

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Tereza Pečenková

Vzdělávání dětí s poruchami chování v dětském domově se školou

Education of pupils with behavioral disorders in children's home with
school

Studijní program: Pedagogika (N0111A190011)

Praha 2025

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla předložena jako splnění studijní povinnosti v rámci jiného studia nebo předložena k obhajobě v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 25. února 2025

Bc. Tereza Pečenková

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D., za její odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování patří také účastníkům výzkumu, kteří mi poskytli hodnotné poznatky ke zkoumané problematice.

Klíčová slova (česky)

Dětský domov ve školou, chování, poruchy chování, vzdělávání, ústavní péče, reedukace, resocializace

Klíčová slova (anglicky)

Children's home with school, behaviour, behavioral disorders, education, institutional care, reeducation, resocialization

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání dětí s poruchami chování v dětském domově se školou a má teoreticko-empirický charakter. V teoretické části je popsáno, co je to chování a jaké formy negativního chování se mohou u dětí vyskytovat. Nejpodrobněji je rozpracovaná problematika poruch chování, a to v rámci definice, klasifikace, etiologie a způsobů projevů tohoto chování ve výchovně-vzdělávacím procesu i v každodenních situacích. Část práce je věnovaná pedagogické intervenci, v kapitolách jsou rozebírány specifické mechanismy a techniky práce s jedinci s poruchami chování ve školní instituci podle doporučení odborníků, způsob reedukace a resocializace. Praktická část popisuje specifika vzdělávání dětí v dětském domově se školou na druhém stupni základní školy z pohledu pedagogů. Výzkum se zaměřoval na způsob práce s žáky s poruchami chování, konkrétně na přístupy a strategie ve výuce u jednotlivých učitelů, a to jak z hlediska výchovného působení na žáky, tak i z hlediska úrovně vzdělávání. Práce ukazuje, jakým obtížím učitelé při práci s žáky s poruchami chování čelí.

Abstract (in English)

This diploma thesis explores the topic of educating children with behavioral disorders placed in institutional care settings, specifically in children's home with school. The thesis is theoretical-empirical. Theoretical section defines the concept of behavior and outlines various forms of negative behavioral patterns that may occur in children. Particular attention is given to behavioral disorders, which are explored in detail in terms of their definitions, classification, etiology, and manifestations, both within the educational process and in everyday situations. A substantial portion of the thesis is devoted to pedagogical intervention. The respective chapters analyze specific methods and techniques for working with individuals with behavioral disorders in school settings, based on expert recommendations. Emphasis is placed on approaches to re-education and resocialization. The empirical part of the thesis examines the specific characteristics of educating children in children's homes with schools at the lower secondary level, as perceived by teachers. The research focuses on approaches and strategies used by individual teachers when working with students with behavioral disorders, both in terms of their educational influence and the overall level of education. The study highlights the challenges teacher face in the educational process when working with students with behavioral disorders.

1 Obsah

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Chování a jeho definice.....	11
2 Rizikové chování.....	12
3 Problémové chování	13
4 Poruchy chování	14
4.1 Projevy poruch chování	15
4.2 Etiologie poruch chování.....	19
4.3 Klasifikace poruch chování	21
4.4 Diagnostika poruch chování u dětí.....	23
5 Náprava obtíží v chování.....	24
6 Projevy poruch chování u žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu	26
6.1 Sociální oblast.....	26
6.2 Problematika školní neúspěšnosti.....	27
7 Pedagogická intervence	28
8 Ústavní výchova	32
8.1 Dětský domov se školou.....	32
9 Výzkumy ve sledované oblasti.....	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
10 Metodologie výzkumu.....	35
10.1 Popis výzkumného souboru	37
10.2 Způsob zpracování dat.....	38
11 Výsledky.....	38
12 Diskuse	59
13 Závěr.....	68
14 Použité zdroje	70
15 Seznam tabulek.....	77
16 Seznam příloh.....	78

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

CNS – Centrální nervová soustava

DDŠ – Dětský domov se školou

DSM-5 – Diagnostický a statický manuál duševních poruch, páté vydání

ICD – International Classification of Diseases

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPU – Specifické poruchy učení

ŠVP – Školní vzdělávací plán

Úvod

Vzdělávání žáků s poruchami chování představuje náročnou oblast, která klade na učitele specifické nároky. S dětmi s poruchami chování se setkávají učitelé na běžných základních školách, kde si často neví rady s jejich chováním. Takový žák opakovaně narušuje výuku, obtěžuje své spolužáky i učitele, bývá často agresivní, má problémy s přizpůsobením se stanoveným pravidlům a normám, nezajímá se o probíraná témata a čelí opakovanému školnímu neúspěchu. Problémový žák je z důvodu nepřizpůsobení se prostředí v běžné škole následně přemísťován na základě rozhodnutí soudu do specializovaných školských zařízení, které zřizuje stát. Jedním z takových zařízení je dětský domov se školou, kde jsou vzdělávány děti s výchovnými problémy. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jak funguje vzdělávání dětí s nespecifickými poruchami chování v dětském domově se školou, jaké nároky na pedagogy práce s těmito žáky klade a jaká jsou hlavní úskalí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Výběr tohoto tématu byl motivován jednak nedostatečnou informovaností veřejnosti a často také některých pedagogických pracovníků na běžných školách o specifikách práce s dětmi s poruchami chování, tak i osobním zájmem autorky práce o tuto problematiku. Hlavním záměrem bylo proniknout do praxe, což umožnilo nejen získat přehled o výzvách spojených s touto problematikou, ale také pochopit, jaké přístupy a strategie učitelé ve výchovně-vzdělávacím procesu volí. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Cílem teoretické části bylo nejprve vymezit pojem chování z hlediska sociologie, dále popsat různé formy obtíží v chování, které se u dětí mohou vyskytovat. Postupováno bylo od nežádoucího chování, k problémovému chování, až po diagnostikované poruchy chování. Klíčovou částí teoretické části bylo podrobně definovat, co porucha chování znamená, jaké jsou její příčiny, jak je klasifikována a jaké existují možnosti nápravy. V následujících kapitolách je popsáno, jak se poruchy chování projevují ve školním prostředí a jaký je obecný systém doporučení pedagogické intervence ohledně resocializace a reedukace. Cílem empirické části bylo zjistit, jaké výukové strategie a přístupy volí učitelé při práci s žáky s poruchami chování a s jakými úskalími se učitelé při výuce potýkají. Pro spolehlivé zajištění výsledků bylo nejvhodnější zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal v dětském domově se školou, kam jsou umísťováni děti s poruchami chování na základě soudního nařízení. Zvolenými nástroji pro sběr dat byla metoda zúčastněného pozorování výzkumníka a vedené rozhovory s učiteli. Ze získaných dat byla poté vytvořena tematická analýza, na jejímž základě byly popisovány jednotlivé skutečnosti ohledně způsobu vzdělávání žáků u jednotlivých pedagogů. Současný stav bádání problematiky vzdělávání dětí s poruchami chování je zaměřen především na

zkoumání specifických poruch chování, záměrem této diplomové práce bylo zjistit, jak se vzdělávají děti s nespecifickými poruchami chování ve speciálním školském zařízení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Chování a jeho definice

Chování je psychický jev, který je pozorovatelný, objektivní a měřitelný. Je to způsob, kterým se člověk projevuje navenek. Zahrnuje reakce organismu (instinkty a reflexy) a jednání (uvědomělou část). Součástí jednání je verbální komunikace (obsah slov a způsob, jakým jsou slova řečena) a neverbální komunikace (vnější projevy). Na základě chování posuzujeme psychický stav jedince. V psychologii dříve převládaly dva přístupy k porozumění lidskému chování – dispozicionismus a situacionismus. Tyto teoretické proudy se zabývaly otázkou, nakolik je možné vysvětlit chování člověka díky jeho osobnosti a nakolik působením situace, ve které se jedinec nachází. Dispozicionismus tvrdí, že chování je výsledkem dispozic člověka, tedy jeho vlohů, osobnostních rysů a předpokladů. Druhým názorovým proudem je situacionismus, který deklaruje, že chování je výsledek aktuální sociální situace. Počátkem 20. století byl upřednostňovaný dispozicionismus, a to především díky psychologům jako byl S. Freud, C. G. Jung nebo A. Adler. Krátce na to, vznikem behaviorismu, jako nového psychologického směru, byl jeho představiteli vyzdvihován význam vlivu sociálního prostředí. Nejznámějšími behavioristy byl zakladatel J. B. Watson nebo B. F. Skinner, který behaviorismus podporoval. V dnešní době disponujeme s informací, že chování je výsledkem obou těchto přístupů, které jsou ve vzájemné interakci, označované také jako interakcionismus. Ten se začal rozvíjet zhruba od 70. let 20. století. (Výrost a Slaměník, 2019) Interakcionismus zohledňuje oba předchozí teoretické směry, tedy že chování je výsledkem vzájemného působení jak dispozic jedince, tak aktuální situaci, ve které se nachází. (Nakonečný, 1998) Nejvýznamnějším představitelem interakcionismu byl A. Bandura, který navazoval na behaviorismus a vytvořil model triadického recipročního determinismu. Tímto modelem ukázal, že výsledné chování jedince je ovlivňováno jeho osobnostními faktory a prostředím, ve kterém se nachází. Triáda faktorů se vzájemně ovlivňuje a determinuje, přičemž v různých časových momentech může dojít k zesílení vlivu některého z nich. To, jak se chováme nebo se budeme chovat tak určuje mnoho faktorů. Jde o směs genetických, biologických, sociálních a psychologických faktorů. Z vnitřních faktorů je to například temperament, který do určité míry předurčuje, jak bude jedinec reagovat v různých situacích. Dispozice, které jsou vrozené lze ale ovlivnit vnějším faktorem, kterým je výchova. Cílevědomé a záměrné působení na jedince.

Právě výchova hraje významnou roli ve formování jedince a díky ní se jedinec dokáže začlenit do společnosti.

2 Rizikové chování

Za rizikové chování se obecně označuje takové chování jedince, při kterém dochází k růstu sociálních, zdravotních a výchovných rizik pro jedince samotného nebo pro společnost. Rizikové chování tak lze rozdělit do dvou skupin – na chování, kterým jedinec ohrožuje sám sebe a na to, kterým poškozuje společnost. Z hlediska školské primární prevence lze členit rizikové chování na záškoláctví, šikanu, agresi, rasismus, xenofobii, užívání návykových látek, rizikové sexuální chování, negativní působení sekt, syndrom CAN a poruchy příjmu potravy. Rizikové chování lze ovlivňovat pomocí preventivních a léčebných intervencí. (Miovský, 2015) Divoká a kol. (2017, s. 18) uvádí, že: „*Prostřednictvím nevhodného chování se dítě snaží zachovat si alespoň jistou míru sebeúcty.*“ Podle Navrátila (2011) je příčin, které mohou vést k rozvoji rizikového chování u dětí a mládeže je vícero. Jako možnou příčinu nežádoucího chování shledává Navrátil v tzv. absolutizaci samostatného rozhodování dětí. Již malé děti ve věku okolo tří let jsou vychovávány k tomu, aby si samy rozhodovaly například co budou jíst, co si na sebe oblečou, zda si po sobě uklidí hračky, kdy budou chodit spát a kdy budou vstávat, jak se budou chovat ve společnosti cizích lidí apod. Tyto děti nejsou vedeny k pravidlům a určitému režimu dne. Děti si pak postupem času rozhodují samy o tom, co udělají, o tom, jak se zachovají v určité situaci. Existuje mnoho situací, kdy je toto samostatné rozhodování u dětí nežádoucí až nebezpečné. Divoká a kol. (2017) zase zmiňuje, že nežádoucí chování může mít spojitost s událostmi, kdy si jedinec zvyká na novou životní roli. Často je tato role nepřiměřená jeho schopnostem. Do těchto událostí jmenovitě zahrnuje například rozvod rodičů, rozchod, úmrtí rodiče a další závažné události. Některé děti, které toto zažívají, pak mohou svou pozornost od rodiče chtít získat prostřednictvím rizikového chování, jelikož vhodné chování nemělo na rodičovou pozornost efekt. Problémy v chování pak v tomto případě nepramení z výchovy, jak je popsáno u Navrátila, ale mohou být důsledkem vnějších zátěžových událostí v životě jedince. Pokud zasáhneme včas a vhodným preventivním opatřením, můžeme za relativně krátkou dobu riziko vzniku nežádoucího chování eliminovat. Například Navrátil (2011) v rámci tématu rozhodování doporučuje, aby dospělí ve výchově dítěte rozlišovali společenské situace na ty, u kterých je vhodná samostatná volba rozhodování a na ty, u nichž je

rozhodování nežádoucí. Toho lze docílit nácvikem v podobě rutinního reagování na situace, události, záležitosti běžného dne. Očekávaným výsledkem tohoto působení je plná automatizace. Jako například, když auto zastaví na červenou barvu na semaforu. To je výsledek právě zmiňovaného automatického rutinního reagování, jehož vnitřním faktorem je návyk. Divoká a kol. (2017) v rámci prevence zase poukazuje na důležitost přítomnosti pozitivních vzorů v okolí pro dítě. Pokud se s již rozvinutým nežádoucím chováním včas a cíleně nepracuje, zvyšuje se riziko vzniku další formy negativního chování na chování problémové.

3 Problémové chování

Za problémové chování lze označit takové chování, kdy se u jedince, již s chováním rizikovým, vyskytují tendence chovat se rizikově i v jiných oblastech. Jde tak o propojení jednotlivých projevů rizikového chování, které dohromady tvoří právě chování problémové. (Miovský a kol., 2015) Za problémovým chováním se skrývá touha po pozornosti, respektu od ostatních, objevuje se i potlačená touha po zachování vlastní hodnoty jedince. Národní pedagogický institut označuje problémové chování jako nevhodné chování dítěte ve školním věku, kdy se naplňuje jedno z následujících kritérií. Dítě buďto nerespektuje normy ve společnosti nebo není schopno udržovat sociální vztahy díky nedostatku empatie. Nejčastěji se toto ukazuje ve vztahu s vrstevníky, anebo jeho chování vykazuje agresi. (NPI, 2020) Speciální pedagogika označuje za problémové chování takové, které opakovaně obtěžuje okolí. Svou intenzitou a četností ale ještě nedosahuje úrovně poruchy chování, díky tomu by tak mělo být učitelem ve spolupráci se školským poradenským pracovištěm zvládnutelné. Dítě s problémovým chováním si důsledek svého chování uvědomuje, to je významným rozdílem oproti poruše v chování. Samotné problémové chování jedinci dokonce vadí, ale pod častým tlakem vnějších nároků, které nedokáže zvládnout, toto chování přetrvává. Pokud se ale dítěti dostane včas vhodné intervence, při které se bude dbát na respektování situace daného dítěte, dá se problémové chování úspěšně řešit. (Divoká a kol., 2017) Pokud problémové chování trvá delší časové období, může se dostat až do podoby projevů poruch chování.

4 Poruchy chování

Poruchy chování lze rozdělit na dvě skupiny, a to na specifické a nespecifické. Specifické poruchy mají podklad v oslabení nebo změnách v centrální nervové soustavě, nejčastěji se projevuje porucha pozornosti bez hyperaktivity (ADD) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Tato diplomová práce však cílí na druhou skupinu, a to na nespecifické poruchy chování. Problematickou poruch chování u dětí a mládeže se zabývá pedagogická disciplína etopedie. Etopedie vnímá poruchy chování jako jistým způsobem ovlivnitelné znevýhodnění pro začlenění jedince do společnosti. (Divoká a kol., 2017) Samotný pojem porucha chování je obvykle chápán jako určitá negativní odchylka od běžné normy v chování. Co je ale společností považováno za normu? Lechta (2010) píše, že norma je fikce a různorodost chování u dětí je považována za nezbytnou. Pokud ale máme definovat, co se skrývá za termínem porucha chování, je nutné normu umět definovat. Za normu v chování člověka je obecně označováno to, co se hodnotí jako předem očekávané u konkrétního jedince. Samotné očekávání vychází z věku dítěte, z aktuální situace, ve které se toto chování projevuje a jaké jsou kulturní kontexty. Hadj-Moussová (2004) upozorňuje, že hodnotit chování jedince bez jeho sociálního kontextu je absurdní. Pokud se na problematiku poruch chování nahlédne z pedagogického hlediska je zjevné, že učitelé posuzují chování žáků na základě určitých norem, které jsou dány společenskými a školními pravidly, a také porovnáváním s chováním ostatních. Jakákoli odchylka od těchto norem je vnímána jako porucha chování. Při tomto hodnocení se však často učitelé opírají především o své vlastní názory, zkušenosti a jejich hodnoty. Je důležité si uvědomovat výše zmíněné subjektivní složky, které celkové hodnocení ovlivňují. Jedině tak poté vlastní posouzení skutečně může odpovídat odchylkám od normy. (Pokorná, 1993) Označit tedy určité chování jako problémové nebo či dokonce jako poruchu chování je velmi subjektivní záležitost. Hutyrová a kol. (2019) uvádějí, že je nutno umět termín „porucha chování“ správně interpretovat, aby nedocházelo k nedorozuměním a nedopatřením. Hlavním rozlišovacím kritériem je vlastní obsah problematického chování. Důležitou součástí posuzování je délka trvání problému a jeho intenzita. Jelikož se však jedná z hlediska posuzování o subjektivní záležitost, mohou se i samotní odborníci v závěrech určení diagnózy lišit. Pro posouzení jednotlivých projevů chování u dětí hrají podstatnou roli jak hodnotová měřítká a nastavená morálka jedince, tak i aspekty týkající se jeho osobnosti, zdraví a sociální oblasti. Taktéž hraje roli určitá tolerance člověka, který je v roli posuzovatele jedincova chování. Při poruše chování dochází k záměrnému porušování nebo k ignorování určité normy ve společnosti. Dítě málokdy pocítuje vinu za své jednání. Jelikož se jedná o závažný problém,

není možné nechat dítě s poruchou chování v běžné škole, ale je třeba ho umístit instituce, která se zabývá ústavní či ochrannou výchovou. Je nezbytné, aby s těmito dětmi nadále pracovali odborníci jako je speciální pedagog, etoped, psychoterapeut a dále psycholog či psychiatr. (Divoká a kol., 2017) Shodně definuje poruchy chování Vágnerová (2014), jako odchylky v oblasti socializace, ve které jedinec není schopný respektovat normy chování, které odpovídají úrovni jeho věku nebo úrovni rozumových schopností. Říčan a Krejčířová (2006) k vymezení pojmu poruch chování zmiňují důležitý aspekt, kterým je, že jde o stav trvalý a opakující se, který vykazuje jasné známky agresivního, vzdorovitého nebo disociálního chování. Délka trvání se udává minimálně po dobu půl roku. Stejně tak Hutýrová a kol. (2019) upozorňují na důležitost faktoru, kterým je pravidelné porušování sociálních norem a očekávání, která jsou přiměřená věku dítěte, aby se mohlo jednat o poruchu chování. Není možno za poruchu chování označit jednou nebo dvakrát opakující se přestupek dítěte, který může jak rodiče, tak pedagogy znepokojovat a může zaměstnat i pozornost odborníka. Často se v takových případech jedná o impulzivní projev dítěte, který lze v relativně krátkém časovém horizontu pomocí včasné intervence odstranit. Vojtová (2008) se taktéž shoduje na důležitosti trvalosti stavu jedince a přidává ještě aspekt prostředí. Aby byla naplněna kritéria pro poruchu chování musí se takové chování vyskytovat minimálně ve dvou různých prostředích, přičemž alespoň jedno z nich souvisí se školou.

4.1 Projevy poruch chování

Do příznaků poruch chování jsou obecně odbornou literaturou zahrnovány tyto symptomy: **Agrese k lidem a zvířatům** – jedinec často šikanuje nebo zastrašuje druhé, vyhrožuje jim a obvykle vyvolává pranice. Používá jako zbraň takové předměty, které mohou způsobit druhým těžká zranění např. lahve, cihly, nože. Dále sem spadá fyzická agrese nebo hrubost k lidem a ke zvířatům. Na druhém člověku si vynucuje sexuální aktivitu. Dopouští se takové krádeže, ve které dochází ke střetu s obětí (tj. vydírání nebo loupežné přepadení). **Destrukce majetku a vlastnictví** – jedinec ničí majetek druhých osob nebo se dopouští zakládání ohňů se záměrem vážně někoho nebo něco poškodit. **Nepoctivost nebo krádeže** – typické je vloupání se do budov nebo aut, časté lhaní za účelem získání prospěchu nebo určité výhody či vyhýbání se povinnostem. Dochází ke krádežím bez střetu s obětí (padělání peněz, vloupání do obchodů po době uzavření atd.) **Násilné porušování pravidel** – jedinec opakovaně zůstává přes zákazy

rodičů po celou noc venku, toulá se, dochází k záškoláctví (týká se jedinců s nedovršením 13. let věku). Často utíká z domova nebo se po dlouhou dobu domů nevrací. (Hort a kol., 2000) Paclt (2007) udává jako dva základní příznaky poruch chování agresivitu a opozičnictví. Odvozenými příznaky z toho jsou poté výbuchy zlosti, krutost k jiným osobám nebo ke zvířatům, ničení majetku, krádeže, záškoláctví, lhaní, rvačky. Vojtová (2008) se ztotožňuje s určováním poruch chování dle Bowera (1981) podle pěti charakteristik, kterými se jedinci s poruchami chování vyznačují. Jde o neschopnost se učit, kterou nelze vysvětlit poruchou intelektu nebo smyslovým či zdravotním handicapem. Dále je to neschopnost navazovat uspokojivé vztahy s lidmi v jedincově okolí např. s jeho vrstevníky. Dalším typickým znakem je, že jedincova každodenní nepřiměřená reakce v chování na určité situace. V souvislosti se školou se u jedince vyskytují somatické projevy, nejčastěji jde o bolest např. žaludku. Jako posledním charakteristickým rysem je pocit smutku či neštěstí. Hadj-Moussová (2004) zaujímá stanovisko, že poruchy chování se projevují ve vztahu k něčemu. Tyto poruchy chování pak specifikuje do následujících tří oblastí: poruchy sociální interakce, poruchy ve vztahu k sobě samému, poruchy ve vztahu k věcem a zacházení s nimi. O poruchu chování se může jednat, pokud jedinec vykazuje některé z těchto tří hlavních znaků nebo se u něj vyskytují všechny:

1. Chování, které nerespektuje sociální normy
2. Neschopnost jedince udržovat přijatelné sociální vztahy
3. Agresivita jako rys osobnosti jedince nebo rys v jeho chování

Jako chování, které nerespektuje sociální normy se rozumí takový stav, kdy jedinec normy chápe a rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit v důsledku neschopnosti ovládat své chování, díky snížené schopnosti autoregulace. Při porušení normy nedochází u jedince k pocitu viny. Aby byl tento znak v souvislosti s naplněním poruchy chování považován za platný, je nutno oddělovat jedince chápající význam hodnot, ale neřídící se jimi záměrně od těch, kteří tyto normy nedodržují z důsledku mentálního handicapu nebo od jedinců pocházejících z odlišného sociokulturního prostředí. V tomto případě se jedná o neschopnost pochopit význam hodnot a norem ve společnosti a takové jedince nelze považovat za jedince s poruchou chování. (Hutyrová a kol., 2019) Dalším znakem je neschopnost udržovat sociální vztahy mezi lidmi. Dochází k tomu v důsledku nedostatku empatie, zaměření jedince sama na sebe a vyznačuje se i snahou o uspokojení pouze vlastních potřeb. Jedinec s poruchou chování nedokáže pochopit význam přizpůsobení se normě v zájmu zachování pořádku. Díky tomu, že u jedince nedocházelo k zažívání pozitivního vztahu mezi jím a druhým, dochází k tomu, že tito lidé nejsou ohleduplní k ostatním, neakceptují sociální normy v soužití s ostatními lidmi a nechtějí se angažovat ve prospěch druhého, pokud nemají naději, že z toho oni sami dosáhnou

vlastního prospěchu. Agresivita je typický způsob, jakým jedinec s poruchou chování reaguje. Přičemž agresivitu lze charakterizovat jako verbální či neverbální projevy na mnohdy i banální podněty. Jedná se o silné projevy hněvu a zlosti. Toto agresivní chování porušuje sociální a morální normy. Dítě s takovým agresivním projevem není schopno toto potlačit pomocí běžných kontrolních mechanismů. Vnější kontrola chování u těchto dětí z pozice rodiče nebo učitele selhává, a to vede k bezradnosti při stanovování hranic. Postupem času se takové agresivní projevy v chování stávají samotným dominantním rysem v chování. (Říčan a kol., 2006, Matějček, 2011) Podle Vítkové a kol. (2003) existují určité odchylky od normy v osobnostní struktuře jedince, které mohou přispět ke vzniku poruch chování. Jedná se o odchylky v oblasti:

1. **Kognitivní** – týká se oblasti jedincova intelektu. Nižší úroveň rozumových schopností usnadňuje vznik poruch chování. Jedinec zároveň dosahuje mnohem hůře sociálního uspokojení v životě.
2. **Emocionální** (neboli afektivní) – z hlediska temperamentových vlastností. Různé temperamentové typy vykazují různé znaky prožívání a reaktivity, přičemž některé typy mohou představovat vyšší riziko vzniku poruch chování. Těmi znaky může být například zvýšená impulsivita a silná emoční vzrušivost, dále nízká frustrační tolerance převážně v těch situacích, kdy dochází k negativnímu hodnocení nebo určitá patologie v emočním vývoji jedince. Pokud má jedinec problémy právě v oblasti emocionální, může navenek disponovat nízkou schopností sebeovládání a sebekontroly, nepřiměřenými reakcemi na určité podněty, projevují se u něj časté výbuchy vzteku nebo pláče, absence schopnosti empatie, je často egoistický a vyžívá se v šikaně, ať už ve formě iniciace nebo manipulace či zneužívání druhých osob.
3. **Volní** (neboli konativní) – týká se autoregulace. Jedinec se zaměřuje na uspokojování vlastních aktuálních potřeb, zejména těch základních a chybí schopnost toto uspokojení oddálit.

