cz/blog/msmt-a-npi-pripravily-nejvetsi-zmenu-ve-vzdelavani-za-poslednich-20-let>

OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

Paramita, P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective Teacher Professional Learning on Classroom Behaviour Management: A Review of Literature. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(1), 61–81. <https://doi.org/10.14221/ajte.2020v45n1.5>

Physical activity and exercise guidelines for all Australians [online]. 2021. Australian Parliament: Department of Health and Age Care. [cit. 2025-03-01]. Dostupné z: <https://www.health.gov.au/topics/physical-activity-and-exercise/physical-activity-and-exercise-guidelines-for-all-australians#summary-by-age>

PERRY, Bruce D. The Neurosequential Model of Therapeutics: Applying Principles of Neurodevelopment to Clinical Work with Maltreated and Traumatized Children. [online]. *Working with Traumatized Youth in Child Welfare*. 2006, s. 27-56. [cit. 2025-03-10]. Dostupné z: <https://www.bdperry.com/recent-academic-articles>

PERRY, Bruce D.; SOFA. *Jaký je můj stav? Úrovně aktivace stresové reakce*. Praha: SOFA, 2023. [cit. 2025-03-10]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/uroven-aktivace-stresove-reakce#files>

PERRY, Bruce D.; SOFA. *Tři kroky ke zvládnání náročného chování* [online]. Praha: SOFA, 2023. [cit. 2025-03-10]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/tri-kroky-ke-zvladani-narocneho-chovani>

PORGES, Stephen W. *The Polyvagal Perspective*. In: National Library of Medicine. [online]. Chicago: University of Illinois at Chicago, 2006 [cit. 2025-03-12]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>

RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické potupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-287-4.

ŘÍČAN, Pavel; KREJČÍŘOVÁ, Dana et al. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace: Řeč života*. Praha: Portál., 2022. ISBN 978-80-262-1785-5.

ROSENBERG, Marshall B. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál., 2023. ISBN 978-80-262-2006-0.

SRIVASTAVA, Chhitij; PATKAR, Prajakta. Digital Technology and Brain Development. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health* [online]. [cit. 2025-19-01]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/09731342231178632>

STRAUSS, Anselm; CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

ŠÍPEK, Petr. *Dítě na zabití: Příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.

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

TAY, Louis; DIENER, Ed. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(2), 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779>

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

Tým projektu APIV B. Nadané a mimořádně nadané děti – opomíjená skupina se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Národní pedagogický institut ČR. *podporainkluze.cz* [online]. Praha: npí, 14.7.2020 [cit. 2025-08-03]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2068-nadane-a-mimoradne-nadane-deti-opomijena-skupina-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [ÚZIS]. *MKN-10 klasifikace*. [online]. ÚZIS ČR, 2024 [cit. 2025-09-02]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [ÚZIS]. *11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)* [online]. ÚZIS ČR, 2024 [cit. 2025-09-02]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11#ceska-verze>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie; LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VLČKOVÁ, Kateřina (2011). Smíšený výzkum: Jedná se o nové a závažné téma? In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 1–6). Brno: Masarykova univerzita. [cit. 2025-01-04]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/vlckova.pdf>

WAHBA, Mahmoud A.; BIDWELL, Lawrence G. (1976). Maslow Reconsidered: A Review of Research on the Need Hierarchy Theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 212-240 [online]. [cit. 2025-06-04]. Dostupné z: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90038-6](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90038-6)

WEED PHIFER, Lisa; SIBBALD, Laura K. *Trauma-Informed Social-Emotional Toolbox For Children & Adolescents: 116 Worksheets & Skill-Building Exercises to Support Safety, Connection & Empowerment*. Eau Claire: PESI Publishing & Media, 2020. ISBN: 9781683732860.

World Health Organization [WHO]. *MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti* [online]. WHO, 2024 [cit. 2025-09-02]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs>

WU, Dandan; DONG, Xinyi; LIU, Danqing; LI, Hui. (2023). How Early Digital Experience Shapes Young Brains During 0-12 Years: A Scoping Review. *Early Education and Development*, 35(7), 1395–1431. <https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2278117>

Legislativní dokumenty

Revize rámcových vzdělávacích programů: Základní vzdělávání [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR, 2024. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2025-06-03]. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2025-08-03]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/08/v-27-2016-ve-zneni-v-248-2019.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. Praha: MŠMT, 2025 [cit. 2025-06-03]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Seznam zkratek

APA = American Psychiatric Association

ČŠI = Česká školní inspekce

DSM = Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

IVP = individuální vzdělávací plán

IVýP = individuální výchovný program

MKN = Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NPI = Národní pedagogický institut České republiky