Následující tabulka ukazuje přehledné shrnutí, které umožní lepší pochopení zásadních rozdílů mezi problémovým chováním a poruchami chování.

Tabulka 1 Rozdíly v chování

	Problémové chování	Poruchy chování
Motivace, záměr chování	Dítě o problémech ví, vadí mu, chtěl by je odstranit. Normy neporušuje záměrně. Porušení je výsledkem konfliktu mezi vnějšími požadavky a vnitřními potřebami dítěte.	Dítě si problémy neuvědomuje. Normy nepřijímá, neumí přijmout. Za své jednání nepocítuje vinu.
Časové období a intenzita	Bývá krátkodobé, nebo se problémy objevují v určitých periodách.	Dlouhodobé hledisko, nejméně 6 měsíců doby trvání s výskytem min. ve dvou odlišných sociálních prostředích.
Náprava	Pomocí cílených pedagogických opatření.	Nutná speciální péče.

Zdroj: Vlastní tvorba

Při zabývání se problematikou problémů v chování a poruch chování je potřeba vědět, že jedinci s problémy v chování a jedinci s poruchami chování vykazují určité stejné charakteristické rysy, mezi které patří: **Nízká stabilita chování**, jež se projevuje jak navenek, tj. chování vůči okolí, tak uvnitř. Projevuje se stažením do sebe nebo sociální izolací. A **negativní pohled na sebe**, tedy nízké sebevědomí, impulzivita, nízké ambice, slabá vůle, krátkodobá motivace a nestabilita **nebo k ostatním**, což zahrnuje negativní reakce, neoblíbenost, odmítání, záměrné provokování k agresi a nerespektování autority. (Jahnukainen, 2001) Tyto obtíže mohou vést k dalším nedorozuměním v mezilidské interakci, což následně zhoršuje již vzniklé problémy. Je proto podstatné při práci s jedinci s poruchami chování tyto projevy znát a snažit se o to, aby se jim dali co nejvíce pomoci dostat ven z bludného kruhu. (Vojtová, 2004)

4.2 Etiologie poruch chování

„Poruchy chování u dětí se vyvíjejí v průběhu života a vznikají z mnoha různých příčin.“ (Divoká a kol., 2017, s. 19) Ptáček (2006, s. 5) definuje etiologii poruch těmito slovy: „Poruchy chování mají tzv. multifaktorovou etiologii, což znamená, že příčiny mohou spočívat v biologických, psychosociálních, ale i rodinných faktorech. Poruchy chování jsou často mylně zaměňovány za celou řadu jiných poruch nebo dokonce i situačních reakcí dítěte. Jedná se například o poruchy pozornosti a hyperaktivity, afektivní poruchy (deprese apod.) a další.“ Příčiny vzniku jsou často spojené se socioekonomickou úrovní domácnosti, ve které jedinec žije, se společenskou kohezí a s disharmonickým rodinným prostředím, kam se řadí faktory jako například poruchy chování u rodičů, kriminální chování rodičů, nezaměstnanost, rozvod, alkoholismus v rodině, rodiny s vysokým počtem dětí nebo přísná nebo naopak příliš volná výchova s absencí strukturace volného času dětí. (Hutyrová a kol., 2019) Stejně tak Ptáček (2006) popisuje jako nejvýznamnější indikátor pro vývoj poruch chování u dětí dysfunkční rodinné prostředí, dále jde o in-adaptabilitu v chování rodičů nebo dochází k vývoji dítěte v takovém prostředí, ve kterém hrozí sociální vyloučení. (Ptáček, 2006) Tyto ukazatele se obvykle vyskytují v prostředí, v němž dítě vyrůstá, současně. Obecně se do faktorů, které ovlivňují riziko vzniku poruch chování, řadí biologické, s tím spojené genetické faktory, a faktory psychologické a sociální. **Biologické faktory** zahrnují jak genetické (dědičné), tak i fyziologické a environmentální činitele, které ovlivňují jedincovo chování a zdraví. Při zkoumání poruch chování z hlediska biologických faktorů byly nalezeny deficity v autonomním nervovém systému: „Neurotransmitterové abnormality se týkají aktivity dopaminu a noradrenalinu, je přítomna i serotoninová dysregulace. Genetické faktory se intenzivně zkoumají, někteří autoři odhadují jejich podíl až na 71 %“ (Slutske, 1997 cit. podle Theiner, 2007, s. 87) Několik studií dále popisuje spojitost mezi tíží poruch chování a sníženou hladinou kortizolu. Například, že u delikventních dospívajících je až 20× častější výskyt záchvatových onemocnění než v běžné populaci. (Theiner, 2007) Dědičné faktory se přenášejí napříč generacemi a pokud má rodič například hyperkinetickou poruchu (ADHD) nebo nespecifickou poruchu chování, zvyšuje se riziko vzniku těchto poruch také u potomků, což dokazují i výzkumy. (Paclt, 2007) Genetickými ukazateli, které představují riziko pro vznik poruchy chování, se rozumí oslabení nebo porucha v centrální nervové soustavě, zejména co se týká prenatálního a perinatálního poškození. Takové poškození se u jedince v různých vývojových stádiích vyznačuje afektivní impulsivní reakcí, vyšší dráždivostí, emoční labilitou a nízkou mírou sebeovládání. Dá se však předpokládat, že hlavní roli pro výskyt poruch chování hraje

vzájemný soulad mezi genetickými dispozicemi a faktorem prostředí. (Theiner, 2007) **Sociální faktory** hrají velmi podstatnou roli. Do rodin, které se mohou dostat k označení jako rodiny se špatným socioekonomickým statusem spadají ty, ve kterých je velký počet dětí, o které se rodiče nezvládají starat, dále rozvrácené rodiny, špatná finanční situace v domácnosti, psychické onemocnění rodičů, rodiny, ve kterých nedochází k uspokojování základních biologických a psychických potřeb a rodiny, kde chybí materiální a emocionální zabezpečení. (Hutyrová a kol., 2019) V takovýchto rodinách je riziko vzniku problémů chování významně vyšší, což potvrzuje i Pokorná (1993). Dalším faktorem jsou **Psychologické faktory**. Prostřednictvím poruchy chování si dítě hledá náhradní uspokojení při opakované frustraci. Pokud se v rodině cítí nezralé dítě odmítané nebo izolované, projevuje se porucha chování na bázi tzv. substituční krádeže nebo sexuálních přestupků. Takovými projevy se dítě snaží získat chybějící potřebu uznání v kombinaci s pozorností. Smysl takového chování je ale pro dítě samotné nevědomý, dítě si své skutky nedokáže odůvodnit. Dalším významným psychologickým predispozičním faktorem pro rozvoj poruchy chování je důsledek emoční deprivace, ke které dochází, pokud dítě v raném věku nemá dlouhodobě utvořenou citovou vazbu s jednou primárně pečující osobou. Nejčastěji k emoční deprivaci dochází u malých dětí (obvykle od věku 0-2 nebo 3 roky) při pobytu v ústavních zařízeních nebo i v rodinách, kde o dítě rodiče nejeví zájem. Studium deprivčního syndromu se zabýval po celý svůj život uznávaný dětský psycholog Z. Matějček, který poukazoval právě na negativní vliv ústavních zařízení pro děti do tří let věku. Následkem disharmonického vývoje osobnosti u dětí vzniká z psychologického hlediska neschopnost navazovat hlubší vztahy k ostatním lidem, neprožívají pocit viny a lásky, jejich činy jsou zaměřené na okamžité vlastní uspokojení, bývají impulsivní a mají výrazné agresivní tendence v chování. (Hutyrová a kol., 2019) Aktuálním rokem 2025 je na území České republiky ukončena činnost kojeneckých ústavů. Novela zákona o ochraně dětí od tohoto roku zakazuje umísťovat děti do 3 let do ústavních zařízení. Pokud dochází u daného jedince ke kumulaci rizikových faktorů, zvyšuje se tím riziko vzniku poruch chování. Poruchy chování jsou častější u chlapců a u dětí, jejichž rodiče jsou antisociální. Jedním z faktorů, který může predisponovat riziko vzniku poruch chování jsou také drobná poškození CNS a SPU. (Paclt, 2007) Například kombinace problémů krátce před porodem a po něm a následného odmítání rodičů v situacích, kdy se u dítěte objevují poruchy chování, hraje klíčovou roli při předpovědi kriminálního chování v pozdější adolescenci a dospělosti. Tento jev zdůrazňuje důležitost propojení biologických a sociálních faktorů při formování ranného vztahu mezi matkou a dítětem, přičemž pokud tento vztah neprobíhá optimálně, zvyšuje se riziko antisociálního chování dítěte. (Paclt a Florian, 1998) Mezi další rizikové faktory rozvoje poruch chování patří především

užívání návykových látek rodiči, výskyt psychiatrických onemocnění v rodině a zneužívání či zanedbávání dítěte. Závažným ohrožením je i vystavení dítěte antisociálnímu chování ze strany pečujících osob, jako jsou rodiče nebo vychovatelé (Searight, Rottnek, Abby, 2001).

4.3 Klasifikace poruch chování

Po vymezení, co jsou to poruchy chování, je důležitá také jejich klasifikace. Dle klasifikace podle ICD - 10 (*česky MKN - 10*) se rozlišuje několik kategorií poruch chování. (Paclt, 2007)

Podle projevů chování jsou poruchy diferencovány takto:

1. Poruchy chování vázaná na vztahy k rodině (F91.0)
2. Socializované poruchy chování (F91.1)
3. Nesocializované poruchy chování (F91.2)
4. Poruchy opozičního vzdoru (F91.3)
5. Jiné poruchy chování (F91.8)
6. Porucha chování NS (F91.9)
7. Smíšené poruchy chování a emocí (F92)

Porucha chování vázaná na vztahy v rodině, vzniklá díky konfliktní situaci v rodině. V rodině dochází ke konfliktům mezi rodiči, časté jsou rozvody, převažuje zde agresivita jedince, specifické je ničení majetku a krádeže peněz. (Hutyrová, 2019) **Socializovaná porucha chování** se vyskytuje u jedinců, kteří jsou dobře integrovaní ve vrstevnické skupině. Tato forma poruchy chování se vyznačuje negativním vztahem k autoritám například k učiteli a ke škole obecně, dochází tak k záškoláctví. Dalším charakteristickým rysem je delikventní skupina, ke které má jedinec pozitivní vztah. Jejich činnostmi jsou krádeže a výtržnictví. (MKN, 2024) **Nesocializovaná porucha chování** je odlišná od socializované tím, že při ní dochází k narušení vztahu jedince k ostatním vrstevníkům. Termín se užívá ve smyslu antisociálních projevů, kdy jedinec nežádoucí aktivity provádí zcela sám. Nenavazuje hlubší vztahy k vrstevníkům, je agresivní a nepřátelský vůči ostatním. Tím se stává i neoblíbeným. Ve vztahu k dospělým se vyznačuje vzdorem. (Paclt a Florian, 1998) Dítě se jeví, jako by nemělo vztah k

lidem ani zvířatům. Tato porucha v dospělosti často přechází mezi závažné poruchy osobnosti. (Hort a kol., 2000) **Poruchy opozičního vzdoru** si lze snadno splést se vzdorovitým chováním, které je typické u dětí předškolního věku, které ale na rozdíl od poruchy opozičního vzdoru neobsahuje delikvenci, ani disociální chování. Tento typ poruchy je charakterizovaný odmítáním plnění příkazů a povinností, dochází k neposlušnosti a hrubosti. Tato forma poruchy je spojena s agresivním nebo disociálním chováním a pro určení diagnózy je nutné, tak jako u všech diagnóz pro poruchy chování, aby byla splněna všechna kritéria pro F91 (neboli poruchu chování). **Smíšené poruchy chování a emocí** jsou charakterizovány jako kombinace agresivního, disociálního nebo vzdorovitého chování, ve kterém se vykazují příznaky deprese, úzkosti nebo jiných poruch emocí. Pro určení musí být naplněna kritéria pro poruchy chování v dětství a emoční poruchy v dětství nebo neuróza u dospělých nebo poruchy nálad. Do této kategorie patří depresivní porucha chování, des-inhibovaná přichylnost v dětství nebo reaktivní porucha přichylnosti v dětství.

Poruchy chování lze rozdělit i podle typu prognózy, a to na poruchy s lepší prognózou a poruchy se špatnou prognózou. Poruchy s lepší prognózou jsou charakteru dočasného, tj. jedinec tímto chováním reaguje na určitá prostředí, např. porucha chování ve vztahu k vlastní rodině – F91.0 nebo vznikají při skupinových aktivitách a spadají do kategorie socializovaných poruch chování – F91.1. Oproti tomu poruchy se špatnou prognózou jsou trvalého charakteru a jde o kontinuální jev. Do poruch se špatnou prognózou patří např. nesocializovaná porucha chování – F91.2 a porucha opozičního vzdoru – F91.3. (Hort a kol., 2000) K předešlým zmíněným dvěma poruchám se špatnou prognózou se zahrnuje i des-inhibovaná přichylnost v dětství. Ta vzniká během prvních pěti let života dítěte. U dětí s touto poruchou dochází v pozdějším věku k delikventnímu chování. Při diagnostice se nachází známky dysfunkční rodiny jako je např. špatná komunikace v rodině nebo rodina neúplná nebo rodina se špatnými socioekonomickými poměry. Často se také jedná o děti, které byli v době těhotenství matky nechtěné. Typickým znakem u těchto dětí je jejich vztahová proměnlivost, neschopnost navázat osobní vztah k rodičům, ale i k ostatním dětem nebo učitelům. Porucha opozičního vzdoru se užívá u dětí přibližně do deseti let. Je charakteristická trvalým porušováním sociálního chování, které by mělo odpovídat věku dítěte. Dítě je vzdorovité, neposlušné, jen velmi špatně zvladatelné. Projevuje odpor k autoritám, je často podrážděné a zlé. Odmítá dělat jakékoliv úkoly nebo nařízení dospělých. Tato porucha je často spojena s hyperaktivitou a poruchami pozornosti a je častější u chlapců. (Hort a kol., 2000) Poruchy chování se často vyskytují společně s jinými poruchami nebo problémy, které jsou symptomaticky velmi podobné. (Ptáček, 2006) Tato skutečnost je označována termínem komorbidita poruch. Mezi ně patří

zejména poruchy emocí, poruchy pozornosti a hyperaktivita, specifické poruchy učení nebo v pozdějších letech zneužívání návykových látek apod. Rané projevy poruch chování jsou často spojeny s poruchami pozornosti a hyperaktivitou, nicméně u poruch, které se objevují později, toto pravidlo neplatí (Loeber, 1995). Současný výskyt poruch chování a některých z uvedených problémů výrazně zhoršuje pravděpodobnost pozitivního vývoje dítěte do budoucna.

4.4 Diagnostika poruch chování u dětí

Samotná psychodiagnostika zahrnuje velmi důkladný rozbor disociálních projevů dítěte. V rozhovoru, který vede klinický psycholog nebo psychiatr s dítětem, je významné zjistit, jaká je motivace jedince pro konání přestupků. Zda se jedná o možnost, jak se vyhnout povinností nebo zda dítě takovým chováním dosahuje vlastního prospěchu či uspokojení nebo jde o získání nových kamarádů a přízně kolektivu. (Říčan a Krejčířová, 2006) Dále se při rozboru chování odborník zaměřuje na možné projevy ADHD, SPU a disociálního vývoje osobnosti. Zohledňuje také možný výskyt poruch emocí, nebo další poruchy psychického vývoje dítěte a psychopatologie. Americká psychiatrická asociace (DSM-5) dělí poruchy chování z hlediska věku na ty, které začaly v dětství (před 10. rokem života dítěte) a na ty, které začaly v adolescenci (po 10. roku života dítěte). Zároveň rozlišuje stupeň závažnosti poruchy na lehkou, střední a těžkou. (American Psychiatric Association, 1994, cit. podle Horta, 2000) Poruchy chování, jak již bylo zmíněno v samostatné kapitole o poruchách chování, představují opakující se a stálý vzorec chování, v němž jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých. Za uplynulý rok se musejí u dítěte vyskytnout minimálně tři z výše uvedených symptomů, přičemž jeden symptom je trvale přítomný v posledních šesti měsících. (Hutyřová a kol., 2019) Při diagnostice je nutno rozeznat izolované projevy nežádoucího chování jako jsou např. drobné krádeže v obchodech, situační lži nebo experimentování s drogami od poruchy chování. Takovéto projevy jsou velmi časté v dětství nebo dospívání a statistiky udávají, že v různých obdobích toto nežádoucí chování vykazuje až 80 % dětí. Nelze ho tedy diagnostikovat jako poruchu chování. (Ptáček, 2006) Mezi vylučující kritéria při diagnostice patří přítomnost schizofrenie, mánie, pervazivních vývojových poruch, hyperkinetických poruch a deprese. Porucha chování se často vyskytuje spolu s jinými zdravotními problémy. Pokud se současně objevují emoční dětské poruchy, diagnostikuje se smíšená porucha chování

a emocí. V případě přítomnosti hyperkinetické poruchy se diagnostikuje hyperkinetická porucha chování. (Theiner, 2007)

5 Náprava obtíží v chování

Při nápravě u nežádoucího a u problémového chování se využívá speciálních metod, které kompenzují jinými způsoby aktuální chování a současně umožňují přiměřené naplňování potřeb jedince. Tato náprava probíhá za působení cíleného pedagogického opatření. Oproti tomu náprava u dětí s poruchami chování je složitější, vyžaduje speciální péči a více času. Náprava by měla vést k převádění způsobů a cílů chování společensky nepřijatelného chování, na takové chování, které je společensky akceptovatelné. Otázkou zůstává, zda je možno určitou poruchu v chování vůbec napravit? A pokud ano, do jaké míry toho lze dosáhnout a jak vysoké je riziko recidivy poruchy chování po reedukaci a resocializaci ve speciálním výchovném zařízení při návratu jedinců zpět do běžného života? Ptáček (2006) zdůrazňuje, že poruchy v chování v dětství nemusí znamenat doživotní stigma. Poruchy chování souvisí s vývojem dítěte a s přístupem sociálního okolí k jedinci – pokud tedy bude pro jedince zajištěn v průběhu jeho vývoje pozitivní přístup, rodičovská láska, systematická výchova a podstatná spolupráce pedagogických pracovníků, může se dítěti výrazně pomoci do budoucna. Pokud ale takovému dítěti nebude tato výše zmíněná péče věnovaná, prognóza se značně zhoršuje. Obecně je ale u dětí s poruchami chování prognóza týkající se školní a následně i životní kariéry oproti jejich vrstevníkům značně pesimističtější. Stejného tvrzení při nápravě a následné prognóze jsou také někteří zahraniční autoři, zabývající se problematikou poruch chování. Podle Searighta a kol. (2001) má dlouhodobá, systematická a mezioborová spolupráce významný vliv na dobrou sociální a osobní prognózu u dítěte. „*Náprava poruch chování v dětském věku souvisí s jejich typem a prognózou. Pro dosažení alespoň základní efektivity musí být volen vždy komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, ve kterém se angažuje podle možností nejširší sociální prostředí.*“ (Ptáček, s. 17, 2006) Při nápravě poruch chování je nutno uvědomit si, že porucha u dítěte je většinou záležitostí i jejich rodičů nebo dalších osob, podílejících se na výchově. Aby mohlo dojít co nejúčinněji k nápravě je nutná jak práce s dítětem, tak s jeho rodiči. Například Hutyrová a kol. (2019) shledávají stěžejním bodem při nápravě v chování u dítěte jeho vlastní sebereflexi. Další zahraniční autoři zase upřednostňují u jedinců s poruchami chování jako neefektivnější metodu behaviorálního tréninku. Behaviorální trénink a spolu s ním souvislá

práce rodičů těchto dětí ve skupinách se jeví jako velmi zásadní techniky pro nápravu poruch chování. (Searight a kol. 2001) Při komplexní nápravě poruch chování je dle Ptáčka (2006) nezbytné uvažovat v těchto následujících rovinách: Zásadním prvním bodem je návštěva PPP, kde je stanovený nápravný plán, který vede k systematické práci s dítětem. Dále je v životě dítěte velmi významné strukturovat a vyplnit smysluplně jeho čas vhodnými volnočasovými aktivitami. Nejvíce jsou doporučovány aktivity, které pomohou dítěti v relaxaci a zároveň bude docházet k aktivnímu zapojení do kolektivu ostatních dětí. Často se ale stává, že děti s poruchami chování nedokáží dlouhodobě fungovat v kolektivu „běžných“ dětí, a proto je pro úspěšnou realizaci nezbytnou podmínkou minimálně jeden poučený odborný pracovník (například vedoucí volnočasového kroužku nebo trenér). Takový člověk by měl být před nástupem dítěte s problémovým chováním nebo s poruchami chování důkladně informovaný o tom, jak se chování jedince projevuje, za jakých okolností a jakými technikami lze projev chování zvládnout. Vhodnou léčebnou terapií, která přispívá k nápravě, je psychoterapie. Nejoblíbenějšími formami jsou u dětí především arteterapie a dramaterapie. Při terapii u dětí s poruchami chování je důležité, aby docházelo k nacvičování žádoucího chování a posilovaly se schopnosti uvědomění si, jaké následky mohou nastat, když se dítě bude chovat nežádoucím způsobem. Při nápravě může hrát roli i vhodná medikace, předepsaná psychiatrem. Je ale za potřebí vědět, že medikace poruchu nevyléčí, pouze zmírní projevy nežádoucího chování. Pokud je ale medikace zvolena vhodně, může mít pozitivní vliv při nápravě poruchu chování. Velmi časté je při užívání snížení agresivního chování. Při léčbě poruch chování se v České republice nejvíce používají léky ze skupin antipsychotik, antidepresiv, stimulancií nebo antiepileptik. Tyto léky se ve většině případů užívají dočasně. Oproti tomu například američtí odborníci doporučují jako nejvhodnější začít se stabilizátory nálady, například valproát nebo lithium. Pokud by tato medikace nebyla účinná, teprve až poté je vhodno začít užívat neuroleptika. (Theiner, 2007) Theiner zároveň podotýká, že u mladších dětí by léčba měla začínat nefarmakologickými metodami. Jako adekvátní je doporučována kombinace individuální psychoterapie dítěte, rodinná terapie (která vede ke zlepšení komunikace), nácvik sociálních dovedností a rodičovský trénink (rodiče se učí zvládat problémové chování svého dítěte). Doporučována je také změna školy, aby byl jedinec separovaný od ostatních rizikových vrstevníků. U adolescentů se při léčbě postupuje totožně, léčba se pouze více zaměřuje na konkrétní problémové oblasti v životě jedince.

6 Projevy poruch chování u žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu

Pro pedagoga představuje žák s poruchou chování zátěž, jelikož vyžaduje zvláštní pozornost. Žák ve škole nedokáže ve svých výkonech ani chování splnit očekávání učitele a opakovaně se svými postoji, reakcemi a interakcemi vymyká běžné normě. Největšími obtížemi v procesu výuky jsou často rozdílné reakce dětí na učitelovo výchovné působení. Dítě může mít také negativní vliv na své sebepojetí, což se následně odráží v jeho přístupu k dalšímu vzdělávání, ke škole, k učitelům a spolužákům a ve vnímání sebe samého. Vytváření zdravé sebedůvěry a sebeúcty je v období povinné školní docházky pro dítě klíčové (Kohoutek, 2000; Vítková, 2003). Děti s poruchami chování obvykle mívají nízkou saturaci základních potřeb, především se jedná o potřebu bezpečí a jistoty. To, jak se chovají, je reakcí na frustraci nebo citovou deprivaci, kterou v minulosti zažívali nebo stále zažívají. Ve škole se mohou objevovat žáci, kteří se snaží přitáhnout pozornost infantilním chováním. Často není uspokojena ani jejich potřeba seberealizace, která souvisí s negativním hodnocením, jež ovlivňuje jejich vlastní sebehodnocení. Některé děti, obvykle kolem 11.-15. roku, hledají alternativní prostředí, kde by mohly být pozitivně hodnoceny a akceptovány, což by jim umožnilo posílit jejich sebehodnocení, aniž by se přitom zajímaly o to, zda je pro ně dané sociální prostředí vhodné. Jiné děti reagují na frustraci z neuspokojené potřeby seberealizace únikem. Vágnerová (2008) tento typ chování označuje jako tzv. obranu identity. Ta se může projevovat záškoláctvím, lhaním, podvody nebo násilím, kterými dítě prosazuje pro něj důležitý požadavek. Říčan a Krejčířová (2006) přidávají k hlavním projevům poruch chování ve školním věku ještě krádeže.

6.1 Sociální oblast

U dětí s poruchami chování je běžné, že v oblasti sociální identity vznikají identifikace s patologickými skupinami, jako jsou například gangy. Poruchy chování mají negativní dopad nejen na vztah dítěte k sobě samému, ale i na jeho vztahy s ostatními lidmi a věcmi. (Pokorná, 1993) Ve třídě mají žáci problémy s navazováním vztahů se spolužáky a pokud se vztah povede navázat, často ho nezvládají udržet. Takoví žáci proto ani nemívají opravdové kamarády. V sociálních kontaktech tak dochází ve vztahu k druhým spíše k závislosti na druhém nebo se staví do nadřazeného postavení. To vychází z touhy po uspokojení pouze jejich vlastních potřeb, na pocitech druhého jim nezáleží. (Vítková, 2003) Je tedy velmi podstatné ve výchovně-

vzdělávacím procesu cíleně pracovat s žáky s poruchami chování v oblasti osobnostně sociálního rozvoje a sociálních dovedností jako takových. To ale klade na pedagoga nutnost znalosti problematiky práce s dětmi s poruchami chování a současně umění pracovat s větším kolektivem v rovině rozvoje sociálních dovedností. Často v hodinách pedagogové nemohou díky časové tísní stihnout probrat ani stanovenou látku, natož aby měli čas zabývat se nácvikem sociálních dovedností u těchto žáků. Pokud by byl do rozvrhu hodin s běžnými předměty zařazen i předmět osobnostně-sociální výchova bylo by nutné, aby takový předmět vyučoval člověk, který je sám v tématu sociálního rozvoje erudovaný a umí pracovat s problémovým kolektivem. Jak ve své publikaci udává Bartoňová a Vítková (2007), právě děti, které mají problémy v oblasti navazování sociálních vztahů, v jejich udržení a mají problémy reagovat nepřiměřeně v určitých společenských situacích a podobně, by měly mít ve škole příležitost k rozvoji a tréninku sociálních dovedností. Umět se vhodně chovat ve společnosti, jako adekvátně komunikovat s lidmi, řešit vzniklé problémy a další, je zásadní pro fungující a smysluplné žití ve společnosti. Významnou roli při v rozvoji sociální oblasti u dítěte mají organizované volnočasové aktivity. Valenta (2014) uvádí, že pokud dojde k projevům nevhodného chování, je dobré dítě dočasně vyčlenit z kolektivu, ideálně v doprovodu asistenta, aby mělo možnost spolu s ním následně reflektovat situaci. Během tohoto procesu by měla být dítěti poskytnuta adekvátní zpětná vazba a doporučení, jak podobným situacím v budoucnu předejít nebo jak na ně reagovat přiměřeněji.