OSPOD = orgán sociálně-právní ochrany dětí

PAS = porucha autistického spektra

PČR = policie ČR

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

PLPP = plán pedagogické podpory

RVP = rámcový vzdělávací program

SPC = speciálně-pedagogické centrum

SVP = středisko výchovné péče/speciální vzdělávací potřeba (dle kontextu)

ŠPP = školní poradenské pracoviště

ŠPZ = školské poradenské zařízení

ŠVP = školní vzdělávací program

ÚZIS = Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

WHO = World Health Organization

ZV = základní vzdělávání

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence byly využity pro získání návrhů na nové formulace autorských vět a myšlenek. Pro zadání pokynů byl využit prompt uvedený níže. Práce probíhala v nástroji Copilot od společnosti Microsoft.

Prompt na přepisování vět: Jsi odborník na českou gramatiku a stylistiku, který má bohaté zkušenosti se psaním a opravami odborných textů na akademické půdě. Přepiš moji větu. Text musí být stále odborný a srozumitelný. Tvoje návrhy nesmějí výrazně měnit význam původního textu.

Všechny informace, analýzy a závěry v této práci byly pečlivě ověřeny a interpretovány autorkou práce, přičemž nástroje umělé inteligence sloužily jako podpora, nikoliv jako zdroj odborného obsahu. Práce tak zachovává svou autorskou integritu a odpovídá akademickým standardům.

Seznam příloh

- Příloha 1 – Struktura a otázky dotazníku
- Příloha 2 – Informovaný souhlas
- Příloha 3 – Schéma polostrukturovaného rozhovoru
- Příloha 4 – Ukázka záznamu rozhovoru
- Příloha 5 – Charakteristiky respondentů dotazníku
- Příloha 6 – Osvědčené přístupy a postupy

Seznam obrázků

- Obrázek 1 – Vlastní zpracování Maslowy hierarchizace potřeb
- Obrázek 2 – Model trojjediného mozku (Paul D. McLeane) a typy regulace (Bruse Perry)
zdroj: hlasditete, Mikuláš 365, o.p.s., 2025
- Obrázek 3 – Kontextuální (podmíněný) model výzkumného designu; zdroj: Vlčková, 2011
- Obrázek 4 – Šablona protokolu pasportizace rozhovorů
- Obrázek 5 – Ukázka kódování tužka a papír
- Obrázek 6 – Schéma paradigmatického modelu
- Obrázek 7 – Křik, výkřiky, povídání, mumlání žáka
- Obrázek 8 – Rušivé pohyby a zvuky (houpání na židli, mávání rukama, manipulace s psacím náčiním, poklepávání do stolu atd.)
- Obrázek 9 – Odmítání (nedodržení pokynů, nezapojování se do výuky, neodpovídání na otázky)
- Obrázek 10 – Sprostá mluva vůči ostatním žákům
- Obrázek 11 – Nedovolený pohyb po třídě, útěky z místnosti/ze školy
- Obrázek 12 – Nebezpečné chování vzhledem k okolí i vůči sobě (bouchání, kousání, škrábání ostatních či sebezraňující)
- Obrázek 13 – Důležité aspekty managementu náročného chování

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Další uvedené pro respondenty nejsložitější projevy

Tabulka 2 – Způsob seznámení s postupy zvládání náročného chování

Seznam grafů

Graf 1 – Projevy náročného chování, se kterými se respondenti setkávají

Graf 2 – Projevy, jejichž zvládání je pro respondenty nejnáročnější

Graf 3 – Míra zvládání náročného chování

Příloha 1 – Struktura a otázky dotazníku

Náročné chování žáků na 1. stupni základní školy

Úvodní stránka – oslovení, představení autorky práce a tématu výzkumu, prosba o vyplnění dotazníku, poděkování

Stránka 1 – Vaše práce s žáky s náročnými projevy chování

1. *V jakém kraji působíte?* (výběr jedné nebo více odpovědí): vyjmenované kraje
2. *Jak dlouho pracujete na základní škole?* (výběr 1 odpovědi z 6 nabídnutých): méně než 1 rok, 1-3 roky, 3-5 let, 5-10 let, 10-15 let, více než 15 let
3. *Z jaké pozice pracujete s žáky s náročnými projevy chování?* (Vyberte všechny pozice, ve kterých působíte, a ze kterých pracujete s žáky s náročnými projevy chování.): třídní učitel/ka, učitel/ka, družinář/ka, výchovný poradce/výchovná poradkyně, metodik prevence/metodička prevence, speciální pedagog/pedagožka, školní psycholog/psycholožka, asistent/asistentka pedagoga, sociální pedagog/pedagožka, jiná pozice - uveďte:
4. *Máte jiné zkušenosti s dětmi s náročnými projevy chování, než ty získané na ZŠ?* (Jiná pracovní pozice (práce psychologa, terapeuta, vychovatele aj.) nebo osobní zkušenost (vlastní dítě, dítě v rodině aj.): otevřená odpověď

Stránka 2 – Vaše zkušenosti s projevy náročného chování

5. *Se kterými projevy náročného chování se setkáváte?* (Vyberte ty projevy, se kterými jste se setkal/a vícekrát nebo je pozorujete pravidelně.): rušivé pohyby v lavici – houpání na židli, mávání rukama; nedovolený pohyb po třídě; křik, výkřiky; rušivé zvuky – manipulace s psacím náčiním, poklepávání do stolu atd.; sprostá mluva vůči ostatním žákům; sprostá mluva vůči pracovníkům školy; odmítání dodržovat pokyny; pláč; plivání; nezapojování se do výuky, neodpovídání na otázky; sebezraňující chování (bouchání do sebe, řezání, kousání, škrábání); nebezpečné chování vzhledem k okolí (bouchání, kousání, škrábání); ničení vybavení/nábytku školy; ničení majetku žáků; útky z místnosti/ze školy; krádeže; jiné projevy - prosím uveďte:
6. *Které 3 z výše uvedených projevů byste označil/a za ty, jejichž zvládnutí je pro vás během výuky nejnáročnější?* (Vyberte ty projevy, které jsou pro Vás nejvíce náročné zvládnout během výuky.): výběr 3 odpovědí, možnosti stejné jako u otázky 5
7. *Do jaké míry se Vám v každodenní praxi daří zvládnout náročné chování žáků?* (0 hvězd = vůbec nedaří / 7 hvězd = vždy daří):

Stránka 3 – Podpora při hledání funkčních postupů pro zvládání náročného chování ve třídě

8. *Byl/a jste seznámen/a při práci ve škole, kde aktuálně působíte, s postupy, jak zvládat náročné chování žáků?* (Vyberte jednu nebo více odpovědí): ANO (v následující otázce prosím uveďte, jakým způsobem); NE; na této škole NE, ale JINDE ANO - uveďte kde/jakým způsobem:
9. *Pokud jste byl/a seznámena s postupy zvládání náročného chování, uveďte prosím, JAKÝM ZPŮSOBEM* (Vyberte jednu nebo více odpovědí): formou školení; při konzultaci s kolegy; informace ze strany školního poradenského pracoviště (metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog); metodická návštěva pedagogicko-psychologické poradny; metodická návštěva speciálně-pedagogického centra; metodická návštěva střediska výchovné péče; jiným způsobem - prosím uveďte jak:
10. *Máte průběžnou podporu pro řešení náročného chování ve třídě?* (Vyberte jednu nebo více odpovědí): ANO (v další otázce uveďte prosím od koho); NE
11. *Kdo Vám poskytuje průběžnou podporu pro řešení náročného chování?* (Vyberte jednu nebo více odpovědí): metodik prevence; výchovný poradce; školní psycholog; školní speciální pedagog; sociální pedagog; kolega; zástupce vedení školy; vedení školy; někdo jiný - prosím uveďte kdo:
12. *Máte ve Vaší škole nastavené sjednocené postupy pro zvládání náročného chování žáků (např. formou krizových plánů)?* (Vyberte jednu odpověď): ANO x NE

Stránka 4

13. *Co se Vám při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?* (Zde se můžete více rozepsat.):

Stránka 5 – Prosba pro pedagogy a další pracovníky, kteří působí ve Středočeském kraji: možnost uvést kontakt, pokud působí na Berounsku a v okolí a mohla bych se na ně obrátit s prosbou o rozhovor.

Stránka 6 – Poděkování za vyplnění dotazníku + můj email v případě dotazů či připomínek.

Náročné chování žáků na 1. stupni základní školy

Dobrý den,

prosím o vyplnění krátkého dotazníku mapujícího projevy náročného chování žáků na prvním stupni ZŠ.

Dotazník zjišťuje, s jakými projevy náročného chování se pedagogové (i další pracovníci na školách) nejčastěji setkávají a jaké z těchto projevů jsou pro ně z hlediska zvládání při výuce nejnáročnější.

Dotazník je prvotním mapováním k mé diplomové práci, která se zaměřuje na zvládání/management náročného chování na 1. stupni ZŠ.

Děkuji Vám předem za jeho vyplnění!