6.2 Problematika školní neúspěšnosti

Mnoho studií dokládá, že žáci s poruchami chování často mají problémy při práci ve škole, která bývá obvykle spojena s nižšími intelektovými schopnostmi. Tento fakt klade na pedagoga z hlediska jeho přístupu k žákům zvýšené nároky. Například Helus a Pelikán (1984) poukázali před více jak čtyřiceti lety na dva hlavní charakteristické rysy žáků s poruchami chování, a to pasivitu a nezájem o školu. V oblasti sebepojetí u těchto žáků převažovaly rysy jako je nekritičnost, vztahovačnost a uzavřenost vůči jiným názorům. Pro pedagoga je tak mnohem těžší tyto žáky ve škole něco naučit. Podobné závěry přinesl výzkum Vissera (1998), podle kterého žáci s poruchami chování často neuspívají ve škole. Tito žáci jsou dle autorů výzkumu podprůměrní ve svých školních výkonech. Jen malá část těch, kteří byli kvůli kázeňským problémům přerazeni do speciální školy, dosahovala nadprůměrných výsledků při školní práci. Výzkum ukazuje, že nižší intelektová úroveň je faktorem, který usnadňuje

možnost vzniku poruch chování. Stejně tvrzení dokládá Elliot a Place (2002), kteří v publikaci uvádí, že poruchy chování jsou spjaté s podprůměrnými školními výkony. S problematikou školní neúspěšnosti se také pojí psychologické fenomény, kterým je Pygmalion a Golem efekt. Kolář a Šikulová (2009) upozorňují na fakt, že v průběhu každodenní interakce si učitel vytváří určité očekávání ohledně úspěchu nebo neúspěchu žáka. Tato očekávání mohou ovlivnit jeho pedagogické jednání, kdy podvědomě mění svůj přístup k žákovi, což následně nepřímo ovlivňuje žákovi budoucí úspěchy. Tento jev je označen jako sebenaplňující proroctví neboli Pygmalion efekt. Pozitivní očekávání učitele vůči žákovi může zlepšit jeho sebedůvěru, pracovní nasazení a celkovou efektivitu. Funguje to ale i naopak, pokud učitel předpokládá, že žák není schopen se zlepšit, může to vést k negativnímu vlivu, což se nazývá Golem efekt. Přístup učitele a jeho očekávání tak mohou zásadně ovlivnit školní výkon žáka. Žáci s poruchami chování mohou dosahovat úspěchů, pokud jsou jim předávány srozumitelné a jasné pokyny a úkoly přiměřené jejich schopnostem. Samotný školní úspěch hraje klíčovou roli v oblasti budoucího rozvoje žáka s poruchami chování, ale i k jeho vztahu ke škole samotné. Vojtová (2010) v souvislosti se školní úspěšností poukazuje také na význam čtenářské gramotnosti, která je velmi významná, protože nejenže poskytuje žákům potřebné informace, ale také slouží jako indikátor jejich školní výkonnosti.

7 Pedagogická intervence

Při práci s dítětem nebo vícero dětmi s poruchami chování je důležité, aby měl pedagog na paměti, že tyto děti jsou doma častěji týrané, zneužívané a zanedbávané. Tuto skutečnost dokazují mezinárodní statistiky. Děti s poruchami chování jsou náchylnější k sociálně patologickým jevům a jsou ohroženy i určitými zdravotními riziky např. se u nich vyskytuje vyšší úrazovost nebo častější výskyt žloutenky. Dívky s poruchami chování častěji otěhotní ve věku méně jak 18 let oproti jejich vrstevnicím. (Ptáček, 2006) Mezi hlavní zásady pedagogické intervence při práci s dětmi s poruchami chování patří pravidelný režim, stanovení hranic, důsledné, ale klidné výchovné vedení. Podstatná je také velikost a způsob uspořádání třídy. Čím menší třída a méně dětí, tím lepší podmínky pro práci s žákem. V rámci vyučovací hodiny je také vhodné prokládat výuku pohybovým uvolněním, např. mazání tabule, rozdávání sešitů nebo jakýkoliv cílený pohyb po třídě. Při učení se ve škole je vhodné, aby mělo kolem sebe dítě co nejméně podnětů, které by ho mohly potenciálně vyrušit. (Michalová, 2007) Děti

s poruchami chování často čelí problémům v oblasti školního prospěchu, proto je nezbytné zaměřit se více než obvykle na každodenní přípravu dítěte do školy. V mnoha případech je nutné ve spolupráci s odborníkem vyvinout specifické strategie a systém motivace, které dítěti pomohou lépe zvládnout učivo. U rodin s nižším sociálním statutem, nižší přizpůsobivostí nebo těch, které jsou ohroženy sociálním vyloučením, je vhodné doporučit účast na některém z dobrovolnických vzdělávacích programů. (Ptáček, 2006) Stejného tvrzení je i Škvorová (2003), která taktéž zmiňuje, že u dětí s problémovým chováním nebo poruchami chování se často vykytují problémy s učením. Ve studijním textu od Kaleji (2019, s. 99) autor odkazuje na nutnost spolupráce s rodiči v rámci pedagogické intervence: *“Při speciálně pedagogické intervenci se musí počítat s participací rodičů, učitelů a dalších subjektů, jež mají blízký vztah k výchovnému působení žáka, a tím i determinální potenciál k dosavadním a budoucím formativním schémátům jeho osobnosti. Požadavkem je, aby intervence byla zahájena hned, jakmile se takové chování začne projevovat, respektive jakmile dochází k jeho identifikaci. Cílem je zamezení prohlubování nežádoucích projevů, jejich rozsahu a dopadu.”* Pokud ale rodina odmítá spolupracovat s odborníky nebo nedbá jejich rad, zůstává jedinou možností, aby se v příslušné instituci, kde je žák umístěn, těmito kroky řídili učitelé a vychovatelé, kteří na žáka přímo výchovně působí. S jakými osvědčenými strategiemi či mechanismy má tedy učitel ve své výuce pracovat za účelem nápravy chování žáků s poruchami chování a jejich reedukace? Pro koordinátory inkluze byla Seget'ovou na Univerzitě J. E. Purkyně vypracovaná opora pro žáky s problémovým chováním a poruchami chování. Níže jsou podrobněji rozebrány základní strategické body, které mohou zamezit vývoji problémového chování při výuce. Jedná se o následující stěžejní body, se kterými může učitel aktivně pracovat:

1. Pravidla třídy
2. Pozitivní posilování
3. Sankce
4. Komunikace

Pravidla třídy mají být především stručná, dbající na přístup fair-play. Pravidla mají žáky vést ke vzájemné toleranci a respektu ostatních. Pravidla by měla být formulována pozitivně, nikoliv v negativu (např. nesmíš, nedělej apod.) a na jejich tvorbě by se žáci měli podílet. Žáci by měly mít seznam pravidel vytištěný, aby si jej mohly kdykoliv přečíst, stejně tak by měl mít u sebe stanovená pravidla učitel, ten pravidla musí dodržovat rovněž. Podstatou je, aby došlo

ke zvnitřnění pravidel, to pak vede také ke snazšímu dodržování. **Pozitivní posilování** je důležitou součástí výchovného procesu a u dětí s poruchami chování toto platí dvojnásobně. Učitel by měl přetvářet nefunkční chování na funkční, které bude podporovat. Je vícero možností, jak aplikovat pozitivní posilování. Nejčastěji k němu dochází ústní formou nebo známkováním či záznamem. Ústní pochvalu využije učitel tehdy, pokud si ji žák dle učitele zaslouží, to znamená, když dítě vykazuje pozitivní chování. Pokud by učitel pochvalami plýtvál, mohlo by se stát, že pochvala nevšední a již nebude mít pozitivní dopad na žáka, čímž klesne i jeho motivace proč se chovat „správně“. Důležité je, aby se učitel zaměřil na změny v jedincově chování a zároveň viděl a uměl ocenit žakovu projevenou snahu. Na otázku ohledně způsobu **udělování sankcí** nebo také trestu má každý autor jiný názor. Podle vypracované opory se má při práci se sankcí postupovat takto: Sankce mají být spravedlivé a aby mohly být účinné, je třeba s nimi šetřit (stejně tak jako s pochvalou, viz. výše). Před aplikací sankce je třeba, aby došlo k prověření, jak své chování chápe žák. Hlavní zásadou je, aby bylo trestáno chování žáka, a ne žák samotný, aby nedošlo k riziku stigmatizace žáka. Doporučeno je také, aby se učitel zaměřoval spíše na přirozené následky činů než na trest jako takový. (Segeťová, 2010) Níže jsou vypsány doporučení různých autorů jaký volit systém odměn a trestů: Juklová a Skorunková (2007) představují v kontextu práce s kázní u žáků s poruchami chováním metodu poukázkového systému. Tento přístup funguje na principu pozitivního posilování, dítě za žádoucí chování získává odměnu ve formě žetonu či razítka. V případě nevhodného chování může být tato odměna odebrána. Nasbírané žetony lze po určité době směnit za konkrétní odměny. Autorky metody však zároveň upozorňují na limity, přičemž poukazují na to, že se zaměřuje výhradně na důsledky chování, nikoliv na jeho hlubší příčiny a tím pádem nemusí vést ke snížení výskytu problematického chování v budoucnu. Podle Traina (2001) je při práci se žáky důležité zaměřit se především na posilování žádoucího chování prostřednictvím odměn, které mohou být jak hmotné, tak nehmotné povahy. V případě potřeby použití trestu by mělo jít o sankci, která je pro dítě srozumitelná, přiměřená a efektivní. Tresty mají být využívány pouze při vážném porušení pravidel a dítě by mělo chápat jejich účel. Pokud dítě vnímá trest jako projev nadřazenosti dospělého, může být jeho dopad zcela neúčinný. Auger (2005) dodává, že trest plní svou výchovnou funkci pouze tehdy, pokud dítě díky němu pochopí důsledky vlastního chování. Ptáček (2006) zdůrazňuje důležitost jasně stanovených pravidel, a to jak ve škole, tak v domácím prostředí. Tato pravidla by měla být konkrétní a vést k rozvoji vhodného chování. V případě jejich porušení je důležité dítěti poskytnout zpětnou vazbu k jeho nevhodnému chování. Dalším důležitým nástrojem ve výchovně-vzdělávacím procesu je **komunikace**. Ta přenosem informací a je nedílnou součástí pro fungování a dorozumívání se

lidí ve společnosti. Ve výuce je zásadní, jakým způsobem učitel komunikuje s žáky, jaká volí slova, jak hlasitě mluví, jaké je tempo řeči, jaký je jeho projev apod. Opора popisuje, jak by měl učitel komunikovat s žáky, aby došlo k vzájemnému pochopení. Je zapotřebí volit jazyk, který je dítěti blízký a při zadání úkolů se ujišťovat, zda žáci pochopili, jak vypracování učitel zamýšlel. Vhodné je využití tzv. já sdělení, např.: „*myslím, že... vnímám, že...*“ Důležitou součástí při učení je i poskytování zpětné vazby. Aby zpětnou vazbu učitel ve třídě od žáků získal okamžitě, může využít jednu vybranou z množství aktivit, které jsou na zpětnou vazbu zaměřeny. Například hra na Teploměr nebo Barevná škála. (Seget'ová, 2010) Důležitou roli při výchovně-vzdělávacím procesu u žáka s poruchami chování hraje taktéž stanovení stupně podpůrného opatření kompetentní osobou. Klíčové pro práci s žákem ve výuce je se tímto plánem podpory řídit, díky čemuž může dojít u žáka k zažití pocitu úspěchu a ke zvýšení jeho motivace k vlastní aktivitě při vyučovacích hodinách. Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem, podle rozsahu a obsahu se člení do prvního až pátého stupně. Podpůrná opatření různých stupňů je možno i kombinovat. První stupeň podpůrných opatření vždy navrhuje a poskytuje škola. 2.-5. stupeň navrhuje a metodicky plánuje školské poradenské zařízení. (Katalog podpůrných opatření, 2025) Adelman a Taylor (1983) zdůrazňují také význam **motivace** pro výuku. Pokud žák zažívá opakovaně neúspěch, pocit frustrace, strachu, reaguje často odmítáním všeho, co se mu se školou spojuje. Oba autoři upozorňují na potřebu naučit žáka tomu, aby změnil pohled vnímání školy samotné a aby u něj došlo ke změně chování v ní. Podle autorů by se takový cíl měl stát přednostním před doučením zameškaného učiva nebo znalostí v učivu. Díky poskytnutí pocitu kontroly nad sebou samým se může k takovému cíli dospět. Žák musí mít ve výuce možnost dosahovat reálných cílů, které jsou v průběhu učebního procesu rozděleny na dílčí fáze. Žák sám by měl poznat, zda se mu dodržení těchto fází povedlo a zda směřuje k cíli. Zde je podstatné, aby žák věděl, co dělá a proč to dělá, aby měl on sám kontrolu nad procesem. Autoři shledávají jako podstatné posilovat vnitřní motivaci žáků pro učení, nikoliv tu vnější. Díky kontrole, kterou nad sebou žák bude mít, se dokáže snížit nechuť nebo odpor ke škole samotné a zvýší se motivace ke studiu.

Zároveň je nutné na specifika práce s žáky s poruchami chování nahlížet také z pohledu učitele, který se s žáky setkává pět dní v týdnu a je s nimi v přímém kontaktu. Práce s takovými žáky představuje pro samotného učitele velkou emocionální zátěž. Při vyučovacích hodinách nebo přestávkách často dochází ke konfliktům mezi žáky, v horších případech i mezi učitelem a žákem. Pro učitele je výhodné umět v takovýchto konfliktních situacích vhodně a účinně reagovat, což obnáší znalost doporučení, která je podpořena vlastní osobnostní dispozicí

učitele. S tím se pojí důležitost dbát na vlastní psychohygienu, aby nedošlo k nechuti učitele docházet do zaměstnání a aby se současně dalo předcházet možnému vzniku syndromu vyhoření. Jako nejosvědčenější metoda v této oblasti je tzv. „Balintovská“ skupina, ve které se probírá aktuální problém s ostatními kolegy. Jedná se o skupinovou metodu řešení problému. Společným sdílením a náhledem na problém se minimalizuje učitelova emocionální zátěž a zároveň dochází k možnosti, jak získat co nejefektivněji pomoc, radu nebo podporu. (NPI, 2019)

8 Ústavní výchova

Pro děti s poruchami chování existuje v České republice podle § 2 zákona č. 109/2002 Sb. několik zařízení, které slouží k výkonu ústavní a ochranné výchovy. Patří k nim diagnostický ústav, dětský domov se školou, výchovný ústav a střediska výchovné péče.

8.1 Dětský domov se školou

„Dětský domov se školou je školské zařízení pro výkon nařízené ústavní výchovy v případě, že dítě má závažné poruchy chování nebo pro svou přechodnou nebo trvalou duševní poruchu vyžaduje výchovně léčebnou péči nemůže být vzděláváno mimo dětský domov se školou. Nebo v případě, že má dítě uloženou ochrannou výchovu, tedy se dopustilo protiprávního jednání, a to ve věku mladším 15 let a není realizovatelný alternativní způsob nápravy jeho protiprávního jednání, je umístěno a vzděláváno pouze v rámci dětského domova se školou.“ (NPI, 2024) Dětské domovy se školou (dále jako DDŠ) vznikly transformací z dětských výchovných ústavů. (Bendl a kol., 2016) Zařízení plní funkci vzdělávací, výchovnou a sociální. DDŠ je školské zařízení určeno dětem od 6 let po dobu do ukončení povinné školní docházky nebo přípravy na povolání. Povinnou školní docházku vykonávají některé děti i mimo DDŠ, a to pouze tehdy, pokud svým chováním přesvědčí pedagogické pracovníky, že zvládnou docházku do běžné školy. Často ale nemají v běžné škole dlouhého setrvání a kvůli problémům se navrací zpět do školy v DDŠ. Důležitou součástí výchovy a vzdělávání v DDŠ je spolupráce s rodiči, školskými poradenskými zařízeními, odborníky z různých oblastí a příslušnými orgány OSPOD. Podle údajů uvedených MŠMT je v současnosti v České republice

v provozu 28 dětských domovů se školou. (MŠMT, 2025) V dětském domově se školou jsou děti rozdělovány do tzv. rodinných skupin, tyto skupiny tvoří základní organizační jednotku, v dětském domově se školou je v jedné rodinné skupině nejméně 5 dětí a nejvíce 8, zpravidla různého věku a pohlaví. Na jejich výchovu dohlíží pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, kteří vzdělávají a vychovávají děti v souladu s cíli výchovy a vzdělávání, stanovenými zákonem a dalšími právními předpisy. (NPI, 2024)

9 Výzkumy ve sledované oblasti

V souvislosti s tématem vzdělávání dětí s poruchami chování jsem na internetových stránkách nenalezla výzkumy, které by se zabývaly přímo systémem vzdělávání dětí s poruchami chování ve specializované instituci. Nalezla jsem ale několik studijních prací, které se zabývají alespoň systémem práce s žáky s poruchami chování. Jednou z nich je bakalářská práce od Papouškové (2014), autorka v analýze poukazuje na význam konceptů self-concept a self-efficacy, které ovlivňují úspěšnost učení u žáků s poruchami chování. Koncepty mají významný vliv na výchovně-vzdělávací proces, protože určují, do jakých úkolů se při výuce bude žák pouštět, jak dlouho u nich setrvá i přes obtíže, které se při jeho plnění objeví. Zároveň ovlivňují, jakou míru uspokojení žákovi přinese dosažení úspěchu a jaká bude míra pravděpodobnosti, že podobných úspěchů dosáhne i nadále. (Bong a Skaalvik, 2003) „*Oba koncepty se vztahují k percepci sebe samého, vycházejí z minulých zkušeností (úspěchů a neúspěchů), srovnávání s ostatními a z hodnocení ostatních. Mají vliv na míru motivace, na emoce, výkon, osobní spokojenost.*“ (Papoušková, 2014, s. 36) Další diplomovou prací, která souvisí s mým tématem je od Jurášové (2010). V jedné z kapitol se zde autorka zabývá problémy, které vznikají, pokud jsou děti umístěny v ústavní péči. Mezi hlavní úskalí patří nefungující systém resocializace po opuštění instituce. Svěřenci se chovají v instituci odlišně než v rodinném prostředí. Může za to systém odměn a trestů, který je v institucích často zavedený a vede k účelovému chování dětí – chovám se dobře, abych z toho měl určitou výhodu. Takové nastavení jednání zamezuje rozvoji svědomí, které by mělo vést ke zvnitřnění zábran, aby nedocházelo k negativnímu chování. Dalším úskalím je větší právní svoboda u dětí a vysoký počet útěků z instituce. Útěkům se podle informací, které autorka získala z institucí, nedá zabránit. Vychovatelé nebo učitelé o plánovaných útěcích často vědí, ale nemohou jim zabránit. Zároveň dodávají, že jakékoliv tresty jsou v těchto případech nefunkční. Trest naopak

vede spíše k prohloubení odporu, vzpour a delikvence. Z údajů, které autorka nashromáždila, bylo vyvozeno, že pokud v průběhu ústavní péče nepracují příslušné orgány s rodinou dítěte v rámci resocializace a nápravě sociálně-patologického prostředí, nelze očekávat změnu, až se dítě do rodiny vrátí zpět. Ve své diplomové práci došel Hovorka (2019) z výsledků výzkumu k závěru, že pracovníci DDŠ mají aktuálně méně možností, jak efektivně reagovat na přestupky a nevhodné projevy chování, než měli dříve, díky změně o právech dítěte. Navýšení časové dotace na osobní volno dětí, častější odjezdy k rodinám a zvýšený počet samostatných vycházek vede podle pedagogů ke snížení doby, kdy mohou dětem věnovat speciálně pedagogickou péči a o to více je proces resocializace obtížnější. Participantů hovoří o nutnosti respektování práv dětí. Naopak plnění povinností dětmi nutnost není. Participantů výzkumu se shodovali, že nyní mají pocit, že se z nich stali spíše hlídači a vrátní z důsledku častých útěků. U části pedagogů se projevuje ztráta motivace v zařízení dále pracovat. Z výsledků autor vyzdvihuje potřebu pevného řádu a jasně stanovených pravidel pro děti, která pravidla v rodinném prostředí neměla, a proto jim byla nařízena ústavní výchova. Autor práce je toho názoru, že režimová opatření jsou v zařízení nezbytná, bez nich nelze děti dostatečně resocializovat. Dodává, že pokud nebude přísný režim, v dospělosti tyto jedinci budou ve výkonu trestu nebo dále působit v závadových skupinách. V další akademické práci interpretuje Halámková (2016, s. 52) výsledky, které shromáždila při rozhovorech a studia dokumentů, týkající se výchovně-vzdělávacího procesu žáků s poruchami chování v běžné základní škole: „*Žáci jsou snadno vznětliví, dokáže je velmi pobouřit jejich neúspěch. Jejich tempo při vyučování bývá velmi kolísavé, velké nadšení do práce se rychle mění s únavou a nechutí do práce. Mají těkavou pozornost, rychle přebíhají z jedné činnosti do druhé. Je u nich často pozorován psychomotorický neklid, zvýšená emoční afektivnost. Často ničí učební materiály, trhají je, čmárají po nich, utíkají ze třídy, ničí si svoje vlastní věci a může docházet k sebepoškozování. Bývají slovně i fyzicky agresivní, depresivně ladění, lžou, fabulují, situace a vyprávění o nich si přetváří a přibarvují podle vlastní potřeby. Mívají narušený vztah ke kolektivu, ve školní třídě, snaží se manipulovat nejenom se spolužáky, ale také s pedagogy. Žáci bývají egocentričtí a vykazují známky emoční nezralosti.*“

EMPIRICKÁ ČÁST

10 Metodologie výzkumu

Cílem empirické části bylo zjistit, jaké výukové strategie a přístupy volí učitelé při vzdělávání žáků s nespecifickými poruchami chování a s jakými obtížemi se učitelé při výuce potýkají. Záměrem bylo zjistit, jaké zvolené techniky a strategie se jeví jako nejúčinnější pro zapojení žáků ve výuce, pro osvojení vědomostí, dále jaké strategie využívají učitelé k udržení kázně, k nápravě v chování a zda je po sociální stránce kladen důraz na podporu pozitivních interakcí a vhodné komunikaci mezi aktéry. Jako nejvhodnější pro tento záměr bylo zvolit metodu kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal v dětském domově se školou, který je koedukovaný, to znamená, že jsou zde chlapci a dívky vzdělávány ve třídách společně. Zvolenými nástroji byla metoda zúčastněného pozorování v jednotlivých vyučovacích hodinách a následně vedené rozhovory s učiteli. Ze získaných dat byla poté vytvořena tematická analýza, na základě které, byly popisovány jednotlivé skutečnosti, ohledně způsobu vzdělávání žáků u jednotlivých pedagogů.

Hlavní výzkumné otázky:

- Jaké výukové strategie učitelé ve svých hodinách aplikují?
- Do jaké míry dochází ve výchovně-vzdělávacím procesu k reedukaci a resocializaci žáků s poruchami chování?
- Jaké faktory ovlivňují efektivitu vzdělávacího procesu?
- Jakým úskalím při práci s žáky s poruchami chování učitelé ve výuce čelí?

Dílčí cíle:

Dílčími cíli bylo zjistit několik níže popsanych skutečností:

1. **Zda při výuce převažuje individuální přístup učitele k jednotlivým žákům**, oproti hromadné formě výuky.
2. **Zda dochází** ve výchovně-vzdělávacím procesu **k potřebné reedukaci** žáků.
3. **Zda se** výchovně-vzdělávací proces **zaměřuje na resocializaci žáků**, která je pro úspěšné začlenění se zpátky do společnosti nezbytná.

4. **Jak učitel zajišťuje kázeň** ve třídě, jaká je **komunikace mezi aktéry**, jaká je **atmosféra** ve třídě.
5. Jaká je **úroveň efektivity vzdělávání** žáků s poruchami chování u jednotlivých pedagogů.