Barbora Semrádová

Vaše práce s žáky s náročnými projevy chování

1 V jakém kraji působíte?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ☐ Hlavní město Praha | ☐ Středočeský kraj | ☐ Jihočeský kraj | ☐ Plzeňský kraj | ☐ Karlovarský kraj |
| ☐ Ústecký kraj | ☐ Liberecký kraj | ☐ Královéhradecký kraj | ☐ Pardubický kraj | ☐ Kraj Vysočina |
| ☐ Jihomoravský kraj | ☐ Zlínský kraj | ☐ Olomoucký kraj | ☐ Moravskoslezský kraj | |

2 Jak dlouho pracujete na základní škole?

- ☐ méně než 1 rok ☐ 1-3 roky ☐ 3-5 let ☐ 5-10 let ☐ 10-15 let ☐ více než 15 let

3 Z jaké pozice pracujete s žáky s náročnými projevy chování?

Nápověda k otázce: Vyberte všechny pozice, ve kterých působíte, a ze kterých pracujete s žáky s náročnými projevy chování.

- | | | | |
|--|--|---|--|
| ☐ třídní učitel/ka | ☐ učitel/ka | ☐ družinář/ka | ☐ výchovný poradce/výchovná poradkyně |
| ☐ metodik prevence/metodička prevence | ☐ speciální pedagog/pedagožka | ☐ školní psycholog/psycholožka | ☐ asistent/asistentka pedagoga |
| ☐ sociální pedagog/pedagožka | | | |
| ☐ jiná pozice - uveďte: | <input type="text"/> | | |

4 Máte jiné zkušenosti s dětmi s náročnými projevy chování, než ty získané na ZŠ?

Nápověda k otázce: Jiná pracovní pozice (práce psychologa, terapeuta, vychovatele aj.) nebo osobní zkušenost (vlastní dítě, dítě v rodině aj.).

Vaše zkušenosti s projevy náročného chování

5 Se kterými projevy náročného chování se setkáváte?

Nápověda k otázce: Vyberte ty projevy, se kterými jste se setkal/a vícekrát nebo je pozorujete pravidelně.

- | | | | |
|---|--|--|---|
| ☐ rušivé pohyby v lavici –
houpání na židli, mávání
rukama | ☐ nedovolený pohyb po třídě | ☐ křik, výkřiky | ☐ rušivé zvuky –
manipulace s psacím
náčiním, poklepávání do
stolu atd. |
| ☐ sprostá mluva vůči ostatním
žákům | ☐ sprostá mluva vůči
pracovníkům školy | ☐ odmítání dodržovat
pokyny
sebezbraňující chování
(bouchání do sebe,
řezání, kousání,
škrábání) | ☐ pláč |
| ☐ plivání | ☐ nezapojování se do výuky,
neodpovídání na otázky | ☐ útěky z místnosti/ze
školy | ☐ nebezpečné chování
vzhledem k okolí
(bouchání, kousání,
škrábání) |
| ☐ ničení vybavení/nábytku školy | ☐ ničení majetku žáků | | ☐ krádeže |
| ☐ jiné projevy - prosím uveďte: | <div style="border: 1px solid black; height: 15px; width: 150px;"></div> | | |

6 Které 3 z výše uvedených projevů byste označil/a za ty, jejichž zvládání je pro vás během výuky nejnáročnější?

Nápověda k otázce: Vyberte ty projevy, které jsou pro Vás nejméně náročné zvládat během výuky.

- | | | | |
|---|--|--|---|
| ☐ rušivé pohyby v lavici –
houpání na židli, mávání
rukama | ☐ nedovolený pohyb po třídě | ☐ křik, výkřiky | ☐ rušivé zvuky –
manipulace s psacím
náčiním, poklepávání do
stolu atd. |
| ☐ sprostá mluva vůči ostatním
žákům | ☐ sprostá mluva vůči
pracovníkům školy | ☐ odmítání dodržovat
pokyny
sebezbraňující chování
(bouchání do sebe,
řezání, kousání,
škrábání) | ☐ pláč |
| ☐ plivání | ☐ nezapojování se do výuky,
neodpovídání na otázky | ☐ útěky z místnosti/ze
školy | ☐ nebezpečné chování
vzhledem k okolí
(bouchání, kousání,
škrábání) |
| ☐ ničení vybavení/nábytku školy | ☐ ničení majetku žáků | | ☐ krádeže |
| ☐ užívání návykových látek | ☐ záškoláctví | | |
| ☐ jiné projevy - prosím uveďte: | <input type="text"/> | | |

7 Do jaké míry se Vám v každodenní praxi daří zvládat náročné chování žáků?

Nápověda k otázce: 0 hvězd = vůbec nedaří / 7 hvězd = vždy daří



/ 7

Podpora při hledání funkčních postupů pro zvládání náročného chování ve třídě

8 Byl/a jste seznámen/a při práci ve škole, kde aktuálně působíte, s postupy, jak zvládat náročné chování žáků?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ☐ ANO (v následující otázce prosím uveďte, jakým způsobem) ☐ NE
- ☐ na této škole NE, ale JINDE ANO - uveďte kde/jakým způsobem:

9 Pokud jste byl/a seznámena s postupy zvládání náročného chování, uveďte prosím, JAKÝM ZPŮSOBEM:

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- | | | | |
|--|---|--|---|
| ☐ formou školení | ☐ při konzultaci s kolegy | ☐ informace ze strany školního poradenského pracoviště (metodik prevence, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog) | ☐ metodická návštěva pedagogicko-psychologické poradny |
| ☐ metodická návštěva speciálně-pedagogického centra | ☐ metodická návštěva střediska výchovné péče | | |
| ☐ jiným způsobem - prosím uveďte jak: | <input type="text"/> | | |

10 Máte průběžnou podporu pro řešení náročného chování ve třídě?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- ☐ ANO (v další otázce uveďte prosím od koho) ☐ NE

11 Kdo Vám poskytuje průběžnou podporu pro řešení náročného chování?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu nebo více odpovědí

- | | | | | |
|--|---|---|---|---------------------------------|
| ☐ metodik prevence | ☐ výchovný poradce | ☐ školní psycholog | ☐ školní speciální pedagog | ☐ kolega |
| ☐ zástupce vedení školy | ☐ vedení školy | ☐ sociální pedagog | | |
| ☐ někdo jiný - prosím uveďte kdo: | <input type="text"/> | | | |

12 Máte ve Vaší škole nastavené sjednocené postupy pro zvládání náročného chování žáků (např. formou krizových plánů)?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- ☐ ANO ☐ NE

13 Co se Vám při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?

Nápověda k otázce: Zde se můžete více rozepsat.

Prosba pro pedagogy a pedagogické pracovníky, kteří působí ve Středočeském kraji:

Ve své diplomové práci bych ráda získala informace o tom, jak pedagogové působící primárně na Berounsku, ale také v blízkém okolí, pracují s náročným chováním žáků a jaké postupy pro řešení náročného chování považují za funkční.

Dále sháním zkušenosti s funkčními postupy zvládání náročného chování také od ostatních pracovníků škol, kteří se setkávají s žáky s náročným chováním.

Pokud působíte ve Středočeském kraji a mohla bych se na Vás s prosbou o rozhovor na téma mé práce obrátit, prosím o kontaktní údaje dle Vaší preference (email, telefon, sociální síť,...). Případně po domluvě také na Vaše kolegy, které téma zajímá.

Velice děkuji!

14 Vaše kontaktní údaje (email, telefonní číslo, ...)

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku a Váš čas!

V případě jakýchkoliv dotazů nebo připomínek k výzkumu mě neváhejte kontaktovat na emailu b.semradova@gmail.com.

Příloha 2 – Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru a dalších informací pro diplomovou práci

název práce: **Management náročného chování žáků prvního stupně ZŠ**

držitelka souhlasu: Bc. Barbora Semrádová

email: b.semradova@gmail.com

Předmět a provedení:

Výzkum je zaměřen na management (zvládání) náročného chování žáků prvního stupně základních škol. Hlavním cílem je zjistit, jaké jsou funkční intervence u žáků s náročným chováním ve společném vzdělávání. Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na katedře Speciální pedagogiky, PedF UK v Praze.

Výzkum bude vedený formou rozhovoru, případně také analýzou dokumentů. Průběh rozhovoru bude nahráván a ze záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Barboře Semrádové. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru, a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Zejména nebudou zmíněna jména osob. Zvukový záznam a doslovný přepis bude Barbora Semrádová uchovávat u sebe. V textu práce nebude tento informovaný souhlas uveden, pouze bude v příloze připojen vzor dokumentu. Doslovné citace částí anonymizovaného doslovného přepisu mohou být použity v diplomové práci.

Prohlášení:

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Byl/a jsem seznámen/a s právem neodpovídat na jakoukoli z otázek.
- Byl/a jsem seznámen/a s tím, že mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu a dané práce.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu.
- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a následným písemným zpracováním hlasového záznamu pro výzkumné šetření.
- Byl/a jsem seznámen/a s anonymitou zpracování rozhovoru. Nikde nebudou uvedeny mé osobní údaje, které by mohly sloužit k identifikaci.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis:

Příloha 3 – Schéma polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor

1. část – seznámení, představení výzkumu DP, informovaný souhlas

*2. část – **obecné otázky** na vzdělání, délku praxe, druh práce s žáky s náročným chováním*

Jaký obor jste studoval*a/studujete? Kdy jste studium ukončil*a?

Můžete mi říct něco o škole, kde pracujete? (O jaký typ školy jde? Co je pro školu typické/co je pro ni specifické? Kolik žáků na škole studuje?)