Výzkumné metody:

Pro zjištění odpovědí na výše uvedené dílčí cíle se nejlépe hodilo zvolit kvalitativní výzkum, který se skládal ze dvou metod sběrů dat. První metodou bylo **otevřené zúčastněné pozorování** ve třídě při výuce. Zúčastněné pozorování je takový druh pozorování, ve kterém výzkumník sleduje studované jevy přímo v takovém prostředí, ve kterém se odehrávají. Výzkumník je přímo účasten, ale do výuky nijak nezasahuje. (Švaříček a Šedřová, 2014) V rámci zúčastněného pozorování byla plánována účast výzkumníka u každého pedagoga na jím vedených pěti vyučovacích hodinách a po těchto hodinách vždy následoval rozhovor s časovou dotací do 10 minut. U jednoho pedagoga byly ale realizovány pouze tři hodiny, namísto pěti, protože participant odmítl ve výzkumu dále pokračovat. Zbylí pedagogové se účastnili výzkumu bez problémů až do jeho konce. Výzkumné šetření proběhlo v předem dohodnutých dnech v období od listopadu 2024 do ledna 2025. Při zúčastněném pozorování ve vyučovacích hodinách byly výzkumníkem zapisovány poznámky jak do záznamového archu, tak i současně formou terénního deníku. Zapisovány byly veškeré informace týkající se výuky, to znamená, jak probíhá vedení hodin, jaké jsou volené didaktické prostředky, způsob komunikace mezi aktéry, přístupy pedagogů k žákům, způsob motivace žáků, kázeňské prostředky, zohledňování individuálních potřeb, systém odměn a trestů, spolupráce žáků v hodině s učitelem. Druhou zvolenou metodou sběru dat byly **nestrukturované rozhovory s učiteli**. Rozhovory byly realizované vždy po uběhlé vyučovací hodině s konkrétním učitelem, který výuku vedl a byly nahrávány na diktafon. Otázky sloužily k doptání se na okolnosti týkající se shlednuté vyučovací hodiny. Proto byly také rozhovory nestrukturovaného typu, jelikož se nedalo předem připravit na to, co se bude v hodině odehrávat. Všechny rozhovory byly poté podrobeny doslovné transkripci. Pro lepší pochopení zkoumaného tématu byly autorkou výzkumu zvoleny tyto dvě metody, které se vzájemně doplňují. Stejně tak, jak udává Švaříček a Šedřová (2014), prolínání metod pozorování a rozhovorů vede k lepšímu porozumění zkoumaného jevu a taktéž k pochopení komplexnosti situace.

10.1 Popis výzkumného souboru

Pro možnost zrealizovat výzkumné šetření byla nejprve oslovena paní ředitelka dětského domova se školou, která realizaci výzkumu povolila. Jak udává Hammersley a Atkinson (2019), získat povolení od tzv. „gate-keepera“ je pro umožnění vstupu výzkumníka do terénu stěžejní. Dále byli osloveni čtyři učitelé působící v dětském domově se školou. Jednalo se o dvě ženy a dva muže, pracující v zařízení v časovém horizontu v rozmezí od 6 měsíců až po dobu 28 let. Více učitelů zařízení ani nedisponuje, proto byl výzkumný vzorek určen snadno. Všichni učitelé s účastí ve výzkumu souhlasili a podepsali před zahájením šetření vytištěný dokument se sepsaným informovaným souhlasem, ve kterém byly stanovené všechny potřebné informace týkající se záměru výzkumu, časové dotace, metod a způsobu sběru dat. Nechyběla kolonka týkající se anonymizace a upozornění ohledně nahrávání rozhovorů na mobilní zařízení. Originální informované souhlasy má u sebe autorka výzkumu. Z důvodu ochrany osobních dat jsou v praktické části pravá křestní jména učitelů změněna na křestní jména fiktivní, což je uvedeno v tabulce níže. Název zařízení, ve kterém bylo šetření realizováno je ze stejných důvodů neuvedený. Pro snadnou orientaci byli jednotliví participanté výzkumného šetření přehledně zobrazeni do této tabulky:

Tabulka 2 Charakteristika participantů

Respondent	Pseudonym	Pohlaví	Věk	Délka praxe v DDS	Předmět
R1	Iveta	Žena	58	37 let	Zeměpis, Chemie, Přírodopis
R2	Tomáš	Muž	37	6 let	Matematika, fyzika, cizí jazyk
R3	Kateřina	Žena	56	14 let	Český jazyk, matematika
R4	Milan	Muž	61	6 let	Dějepis, český jazyk, cizí jazyk

Zdroj: Vlastní tvorba

10.2 Způsob zpracování dat

Získaná data byla zpracována metodou otevřeného kódování s následnou kategorizací. Kódování bylo induktivní a probíhalo ručně, bez použití softwarového nástroje, což bylo časově náročnější. Data byla kódována a kategorizovaná u každého učitele zvlášť. Pro vyhodnocování dat byla zvolena metoda tematické analýzy. Tato analýza se soustředí na vyhledávání opakujících se myšlenek a témat ve všech shromážděných datech v kvalitativním výzkumu a vytváří z nich strukturovaný a přehledný výstup. Výhodou je, že umožňuje hlouběji porozumět tomu, jak účastníci výzkumu vnímají daný jev, co pro ně jednotlivé aspekty znamenají, zda jsou důležité či nikoliv a jaké jsou souvislosti mezi těmito aspekty. Z přímého pozorování výuky a následných vedených rozhovorů s učiteli bylo shromážděno velké množství dat, které zachycují, jak probíhá vzdělávání a výchova dětí s poruchou chování při výuce v dětském domově se školou. Pro analýzu dat byla vybrána metoda tematické analýzy. V metodě tematické analýzy je na každý subjekt nahlíženo jako na jednotlivý případ (Flick, 2006), díky čemuž je možné získat různé pohledy subjektů na určitý jev (Švaříček a Šed'ová, 2014), v tomto případě tedy o pohledy učitelů. Tematická analýza umožňuje hloubkovou interpretaci dat a hledání vzorců, což může poskytnout bohaté porozumění zkoumanému fenoménu. Díky analýze bylo zjištěno, jaká specifika a úskalí vzdělávání dětí s poruchami chování má. Pomocí následné komparace dat mezi učiteli se ukazuje, jaké pohledy mají jednotliví učitelé na různé jevy a v jakých tématech se spolu shodují či naopak neshodují. Níže jsou interpretovány a komparovány získané informace z rozhovorů, doplněné o poznámky z pozorování.

11 Výsledky

Tato část prezentuje výsledky výzkumu, který byl zaměřený na způsoby, jakými jsou vzdělávány děti s poruchami chování a jaké nároky jsou na učitele při práci s touto specifickou skupinou žáků kladeny. Výzkum ukázal, že vzdělávání dětí s poruchou chování je závislé na faktorech jako je individuální přístup učitele k jednotlivým žákům, vhodný způsob komunikace mezi učitelem a žáky, volba metod a technik a způsob, jakým učitel řeší krizové situace v třídě a udržuje kázeň ve třídě. V následujících odstavcích jsou podrobněji popsána zjištění týkající se různých aspektů při vzdělávání dětí s poruchami chování z pohledu učitelů. Po analýze

rozhovorů a záznamů z pozorování byly identifikovány tyto hlavní klíčové tematické oblasti, které se ukazují jako zásadní body ve vzdělávání dětí s poruchami chování, jedná se o způsob interakce mezi učitelem a žáky, dále struktura výuky u jednotlivých učitelů, práce s žákem, nároky na učitele, hlavní úskalí práce s žáky s poruchami chování a faktor pracovního kolektivu. Do těchto oblastí byla vepsaná jednotlivá konkrétnější témata, která jsou níže rozebírána. Příklady jednotlivých výpovědí participantů jsou redigované, aby byl text přehledný a pro čtenáře lépe čitelnější.

Tematická oblast č. 1 – Způsob interakce mezi učitelem a žáky

a) KOMUNIKACE

Způsob, jakým učitelé komunikují při výuce s žáky je velmi podstatný, při práci se specifickou skupinou žáků s poruchami chování obzvlášť. Díky správně a vhodně zvolené komunikace lze žáky nadchnout do učení, usměrnit, povzbudit. Při nevhodně zvoleném obsahu slov pro danou skupinu žáků může komunikace vést k úskalím jako je neporozumění a následná neochota se do výuky zapojit. U učitelky Ivety bylo při hodině přírodopisu patrné, jakým způsobem má s žáky komunikovat tak, aby ji rozuměly, což ona sama potvrzuje: „*Ted' jsem třeba učila v sedmičce, co je to kloaka a říkám, tak jako v mateřský školce, jedna dírka prostě na všechno (zvýší nepatrně hlas) a oni si tohle to pamatujou.*“ Zároveň dodává, že se sama v komunikaci s žáky musela snížit na úroveň jejich myšlení, která odpovídá ve většině případů myšlení dětí v mateřské škole: „*V jednoduchejch větách se člověk naučí mluvit, pak úplně vyhledávám ty věty, jak bych jim to co nejjednodušeji řekla, jako v mateřský školce no.*“ Učitelka Kateřina při komunikaci s žáky v hodinách matematiky zmiňuje problém se znalostí obsahu jednotlivých slov: „*Oni vůbec nevědí, co je to úhel, to slovo samotný. Oni jsou schopní říct, že pravý úhel to je pro to, že je vpravo.*“ Stejného názoru je i učitel Milan, který hovoří o potíži v komunikaci při jeho hodinách dějepisu: „*Něco jim říkáte a jim to musí být srozumitelný. No a pak zjistíte, že oni vám nerozumějí, co jim říkáte, protože třeba neznají obsah slov. Ale úplně základních, což je k neuvěření. My je tady učíme cizí jazyky, a to je potom úplně zbytečný, když neznají, co ta slova znamenají v češtině.*“ Kateřina v rámci komunikace s žáky poukazuje i na problém žáků s vyjadřováním: „*Neumí se vyjádřit. Když vám budou nadávat nebo vyprávět o útěku, tak to mluví plynuje ve větách, ale jinak...*“ V souvislosti s obtíží vyjadřování žáků se pojí otázka, jak to tedy může fungovat s ústním zkoušením? Na to odpovídá učitel Tomáš: „*A*

to je právě sranda, že při tom ústním zkoušení se musí vyjádřit, protože je to na známku. A hromada z nich na tu známku ještě slyší, zaplat'pánbůh! Tak se pak snaží a je vidět, jak se jim kouří z hlavy.“ Zajímavé bylo také v hodinách pozorovat způsob, jakým žáci oslovují vyučující. Nejčastěji se jednalo o oslovení „*hej, paní*“ nebo „*hej, pane*“. Jeden ze čtyř učitelů byl mezi žáky oslovován svým křestním jménem. Na škole tedy neplatí klasické formální oslovení typu „*paní učitelko/učiteli*“, v tomto směru je oslovování volnější, což dokládá i názor Ivety: „*Já vždycky říkám lepší tohle, než aby nám říkali pi*o!*“ Všichni učitelé jsou na oslovování neformálního typu zvyklí a neshledávají ho jinak zvláštním.

b) VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ NA ŽÁKY Z HLEDISKA REAKCE NA VULGARISMY

Ve všech vyučovacích hodinách u každého učitele se několikrát za dobu výuky buď reagovalo nebo nereagovalo na nevhodné chování žáků. Nejčastěji byli vulgární v hodinách ti žáci, které sami učitelé označili za nejproblémovější, kteří na škole jsou. Každou hodinu bylo žáky ve výuce vyřčeno několik vulgarismů. Pro lepší pochopení problematiky používání vulgarismů u žáků v hodině je zde uvedeno pár názorných příkladů z pozorování. Příkladem mírnějších verbálních projevů, které ještě neobsahovaly vulgarismy, bylo například mluva jedné dívky z šesté třídy: „*Já ji zbiju, tu tužku!!*“, když jí dopsala tužka při zapisování poznámek nebo „*Uhni mi z cesty!*“ když se vyhýbala při vracení se do lavice a spolužák jí stál v cestě. Slova „*ur*a*“ nebo „*ty v*le*“ pokud nějaký předmět žákům spadne na zem se zdá je na denním pořádku a vyskytuje se ve všech ročnících. Občas se stalo, že vulgarismy byly použity i na učitele samotného, například: „*Zavřete i ty tu hubu!*“ utrousila jedna dívka nazpět, když učitelka žáky okřikne slovy, aby byli potichu. Učitelka Iveta se na ni významně podívala a tím to bylo vyřešeno. Při hodině českého jazyka u učitele Milana, kde žáci sedmého ročníku psali čtvrtletní práci zaměřenou na doplňování i/y, hledání podstatných jmen a určování rodu, čísla, pádu a vzoru, ve třídě zpočátku panovala tichá atmosféra. Někteří žáci psali, jiní se soustředili na text. Učitel Milan chodil mezi žáky a sledoval jejich pokrok. Po deseti minutách jednomu žákovi došla trpělivost a vykřikl: „*Já už na to seru!!!*“ a mrštil papírem na zem. Učitel reagoval klidně „*Ne, ještě to zkoušej.*“ Žák následně zopakoval podobný výraz: „*Ne, já už to jebu!*“. Po chvíli nečinnosti papír znovu sebral a pokračoval v práci. Při hodině dějepisu Milan opravoval žáka při vyřčeném vulgarismu vhodnějším slovem „*vykašlal!*“ Učitel se tím snažil, udržet komunikaci v přijatelné a slušné formě a ukázat žákovi, že lze použít jiného slova pro aktuální úlevu emocí než vulgarismus. Podobná situace nastala při hodině fyziky u Tomáše, při samostatné práci žáků jeden žák vykřikl vulgární výraz, na který učitel okamžitě reagoval

klidným hlasem: „*bez sprostáren!*“, čímž zdůraznil neakceptovatelnost takového chování ve školním prostředí. Na těchto uvedených příkladech je dobře viditelné, že pro žáky jsou vulgarismy běžnou součástí jejich konverzací a neostýchají se je použít i ve výuce. Zároveň je ilustrováno na příkladech, jak obtížné je u některých žáků umět kontrolovat své emoce. Nejčastěji se jedná o používání vulgarismů doprovázené agresivitou a impulsivitou. Toto chování převládalo více u chlapců, našli se ovšem i dvě dívky, které byly ve vulgární mluvě ještě horší než chlapci. Reakce učitelů na vulgární mluvu žáků se různila. U učitelů Tomáše a Milana bylo přímo v hodině poznat, jak reagují na vulgarismy ve výuce. Je možné, že tak mohli reagovat spíše z důvodu účasti výzkumníka ve výuce, nikoliv kvůli výchovnému působení, ale to jsou samozřejmě domněnky, které mohou a nemusí být pravdivé. Nelze při zúčastněném pozorování ověřit, zda byla reakce výjimečná nebo takto reagují běžně. Iveta a Kateřina nebyly po dobu pozorování s vulgárním žákem v přímé konfrontaci, a tak jsem se jich na toto téma doptala v rozhovoru. Učitelka Iveta na otázku, zda reaguje na vulgarismy při hodině odpověděla takto: „*Někdy jó, někdy mi to možná ani jako nepřijde.*“ Zároveň dodává, že některá slova už bere jako běžnou mluvu, například slovo „vole“ není v téhle komunitě sprosté slovo, pokud se jedná o horší slova, jednala by: „*Takže, když to slyším, tak reaguju. Kdyby někdo řekl ty č*ráku, to bych nejspíš reagovala, ale když je tady velký množství dětí potom a jeden mluví přes druhýho, tak to pak ani člověk nepostřehne.*“ Učitelka Kateřina na tu samou položenou otázku reagovala s povzdychem v hlase následovně: „*To víte, že bych reagovala, ale je možný, že třeba vy vnímáte, že něco řekli a já jsem nic neřekla, že člověk otupí. Tady když někdo jednou za dopoledne vykřikne na někoho sprostý slovo, tak je to vlastně strašnej úspěch, protože oni tu mluvu používají stále a mezi sebou. Takže možná, že i člověk otupí a už nereaguje, je to možný. A něco jinýho je, když to řekne v zápalu. Například bude počítat a řekne, ty pi*o, to jsem udělal blbě, tak já to úplně chápu. Jsou vulgarismy a vulgarismy. Když bude někomu takhle nadávat, tak samozřejmě, že budu reagovat, ale když to řekne neadresně, spíš že si uleví, že něco udělal špatně, tak ne.*“ K tomu dodává, že pokud se jedná o adresovaný vulgarismus od jednoho žáka k druhému, zapisuje toto jednání do třídní knihy. V rámci výchovného působení v souvislosti s reakcí učitele na vulgarismy jsem se doptala, zda má pozitivní efekt na vulgarismy v hodině reagovat, pokud nejsou cílené na jiného žáka, ale pouze řečené obecně, Iveta na tuto otázku odpověděla takto: „*Jak kdy. Ale myslím si, že moc ne. Protože tam prostě u těch vrstevníků to slyšej furt, no. Pro ně je to běžná mluva. Já jsem taky nemluvila nikdy sprostě...*“

c) KÁZENĚ VE VÝUCE

Způsoby pro zajištění klidu při výuce se různí jak u každé třídy, tak i u každého učitele. Velmi záleží na aktuálním rozpoložení žáků, na jejich náladě. Záleží i na tom, zda je v daném ročníku jeden nebo více žáků, kteří v hodině nepracují, jsou agresivní povahy a vyhledávají raději konflikt, záměrně ruší, provokují a tím narušují výuku. Specifickým příkladem takového chování jsou dva chlapci, v sedmém ročníku, ke kterým přistupuje v rámci udržení kázně a klidu ve třídě učitel Tomáš takto: „*Třeba tyhle dva zlobíci, s nima jsem se už v minulosti bavil o Kodani, o Christiánii, to je totiž takový krásný místečko. No a oni mají takový sen, že by se tam chtěli podívat. Skvělý! Aspoň dají v hodině pokoj.*“ Díky této myšlence, kterou jim učitel již dříve vnuknul, jsou tito žáci zabavení a přestanou v hodině rušit. Samozřejmě jsou i dny, kdy tato metoda nefunguje, u chlapců se projeví agresivní chování, a proto jsou raději učitelem posláni na chodbu: „*Jestli chtěj něco na té chodbě rozbít, ať to rozbijou. Co já s tím? Já na to nemám páky. Radši ať rozbije dveře na záchodě, než aby ublížil někomu z dětí nebo z dospělých.*“ Tomáš v souvislosti se zajištěním pořádku a kázně ve třídě hovoří také o nemožnosti použití tělesných trestů jako dříve používaného kázeňského prostředku: „*Jsou tady děti, kterým by po výchovné stránce facka prospěla. Protože pak by si aspoň pamatovali, že si mají připravit na hodinu, zazvoní a já jdu do třídy. A oni tím, že vědí, že se jim nemůže nic stát, tak to samozřejmě zkouší. Například, kdo zůstane nejdéle na chodbě po zazvonění, tak bude největší king a kdo učitelce řekne: „Ty seš pěkná p*ča!“, tak bude taky king. Tím, že se tělesné tresty nemůžou, já jsem se s tím smířil a dělám to jinou formou. Já se pousměju a dělám si z toho srandu.*“ Učitelka Iveta při otázce na způsob zajištění kázně ve třídě při výuce tvrdí: „*Záleží kolik tady je dětí a v jaký jsou fakt náladě, protože někdy jsou úplně, že o nich nevíme, člověk jde pomalu se strachem do práce, co se zase bude dít, vůbec o nich člověk neví. A někdy prostě nastane situace, že takhle stačí (ukáže prstem gesto lusknutí) a je to tady a je to úplně jinačí... ale asi si myslím, že mě respektují.*“ Z její odpovědi vyplývá, že autorita učitele je závislá na zajištění kázně ve třídě. K tomu ale dodává: „*Ale není to takhle vždycky... někdy fakt jako člověk řve. To možná ještě zažijete... (řekne potichu). Někdy je třeba fakt obtížný je po tý přestávce usadit do těch lavic, aby si připravili. Člověk řve a oni pak zase říkají, „proč řveteee?“ a já říkám „já bych neřvala, kdybyste tu neřvali vy...“* Jednou ze strategií, kterou pro utišení žáků 8. ročníku a zajištění klidu volí Iveta je, že se snaží žáky zabavit jinou činností, oddychovou: „*Když už začínají otravovat, tak jim dá člověk pastelky a tím je trošku zklidní. Oni jsou takoví kreslíči.*“ Pokud se ale ve výuce rozvine konflikt na úrovni problémů mezi žáky, učitelka učení pozastaví a reaguje na aktuální problém: „*Někdy jsou výchovné problémy, že člověk utne*

učení a jdeme se bavit se všema o tom, co se děje. To je pro mě důležitější, než kdybych jim tu vykládala přírodopis. Prostě jsme v pastáku, to se nedá nic dělat, s tím člověk musí počítat. “ Při pozorování výuky v šesté třídě u Ivety šlo vidět, že pro zajištění kázně učitelka občas zvolí i expresivnější výrazy. V hodinách bylo patrné, jak žáci na expresivní výrazy od učitelky dobře reagují, to znamená, že při takové volbě slov spíše poslechnou a uklidní své chování například fráze „*zavřete už pusy.*“, byla pro zajištění kázně, když žáci začínali vyrušovat, účinná a učitelka mohla dále pokračovat ve výkladu látky. Nutno dodat, že obdobné fráze byly použity v minimální množství a pouze tehdy, pokud předtím usměrnění běžnými slušnými výrazy nebylo funkční. Učitel Milan přiznává, že má potíže s kázní a chováním u žáků v sedmé třídě, což dokládá jeho výpověď: „*Tahle třída je šílená, nic nedělá...*“ Poté zmiňuje, že největší problémy vytváří právě výše zmínění dva chlapci: „*A dneska tady nejsou dva kluci, jeden z nich fetuje a toho druhého k tomu stáhnul. No a když jsou tady tyhle dva, tak je to krocení divý zvěře. Oni rozhodí celou třídu tím, že nebudou psát, že na to se*rou a podobně. Sedmička je podle mě strašná třída.*“ K tomu dodává, že jsou dny, kdy se s žáky v sedmé třídě pracuje lépe a dny, kdy naopak hůře. Podstatným ukazatelem, zda výuka proběhne v klidu nebo vznikne problém závisí na náladě jednoho chlapce, který když je v nepohodě, dokáže být velmi agresivní. Kateřina v souvislosti s kázní nepocituje přímo zásadní problém s tím, jak žáky v hodinách uklidnit. K samotnému chování žáků, které vyučuje dodává, že někteří jsou ve své podstatě velmi hodní, jenom je nutné u nich zajistit, aby měli stanovené hranice, které v domácím prostředí nikdy stanovené neměly. „*Oni vědí, že se jim doma nic nestane, tak si dovolej hrozně moc. Ty některé děti tady, jak se chovají tady ve škole, a pak doma? To je dvojitý člověk. To bysme nikdy neřekli. Tady se chovají slušně...*“ Některé hodiny jsou ale v rámci chování a kázně lepší, jednu z nich po této stránce hodnotí i Iveta: „*Dneska docela dobrý! Občas ruší, ale člověk si na to už zvykne. Zezačátku jste viděla, že jsme hned nezačali probírat látku, protože mi tady začnou říkat, co se dělo. Ale já se tomu nebráním, že někdo něco řekne.*“ Díky krátkým rozhovorům s žáky před samotným učením totiž dokáže navodit s žáky kontakt, zjistit jaká je aktuální situace v kolektivu. „*A oni se i rádi chluběj, takže já je trošku i povzbudím a tak. A pak plynule přejdu do toho učení.*“

d) PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKOVÍ

V souvislosti s interakcí mezi učitelem a žákem je důležitým faktorem ve výchovně-vzdělávacím procesu přístup, který učitel volí. Všichni čtyři participanté se shodují na důležitosti individuálního přístupu ke každému žákovi zvlášť. V dětském domově se školou je v jednotlivých ročnících nízký počet žáků. Obvykle se jedná o počet od 2 do 8 žáků v jedné třídě. V sedmém a osmém ročníku je nejvíce žáků, u šestého a devátého ročníku probíhá výuka dohromady v jedné třídě, kvůli nízkému počtu žáků. Nízký počet žáků pro možnost individuálního přístupu od učitele směrem k žákovi je klíčový. Při praxi však tento přístup ne všichni učitelé aplikují. Učitelka Kateřina ve svých výukách přistupuje ke každému žákovi individuálně, jak už ve volbě látky, kterou má pro každého žáka přichystanou podle jeho aktuální úrovně znalostí, tak i po stránce svého přístupu ke každému z nich a ve snaze se každého žáka do jeho učiva, stanoveného jeho individuální potřebě, zapojit. Výuku se snaží podle obsahu učiva u každého žáka diferenciovat: „*Každý je úplně jinej, každý něco víc umí. V každé třídě musím někoho učit něco individuálně.*“ Takový přístup klade nároky, jak na trpělivost učitele, tak na přípravu do hodiny, ale i náročnost samotné vedení hodiny, což ona sama uznává: „*Rozhodně to je náročný, ale spíš je to náročné v tom smyslu toho vést tu hodinu než se na ni připravovat.*“ Například při hodině matematiky bylo přítomných pět žáků a každý z nich byl na jiné úrovni znalostí v matematice. Kateřina měla pro každého z nich připraveno jiné cvičení, dva žáci se věnovali geometrii a rýsování, třetí žák měl za úkol rozdělit papír čarami na $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{3}$ atd., zbylí dva žáci měli jednoduché rovnice. U Kateřiny bylo vidět, jak se v průběhu vyučovací hodiny opravdu snaží věnovat každému žákovi individuálně, což na ni klade vysoké nároky, jelikož každý žák je v hodině matematiky na jiné úrovni probraného učiva. Kateřina žáky obchází, radí jim, vysvětluje. U žáků, kteří danou látku opravdu nechápou se věnuje delší dobu, tak tomu bylo v hodině matematiky, kde jsou tématem v osmé třídě jednoduché rovnice, které opakují již několikátou hodinu: „*Ted'ka je tady víc dětí, kteří látku nechápou, nejde jim to a mně je to strašně líto.*“ V souvislosti s individuálním přístupem k žákům vyzdvihuje fakt, jak každý žák dokáže pracovat, když se věnuje pouze jemu: „*Když tady byl ve třídě jednou Honza s Monikou a já měla čas jenom na ně dva, a když jsem s nima celou hodinu seděla a vysvětlovala, tak oni to pochopili. Hlavně teda Monika a já z ní měla úplně hroznou radost!*“ tím se ukazuje, jak podstatné je, aby se žákům, kteří jsou při výuce pozadu a mají mezery ve znalostech někdo opravdu věnoval cíleně, to taky dodává na příkladu s dívkou Monikou: „*Kdyby byla v nějakým větším kolektivu, kde jenom já budu říkat musíš támhleto a tuhleto, tak bude plavat a nebude vědět, jenže to člověk nemůže dělat, že jo.*“