Na jaké pozici v ZŠ pracujete a jak dlouho?

V jaké roli se setkáváte s žáky/děťmi s náročným chováním?

*3. část – **zkušenost s žáky s náročným chováním***

S jakými projevy náročného chování se při práci s žáky na 1. stupni nejčastěji setkáváte? (TO1)

Jak časté je náročné chování u žáků? U kolika žáků se s některou z uvedených podob náročného chování setkáváte? (TO1)

Jaké projevy chování jsou pro Vás nejvíce rušivé nebo je pro vás nejsložitější jejich zvládnutí? (TO1)

Dokážete si vybavit nějakou konkrétní situaci z poslední doby, kdy jste se setkal/a s náročným chováním žáka, které pro vás bylo velmi složité řešit? O jaké chování šlo? Můžete popsat, co se dělo? (TO1, TO2)

Znáte důvod, proč se daný žák projevuje tímto náročným chováním nebo máte teorii, proč by to tak mohlo být? (TO1, TO2)

Podařilo se vám najít řešení? Jaké řešení to bylo? (TO2)

Jak jste při řešení konkrétně postupoval*a? (TO2)

Měla jste při řešení této situace nějakou podporu? Jakou? (kolegové, vzdělávání, metodické dokumenty školy atd.)? (TO2, TO3)

4. část – připravenost a podpora pro řešení náročného chování

Máte při řešení náročného chování obecně podporu? Jakou? (TO2, TO3)

Co Vám pomáhá při řešení náročného chování i v jiných situacích? (TO2, TO3)

Co vám přijde důležité znát, vědět nebo umět, abyste dokázal*a s náročným chováním ve třídě pracovat? (TO3)

Setkala jste se s doporučením postupů práce s žáky s náročným chováním (např. seznámení s metodickými dokumenty, dokumenty vaší ZŠ, publikace, kurzy/vzdělávání...)? (TO3)

Změnilo se v průběhu vaší praxe chování žáků obecně? Jsou nějaké projevy, se kterými jste se dříve nesetkával*a a dnes časté časté, nebo naopak se dnes už nevyskytují a dříve jste je řešil*a? (TO3)

5. část – „ukončovací otázky“

Napadají vás ještě nějaké komentáře k tomu, o čem jsme se bavily?

Máte ještě nějaké podněty nebo je nějaká oblast k tématu, na kterou jsem se nezeptala?

Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Příloha 4 – Ukázka záznamu rozhovoru

Pedagožka malá vesnická škola

Rozhovor – Pedagožka malá vesnická škola

Pasportizace rozhovoru

Datum rozhovoru, místo, čas: - délka rozhovoru - způsob záznamu	28.1.2025, Beroun, 17:15 - 70 min. - záznamník na mobilu
Údaje o respondentovi: - gender - profese - škola	- žena - třídní učitelka na 1. stupni - škola v malé obci ve středočeském kraji - zkušenosti ze školy ve velkém městě i na další menší obci
Výběr respondenta:	- zareagovala na prosbu o rozhovor v dotazníkovém šetření k DP
Způsob kontaktování respondenta:	- kontaktována emailem, který uvedla v dotazníku
Podoba informovaného souhlasu:	- odeslán písemně na email, schválen ústně (viz. přepis rozhovoru)
Průběh rozhovoru: - přerušení rozhovoru - atmosféra, dojem z rozhovoru - dojem z respondenta – nervozita, emoce, naléhavost, ...	- rušné prostředí kavárny nás při rozhovoru nakonec vůbec nerozptylovalo, jen nás několikrát oslovila obsluha - radostné sdílení, velký zájem o podporu dětí a řešení konfliktů ve třídách, hovorná respondentka
Poznámky a nápady:	- doporučení na vzdělávání a programy: ~~DivaDelta~~ , Odyssea, Michal Dubec

Přepis rozhovoru

V: Tak se to nahrává. Jen vás ještě poprosím, jestli byste mi na nahrávku potvrdila, že je pro vás v pořádku všechno, co je uvedeno v informovaném souhlase.