V hodinách u učitelky Ivety byly na začátku vyučovacích hodin viditelné tendence každého žáka zapojit, postupem ubíhající hodiny spíše aktivněji pracuje s žáky, kteří v hodině nejvíce kooperují nebo odpovídají věcně a je u nich znát zájem o učivo. Ke konci hodiny jsou ale všichni žáci zkontrolováni například při zápisu do sešitu. Iveta dodává, že klade důraz na individuální přístup hlavně u těch žáků, kteří mají stanovený individuální studijní plán díky jejich specifickým vzdělávacím potřebám: „*Honza má individuální plán a ten, co seděl v první lavici má taky individuál, takže na ty se musí strašně pomalu, aby vůbec začali vnímat.*“ U učitele Milana je při hodině dějepisu vidět, že při probíraném tématu kooperuje s jednou žačkou, která má alespoň snahu odpovídat a zbytek třídy nechává být. Zeptala jsem se, jakou strategii při práci s žáky v hodinách volí. Milan je sám toho názoru, že ze začátku svého působení měl snahy o individuální přístup u všech žáků, postupem času ale přístup změnil: „*Postupně jsem se věnoval spíš těm žákům, který za to stojí. U kterých aspoň můžete něco vykřesat.*“ V hodině cizího jazyka je naopak vidět snaha o zapojení všech žáků při překladu jednoduchých frází. Cíleně každého osloví a čeká až mu žák slovo přeloží. Tomáš je názoru, že v souvislosti s individuálním přístupem se raději věnuje těm žákům, kteří projevují aktivitu a chuť do učení: „*Člověk si pak rozmyslí, jestli tomuhle konkrétnímu dá těch pět deset minut individuálně, ale když vidím, že ho to nebaví, prdí na to, tak ne, to dám někomu jinému, kdo na to zrovna neprdí.*“ K tomu dodává, že v hodinách matematiky cílí na to, aby vedl žáky k větší samostatnosti: „*Jde o to, aby si na to sami přišli, jak to mají spočítat.*“ Přičemž slovní úlohy vždy zjednodušuje a upravuje úrovní potřeb daných žáků.

e) MOTIVACE

Motivace je klíčovým faktorem pro zapojení se žáků do výuky. Přímo ovlivňuje, jak aktivně se žák podílí na učení, jaký má vztah k učivu a zájem o něj a jaký má přístup k samotnému vzdělávacímu procesu. Motivovaní žáci mají větší tendenci investovat čas, úsilí a energii do učení, což zvyšuje jejich úspěšnost a spokojenost se školním prostředím. Nejideálnějším stavem je takový, ve kterém u žáka převládá jeho vlastní vnitřní motivace do učení. To se stalo u jedné dívky v sedmé třídě, kterou vyučoval Tomáš: „*Ona pochopila, jak se počítá průměr známek, když byli ostatní na útěku a ona tu byla sama. Měla z takovou radost, že začala najednou počítat matematiku.*“ To, zda bude u žáka figurovat vnitřní motivace záleží na tom, zda ho bude daný vyučovací předmět bavit a zajímat. Většině žáků vnitřní motivace do učení chybí, jelikož v předchozí škole zažívali neúspěch, byli ve třídě nejhorší, předmět je nezajímá, protože mu často ani sami nerozumí. Pokud vnitřní motivace u žáka chybí, je na učiteli, aby se pokusil

probudit vlastní zájem o učení, který jiný učitel u žáka předtím probudit nedokázal, jako se to stalo například u Tomáše, když se žákyni sedmé třídy celou vyučovací hodinu mohl věnovat důsledkem absence ostatních žáků. Anebo je za potřebí, aby u žáků figurovala vnější motivace k učení. Takovou motivací pro ně mohou být například známky, pochvala, uznání. Výsledek působení vnější motivace je ale často krátkodobý oproti motivaci vnitřní. U většiny žáků bylo poznat, že u nich právě vnitřní motivace chybí. Učitel Tomáš je toho názoru, že když už ti nejproblémovější žáci nemají zájem o učivo a o zapojení se do výuky, ať alespoň neruší ostatní spolužáky. Zároveň se ale nejprve snaží použít vnější motivaci. Například při hodině anglického jazyka: „*Tak co, už tě to tady nebaví? Chceš za čáru vypadnout? Tak se nauč anglicky... a matiku taky! Tu se uč taky, jo? Protože si půjdeš koupit třikrát whisky, ta je za dvěstěpadesát, zaplatíš litru a oni ti vrátí stopadesát korun. Co je špatně?*“ K tomuto tvrzení dokládá, že v rámci vnější motivace žáků do aktivity při hodinách matematiky je toto jediná z možností, jak dané žáky přesvědčit a tomu, aby začali počítat. Zároveň se jedná o praktický příklad, na kterém si žáci dokáží vše velmi dobře představit, jelikož se jedná o věci, se kterými se setkávají pravidelně. Učitelka Kateřina používá při jejích hodinách matematiky stejnou strategii pro vnější motivaci na praktickém příkladu: „*Jdeš si koupit cigarety, stojí stopadesát korun, ty máš dvěstě. Kolik ti vrátěj?*“ A dodává: „*A to okamžitě odpověď. Ale dvěstě minus stopadesát, to je hrozný problém. Oni si to neumějí představit.*“ Učitel Milan mluví o tom, jak je náročné tyto žáky vyučovat dějepis, jelikož u nich chybí vnitřní motivace pro tento předmět: „*Určitě informace jim nic neříkají, oni totiž nemají zájem.*“ Zároveň dodává, že pro něj osobně je velmi těžké tento předmět na této škole vyučovat: „*Vykládat jim dějepis je pro mě hrozný.*“ Při hodině výtvarné výchovy u Tomáše se několika chlapcům nechce tvořit pozvánka na školní besídku. Učitel je motivuje slovy: „*Kdo bude mít nejhezčí pozvánku, tak bude mít dvě hodiny vycházek navíc!*“ Na prodloužení doby vycházek žáci reagují a začínají tvořit. Učitel dodává, že vycházky navíc jsou účinná vnější motivace, která na žáky funguje a zároveň se jedná i o adekvátní výchovnou motivaci k uvedení žáků do aktivity. Jako poslední motivaci, která je funkční udává klasifikaci žáků: „*Hromada z nich na tu známku ještě slyší, zaplat'pánbůh! Takže oni se pak snažej.*“ Iveta ve své výuce jednou použila, ve snaze namotivovat žáky, aby si zapsaly do sešitu poznámky frází charakteru: „*Z mé strany to není buzerace!*“ a žáci najednou začali psát, bylo vidět, že vědí, proč toto učitelka říká. V souvislosti s motivací do učení je důležité nevynechat aspekt ocenění a pochvaly. Kateřina tuto zásadní část v procesu edukace potvrzuje: „*Oni něco umí, jsou za to pochválení, takže je to vlastně i baví.*“ Zároveň je toho názoru, že aby byli žáci motivováni do hodiny, musí jim v hodině dát učivo, při kterém zažijí úspěch: „*Musíte jim dát něco, co oni uměj. A oni zažijou úspěch.*“ Důležitost pochvaly nebo ocenění za

účelem zvýšení motivace žáků do učení shledává i Tomáš: „*Když vidím, že ty děti fungují a snažej se, tak jim napíšu do sešitu jedničku s hvězdičkou.*“ Pochvalu dokáže dát i žákovi, kterého všichni učitelé označují jako nejvíce problémového na škole. Při hodině výtvarné výchovy Tomáš tohoto žáka pochválil za jeho originální výrobek a bylo vidět, že díky tomu pokračoval v práci: „*On je rád za tu pochvalu.*“ dodává Tomáš a zároveň zmiňuje, že u tohoto chlapce je nutné, aby pochvala přišla od mužského vzoru: „*On ten mužskej vzor cejtí, ženský on moc nerespektuje.*“

Tematická oblast č. 2 – Struktura výuky

a) UŽITÉ METODY A FORMY VÝUKY

U jednotlivých učitelů jsem se zaměřovala na to, s jakou formou organizace, použitím metod a didaktickým materiálem ve výuce pracují. Učitel Milan na svých hodinách pracoval vždy frontální formou výuky, při které využíval nejvíce metodu slovní formou vypravování, dále vysvětlování a rozhovoru s žáky. Co se týká použitého didaktického materiálu, tak byly při jeho výuce používané učebnice, školní sešity žáků a tabule, na kterou psal pouze učitel. U učitele Tomáše byly odborné předměty vedeny také frontální formou, při výuce byl pro žáky k dispozici jeho osobní notebook, který sloužil k vyhledání cizích slovíček v angličtině nebo k puštění edukativního videa pro fyziku, používaná byla také tabule, na kterou mohli psát i žáci, když je o to učitel požádal. Samostatná práce žáků se vyskytla při hodině pracovní činnosti a výtvarné činnosti. Z vyučovacích metod Tomáš používal metodu vysvětlování a rozhovoru. U učitelky Kateřiny byla výuka frontální formy, ale individuálního charakteru, ve kterém jednotlivým žákům přizpůsobovala úkoly jejich potřebě. V jedné hodině z jejích hodin se vyskytla i samostatná práce žáků, která byla realizována formou didaktické hry v českém jazyce. Z metod výuky nejvíce využívala vyprávění, vysvětlování, práci s textem a rozhovor. Z didaktických materiálů byla nejčastěji používaná tabule, využívala také práce s učebnicí, sešity žáků nebo s pracovními listy. Iveta vyučovala taktéž formou frontální, pokud šlo o nové probírané téma ve výuce. Také využívala samostatné práce žáků, kde měli vypracovávat úkoly na pracovních listech, které měla pro každého žáka připraveny vzhledem k jejich dosavadním znalostem. V jejích hodinách se vyskytovala převážně metoda vysvětlování a vyprávění, dále práce s textem a metoda rozhovoru. Využívala stejného didaktického materiálu jako Kateřina a

Milan. V hodinách přírodopisu využívala i modelových pomůcek částí lidského těla, což shledává jako velké plus, že jimi škola disponuje: „*Myslím si, že je dobrý, že máme některé ty modely.*“ Spousta žáků v osmé třídě je pokaždé v údivu, když nějaký model části lidského těla uvidí. „*Když jsem třeba poprvé přinesla model srdce, tak si mysleli, že je živé.*“ Co se týče aktivizujících výukových metod jako je práce ve dvojici, skupinová práce a kooperativní učení, tyto metody učitelé v hodinách spíše nevyužívají. K využití aktivizující metody došlo v jedné hodině u Kateřiny a v jedné u Tomáše. U Kateřiny byla hodina českého jazyka zahájena 10minutovou didaktickou hrou, do které se všichni žáci zapojili, ačkoliv je musela učitelka chvíli přemlouvat a pozitivně motivovat. V rámci hry bylo cílem hledat po třídě rozmístěné sousloví nebo krátké věty, ty si zapamatovat a následně zapsat do sešitu. Hra byla cílena na rozvoj krátkodobé paměti a upevnění znalostí, co se týče opakování slovních druhů. Tomáš didaktickou hru zvolil v hodně cizího jazyka, ve které soutěžili dva žáci proti sobě v psaní slov na tabuli. Tomáš měl pro volbu takové aktivity jasno: „*Já jsem třeba dneska chtěl taky aby si zapsali nějaký slovíčka, ale vycejtil jsem, že na to není úplně vhodná atmosféra. Takže člověk nad tím mávne rukou. Radši, ať je klid do konce hodiny, ať se tu děje nějaká hra se slovíčkama. Ať jsou prostě v klidu. Protože by tady tyhle dva taky mohli vybouchnout a někdo se k tomu ještě může přidat, a když už jsou pak tři tak to je špatný.*“ Z takového tvrzení vyplývá, že Tomáš volí výukové metody a náplň hodiny podle aktuální nálady žáků, využívá tedy svých pedagogických zkušeností a improvizace, z důvodu předcházení konfliktu nebo možné pasivity žáků ve výuce. Nejčastěji se ve shlednutých hodinách u Milana a Tomáše objevovala frontální forma výuky, někdy byla u Tomáše tendence o individualizaci. Frontální vzdělávání má však několik úskalí, které byly vidět při pozorování – žáci nedostatečně interagují s učitelem a jsou méně aktivní, dochází také k problémům s udržení pozornosti žáků, to se umocňuje ještě tím, pokud žáci nemají o daný předmět zájem a jejich motivace k učení se je nízká. Viz. taková situace s Milanem a nezájmem žáků o dějepis. Naopak jsou ale školní předměty a určitá komplexnější témata, u kterých je frontální forma vzdělávání nejvhodnější volbou pro co nejrychlejší a nejpresnější přenos informací všem žákům současně. Tato forma výuky je pro vedení hodiny nejsnazší. U Kateřiny s Ivetou byla frontální forma výuky ještě individualizována. Při individualizovaných výuce pracovali ti schopnější žáci opravdu samostatně na zadaném úkolu, většina z nich ale potřebovala při práci pomoc učitele. V souvislosti se zmíněným úskalím frontálního vyučování jako je pasivita žáků, která je už tak pro žáky s poruchou chování ve škole častým jevem, obměňuje Iveta ve svých hodinách aktivity, aby se zapojilo co největší množství žáků, nejlépe všichni: „*Já to spíš v hodině opravdu prokládám téma praktickými cvičeníma, když to jde. Protože pro ně je to vlastně zpestření té hodiny, oddych a já pořád jenom*

nepovídám a oni si to i vyzkouší.“ Sama uznává, že takové hodiny jsou pro žáky zábavnější a více se zapojují. Zároveň hovoří o nemožnosti aplikovat praktická cvičení při určitých předmětech, jako je například chemie. Občas nelze ve výuce použít pouze praktické aktivity a vymyslet je tak, aby byly úměrné schopnostem, dovednostem a znalostem těchto žáků a zároveň, aby korespondovaly s obsahem stanoveného školního vzdělávacího plánu a byl naplněn cíl výuky. Je také důležité zmínit, s jakým didaktickým materiálem učitelé nejčastěji pracují. Z didaktických prostředků učitelé užívají nejvíce tabuli, dále sešity žáků, učebnice nebo pracovní listy, při hodině přírodopisu se pracovalo s obrazovým materiálem nebo modely. Co se týče využití IT prostředků, notebook využíval při výuce pouze učitel Tomáš. Například v průběhu pracovní činnosti notebook sloužil pro reprodukci hudby pro vytvoření atmosféry ve třídě. V hodině fyziky byl použitý pro video s názorně-demonstrační ukázkou pokusu.

b) SYSTÉM TESTOVÁNÍ A HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Učitelé se shodují na nutnosti volit mírnější klasifikaci, aby žáci mohli zažít úspěch, viděli sami na sobě zlepšení a nedostávali pokaždé za jejich podprůměrné výkony nejhorší známky. Každý učitel při ověřování znalostí používá jak metodu písemného zkoušení, tak i ústního. Tomáš mnohdy ústní zkoušení hodnotí jako lepší metodu, než písemné ověřování znalostí: „*Oni se právě v tu chvíli musej vyjádřit, takže pak je vidět, jak se jim v úvozovkách kouří z hlavy. Je na nich vidět, kdy se snažej a kdy na to prostě prděj.*“ Také dodává, že ústní zkoušení zatím vždy proběhlo podle jeho představ: „*Ústní zkoušení zatím vždycky proběhlo tak, jak jsem si přál. Né tím, co mně řekli – tím, jaký maj znalosti, ale tím, že u tý tabule stáli a nestalo se že by mi řek, že na to kašle a odešel v půlce, to ne. To se může stát tady u té čtvrtletky no...*“ Iveta způsoby ověřování znalostí testuje různými způsoby. Například ráda používá metodu, při které žáci mají ke konkrétnímu tématu napsat vše, co si o něm pamatují: „*Bud' jim dávám otázku a oni na ní odpovědí anebo řeknu, ať napíšíou všechno, co si pamatují. Pro někoho je vhodnější první varianta, že potřebuje navízt na tu otázku, protože v tý hlavě toho tolik není. A někdo je zase rád, že o tom obšírně může psát.*“ V souvislosti s testovou metodou pomocí písemného ověřování znalostí mohu uvést konkrétní příklad z hodiny českého jazyka v sedmé třídě u Milana, kde jsem viděla, jak testování žáků probíhá v praxi. Žáci píší čtvrtletní práci, na kterou mají časovou dotaci 45 minut. Když práci odevzdají, což bylo v rozmezí 20-30 minut, Milan všechny písemky položí ke mně na stůl, abych viděla, jak si v písemné práci vedli. Všechny práce byly vyplněny z jedné poloviny, u těch zdatnějších žáků z dvou třetin. Milan navrhnul, ať

si práce pročtu, zkusím je opravit a přidělit příslušnou známku. Vyplněné písemné práce by v klasické základní škole byly u všech žáků na nedostatečnou, zde je klasifikování mírnější, aby žáci mohli zažít úspěch a vyskytla se u nich motivace, proč se začít učit a jak dosáhnout nadále lepšího ohodnocení. Některé testy jsem tak mohla ohodnotit i známkou chvalitebnou nebo dobrou, ačkoliv by jinak byly na nedostatečnou. Žáci chybovaly běžně v psaní příslušného i/y při doplňování do slov. Určování pádu, rodu a vzoru u podstatných jmen bylo pro žáky ještě obtížnější. Milan v rozhovoru upřesňuje, jak se žáci na testy nepřipravují a pokud už by se někdo připravil, ukazuje se problém se znovu vybavením si znalostí: „*Včera jsme dělali přípravu na češtinu, kvůli téhle čtvrtletce. Dělali jsme podstatný jména, pády, vzory... no a vidíte to, je to úplně marný.*“ Je toho názoru, že je mnohdy lepší u žáků volit metodu ústního zkoušení: „*Někdy je to pro ně lepší než písemný. Ale zase jak u koho. Třeba Šimon, tak tomu když dám ústní zkoušení, tak přečte kousek a řekne – pane, nee, já už nee, já se stydim, já to nebudu dělat.*“ Výsledky tak Milan ověřuje oběma způsoby, přičemž dodává: „*Nebo když zkouším, tak jim to třeba ani neříkám, že je zkouším. Vlastně si všímám toho, jak reagují, a pak jí řeknu, že dneska jsi byla dobrá a máš za dvě.*“ „*Musíte jim nasbírat známky, když mají dobrý den, jinak by to bylo prostě...*“ Snaží se žáky ohodnocovat, když pozná, že jsou aktivní a atmosféra ve třídě je podporující práci, pokud by žáky hodnotil bez ohledu na jejich náladu, žáci by ve většině dostali ohodnocení velmi nízké.

Tematická oblast č. 3 – Žák jako subjekt

a) KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI ŽÁKŮ (MYŠLENÍ, PAMĚŤ, UVAŽOVÁNÍ, VNÍMÁNÍ)

Všichni učitelé se shodují na tom, že žáci mají velké obtíže s pamětí. A to jak dlouhodobou, tak často i krátkodobou. Na problémy s pamětí ukazuje názorný příklad z hodiny českého jazyka, kde žáci psali čtvrtletní práci. Učitel Milan poradil jedné žákyni, aby ještě dopsala podstatná jména, načež od ní dostal odpověď, co to jsou podstatná jména? Učitel na to odpověděl, že si to naposledy včera říkali. V rozhovoru s Milanem jsem se dozvěděla, že podstatná jména opakují už po několikáté a je to stále dokola. To samé dokazuje i Kateřinino tvrzení, která český jazyk také vyučuje, ale má jiný ročník: „*Oni vůbec nevědí, co je podstatné jméno. A já je pak mám učit, co je to vsuvka?*“ Zde je tedy ukázáno, jaký problém u žáků

s dlouhodobou pamětí je. Neschopnost uchovat v paměti informace, které jsou opakovány několikrát v průběhu velmi krátkého časového horizontu. Zároveň jsou ale i situace, kdy si žáci pamatují, ovšem nejde o předanou látku, což Iveta se vtipem interpretuje: „*Třeba když nějaký sprostý slovíčko mi ujede, tak oni si zrovna to pamatují!*“ Dodává, proč si žáci často z probírané látky v další hodině nic nepamatují: „*Oni maj ten problém, že se vůbec nepřipravujou na vyučování.*“ Žáci mají ve většině případů problémy s abstraktním myšlením a s logickým uvažováním, toto se ukazuje v hodinách matematiky. Učitelka Kateřina hovoří o důležitosti pochopení, jak žáci uvažují: „*Je docela těžký právě pochopit to jejich uvažování, že to fakt můžou mít jinak.*“ Při hodině matematiky vedené Kateřinou bylo možné vidět, jak se snaží u každého žáka přijít na to, jakým způsobem k danému výsledku dospěl. Ona sama shledává takové zjištění při vzdělávání této specifické skupiny žáků jako klíčové: „*Člověk musí přemýšlet, jak vlastně došli k tomu výsledku, aby pochopil, co je k tomu vedlo. Což je taky někdy složitý. Pro mě je důležitý, že pochopim, proč tohle udělal. Mohla jsem ale taky reagovat úplně jinak. Mohla jsem říct: „hele to nevidíš, že mám na tabuli tři a půl? To nedokážeš opsat?!“*“ Kateřina k žákům přistupuje s velkou trpělivostí a vstřícností. Sama o sobě říká: „*Já u sebe považuju za úspěch, že chápu, jak na ten určitý výsledek přišli.*“ Všichni čtyři učitelé se shodují na názoru, že vzhledem k úrovni kognitivních schopností žáků je potřeba redukovat probírané téma ve výuce na možné minimum. Při hodině dějepisu u učitele Milana byla aktuální tématem Sámova říše. Učitel mluvil většinu hodiny o tom, jak se v té době bydlelo a jak se tamním lidem žilo. Výuka probíhala frontální formou. Učitel informace zjednodušoval, jak nejvíce mohl, aby mu žáci rozuměli. S učitelem dobrovolně interagovala jedna dívka ze čtyř žáků. Snažila se odpovídat na (z našeho pohledu) velmi triviální otázky, které učitel pokládal. Mnohdy odpověděla správně až například na třetí pokus, a to ještě s učitelovou pomocí. Učitel například položil otázku, jak se v době Sámovi říše jedlo a dívka odpověděla, že klacky. Po doptání se, z čeho byly klacky podle ní vyrobené, odpověděla, že byly vyrobené z plastu. Přesto, když z dívky dostal alespoň nějakou odpověď blížící se realitě, pochválil ji. Za aktivitu. Zbytek žáků mlčel, nevnímal, byli myšlenkami uzavřeni ve svém světě. Milan dodává: „*Proberu s nima učivo, které mají znát, ale musíte to hrozně zredukovat. Takže spíš vyučuju ty český dějiny, i když oni na to řeknou „my nejsme Češi, my jsme cigáni!“*, ale dobře no. *Například dějiny Bulharska, tak to úplně přeskočím. To nemá cenu dělat s nima.*“ Obdobné odpovědi na opravdu základní položené otázky, dostávali na svých hodinách od některých žáků všichni učitelé, nehledě na to, o jaký předmět se jednalo. Většině žáků chybí základní znalosti, na které by se dalo navazovat dalšími informacemi, myšlení žáků je díky nepodnětnému prostředí nebo zanedbávání školní docházky v běžné základní škole na úrovni o několik let pozadu,

spousta žáků si rovněž nedokáže propojovat fakta. Učivo probírané v předchozích hodinách, a i v aktuální hodině, poté na konci hodiny téměř nikdo z žáků nedokáže sám od sebe zopakovat, mluvit ve větách, vytvořit a interpretovat myšlenku zdá se jako kdyby většina žáků neuměla. Učitelé na svých hodinách dávají žákům při dialogích nápovědy, aby z nich vůbec nějaké informace získali. Z výpovědí učitelů a pozorování výuky je evidentní, že úroveň myšlení žáků ovlivňuje to, zda dojde k porozumění v komunikaci s vyučujícím nebo nikoliv (viz. téma komunikace). U žáků bylo také zjištěno, že většina z nich má diagnostikované SPU, nejčastěji dysgrafii a dyslexii, což se projevovalo při hodině českého jazyka. Žáci neumí souvisle přečíst text, zadržávají se, tempo čtení je velmi pomalé. Učitelka Kateřina se proto snaží s dětmi čtení co nejvíc trénovat, času je na čtení ale málo, nejvhodnější by bylo, kdyby žáci čtení trénovali v odpoledních hodinách po škole, což se neděje. Několik dětí má také lehkou mentální poruchu, což jsou parametry, kterým by se měla výuka přizpůsobovat.

b) MEDIKACE

U některých žáků je v hodině patrná pasivita, útlum, neangažovanost nebo naopak zvýšená aktivita, což je zapříčiněno užíváním medikace, která žáky ovlivňuje v jejich aktivitě. Doba trvání pasivity žáka může být až několik týdnů, o tom hovoří i Kateřina: „*Oni mají předepsaný psychiatrem léky a ty ovlivňují mozek třeba až na šest týdnů, než se ta hladina v krvi ustálí, takže než to začne fungovat...to dítě může třeba zezáátku furt spát, než si tělo zvykne. Ono si zvykne, a pak nám to dítě na měsíc uteče. A jsme tam, kde jsme.*“ U každého dítěte se následek užívání léků projevuje jinak: „*Takže buď jsou přeraktivizovaný nebo spěj, jo.*“ K tomu dodává, že většina dětí v DDŠ předepsanou medikaci užívá.