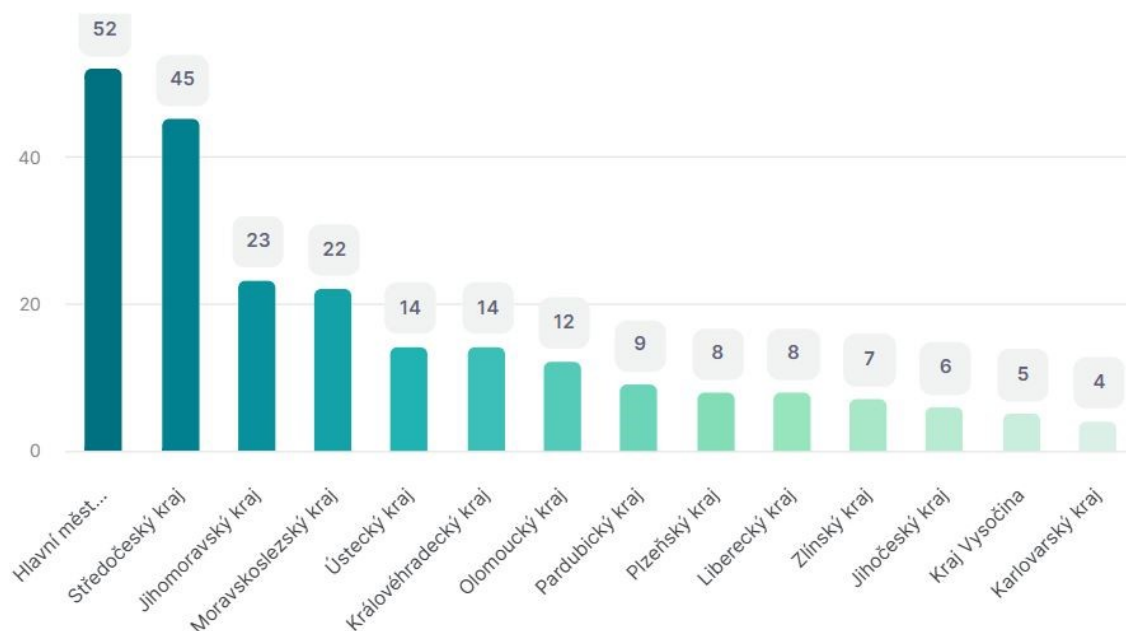
R: Ano, ano. Takže v tom informovaném souhlasu všechno souhlasí a podepisuji.

V: Děkuju, tak... Nejdřív se chci zeptat na něco o vaší profesi. Kde jste studovala, jaký obor a kdy jste skončila to studium?

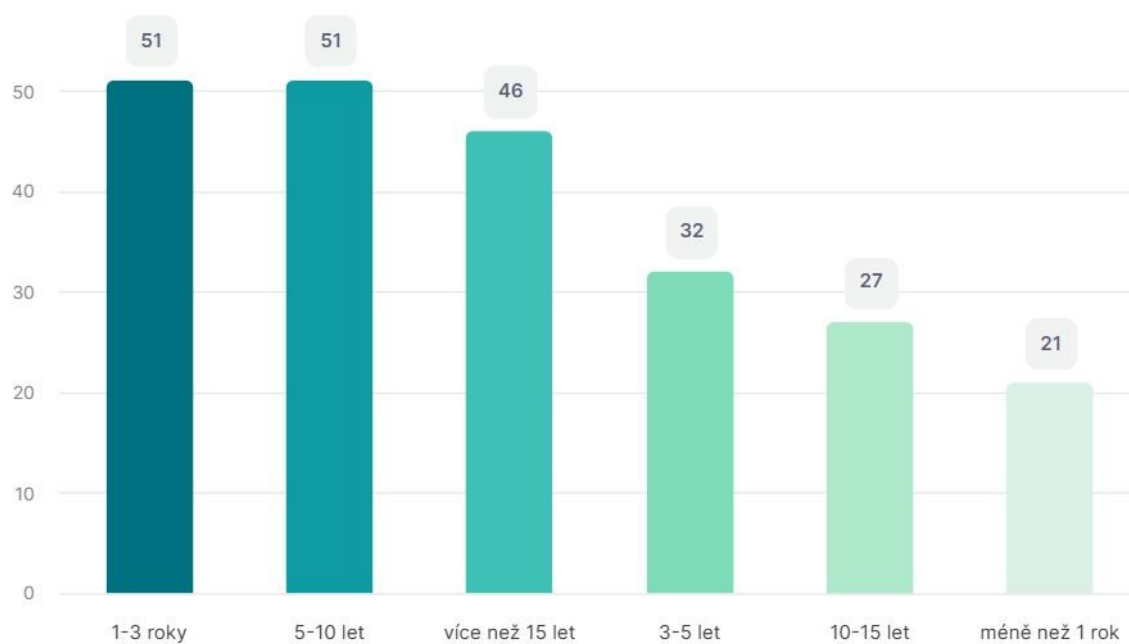
R: ~~Ehmmmm~~, Tak, nemám ukončené to studium. Studovala jsem už třikrát pedagogickou fakultou,

Příloha 5 – Charakteristiky respondentů dotazníku

1. V jakém kraji působíte?



2. Jak dlouho pracujete na základní škole?



3. Z jaké pozice pracujete s žáky s náročnými projevy chování?



jiná pozice – uveďte:	
zástupce/zástupkyně ředitele	3
lektor/ka kroužků	3
ředitel/ka	1
vychovatel/ka	1
poradce/poradkyně	1
dozor	1
student/ka na praxi	1
průvodce/průvodkyně (nemáme to tak rozdělené a s dětmi pracujeme na více úrovních – práce, mentoring atd.)	1

Příloha 6 – Osvědčené přístupy a postupy

13. Co se Vám při zvládání náročného chování žáků nejvíce osvědčuje?

Osvědčené přístupy, postupy, ...	počet odpovědí
sám/sama zachovat klid, chladná hlava, klidné chování/přístup, nenechat se strhnout emocemi, zklidnit nejdříve sama sebe, nereagovat hned, nadhled	53
důslednost, vytrvalost	30
rozhovor s žákem v soukromí, probrat spolu v klidu a otevřeně jeho chování	25
spolupráce ve škole, konzultování s kolegy, nebýt na řešení sám/sama, intervize, táhnout za jeden provaz	20
jasné nastavení hranic a pravidel ve třídě, připomínání pravidel, trvání na jejich dodržování	20
spolupráce a komunikace s rodinou, podpora od zákonného zástupce	17
komunikace s žákem v klidu	13
individuální přístup (práce s konkrétním dítětem, s konkrétní situací), u každého a pokaždé je to jiné	12
klidný a vlídný, ale důsledný přístup	12
zaujmout, zabavit, zaměstnat žáka	11
dobře znát a chápat žáka a jeho kontext, znát příčiny a spouštěče jeho chování, vycházet z předchozí zkušenosti	10
klidová/relaxační místnost, senzomotorické pomůcky, relaxační chvílky pro žáky	10
aby děti cítily, že je mám ráda; navázání vztahu s dětmi, navození důvěry	10
důslednost, trpělivost, empatie a laskavost ve spojení	9
změna aktivity, tělesná aktivita, pobyt venku	9
nenásilná, chápající a otevřená komunikace	8
odchod žáka ze třídy (s asistentem)	7
respektující, rovný, demokratický, partnerský přístup	7
spolupráce všech (škola – rodič – dítě – další odborníci)	7
jednoduše nastavená očekávání, předvídatelnost	7
laskavost, vlídnost	6
trpělivost	6
spolupráce s asistentkou, pomoc asistentky	6
ocenění pozitivního chování, motivace k dobrému chování, povzbuzování	5

konzultace s kolegy ŠPP (metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog)	6
verbalizovat, pojmenovat, popsat chování, popisný jazyk	5
opakování (pravidel, učiva), vysvětlování znovu a znovu	4
společné postupy ve škole, jednotný přístup, čitelnost (žák ví, co se stane když), předem známá opatření	4
důraz na autonomii dětí	4
smlouva, dohoda se žákem	3
nedávat pozornost náročnému chování a ocenění pozitivního chování	3
hraní scének, nácvik sociálních dovedností formou hry, komunikační hry	3
spolupráce s třídní učitelkou	3
prevence	3
individuální výchovný plán	3
autentičnost, pravdivost, nelhaní	3
práce s nenaplněnými potřebami žáka	3
oddělení agresivního žáka, předcházení fyzickému kontaktu žáků	3
zavolání zákonnému zástupci, nechat ZZ mluvit s žákem, odchod žáka domů	3
okamžitá zpětná vazba a řešení	3
práce s celou třídou a na celé škole na základě zdrojů SOFA – PBIS, ...	3
asistent pedagoga ve třídě nebo párový učitel, každá osoba navíc	2
pomůcky (tablet, komunikační kartičky, ...)	2
monitoring	2
nic	2
pochopení, přijetí	2
podpora celkového klima ve třídě, spolupráce mezi žáky, nastavení příjemné se začátkem hodiny	2
tripartity	2
individuální práce s žákem – pracuje s asistentkou, má pomůcky do výuky	2
odpočítávání, napomenutí	2
nasbírané zkušenosti a vyzkoušet různé metody zvládání náročného chování	2
neustálý dohled, mít dítě blízko u sebe a moct rychle zakročit	2
doporučení PPP	1

opakování pokynů/pravidel (jako kolovrátek, v klidu, příjemným hlasem)	1
asertivita	1
včasné řešení situace	1
dialog o důsledcích chování (zapojení rodičů, OSPOD, policie..)	1
traumarespektující přístup	1
koučink	1
nevyhrožovat	1
odměny a tresty	1
řešit situaci postupně	1
autorita ředitele	1
na začátku každé lekce zopakovat striktně pravidla rázným hlasem	1
hudba – aktivně zpívání, hraní, i jen poslech při práci (meditační hudba)	1
krizové plány	1
těžká disciplína	1