Tematická oblast č. 4 – Obtíže v edukaci a resocializaci

HLAVNÍ ÚSKALÍ PRÁCE S ŽÁKY S PORUCHOU CHOVÁNÍ

Učitelé, kteří pracují s dětmi s poruchami chování, čelí nesporně vyššímu stresu, jelikož u žáků v hodinách více dochází ke konfliktům, mají časté výkyvy nálad, jsou nevyzpytatelní v chování a nedá se odhadnout dopředu, zda budou či nebudou v hodině spolupracovat. Na učitele jsou při práci s žáky s poruchami chování kladeny vyšší nároky, co se týče sociálních

dovedností, do kterých patří udržení kázně v kolektivu dětí, usměrňování negativních projevů chování, řešení konfliktů. Nejen v sociální oblasti, ale i kognitivní schopnosti žáků jsou na velmi nízké úrovni, což významně ztěžuje vyučování, jelikož každé dítě má jiný individuální plán nebo je na jiné mentální úrovni. V DDŠ jsou vzdělávány děti, které mají i lehkou mentální poruchu. Všichni učitelé se shodují na názoru, že vzdělávat žáky s poruchami chování je velmi obtížné. Dále bylo u všech participantů výslovně řečeno, že v této práci za dobu působení „otupěli“, co se týká jejich vlastního chování a komunikace v pracovním prostředí. Lze tak usuzovat, že v takovém specifickém prostředí u člověka při dlouhodobějším působení dochází k deformaci jeho vlastního myšlení a jednání. Níže je vypsáno, jaká úskalí shledávají ze svého pohledu jednotliví učitelé a jakým problémům čelí. Učitel Tomáš za největší úskalí v systému nápravy chování u dětí označuje jejich práva a povinnosti. Tedy to, na co mají žáci nárok a co se po nich naopak nemusí vyžadovat. Hovoří o problému s převychovatelností některých žáků v kontextu útěků. Například je dětem podle práva umožněno chodit každý ven na vycházky, i když učitelé a vychovatelé v domově vědí, že dané dítě při vycházce plánuje utéct: *„Jestli chtěj utéct, tak prostě utečou. Já na tohleto páky nemám. Pak pro ně akorát furt jezdíme!“* S povzdechem v hlase ohledně možnosti, jak by se dalo zamezit útěkům u dětí dodává: *„Já myslím, že tohleto je neřešitelný.“* Za nějakou dobu ale poznamenává, že hledisko práv akceptuje a zmiňuje že to, co je tím hlavním problémem, jsou povinnosti, které se po dětech nevyžadují: *„Já to chápu, ty práva, jsou potřeba, ale povinnosti, ty už se moc nevyžadují, nemusej. To je ten základní kámen úrazu. A za těch šest let se to tady hodně změnilo a jestli to půjde tímhle směrem dál, tak to teda potěš kostě...“* Jako další úskalí, které Tomáš shledává, je zůstat za každých okolností klidný v projevu emocí. Při hodinách se jevil opravdu jako klidný, vyrovnaný učitel. Jako kdyby ho nemělo nic rozrušit ani zaskočit. S žáky komunikoval slušně, trpělivě. On sám ale tvrdí, že ho to někdy stojí úsilí: *„Ono mi taky kolikrát není příjemný tady neříct „Vem si sakra ten sešit, do hajzlu a začni psát, moc mě nezlob!“ (křikne) „Ale raději to řeknu jinou formou: „no tak ten sešítek pěkně, šup, šup.“ (již klidným hlasem).* Vysvětluje jeho strategii v chování se k žákům: *„To se radši pousměju, dělám si z toho srandu, protože když bych to já stupňoval, tak může ten žák vyletět mnohem víc a jelikož na ně nejsou páky, tak pak může ublížit někomu z dětí nebo z dospělých... tak ať radši rozbije dveře na záchodě.“* Jako samotný problém při edukaci žáků je nutnost častého opakování stejné látky několikrát dokola, dlouhá doba pro pochopení probíraného tématu a problémy s aplikací znalostí do praxe. Při výuce fyziky v sedmé třídě Tomáš dodává, že naučit žáky převody jednotek je takřka nemožné: *„Počty nejsou složité, ale ty převody, jim to prostě nedojde. Já po nich chci, aby uměli abstraktně pochopit, co po nich chci ve slovní úloze. A když pak vyjde, že půjdu dva kilometry*

rychlostí pět kilometrů za hodinu, jak dlouho půjdu? Šestnáct hodin? Tak aby jim došlo, že to asi nebude šestnáct hodin... Je to boj.“ Dále hovoří i o další potíži ve výuce, kterou je problém s udržení pozornosti: „Pokud dávají v hodině pozor i jen deset minut, tak je to fajn.“ Práci s žáky s poruchami chování vidí jako psychicky náročnou: „Do důchodu to nedám! Je to vysilující... ta hodina uteče, člověk ani neví, protože má furt co dělat, a to je vysilující. A když se tohle opakuje, tak já se třeba pak přistihnu, jak jedu domů a jsem duchem úplně mimo.“ Zmiňuje, že události, které se v práci odehrají stihne reflektovat až po práci: „Člověk o tom pak přemýšlí až po tom, co v té práci skončí. A já se pak třeba bojím, že bych někde nedal přednost nebo blinkr. Tak radši jezdím do práce a z ní na kole.“ Učitel Milan vidí jako nejproblémovější nezáměr žáků o předměty, které vyučuje a nízkou úroveň znalostí v českém jazyce. Jako největší problém shledává u žáků v neznalosti obsahu slov: „Oni třeba neznají obsah slov, ale úplně základních, což je jako šílený... My je tady učíme cizí jazyky a já říkám, že je to úplně zbytečný. My bysme je nejprve měli učit pořádně hlavně český jazyk. Hodně z nich se třeba ani neumí podepsat, takže někdy v češtině cvičíme podpis.“ S obsahem slov se pojí také další obtíž, kterou je předávání faktů v hodinách dějepisu: „Vy jim něco vykládáte, a pak zjistíte, že oni vám nerozumějí, co jim říkáte.“ Často se odvolává v rozhovoru také na kázeňské problémy, které má především v sedmé třídě. Problémy popisuje v souvislosti s jedním žákem z oné třídy: „Včera ráno ten nejproblémovější kluk tady začal na chodbě rvát. No a jakmile je od rána v takovýhle náladě, tak rozhodí celou třídu. Výkřikuje v hodině „seru na to nebo mrdám na to“, nebo se zvedne, jde na chodbu a tam začne něčím třískat.“ Učitelka Iveta poukazuje na problémy v kognitivní oblasti u žáků, na problémy se zapamatováním informací a také na jejich nesamostatnost a nezodpovědnost: „Jejich problémem je, že oni se vůbec nepřipravují na vyučování. Oni sice k tomu mají odpoledne nějaký čas vymezený, ale oni na to kašlou. Oni jsou schopní svést na vychovatele, že jim to neřekli, že se mají připravit na písemku, přitom jsou to velké děti a mají si na to pamatovat sami. Takže teď jsme zavedli úkolníčky, ale s tím se zase vyskytl problém, že hledáme ztracené úkolníčky, takže je to takový...“ Hovoří také o svém pracovním zahlcení po stránce administrativy, jelikož je zároveň vedoucí učitelka: „Já říkám, ať se sem jde někdo podívat, jak to vypadá v reálu. Protože on někdo něco támhle nahoře vymyslí, kdo nikdy neviděl, jak to tady vypadá a jak to tady chodí.“ Sama uvádí, stejně jako Tomáš, že je z práce občas psychicky vyčerpaná: „Zrovna pondělí je vždycky šíleně náročný. Já vždycky přijdu domů a jsem úplně vycucaná. Pořád jsme tu ve střehu, a ještě když je člověk po dvou dnech volna. Člověk je musí pořád hlídat.“ Psychickou vyčerpanost občas pociťuje i Kateřina: „Když dám do hodiny energii, vyjdou děti a vy víte, že nepochopily vůbec nic, to je pro mě psychická únava.“ Na druhou stranu zmiňuje, že jsou i úspěšné dny: „Ale když jste

unavený, ale víte, že si děti něco užily, že něco pochopily, tak je to sice únava, ale s energií.“ Kateřina vidí obtíž v nízké úrovni znalostí žáků, pokud má ve výuce českého jazyka probírat složitější učivo: *„Oni nevědí v osmé třídě, co je podstatné jméno. Spousta věcí, co jsou v osnovách, jsou pro tyhle děti... já nechci říct zbytečný, ale řeknu to! Zbytečný. Proč je učit druhy vedlejších vět? K čemu to je? Pro ně je důležitý, aby uměli pravidla, kdy se píše čárka. To je důležitý.*“ Jde tedy o to, aby žáci měli upevněné základní znalosti v předmětech, navazovat na neznalost základních znalostí těmi komplexnějšími a složitějšími je podle Kateřiny nesmyslné. Žáci si toto ve většině případů neosvojí, výuka pro ně bude nezáživná a náročná: *„Ve chvíli, když vyučuju něco blbýho, těžkýho a oni to neumí, tak už je to nebaví a už mě vidí ve dveřích.*“ Stejně jako její kolegové shledává u žáků obtíž s pamětí a s neznalostí pojmů. Zmiňuje také, že se žáci ve výuce neumí vyjadřovat, pokud se ale jedná o sdílení jejich zážitků, tak se situace změní: *„Ale když vám budou nadávat nebo vyprávět o útěku, tak to najednou mluví plynule ve větách.*“ Hovoří také o tom, že tito žáci mají převrácený systém norem a hodnot v běžné společnosti: *„To, co je pro nás normální, pro ně je to trapný, stydí se. Ale křičet před lidma na někoho ty nejsprostší nadávky, to se nestyděj. Ale třeba zeptat se v kolik jim pojede autobus nebo cokoliv jiného normálního, to oni nezvládají, to je pro ně trapný.*“ Náročnost vidí Kateřina v souvislosti s vhodným výběrem rozdílných úkolů pro jednotlivé žáky na vyučovací hodinu: *„To já, když už chci, aby bylo něco společného pro všechny žáky, tak jim nemůžu dát něco na vyšší úrovni. Protože v tu chvíli by to kromě Andrey všichni vzdali, protože by nerozuměli, co po nich chci.*“ S tím se pojí, že je pro ni vedení hodin, kde se každému žákovi snaží věnovat individuálně, velmi náročné, přesto se individuálně žákům věnuje co nejvíce to jde.

Tematická oblast č. 5 – Význam učitelského kolektivu

PODPORUJÍCÍ PRACOVNÍ ZÁZEMÍ

Profese učitele je považována za náročnou nejen z hlediska odborných požadavků, ale i z hlediska emoční zátěže. Práce s dětmi, zvláště pak s žáky s poruchami chování, klade na pedagogy vysoké nároky v oblasti trpělivosti, rozhodovacích schopností a schopnosti řešit krizové situace. V takovém prostředí hraje klíčovou roli podpůrný pracovní kolektiv. Všichni učitelé se shodují na tom, že se v pedagogickém kolektivu cítí dobře a dodávají, že mezi kolegy panuje přátelská a podpůrná atmosféra. Tato skutečnost byla patrná i během mé přítomnosti ve

škole, zejména o přestávkách ve sborovně, kde jsem měla možnost kolektiv učitelů pohromadě sledovat. Učitelé se zde pravidelně scházejí, sdílejí zkušenosti z výuky, vyměňují si informace týkající se konkrétních tříd, upozorňují se navzájem na možné problémy či situace vzniklé ve třídách a zároveň mezi sebou udržují přátelský kontakt, ať už humornými poznámkami nebo nezávaznými rozhovory o jejich osobním životě. Z toho lze vyvodit, že i přes každodenní náročnou práci s žáky s poruchami chování nedochází mezi pedagogy k vnitřnímu napětí či rivalitě. Naopak – kolektiv působí jako soudržná pracovní skupina, jejíž členové se vzájemně podporují, což dokládají i tvrzení jednotlivých učitelů. Tento typ spolupráce by měl být ideálním vzorem pro každý učitelský tým. V daném prostředí se neprojevuje soutěživost, ale spíše snaha společně zvládat náročné profesní situace. Tento fakt je také umocněn tím, že jsou učitelé v takto nízkém počtu.

Shrnutí výsledků dle tematických oblastí

- Učitelé se při výuce zaměřují na jednoduchou **kommunikaci**, volí pojmy, kterým žáci mohou rozumět. Dbají na srozumitelnost a snaží se žákům složitější pojmy vysvětlovat zjednodušenou formou, která je adekvátní jejich jazykové vybavenosti a znalosti obsahu slov.
- Vzhledem k faktu, že žáci v komunikaci používají běžně **vulgarismy**, je v rámci adekvátního výchovného působení ve škole s těmito projevy potřeba pracovat. Učitelé jsou ale názoru, že je to téměř zbytečné, jelikož žáci vulgarismy používají a slýchají mezi sebou denně. Při pozorování výuky jsem však postřehla u učitelů Tomáše a Milana jejich výchovné tendence o usměrňování takové mluvy. Projevy usměrnili tak, že dětem nabídli jinou, slušnější volbu slov nebo je krátce napomenuli. Kateřina a Iveta řeší používání vulgarismů v hodině, pokud je řečeno dostatečně nahlas, aby ho ony samy slyšely, anebo pokud je vulgarismus adresován jinému žákovi.
- Pro **udržení kázně** v hodině využívá každý učitel jiné metody. Tomáš volí různé přístupy. Někdy vyrušující žáky například zabaví hovorem o tématu, který je zajímavý. V případě agresivity rovnou pošle daného žáka na chodbu, za účelem ventilace frustrace. Na chodbu problémového žáka posílá i učitel Milan. Iveta si zajišťuje kázeň pomocí zvýšení hlasu nebo žáky, kteří vyrušují zabaví ve výuce jinou činností. Kateřina udržuje kázeň také zvýšením hlasu, často dodává, že ve svých hodinách křičí, aby si kázeň

zajistila. Milan je názoru, že má s udržením kázně v jedné konkrétní třídě problémy a zajištění klidu nebo aktivity žáků v hodině občas není možné.

- S vyučováním malého počtu žáků ve třídách se pojí vyšší možnost užití **individuálního přístupu** od učitele k žákovi. Učitelé o důležitosti individuálního přístupu dobře vědí, což dokládají jejich tvrzení. Takový přístup v hodinách byl vidět u obou učitelek. U Milana jsem individuální přístup nezaznamenala, u Tomáše byl individuální přístup spíše minimální, věnoval se ve výuce spíše všem žákům dohromady. Při aplikaci individuálního přístupu bylo na žácích patrné, že o zájem učitele stojí a díky němu se lépe a více zapojí do konkrétního učiva. Pro účinný individuální přístup u žáků jsou stěžejní aspekty jako je pomalé tempo, jednoduché vysvětlení učiva, redukce obsahu učiva, časté opakování a upevňování znalostí. Pro Kateřinu je například klíčové aplikovat individuální přístup učitele směrem k žákovi, aby mohlo dojít k lepšímu porozumění způsobu myšlení žáků a individuální podpory. Ona sama se snaží porozumět tomu, jak žák uvažuje, což je časově i mentálně náročné.
- Vnitřní **motivace** u žáků do učení ve většině případů schází, značná část žáků ale ještě dokáže fungovat prostřednictvím vnější motivace. Podle Tomáše dokáže fungovat vnější motivace pomocí dobré klasifikace nebo umožnění většího času na vycházky za odměnu. Tomáš, Iveta i Kateřina poukazují na důležitost pochvaly a ocenění dětí, které jsou silnými motivačními činiteli.
- Učitelé využívají nejčastěji **frontální formy vyučování**. **Metody výuky** často mění v důsledku aktuálního dění ve výuce, které závisí na atmosféře a náladě žáků. Nejvíce převládá u učitelů metoda slovní, dialog nebo práce s textem. Při výuce se ani jednou nevyskytlo kooperativní učení nebo učení ve dvojici. Aktivizující metody se vyskytly u dvou učitelů ve formě didaktické hry, do které se žáci zapojili. Učitelé jsou toho názoru, že v edukaci těchto žáků je klíčové, aby došlo k osvojení si především základních dovedností, kompetencí a znalostí. Necílí se zde na obsáhlé teoretické učivo, což ani není u této specifické skupině žáků možné.
- V rámci systému hodnocení je **klasifikování** žáků snižované. Hlavním důvodem je snaha poskytnout žákům možnost zažít úspěch, což následně vede ke zvýšení jejich vnitřní motivace a ochoty se učit. Pedagogové kombinují ústní i písemné formy **ověřování znalostí**. Podle učitelů se spíše ústní zkoušení považuje za efektivnější, jelikož při něm je nutno, aby se žáci vyjádřili. Ústní zkoušení také učitelům umožňuje nejen lépe porozumět myšlení žáků, ale zároveň podporovat jejich schopnost vyjadřování, která je na nízké úrovni. Písemné testy často vykazují velmi nízkou úroveň zvládnutí učiva, což

se ukázalo ve čtvrtletní práci v českém jazyce, kde žáci běžně chybovali v pravopisu, někdy ani neporozuměli zadání. Následkem toho pak někteří v psaní testu odmítali pokračovat. Přesto jsou testy hodnoceny benevolentněji, aby se posílila u žáků motivace a podpořila pozitivní zkušenost s učením. Pedagogové zároveň reflektují nízkou míru přípravy žáků na testy i neschopnost efektivně si vybavit dříve opakované učivo, což poukazuje na hlubší kognitivní deficity.

- Učitelé se shodují na tom, že žáci mají výrazně **oslabené kognitivní schopnosti**, zejména v oblasti paměti, logického myšlení a schopnosti abstrakce. Dlouhodobá **paměť** je značně narušená, krátkodobá je také v deficitu, což dokládají situace, kdy si žáci nepamatují ani informace, které byly několikrát v krátké době opakovány. Jedna z učitelek dokládá, že si žáci nepamatují i z toho důvodu, že se systematicky nepřipravují a ve vyhrazených odpoledních hodinách po škole se neučí. Naopak velmi dobře si žáci zapamatují nevhodné nebo vulgární výrazy, což ukazuje na specifika jejich vnímání a selekce informací. Žáci mají dále značné obtíže s **porozuměním** základním pojmům, propojováním faktů a **vyjadřováním** myšlenek ve větách. Učitelé často musí přizpůsobovat výklad na úplné základy a výuku značně redukovat a zjednodušovat. Z výpovědí všech učitelů vyplývá, že učivo podle ŠVP je nutné i tak upravit podle skutečných potřeb a schopností jednotlivých žáků v souladu s jejich stanovenými plány podpůrného opatření. Většina z dětí má diagnostikovanou dysgrafii a dyslexii.
- Neaktivita některých žáků nebo nezáměr je připisován **medikaci**, kterou většina žáků užívá. Nelze tak jednoznačně určit, zda žák dlouhodobě pasivitu v hodině předstírá nebo je v útlumu v důsledku užívání léků ovlivňujících nervovou soustavu.
- Každý učitel shledává obtíž v jiné oblasti, které ve výchovně-vzdělávacímu procesu čelí. Jedním z **hlavních úskalí**, které od učitelů zazněli byla asymetrie mezi právy a povinnostmi žáků. Skutečnost, že některé povinnosti nelze efektivně vymáhat, což následně komplikuje nejen kázeň, ale i samotnou výuku, je podle něj špatná. Více se zaměřuje na to, na co má dítě právo než na to, co by dítě mělo dodržovat nebo podle čeho by se jeho chování mělo řídit. Dále je zmiňována problematika útěků a s tím spojené zameškávání probíraného učiva. Jiný učitel svými tvrzeními poukazuje na vyšší míru frustrace plynoucí z časté neefektivity výuky. V hodině dějepisu žáci často nerozumí výkladu ani při velmi jednoduchém sdělení. Neznalost obsahu slov, se kterými se pojí schopnost porozumět učivu a nezáměr o učivo spolu s dodržováním kázně shledává tak jako jedno z největších úskalí. O jazykové a slovní nevybavenosti hovoří všichni učitelé, proto se snaží výklad co nejvíce specifikovat k jazyku žáků, aby došlo

k porozumění, což je mnohdy obtížné. Všichni pedagogové uvedli, že díky práci v tomto specifickém prostředí tzv. „otupili“ – došlo u nich ke zploštění emocí, což je obranný mechanismus pro fungování v této komunitě. Iveta, která působí v DDŠ nejdelší dobu zmiňuje občasnou psychickou vyčerpanost, jelikož musí být neustále ve střehu a žáky kontrolovat, aby mezi nimi nedošlo k problémům. Jako komplikaci shledává, že úsilí, které vynakládá při práci s těmito žáky není podpořeno odpovídající systémovou oporou z ministerstva školství. Všichni učitelé jsou názoru, že bývají často psychicky vyčerpaní. Specifickou výzvou je také nutnost individualizace výuky, jelikož každý žák má jiné schopnosti, je na jiné úrovni znalostí a má odlišnou úroveň chápání. Společné zadání je pro efektivitu výuky nevhodné, ovšem práce s každým jednotlivcem zvlášť je velmi náročná. Výhodou je zde ale nízký počet žáků ve třídě.

- Učitelé vnímají svůj **pracovní kolektiv** jako přátelský a podporující. Pedagogové mezi sebou spolupracují a jejich vztah je založen na sdílení zkušeností i vzájemné pomoci. Atmosféra ve sborovně působí uvolněně a neformálně, bez známek rivality. Malý počet učitelů navíc posiluje soudržnost týmu.

12 Diskuse

V teoretické části diplomové práce jsem se zabývala problematikou poruch chování a pedagogickou intervencí, ve které je doporučováno, jak s žáky s poruchou chování pracovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké výukové strategie aplikují učitelé při vzdělávání dětí s poruchami chování a jakým úskalím učitelé ve výuce čelí. Z cílů byly vyvozeny výzkumné otázky: Jaké výukové strategie učitelé ve svých hodinách aplikují (1)? Do jaké míry dochází ve výchovně-vzdělávacím procesu k reedukaci a resocializaci žáků s poruchami chování (2)? Jaké faktory ovlivňují efektivitu vzdělávacího procesu (3)? Jakým úskalím při práci s žáky s poruchami chování učitelé ve výuce čelí (4)? V této kapitole se budu věnovat diskuzi zjištěných výsledků v kontextu teoretického rámce a jiných výzkumů ve sledované oblasti. Na všechny výzkumné otázky je níže zodpovězeno.

(1) Díky výzkumnému šetření, které proběhlo přímo v instituci dětského domova se školou bylo zjištěno, že učitelé uplatňují převážně takové výukové strategie, které zohledňují kognitivní omezení jednotlivých žáků jako je paměť, uvažování a myšlení. Zohledňují taktéž

nízkou úroveň znalostí žáků, čemuž přizpůsobují učivo. Mezi často využívané strategie patří jednoduché a srozumitelné zadávání úkolů v hodině, využívání jazyka žáků, časté opakování učiva, redukce obsahu učiva, upravené texty a pomalé tempo ve výkladu. Toto jsou aspekty, kterými se učitelé ve výuce řídí. Z výpovědí učitelů vyplývá, že učivo podle ŠVP je nutné i tak upravovat podle skutečných potřeb a schopností jednotlivých žáků, jelikož každé dítě má jinou diagnózu a každé je na jiné mentální úrovni a úrovni nabytých znalostí. Kdyby v praxi někdo z učitelů hovořil na žáky odbornými pojmy celou hodinu, nikdo z nich by nedával pozor, nerozuměli by výkladu a v důsledku toho by mohla snadno vzniknout nuda, která by vedla k rozvoji konfliktu. Aspekty jednoduchosti a srozumitelnosti jazyka jsou také doporučovány speciálními pedagogy. Seget'ová (2010) vyzdvihuje pro účinnou komunikaci volit takový jazyk, který je dítěti blízký a při zadání úkolů se ujišťovat, zda žáci pochopili, jak vypracování učitel zamýšlel. Učitelé ve výuce redukují probírané učivo na minimum, přičemž se řídí ŠVP, které vedoucí učitelka vytvořila. Jelikož mají žáci problémy s pamětí, osvojováním znalostí a dovedností, je nutno učební látku vícekrát v dlouhodobém časovém horizontu opakovat. Problémy s neosvojováním informací jsou připisovány rovněž faktu, že se žáci po výuce v odpoledních hodinách nepřipravují a neučí se. Přitom na přípravu do školy mají přímo vyhrazený čas. V průběhu výuky se může stát, že učitelé z časových důvodů určité učivo vynechají. Domnívám se však, že podle mého pozorování tato skutečnost nemá zásadní vliv na celkovou kvalitu vzdělávacího procesu. Učitelé jsou na vyučování připraveni, mají promyšlený obsah i strukturu hodiny. Pokud však v jejím průběhu zjistí, že žáci potřebují upřesnit jiné téma, případně sami projeví zájem o jinou oblast, jsou pedagogové ochotni flexibilně reagovat a výuku operativně přizpůsobit. Tato skutečnost byla více zaznamenána u mužů učitelů. Učitelky se více držely předem stanoveného výukového cíle. Na základě pozorování i rozhovorů s učiteli lze konstatovat, že výuka bývá často přizpůsobována aktuálním potřebám žáků, pokud jsou ze strany učitelů vyhodnoceny jako prioritní, a to i za cenu odchýlení se od původního záměru hodiny.

(2) Žáci mají výrazně oslabené kognitivní schopnosti, zejména v oblasti paměti, logického myšlení a schopnosti abstraktního myšlení a uvažování. Dlouhodobá paměť je značně narušená, krátkodobá je také v deficitu, což dokládají situace, kdy si žáci nepamatují ani informace, které byly několikrát v krátké době opakovány. Naopak velmi dobře si žáci zapamatují nevhodné nebo vulgární výrazy, což ukazuje na specifika jejich vnímání a selekce informací. Žáci mají dále značné obtíže s porozuměním základním pojmům, propojováním faktů a vyjadřováním myšlenek ve větách. Učitelé často musí přizpůsobovat výklad na úplné základy a výuku značně redukovat a zjednodušovat. Jedna z učitelek se velmi snaží porozumět tomu, jak konkrétní žák

uvažuje, což je časově i mentálně náročné. Učitelka tento přístup hodnotí jako nejvhodnější cestu, jak může žákovi porozumět. V kontextu reedukace je učitelé ve výuce nejčastěji užívaná frontální forma výuky. I při frontální formě výuky je možné zařadit určité prvky individualizace, jako je například diferenciaci náročnosti úkolů nebo forma poskytování zpětné vazby. Přesto má tato forma svá omezení, zejména v možnosti plně přizpůsobit obsah a tempo výuky individuálním potřebám každého žáka. Pro žáky s poruchami chování je přitom právě tento individuální přístup často klíčový pro efektivní vzdělávání. Individualizovaná výuka byla nejvíce realizována u Kateřiny a vyskytla se i u Ivety, úkoly byly žákům vysvětleny jednotlivě a následovala samostatná práce, při které se učitelka věnovala každému žákovi určitý počet času. U žáků bylo poznat, že pokud mají úkoly odpovídající úrovni jejich dosavadních znalostí, do výuky se spíše lépe zapojí a budou na svém úkolu pracovat. Zároveň já osobně vnímám jako potenciálně problematické, že některé žáky mohlo rušit, když učitelka během výuky individuálně komunikovala s jiným žákem. Tato skutečnost mohla negativně ovlivnit jejich schopnost soustředit se na zadanou práci. Přesto jsem u všech žáků při tomto přístupu zaznamenala aktivitu, případně alespoň snahu o dokončení zadaného úkolu. V rámci používání výukových metod využívají učitelé nejvíce slovní metodu. Běžná frontální výuka se nejeví jako efektivní, přesto je učitelé nejvíce aplikována. Konstruktivistický typ výuky není uplatňován. Pokud jde o aktivizační metody, učitelé v hodinách realizují didaktické hry. Zajímalo by mne, jak by žáci dokázali například postupovat při práci ve dvojici na určitém úkolu, zda by se u nich rozvinula schopnost spolupráce nebo by se naopak podnítil konflikt. Učitelé jsou toho názoru, že v edukaci těchto žáků je klíčové, aby došlo k osvojení si především základních dovedností, kompetencí a znalostí. Necílí se zde na obsáhlé teoretické učivo, což ani není u této skupiny žáků vzhledem k jejich specifickým potřebám možné. V případě individuálního přístupu je některými učiteli více kladen důraz na jeho dodržování. Ukázalo se, že ženy spíše upravují zadání pro konkrétního žáka na základě stupně podpůrného opatření a individuálně se mu následně věnují. Bylo také vidět, jaké úsilí je to stojí. U žen jsem v průběhu pozorování zaznamenala větší tendence k respektování specifických vzdělávacích potřeb u jednotlivých žáků, což klade důraz na přípravu a také dobré organizační schopnosti učitelek. Z rozhovorů rovněž vyplynulo, že obě učitelky žáky velmi dobře znají – jsou si vědomy jejich limitů a oblastí, ve kterých mají největší obtíže. Již znají strategie, jak k těmto žákům přistupovat, aby u nich dosáhly žádoucího vzdělávacího pokroku. Je ale možné, že to samé mohou vědět i muži, jenom o konkrétních žácích nemluví až tak dopodrobna jako ženy. Individuální přístup se rozhodně jeví jako nejefektivnější v kontextu možnosti zažití úspěchu žáka, zlepšení se v daném předmětu a probuzení vnitřní motivace pro učivo. Příklad individuálního přístupu

Tomáše u jedné z dívek, která byla ve třídě jako jediná dokazuje, že pokud je dostatek času a pozornost je směřovaná pouze jednomu žákovi, žák dokáže lépe spolupracovat, je více aktivní a probíranou látku rychleji pochopí. Všichni žáci v DDŠ prahnou po pozornosti, které mají v jejich rodině nedostatek. Jsou vděční, když se jim někdo věnuje a jde to na nich poznat. Díky nízkému počtu žáků ve třídách je možnost diferencované výuky výrazně vyšší, než by tomu bylo s žáky v běžné základní škole při plném počtu. I v nízkém počtu žáků má ale v třídním kolektivu většina žáků obtíže s trpělivostí. S procesem reedukace úzce souvisí fenomén školního neúspěchu, který je typický pro žáky s poruchami chování. Podle výpovědí učitelů zažívali všichni žáci při předchozím vzdělávání v běžných základních školách opakované neúspěchy. Visser (1998) ve výzkumu poukázal na fakt, že žáci s poruchami chování často neuspívají ve škole a jsou ve školních výkonech podprůměrní. Instituce, ve které probíhalo mé výzkumné šetření se snaží, aby žáci mohli úspěchu dosáhnout a zažili ho. Proto jsou také nároky na žáky ve výuce výrazně sniženy. Výuka je zde cíleně přizpůsobena tak, aby žákům umožnila zažít úspěch. Pedagogové na tuto potřebu reagují úpravou obsahu učiva, tj. jeho redukcí, zjednodušením výkladu a také zmírněnými nároky na hodnocení – zejména prostřednictvím mírnější klasifikace a přiměřeného testování. Vzhledem k tomu, že žáci často zaostávají o několik ročníků za požadovanou úrovní, je při hodnocení kladen důraz především na jejich individuální pokrok a aktivní přístup v hodinách. Co se týče oblasti resocializace, ve výuce je možno pracovat s nápravou chování formou udržení kázně. Pro to využívá každý učitel jiné sobě osvědčené metody, a to v ohledu na závažnost kázeňských problémů. U jednoho učitele jsou například konfliktní žáci zabaveni hovorem s učitelem na téma, které je samotné zajímavé, na úkor probírání učiva. Pokud se jedná o agresivního žáka, je žák poslán na chodbu za účelem frustrace, aby nemohl ve třídě nikoho napadnout. Jeden z učitelů je názoru, že má s udržením kázně v jedné konkrétní třídě problémy a zajištění klidu nebo aktivity žáků v hodině občas není možné. Obě učitelky si zajišťují kázeň v hodině pomocí zvýšení hlasu nebo křiku. Kateřina v souvislosti s kázní vidí jako podstatné zajistit, aby byli u žáků jasně stanovené hranice toho, co mohou a nemohou, které v domácím prostředí nikdy stanovené neměly. O nutnosti stanovení hranic již v předškolním věku hovoří Navrátil (2011). Jako prvotní problém totiž vidí v absolutizaci samostatného rozhodování dětí, který v pozdějším věku přeroste v problém. Navrátil doporučuje, aby bylo rozlišováno, kdy je vhodné, aby za sebe dítě mohlo rozhodnout samo a kdy naopak potřebuje jasně stanovenou hranici od autority. V tomto případě je tedy na instituci, aby se snažila takové hranice u dětí nastavovat a upevňovat, ačkoliv je to mnohdy vzhledem k jejich vysokému věku nemožné. Podle vyjádření učitelů představuje pro žáky, kteří vykazují žádoucí projevy chování, největší motivaci možnost mimořádné vycházky nebo

získání výborné známky. Systémem odměn a trestů v souvislosti s upevňováním pozitivního chování se zabývala ve své akademické práci Jurášová (2010), která upozorňuje na účelovost chování dětí v instituci, které děti aplikují. Je tedy možné, že se zde děti chovají účelově, to ale nelze tvrdit, jelikož nemám srovnání s chováním dětí mimo instituci DDS. Jak ale dokládá v jednom tvrzení jedna z učitelek, žáci se dokáží chovat diametrálně odlišně na základě prostředí, ve kterém se pohybují. Kdo se zde chová vzorně, při návratu do rodiny se opět v chování vrací do průvodního stavu. V průběhu mého působení v instituci jsem nezaznamenala, že by některý žák od učitele byl potrestán. Učitelé žákům v průběhu výuky nic nezakázali, žáci působili, že jsou si vědomi nastavených hranic učitelů ve výuce. Učitelé ve výuce využívají spíše pochval, a to tehdy pokud žáci něco vědí, zodpoví správně na otázku s nápovědami učitele nebo se alespoň snaží interagovat. Pochvaly jsou buď slovní formou nebo i pomocí známkování. U některých učitelů byla snaha ocenit i interakci, pokud se žák zapojil do výuky aktivně, u jiných učitelů pochvaly byly za výkon při konkrétních cvičení ve výuce. Jedno z pravidel v pedagogické intervenci podle literatury je potřeba pozitivního posilování chování. Seget'ová (2010) Nejčastěji k němu dochází ústní formou nebo známkováním. Ústní pochvalu využije učitel tehdy, pokud si ji žák dle učitele zaslouží, to znamená, když dítě vykazuje pozitivní chování. Pokud by učitel pochvalami plýtl, mohlo by se stát, že pochvala nevšední a již nebude mít pozitivní dopad na žáka. V praxi v DDS jsem shledávala, že stejným způsobem jako uvádí doporučení je učiteli k pochvalám přistupováno. Samostatnou kapitolou v převýchově jsou v rámci komunikace užívané vulgarismy u žáků. Vulgarismy jsou u žáků běžnou součástí společných konverzací a neostýchají se je použít i ve výuce před učitelem. Učitelé jsou toho názoru, že je téměř zbytečné na vulgarismy reagovat, jelikož je žáci používají a slyší mezi sebou denně, přesto pokud je slyší, tak žáka usměrní nebo nabídnou vhodnější slovo, kterým ukážou, že by žák mohl vulgarismus nahradit. Učitelé také vidí rozdíl v tom, zda se jedná o vulgarismus adresovaný nebo vyřčený jen jako citoslovce, pokud se žákovi například něco nedaří. V případě adresovaného vulgarismu aplikuje například jedna z učitelek pozastavení výuky a s žáky v rámci výchovného působení promluví, tím se rovněž snaží o odvrácení rozvoje potenciálního konfliktu. U některých žáků je v souvislosti s jejich chováním patrné, jak obtížné je pro ně umět kontrolovat své emoce a projevy. Zvláště u těch žáků, kteří jsou extrovertní povahy. U nich se jedná nejčastěji o používání vulgarismů doprovázené agresivitou a impulsivitou. Toto chování převládalo u chlapců. Agresivitu, jako jeden z hlavních projevů u dětí s poruchou chování dokládá i literatura. Agresivita je typickým způsobem, jakým jedinec s poruchou chování reaguje (Říčan a kol., 2006). Jedná se o silné projevy hněvu a zlosti. Toto agresivní chování porušuje sociální a morální normy, přičemž dítě s takovým agresivním

projevem není schopno toto potlačit pomocí běžných kontrolních mechanismů. Z toho důvodu je také velká část dětí v DDS medikovaná. Účinek medikace se projevuje na dětech buď útlumem nebo naopak hyperaktivností. Často jsem zaznamenala v hodinách právě spíše útlum. Ptáček (2006) shledává správně určenou medikaci jako vhodný doplněk k behaviorálnímu tréninku. Upozorňuje, že medikace poruchu nevyléčí, pouze zmírní její projevy. Velmi často dochází u dětí ke snížení agresivního chování. Za dobu mého působení v terénu jsem u žáků nezaznamenala konflikt, při kterém by bylo použito fyzického násilí. Pokud se již nějaký konflikt utvářel, byl na rovině verbálních útoků a učitelem byl ve výuce včas potlačen. Je možné, že se žáci snažili chovat lépe v mojí přítomnosti, ale to jsou samozřejmě domněnky, které mohou být utopické. Halámková (2016) popisuje žáky s poruchami chování v běžné škole jako emočně afektované, často ničící učební materiály. Tyto žáci často utíkají ze třídy, jsou fyzicky i slovně agresivní. Mají narušený vztah ke kolektivu. Je možné, že bych stejné jednání v terénu dětského domova se školou zaznamenala i já, pokud by žáci nebyli pod medikací, anebo by měli velmi špatnou náladu. Je také ale pravděpodobné, že v kolektivu se zdravými dětmi se tito žáci cítí více diskomfortně, a tak své problémové chování umocňují, jelikož je třídní kolektiv vyčleňuje a učitelé si s jejich chováním často nevědí rady. Určitě je také na místě v ohledu chování žáků ve třídě brát v potaz roli učitele, kterého žáci v DDS znají a vědí, jak bude reagovat na negativní chování. Mohlo by se také stát, že by žáci při výuce fungovali totožně jako ve výzkumu u Halámkové, pokud by je vyučoval nový učitel. Při hodinách jsem osobně zaznamenala viditelný problém u všech žáků s navazováním vztahů a s vhodnou, přátelskou komunikací mezi sebou. Žáci si buď vyměňují povrchní informace, nebo se urážejí. Z pozorování šlo poznat, že žáci mezi sebou nemají opravdová přátelství. Žáci s poruchami chování jsou ve vztazích spíše závislí ve jeden na druhém, což vede k patologickému vztahu, jak je uvedeno i v literatuře u Vítkové (2003). Práce se žáky s poruchami chování v oblasti sociálního rozvoje je proto nezbytná. V rámci mého výzkumu v terénu jsem však neměla možnost pozorovat konkrétní techniky, které by byly v této oblasti systematicky využívány. Učitelé se převážně věnují výuce odborných předmětů a předmět zaměřený přímo na osobnostně-sociální rozvoj, jako je např. osobnostní a sociální výchova, na škole zaveden není. Výuka občanské výchovy sice probíhá, nicméně se domnívám, že její obsah se primárně nezaměřuje na rozvoj mezilidských vztahů, komunikačních dovedností či jiných sociálních kompetencí. Pozitivním zjištěním však je, že na škole pravidelně probíhá tzv. „komunitní kruh“, který se koná jednou týdně a vede jej školní etopedka. Škola je vybavena vlastním etopedickým pracovníkem, což považuji za velmi přínosné. Žáci mají navíc možnost obracet se na etopedku i individuálně, a to kdykoliv, včetně průběhu vyučování. Toto mě osobně překvapilo, jelikož

jsem netušila, že je možné, aby žák mohl opustit výuku, pokud o navštívení etopedky u vyučujícího učitele požádá. Jeden z učitelů tento přístup obhajoval s tím, že je vhodnější, aby žák odešel za etopedkou, pokud se necítí dobře, než aby zbytečně narušoval výuku a negativně ovlivňoval své spolužáky. Co se týče individuální práce etopedky s žákem, nelze z mého pohledu zhodnotit, zda jsou děti v DDŠ cíleně vedeny k rozvoji sociálních dovedností a zda jsou vedeny k self-conceptu a self-efficacy, které jak zmínila Papoušková (2014) vedou k úspěšnosti učení u žáků s poruchami chování. Nebyla jsem přítomna při práci etopedky s žáky.

(3) Na efektivitu vzdělávacího procesu má podle zjištění z výzkumného šetření největší vliv aktuální nálada žáků, spojená s úrovní jejich motivace. Dále jsou důležitými faktory individuální přístup učitele a jeho osobnost a schopnost zajistit u žáka pocit úspěchu. Učitelé uvádějí, že je velmi důležité udržení pozitivní atmosféry, která podporuje spolupráci žáků s učitelem a zabraňuje vzniku konfliktních situací. Obtíž ale shledávají v tom, že náladu a atmosféru ve třídě není možné ovlivnit vnějším působením vlivu učitele, nýbrž závisí na žácích samotných. V případě, že žáci nejsou naladěni na spolupráci, učitelé se často setkávají s tím, že možnosti ovlivnit situaci jsou omezené. Podle tvrzení jedné učitelky je při vzdělávání žáků zásadní, aby jim bylo umožněno zažít úspěch. Pro to je třeba, aby jim vytvořila úkol na míru, který je pro ně dosažitelný. Potřebu dosažení reálných cílů a s tím spojené zažití úspěchu ve výuce potvrzují i Adelman a Taylor (1983). Tři ze čtyř učitelů poukazují na důležitost pochvaly a ocenění dětí, které jsou pro žáky silnými motivačními činiteli. Vnitřní motivace u žáků do učení ve většině případů schází, značná část žáků ale ještě dokáže fungovat prostřednictvím vnější motivace. Pokud se u některých žáků podaří vnitřní motivaci pro učení probudit, žáka učivo začíná bavit a více se při výuce snaží. Toto považují učitelé za hlavní úspěch stejně tak jako, když žákům zůstanou určité znalosti v paměti.

(4) Vzdělávání a resocializace žáků s poruchami chování je vnímáno jako vysoce náročné, učitelé při práci s žáky s poruchami chování čelí vysoké míře stresu, díky možnému rozvoji konfliktních situací mezi žáky, náladovosti žáků, jejich nízké předvídatelnosti reakcí nebo pasivitě a nezájmu v hodině. Nároky na učitele se proto netýkají pouze didaktické oblasti, ale i sociální a psychologické roviny. Každý učitel shledává obtíž v jiné oblasti, které ve výchovně-vzdělávacím procesu čelí. Úskalím, o kterém hovořil jeden z učitelů v souvislosti s resocializací žáků jsou práva a povinnosti. Sám vidí jako problém, když se po žácích povinnosti nevyžadují, ale jejich práva musí být dodržována. Stejně tvrzení dokládá výzkumné šetření od Hovorky (2019), ve kterém se učitelé a vychovatelé shodují v souvislosti s právy a povinnostmi na tomtéž tvrzení jako participant v mém výzkum. Díky větší právní svobodě dětí

jsou také časté vysoké počty úteků z instituce. Dále je tentýž učitel toho názoru, že proti útekům žáků, pokud se nachází například na veřejnosti v rámci školní akce, nemá žádné možnosti zamezení a následné potrestání jedince nevede ke zlepšení jeho chování. Bezmocnost v souvislosti s útekem ukazuje výzkum u Jurášové (2010), kde pracovníci DDŠ tvrdí, že nemohou útekům zabránit, ačkoliv o jejich plánování třeba i vědí. Stejně tak dokládají, že jakékoliv tresty jsou v takových případech nefunkční, a naopak mohou ještě vést k větším problémům u žáka. Všichni učitelé jsou názoru, že je práce s žáky s poruchami chování obtížná a často jsou vystaveni velkému stresu a psychickému vypětí. Tři participanti se shodují na tvrzení, že v edukaci převážně v českém jazyce a cizích jazycích je obtíž v jazykové nevybavenosti žáků, v neznalosti obsahu často základních slov. Musí pro to výklad specifikovat co nejvíce mluvž žáků, aby došlo k porozumění, což je někdy obtížné. Pedagogové potvrzují v rozhovoru, že díky práci v DDŠ emočně otupili, aby mohli účinně fungovat v tomto prostředí.

Limity výzkumného šetření

Limitem ve výzkumném šetření byl čas strávený v terénu a náročnost v dojíždění do instituce. Pro ještě podrobnější data a lepší zhodnocení by bylo určitě vhodné, abych strávila v terénu vícero hodin. To ovšem nebylo z mého hlediska možné a z hlediska instituce rovněž ne. Pět hodin u každého učitele bylo akorát s ohledem na pocit diskomfortu u učitelů, když jsem je pozorovala v hodině a já tomu naprosto rozumím. Sama jsem nechtěla v instituci dlouho hostovat, protože vím, že učitelům při takové specifické problematice práce moje přítomnost nemusela být příjemná. Což ostatně dokládá i čin jednoho z učitelů, který po třech hodinách už na zbylých dvou hodinách odmítl spolupracovat, bez udání důvodu, ale já jeho rozhodnutí plně respektovala v souladu s informovaným souhlasem a možností kdykoliv odstoupit z výzkumu. Dalším limitem ve výzkumu, který teď zpětně hodnotím, byla i nemožnost účasti v hodině komunitního kruhu, která probíhala v odpoledních hodinách. Z důvodu časové tísně a včasné neinformovanosti o tom, zda hodina proběhne či nikoliv jsem se na komunitní kruh neměla šanci dostavit. Má účast by přitom mohla významně přispět k hlubšímu poznání, jakým způsobem se v rámci této aktivity pracuje se sociálními dovednostmi žáků a jaký dopad může mít na jejich chování a mezilidské vztahy, je ale také možné, že má očekávání by nemusela být naplněna. Za nejvhodnější metodu pro tento výzkum považuji metodu skrytého pozorování, která by mohla poskytnout autentičtější obraz výuky než u metody zúčastněného pozorování. Tato metoda je však již delší dobu z etických důvodů spíše na ústupu, proto nebyla použita. Domnívám se, že v případě jejího využití by mohla výuka u některých pedagogů probíhat

odlišně, než jak jsem ji mohla pozorovat při své přímé přítomnosti ve třídě. Jako silnou stránku mého výzkumu naopak hodnotím, že jsem měla možnost v DDS výzkum realizovat a proniknout tak do přirozeného prostředí, ve kterém učitelé a žáci s poruchami chování společně fungují. Jsem ráda, že byli pedagogové ochotni rozpovídat také na mé otázky a věnovali rozhovoru svůj čas. Rozhovory byly totiž cenným nástrojem pro pochopení a vysvětlení jednotlivých jevů, které jsem ve výuce zaznamenala. Pro mě byl vstup do DDS vstupem do neznámého a cizího prostředí, které je velmi specifické. Předpokládala jsem nevhodné a vulgární chování žáků, ale realita byla více tvrdší než představa. Často jsem sama byla v údivu, jakým situacím jsem byla přítomna. V rámci možnosti ještě hlubšího zkoumání problematiky vzdělávání dětí s poruchami chování či pro vytvoření komplexnějšího obrazce na toto téma by bylo vhodné navštívit vícero dětských domovů se školou a mít tak možnost komparovat jednotlivé přístupy a strategie vícera učitelů. Každá škola může mít odlišný plán ke přístupu ke vzdělávání a může dbát na jiné požadavky v systému reedukace a resocializace žáků s poruchami chování. Takový záměr by ale odpovídal longitudinální povaze studie, a to není v časových ani ve finančních možnostech výzkumníka bez grantu realizovat, pokud do výzkumu budu zahrnovat finance za ubytování v blízkosti instituce, finance na pohonné hmoty, stravu a čas, který přípravě a realizaci musí výzkumník věnovat. Bylo by to ovšem přínosné pro praxi takový výzkum zrealizovat. mohlo by to vést k obohacení pedagogů působících v DDS nebo sloužit jako metodický plán pro učitele na běžných školách, kteří se potýkají s žáky s problémy nebo s poruchami chování a neví, jak k nim přistupovat.

13 Závěr

Vzdělávání žáků s poruchami chování představuje náročnou oblast, která klade na učitele velmi specifické nároky. S dětmi s poruchami chování se setkávají učitelé na běžných školách, kde si často s jejich chováním nevědí rady. Žák s poruchou chování je ve výuce na obtíž, jelikož svým problémovým chováním výuku výrazně narušuje. Často v běžné škole zažívá opakovaný neúspěch, následkem čehož pak přestává do školy docházet. Jelikož se jedná o komplikovanou skutečnost, chtěla jsem z vlastního zájmu proniknout do speciálního školského zařízení, ve kterém jsou vzdělávány pouze děti s diagnostikovanými poruchami chování. Cílem diplomové práce bylo zanalyzovat strategie a přístupy pedagogů při práci s žáky s poruchami chování v prostředí dětského domova se školou. Zaměřila jsem se jak na oblast reedukace, tak i resocializace, což jsou dvě složky, ve kterých mají tito žáci vzhledem ke svému věku velké mezery. Výzkum se zaměřoval na přístupy učitelů ve výuce, na zvolené výukové metody a formy, na komunikaci mezi aktéry, na způsob kázně a systém odměn a trestů. Dále byl zkoumán systém hodnocení a faktory vedoucí k efektivitě výuky. Hlavními výzkumnými otázkami bylo: Jaké výukové strategie učitelé ve svých hodinách aplikují? Do jaké míry dochází ve výchovně-vzdělávacím procesu k reedukaci a resocializaci žáků s poruchami chování? Jaké faktory ovlivňují efektivitu vzdělávacího procesu? Jakým úskalím při práci s žáky s poruchami chování učitelé ve výuce čelí? Na všechny tyto výzkumné otázky bylo díky realizaci výzkumného šetření zodpovězeno. Výzkum ukázal, že učitelé v konkrétním DDS využívají různé výukové strategie, přičemž převážně u žen převládá snaha o individuální přístup. Nutno k této skutečnosti podotknout, že takový přístup je možné realizovat díky nízkému počtu žáků ve třídě, který bývá obvykle okolo 8. Významnou roli ve výuce sehrává samotná osobnost pedagoga, kde je učitel pro žáky autoritou, zároveň ale k žákům nepřistupuje nadřazeně. Podstatnou součástí pro efektivní vzdělávání žáků s poruchami chování je náležitá úprava obsahu vzdělávání na míru žákům. Nejčastěji se ve výuce jedná o redukci učiva, potřebu jasného a srozumitelného zadání, volbu jednoduchých slov a jazyka, který je žákům blízký. Důležitou součástí pro úspěšnou edukaci jednotlivých žáků je zohledňování jejich specifických potřeb. Většina žáků se potýká s dysgrafií a dyslexií, někteří mají i lehkou mentální poruchu. U žáků se vyskytují obtíže v oblasti paměti, uvažování, logického a abstraktního myšlení, což je také úskalí, které pedagogové často zmiňují. Dalším problémem jsou časté útky žáků z instituce a nepřípravenost žáků do školy. Žáci se často nezajímají o probrané téma mimo vyučovací hodiny, mnozí z nich nejsou k výuce vnitřně motivováni, což má za následek, že si

informace neukotví do dlouhodobé paměti. V následujících hodinách se tak často opakují stejné chyby a látka se musí opakovat znovu. Tento přístup žáků ke vzdělávání tak brání efektivnímu osvojení si nových znalostí a dovedností. Pro efektivitu vzdělávání bylo z rozhovorů s pedagogy zjištěno, že je nutné především, aby žáci disponovali v hodině pozitivní náladou, o od které se odvíjí, jak bude výuka probíhat a zda si žáci osvojí nové vědomosti. Aby byl u žáků probuzen zájem o učivo v souvislosti s vnitřní motivací, má zde velký vliv individuální přístup učitele. Diplomová práce umožňuje nahlédnout veřejnosti i odborníkům zabývajícím se problematikou vzdělávání žáků s poruchami chování na způsob, jakým se pracuje s žáky s poruchami chování v konkrétním dětském domově se školou. Výsledky nelze zobecňovat, jelikož se jedná o kvalitativní výzkum a z toho důvodu jsou zjištění platná pouze pro zkoumaný vzorek. Tato práce ukazuje systém vzdělávání a výchovného působení na žáky s poruchami chování v konkrétní instituci a poukazuje na specifika, která s sebou tato práce přináší. Cíle diplomové práce bylo dosaženo.

14 Použité zdroje

Odborná literatura:

1. ADELMAN, H. S., & TAYLOR, L. *Enhancing Motivation for Overcoming Learning and Behavior Problems. Journal Of Learning Disabilities*, 1983. 16(7), 384–392.
2. AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
3. BONG, M., & SKAALVIK, E. M. *Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? Educational Psychology Review*, 2003. 15(1), 1-40.
4. BARTOŇOVÁ, Miroslava a VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
5. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
6. BENDL, Stanislav; HANUŠOVÁ, Jaroslava a LINKOVÁ, Marie. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.
7. ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

8. DIVOKÁ, Jana a kol. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole*. V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5.
9. ELLIOTT, J., PLACE, M. *Dítě v nesnázích*. Praha, Grada, 2002, s. 206, ISBN 80-247-0182-0.
10. HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Intervence: pedagogicko-psychologické poradenství 3*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-146-X.
11. HALÁMKOVÁ, Monika. *Výchovně vzdělávací proces u žáků s poruchami chování*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016.
12. HELUS, Zdeněk a PELIKÁN, Jiří. *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Publikace Výzkum. ústavu odborného školství. Teoretická studie. Praha: SNTL, 1984.
13. HORT, Vladimír; HRDLIČKA, Michal; KOCOURKOVÁ, Jana a HRDLIČKA, a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9.
14. HOVORKA, Miroslav. *Poruchy chování u dětí v Dětském domově se školou a Základní Škole v Kostelci nad Orlicí*. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019.
15. JAHNUKAINEN, M. Social Exclusion and Droppingout of Education. In VISSER, J., DANIELS, H., COLE, T. *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Volume 1, Oxford: Jai, 2001. ISBN 0-7623-0722-6.

16. JUKLOVÁ, Kateřina a SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy psychopatologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-873-4.
17. JURÁŠOVÁ, Gabriela. *Profesionální péče o děti s poruchami chování*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2010.
18. KALEJA, Martin. *Poradenství a intervence u dětí a žáků s poruchami chování*. Opava, 2019. ISBN 978-80-7510-362-8.
19. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8.
20. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6894-6.
21. LOEBER, R, Green, S. M., KEENAN, K., LAHEY, B. B. *Which boys will fare worse? Early predictors of the onset of conduct disorder in a six-year longitudinal study*. J. Am. Acad. Child. Adolesc. Psychiatry, 1995, 34, 499-509.
22. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
23. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 978-80-7311-075-8.
24. MIOVSKÝ, Michal; SKÁCELOVÁ, Lenka; ZAPLETALOVÁ, Jana; NOVÁK, Petr; BARTÁK, Miroslav et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé,

přepřacované a doplněné vydání. Monografie. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.

25. NAVRÁTIL, Stanislav a MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže: Jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
26. PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Psyché. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.
27. PACLT, Ivo a FLORIAN, Jakub. *Psychofarmakoterapie dětského a dorostového věku*. Psyché. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-506-8.
28. PAPOUŠKOVÁ, Kateřina. *Analýza edukačních potřeb žáků s problémy v chování*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2014.
29. POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-600-5.
30. PTÁČEK, Radek. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4.
31. ŘÍČAN, Pavel a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4., přepřac. a dopl. vyd. Psyché. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

32. SEARIGHT, H. R., ROTTNEK, F., ABBY S. L. *Conduct Disorder: Diagnosis and Treatment in Primary Care*. AMERICAN FAMILY PHYSICIAN, 2001, 63/8, 1579-1588.
33. SLUTSKE WS, HEATH AC, DINWIDDIE SH, et al. *Modeling genetic and environmental influences in the etiology of conduct disorder: a study of 2, 682 adult twin pairs*. J Abnorm Psychol, 1997; 106 (2), 266–268.
34. ŠKVOROVÁ, Jaroslava a ŠKVOR, David. *Proč zlobím? Lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-407-1.
35. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
36. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.
37. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.
39. VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003. 248 s. ISBN 80-214-2359-5.
40. VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

41. VOJTOVÁ, Věra. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Kapitoly z etopedie. I. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3532-3.
42. VÝROST, Jozef a SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: GRADA, 2019. ISBN 978-80-247-5775-9.

Internetové zdroje:

1. *Databáze ústavní výchovy*. Online. MŠMT. 2013-2025. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/databaze-ustavni-vychovy>. [cit. 2025-03-04].
2. *Dětské domovy se školou*. Online. Národní pedagogický institut. 2024. Dostupné z: <https://poradenstvi.npi.cz/detske-domovy-se-skolou>. [cit. 2025-02-18].
3. HAMMERSLEY, Martyn a ATKINSON, Paul. *Ethnography Principles in Practice*. Online. 4. London: Routledge, 2019. ISBN 9781315146027. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315146027>. [cit. 2025-03-10].
4. *MKN-10 klasifikace*. Online. 10. revize mezinárodní klasifikace nemocí. 2024. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F90-F98>. [cit. 2025-02-03].
5. *Poruchy chování a jak na ně*. Online. Národní pedagogický institut - podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi. 2019. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1787-poruchy-chovani-a-jak-na-ne>. [cit. 2025-02-18].

6. *Problémové chování*. Online. Zapojme všechny - Národní pedagogický institut ČR. 2020. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/problemove-chovani>. [cit. 2025-03-04].
7. SEGETŮVÁ, Petra. *Podpora žáků v riziku a s poruchami chování*. Online. 2010. Dostupné z: <https://edu.ceskatelevize.cz/storage/worksheet/ochrance/podpora-zaku-s-pouchami-chovani.pdf>. [cit. 2025-02-25].
8. *Stupně podpůrných opatření*. Online. Katalog podpůrných opatření. 2015-2025. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>. [cit. 2025-04-12].
9. THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. Online. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, s. 3. Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>. [cit. 2025-03-02].
10. VISSER, John. *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. Online. London: David Fulton Publishers, 1998. ISBN 9781315068244. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781315068244>. [cit. 2025-03-01].

Legislativní dokumenty:

1. ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 29. března 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Online. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002, částka 49. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne> [cit. 2025-04-12]

15 Seznam tabulek

Tabulka 1 Rozdíly v chování	18
Tabulka 2 Charakteristika participantů	37

16 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Transkripce rozhovorů s participanty

Příloha č. 2 - Záznamový arch

Příloha č. 3 - Kódování kódů

Příloha č. 4 - Kategorizace kódů

Příloha č. 5 - Informovaný souhlas

Příloha č. 1 – Transkripce rozhovorů:

Ukázka rozhovorů ve zkrácené verzi u dvou vybraných učitelů.

Milan – 2. hodina – Dějepis – 7. třída – 10:47 min.

Já: „Většina z těchto dětí dokončí nebo nedokončí základní vzdělání?“

M: „A nebo v sedmý třídě skončí, tady Martinovi už je patnáct a je v sedmý třídě.“

Já: „Když tady ty děti nedokončí základní docházku devět let, tak pak ani nemohou na učiliště? Nebo jak to funguje?“

M: „To jsou, oni tomu říkají éčkový obory, no vlastně je to omezený.“

Já: „Čili mají pak ještě možnost někam dál pokračovat?“

M: „Oni základní vzdělání ukončí, má třeba dokončené základní vzdělání v sedmé třídě. Tím pádem má omezené možnosti, pak může jít třeba já nevím na nějaký pomocný práce, třeba na zednic... něco ve stavebnictví.“

Já: „Něco úplně vyloženě jenom na snadnou manuální činnost, na co odborné vědomosti nejsou potřeba.“

M: „A oni to stejně vůbec neukončí, nebo eeeh, pak už se na to úplně vykašlou, tam ani nenastoupí.“

Já: „Vůbec nemají motivaci?“

M: „Nemaj.“

Já: „Já jsem si tady všimla při hodině, že aspoň ta Vendula na vás reaguje, ta se s vámi snažila interagovat, ale ten zbytek... Cíleně je pak už přehlížíte, ani se je nesnažíte zapojovat nebo jaká je vaše strategie?“

M: „No.... jo... ale...“

Já: „Vycítíte jakou mají náladu? A tak je radši necháte být?“

M: „No jasně no. Jako někdy je to fakt na té náladě, někdy třeba, jo, reagují, někdy ne. Jo prostě a teď Šimon ten....“

Já: „Toho jste se snažil v průběhu hodiny zapojovat?“

M: „Šimon ten... Petr, ten je úplně mimo, ten je takovej... ale, třeba ten Šimon.... ten u nás byl, minulej rok byl doma, no a je u nás zpátky.“

Já: „Takže v hodině se snažíte víc zapojovat ty žáky, u kterých vidíte, že to má smysl?“

M: „Eeeh... jo, jasně, jo, no.“

Já: „A ze začátku, když jste tu začínal, měl jste tendenci u všech, aby byli zapojení?“

M: „Jó, u všech.“

Já: „A postupně jste změnil strategii?“

M: „Postupně jsem se spíš věnoval těm žákům, který za to stojej. U kterých aspoň něco můžete vykřesat jako.“

Já: „Taky jsem zpozorovala, že musíte vše, co vysvětlujete, strašně zjednodušovat, abyste je vůbec vtáhnul do toho děje. Dějepis je velmi zajímavý sám o sobě, ale je náročný na data, události, jména. Musíte se s nimi bavit na základě té každodennosti, aby si dokázali ty věci, o kterých mluvíte, představit?“

M: „Vykládat jim dějepis, tak prostě pro mě to je hrozný třeba. *(dlouhá odmlka)* Jak to říct. Něco jim říkáte, to jim musí být srozumitelný, pak zjistíte, že voni vám nerozuměj, co jim říkáte, protože oni třeba neznaj obsah slov. Ale úplně základních, což je jako, jo, my je tady učíme angličtinu nebo ruštinu a říkám to je úplně zbytečný, my bysme je měli učit, já nevím, aby...“

Já: „Aby rozvinuli svůj mateřský jazyk a pak teprve se na to dá navazovat tím cizím?“

M: „Aby rozvinuli svůj mateřský jazyk. Hodně, většina z nich třeba se neumí ani pořádně podepsat, takže někdy v češtině, když to, tak cvičíme podpis.“

Já: „Takže tu hodinu přizpůsobujete tomu, co vidíte, že je zrovna aktuálně potřeba?“

M: „Jo.“ *(přikyvuje)*

Já: „Práce s pravítky je velmi problematická, vidíte?“

K: „No to vždycky. Vždycky, to už ani nemůžu říct třeba, tak já je rozdělují na ty chytřejší a hloupější (*řekne tišeji*), všichni, všichni maj a v devátý třídě věřím tomu, kdybych řekla tady Elišce, ona vypočítá rovnice s dvěma neznámými, ale „narýsuj, nevím, úhel takhle velké.“ (*do to gestikuluje*), tak bude mít problém.“

Já: „Takže ta geometrie, ono je to abstraktní dejme tomu asi, tak proto jim to možná dělá problém... nebo v čem si myslíte, že by to mohlo být?“

K: „Zase mně... mně se stalo, ale chybama člověk... něco ho nenapadne... něco učím...bhh.. pravoúhlej trojúhelník a já ho jsem, ze zvyku, jsem ho kreslila takhle (*ukazuje určitou stranu*) vždycky. Pravý úhel tady a už jsem mohla vysvětlovat, co jsem potřebovala a po několika hodinách jejich blbnutí, nepochopení...eh...jsem... nebo jsem, nebo měli v učebnici... byl jinej takovej, byl na druhou stranu. A chyby d'áli a já jsem řekla: „Prosimtě, kde je pravej úhel?!“ (*křičela u toho*) a oni mně ukazovali takhle, protože já jsem ho vždycky kreslila tady. (*ukazovala u toho, jak ho žáci ukazovali na druhé straně, než skutečně úhel nakreslila*).

Já: „Oni přesně, jak nemají natolik rozvinuté to myšlení s představivostí, tak jim nedochází, že se to dá transformovat a může to být i na druhou stranu, ale pořád je to to jedno a samé.“

K: „Ano. Anebo že vůbec nevědí, co je úhel... jakoby to slo...slovo.“

Já: „Jasně, ten pojem no.“

K: „Ten pojem, no. Že člověku to ani kolikrát nedojde, že něco, tak běžně mluví, mluví a oni prostě nevědí. (*kroutí trochu hlavou*) A oni se nezeptaj, oni neřeknou, že tomu nevě..nerozumí. Pravej úhel je, že je vpravo, jsou schopní říct, jo...“

Já: „Oni to dedukují velmi zjednodušeně, že?“

K: „To jo...A je to docela těžký to na ně...eh...na ně...jako pochopit to jejich uvažování, že to maj..že to fakt můžou mít jinak.“

Já: „Rozumím. Napojit se na ně a teď právě, to je taky to, co máte vlastně těžké v té vaší profesi, že se musíte snížit k tomu jejich jinému uvažování a fakt dávat takové příklady, které by vás třeba normálně ani nenapadly. Třeba tady, jak jste poprosila tu slečnu, ať jde vedle vás, jako rovnoběžně, že jste ukazovala gesty tu mezeru... to byste normálně třeba ani nepoužila?“

K: „No jasně.“ (*přikývne*)

Já: „Člověk tady musí aplikovat jaksi takovou jinou dávku kreativity, než by použil na klasické základce, zdá se mi.“

K: „To už je taková nouze!“ *(a obě se zasmějeme nahlas)* „Já už nevím, co mam dělat, abyste to věděli...“ *(říká s humorem)* „A nebo třeba voni, čísla, matematika, mínus...stačí říct třeba na penězích. „Jdeš si koupit, nejlépe cigarety, stojej stopadesát korun, ty máš dvěstě. Kolik ti vrátěj?“ A to okamžitě odpovědí. Ale dvěstě mínus stopadesát, to je hroznej problém. Že si to fakt neuměj jako představit...“

Příloha č. 2: Záznamový arch

Základní údaje

Datum:		Počet žáků:	
Vyučující:		Počet žáků s SVP:	
Předmět:		Vyučovací hodina:	
Třída:		Délka hodiny:	

Realizace vyučovací hodiny

Cíl vyučovací hodiny:	
Tento cíl byl / nebyl oznámen žákům	

Příprava

Příprava učitele: ano / ne	
Pomůcky / materiály:	
Prostředí:	

Průběh vyučovací hodiny

Opakování:	zapojena většina žáků	zapojeno jen několik žáků	neproběhlo
------------	-----------------------	------------------------------	------------

Expozice nového učiva:	proběhlo	neproběhlo	
Fixace nového učiva:	učivo bylo zopakováno	učivo nebylo zopakováno	
Zadání domácího úkolu:	proběhlo	neproběhlo	úkol by zaměřen na:

Metody výuky

Metody	nevyskytlo se	okrajově	výrazný výskyt
Vyprávění učitele			
Vysvětlování (výklad) učitele			
Práce s textem			
Rozhovor			
Názorně-demonstrační metody			
Dovednostně-praktické metody			
Jiné metody:			

Formy výuky

Formy	vyskytlo se	nevyskytlo se
Frontální vzdělávání		
Skupinové vzdělávání		
Kooperativní vzdělávání		
Práce ve dvojicích		
Samostatná práce		

Komunikace a interakce učitele a žáka

Verbální projev učitele	Jazyková správnost:	výborná	dobrá	dostačující
	Hlasitost:	příliš silná	přiměřená	příliš slabá
	Tempo řeči:	přiměřené	nepřiměřené (rychlé/pomalé)	
	Modulace hlasu:	dynamická	monotónní	
Neverbální projev učitele	Užívání mimiky a gest:	přiměřené	nepřiměřené (rychlé/pomalé)	
	Pohyb po třídě:	dynamický	statický	

Komunikace jednáním:	žáci spolupracují s učitelem	žáci nespupracují s učitelem	
Individuální potřeby žáků učitel:	odlišuje	neodlišuje	
Učitel pracuje:	se všemi žáky	s částí žáků	s jednotlivci
Učitel řídí třídu:	autoritativně	demokraticky	liberálně
Atmosféra ve třídě:	podporuje práci	příliš nepodporuje práci	
Aktivita žáků je:	výborná	dobrá	nedostatečná

Hodnocení

Cíle bylo:	dosaženo	částečně dosaženo	nedosaženo
Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění cíle:	ano	ne	
Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu:	ano	ne	

Poznámky:

Příloha č. 3 - Kódování dat:

Já: „Takže proto třeba pak tu jednu látku probíráte o to déle, protože oni si jí tedy nepamatují, tím jak se ani nepřipravují.“

I: „Jo, jo. Proto se snažím vždycky opakovat, když to jde...“

UCHOVÁNÍ INFORMACÍ

Já: „...Abyste jim to aspoň trochu do té hlavy dostala.“

I: *přikyvuje souhlasně* „Třeba v tom zemáku, tam jsem začala ty světový strany, že jo, který už dáávnno se braly někde na začátku.“

Já: „Jo, jo, že víte, že v tom jsou slabí, tak vytáhnete znovu tu konkrétní látku...“

I: „Jo... říkám, že prostě světový strany budete vědět...“

Já: „Aby aspoň tam nějaký základ byl, že ano.“

I: „Noo... jsem pak měla kluka v devítce taky a měl to mezi trojkou, čtyřkou a když jsem mu pak dala písenu a von nenapsal světový strany, tak jsem říkala, no tak ty seš hochu jasnej (*lehký smích*). A říkám spíš já s nima pracuju s tím atlasem, aby dokázali něco najít, než aby si to napsali.“

Já: „Já jsem si právě všimla, že hezky to děláte na těch konkrétních příkladech, abyste jim to co nejvíce „zlidštila“, protože oni nedokáží abstraktně přemýšlet, cokoliv si představovat...“

I: „No, teď jsem třeba učila v sedmičce, co je to kloaka a říkám, tak jako v mateřský školce, jedna dírká prostě na všechno a oni si (*zvýší nepatrně hlas*) tohleto pamatují... třeba když nějaký sprostý slovíčko mi ujede, tak oni si zrovna to pamatují!“

Já: „Jasně, vy se asi musíte snažit se jim nějak připodobnit tak nějak v tom jazyce, a i v tom přemýšlení.“

I: „To jo, ale je to někdy náročný. Zrovna to pondělí je šíleně náročný jako. Já vždycky přijdu domů a jsem úplně vycucaná. Zaprvé je člověk zvyklý po tom víkendu, trochu takový volníčko, že jo a pak sem člověk přijde a furt jsme ve střehu... teď vlastně co ten ~~člověk~~, co teď přišel pro tu bundu (*mluví o chlapci jménem* ~~člověk~~), no tak zřejmě asi už to nerozdýchával, takže asi šel s paní asistentkou to teda asi ven trochu rozdýchat, ale musím prostě furt individuálně no.“

Já: „Ještě jsem se chtěla zeptat, že si myslím, nebo alespoň to na mě tak působí, že vás ty děti respektují. Měnila jste v průběhu svého působení na této škole svoje přístupy k žákům.“

I: „Určitě. Určitě jo, je to fakt jako strašně jakoby indi...indi...“

I: + já současně: „Indi, vindi“ (*a začneme se smát*)

PŘÍSTUP K ŽÁKŮM

I: „Záleží kolik tady je dětí, jo a v jaký jsou fakt náladě, protože někdy jsou úplně, že vo nich nevíme, člověk jde pomalu se strachem do práce, co se zase bude dít, vůbec vo nich člověk neví. Jo, někdy prostě nastane situace, že takhle stačí prostě (*ukáže prstem gesto*) a je to tady prostě a já říkám a je to úplně jinačí... asi, asi si myslím, že jako jo, že mě respektují.“

KÁZEN

Já: „Je to vidět. Myslím si i že, jako nechci říct, že je berete jako partnery, to nee, ale máte takový přirozený respekt, že třeba něco tady vykřiknou, nějaké blbosti a tím, jak je hned usadíte, tak vlastně oni přestanou.“

KÁZEN

I: „Ale není to takhle vždycky... někdy fakt jako člověk řve. To možná ještě zažijete... (*řekne potichu*). Někdy je třeba fakt jako obtížný je po tý přestávce jako usadit do těch lavic, aby si připravili. Že člověk řve, oni pak zase říkají, „proč řveteee?“ já říkám „já bych neřvala, kdybyste tu jo, neřvali vy...“

takhlenc. To vono zas jako, voni se dostanou ke spoustě věcí. Voni čuchaj voňavky. Oni si nastříkaj desetkrát, dvacetkrát zmáčknutí do rukávu a sjížděj se voňavkou."

Já: "Opravdu hledají ty úniky od té reality."

T: (potichu a v udivení se ve hlase) "Ale chtěj tady bejt," (už nahlas) "já to taky chápu na jednu stranu, jó, jak jsme se bavili, tak tady radši prostě rozbij dveře, než abys tady někoho napad a byl z toho ještě větší problém, no. No tak prostě utečeš, ale já bych měl dělat všechno proto, aby neutíkali, to já dělám, ale to já nikdy neuhlídám všechno a když se někam jde.. ve středu se má jít do ~~klubu~~, na nějakou akci, nějaká ochutnávka ovoce, a jestliže se cestou někdo sbalí, že mně zdrhne, tak já s tím nic neudělám. Já za ním nemůžu utíkat..."

Já: "Protože máte zodpovědnost za tu většinu té skupiny, hádám?"

T: "Ano a ono potom kdyby ten človíček utíkal, tak já vystavuju jeho riziku, že ho přejede auto, protože on je vlastně v neklidu díky mně, že já ho pronásleduju. No a mně se může taky něco stát, asi, jo, takže by se za děťma nemělo utíkat. Takže oni, když budou chtít, a jakože mají právo (slovo právo naschvál zdůraznil v řeči) na vycházku ve svym volném čase, když zrovna nic neprovedou, tak se stejně dřív nebo pozdějc ven na tu vycházku třeba na půl hodiny dostanou. Tam už je nehlídá nikdo, jó. Takže jestli chtěj utýct, tak prostě utečou, a pak pro ně akorát jezdíme furt."

Já: "Přemýšlel jste třeba v rámci tadytěch útěků nad tím, jak by tomu šlo zamezit? Jak by to šlo udělat jinak? Nebo probírali jste ohledně tohoto ve sborovně nějaké návrhy, jak to ošetřit?"

T: "Ták o to se člověk snaží dnes a denně. Ale na tohleto páky nemám, jó. Mám rychlý přirovnání, možná už jsme se o tom pobavili. Měl bych tady vykopat takhlenc díru pro elektriku. Normálně zemina a půl metru hluboký, třicet široký, pět metrů dlouhý, tak si přinesu lopatu a krumpáč. No a ten, kdo mi zadá tu práci, řekne "No, ale to nesmíš používat lopatu a krumpáč", no a já "Ale dyť je to na to dělaný", "Ne, nesmíš". Takže co mě napadne, mám to hrabat rukama? To ne. Podívám se, najdu si klacek. Á, tenhle je dobře dlouhej, tenhle je dobře širokej, tenhle má špičku na konci, vezmu si všechny tři, no a když tam začnu místo toho krumpáče do toho kopat klacíkem, no tak pak si vlastně zjistím, že tenhle klacíček je dobrý na tohle, tenhle na tohle no a udělám to za mnohem delší dobu a za mnohem víc energie, protože mi někdo zakázal použít krumpáč a lopatu na vykopání výkopu. Takhle to charakterizuju..."

Já: "Rozumím, ty práva a povinnosti že tím chcete symbolizovat..."

T: "Je to pak těžký, člověk nad tím může přemejšlet furt, neustále, a na to bachal, protože když nad tím bude furt přemejšlet, tak by ho to pak mohlo semlít, jo? Já, nevím, nevymyslel jsem, já myslím, že tohle je neřešitelný, že to je jak dvě kouzelný slovíčka, začarovaný kruh tohleto je."

Příloha č. 4 - Kategorizace kódů, ukázka:

1. Prostředí třídy - Atmosféra - Vliv hudby - Didaktické prostředky - Důraz na pohodu
2. Chování a vztahy - Řešení problémů s chováním žáka - Tresty - Problém mezi žáky - Agresivita u žáků - Důvěra
3. Komunikace - Specifický jazyk - Zjednodušená mluva - Vulgarismy - Neformální oslovení
4. Interakce učitel – žák - Pomoc žákům - Individuální přístup - Emoční podpora - Otevřenost, upřímnost učitele
5. Učitelský kolektiv - Respekt - Skvělé vedení
6. Úskalí práce - Vyčerpání - Problémy s aplikací znalostí - Nutnost opakování - Útěky - Nezodpovědnost - Převýchova

7. Testování a hodnocení

- Ústní
- Písemné
- Ocenění
- Pochvala
- Zpětná vazba

8. Učitel

- Sebereflexe
- Zkušenosti
- Doba působení
- Kontrola emocí
- Empatie
- Trpělivost
- Adaptace na situaci
- Dopad působení prostředí

9. Výuka

- Improvizace
- Různorodost metod
- Vnější motivace
- Jednoduchost učiva
- Kázeň
- Redukce učiva

Příloha č. 5: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

V souladu s etickými zásadami realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s účastí ve výzkumném šetření v rámci mé diplomové práce.

Název práce: Vzdělávání dětí s poruchami chování v dětském domově se školou

Autor práce: Bc. Tereza Pečenková

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Název zařízení: -

Popis výzkumu: Pro sběr dat bude výzkumníkem použita kombinace dvou kvalitativních technik – zúčastněné pozorování v hodinách a rozhovor s učiteli. Chtěla bych realizovat nejlépe 5 vyučovacích hodin (aby došlo k potřebnému nasycení informacemi) a následné vedení rozhovoru s Vámi po každé shlédnuté vyučovací hodině. V rámci pozorování se zaměřím na Vaši práci s žáky ve vyučovací hodině, konkrétně na specifika a způsob předávání informací, na komunikaci mezi učitelem a žáky, na chování a atmosféru ve třídě mezi aktéry, na zvolené učební strategie. Vedené rozhovory budou nahrávány na telefon, aby mohlo dojít k plnému soustředění výzkumníka na Vaše výpovědi, tím bude rozhovor přirozenější. S nahrávkami bude nakládáno v rámci etického kodexu. Nahrávky budou následně přepsány do diplomové práce. Transkripce bude redigovaná. Po přepsání do písemné podoby, budou audio nahrávky smazány.

Cíl výzkumu: Hlavním cílem diplomové práce bude zjistit, jak specificky pracují pedagogové s žáky s výchovnými problémy ve výuce. S jakými strategiemi a mechanismy se pracuje ve výuce a zároveň, zda dochází k potřebné kultivaci jedinců, k nápravě jejich problémového chování.

Všechny identifikátory, díky kterým by mohlo dojít k některé z forem psychické, ekonomické či sociální újmy, budou odstraněny a získaná data budou anonymizována, tím budou rizika minimalizována. Pro přehledné vyvození závěrů budou gendery pedagogů a délka praxe v empirické části zmíněny. Jména budou do diplomové práce přidělena fiktivní.

Informace o účastníkovi výzkumu:

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Bytem:

Telefon:

E-mail:

Délka praxe v oboru:

Dosažené vzdělání:

Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu;
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat;
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn., že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace; a

s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován;

c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím a jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů, jejich blokaci a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlas poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností.

Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis: