

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

Bc. Marie Salemanová

Vybraný žák se specifickou poruchou chování ve vzdělávacím procesu

Student with specific dystrophy in the educational process

Diplomová práce

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy
francouzský jazyk - pedagogika

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jaroslava Hanušová, Ph.D.

2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 30. 3. 2014

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé práce PhDr. Jaroslavě Hanušové, Ph.D., za její cenné rady, vstřícný přístup a trpělivost při vedení mé práce. Dále bych ráda poděkovala třídní učitelce speciální třídy, za to, že mi umožnila realizovat výzkum, za její ochotu a také dětem ze speciální třídy za jejich otevřenost. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu při mém studiu.

.....
Podpis

ANOTACE:

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na problematiku specifických poruch chování. V teoretické části autorka vymezuje pojem poruchy chování, klasifikuje poruchy chování a detailněji popisuje jednotlivé poruchy chování tak, jak je definuje Mezinárodní klasifikace nemocí. Dále se autorka práce snaží obsáhnout možné příčiny a faktory, které se podílejí na vzniku nebo rozvoji poruch chování. Závěr teoretické části je věnován specifice vzdělávání dětí s poruchami chování a průběhu socializace u takových jedinců. Praktická část je vypracována na základě kazuistiky vybraného žáka a strukturovaného pozorování. Tato část se snaží, na základě dlouhodobějšího pozorování, popsat vybrané aspekty, na které může mít specifická porucha chování značný vliv. Jedná se o vliv na třídní kolektiv a samotný průběh vyučování. Praktická část je realizována formou dlouhodobého zúčastněného pozorování a analýzy dostupných dokumentů vztahujících se k diagnóze žáka. Informace jsou získány i formou rozhovoru s vyučujícím žákem a s asistentem pedagoga. Praktickou částí autorka práce poskytuje přehled konkrétních projevů specifické poruchy chování u vybraného žáka v různých situacích vyučovacího procesu s důrazem na příčiny těchto projevů a následnými opatřeními. Za účelem získání ucelenějšího pohledu na chování žáka, srovnává autorka v závěru práce pohled třídní učitelky a asistenta pedagoga na samotný proces výchovy a vzdělávání vybraného chlapce. Na základě získaných dat autorka dále navrhuje doporučení i další možnou intervenci a zároveň hodnotí, do jaké míry jsou naplňována opatření doporučená psychologem z pedagogicko-psychologické poradny a ze speciálně-pedagogického centra.

KLÍČOVÁ SLOVA:

žák, porucha chování, třídní kolektiv, edukace, učitel, klima třídy, autorita, kázeň

ANNOTATION:

This diploma thesis is focused on the issue of specific behavior disorders. The author defines the term of behavior disorder in a theoretical part, she classifies particular behavior disorders and she describes them in depth in the way they are described by The International Classification of Diseases. The author also tries to cover possible causes and factors which participate in the formation or development of behavior disorders. The conclusion of the thesis is dedicated to the specific of education of children with behavior disorders and development of socialization of these individuals. The practical part is based on the casuistry of the chosen pupil and his structural observation. This part tries to describe chosen aspects based on a long-term observation which a specific disorder could influence on, e.g. an influence on a class, a perception of the teacher's authority, observation the rules or paying attention. The practical part is realized by the long-term observation, by the analysis of available documents relating to a diagnosis of the pupil. Pieces of information are received also by interviews with the teachers of the pupil and with the educator of the assistant. In practical part of the thesis the author provides a summary of concrete symptoms of specific behavior disorder related to a particular student in different situations of the educational process with emphasis on causes of these symptoms and following measures. From the comprehensive understanding of pupil's behavior, the author compares the view of a class teacher and the view of the assistant of educator to behavior and educational process related to a particular boy. Based on obtained data the author also recommends possible intervention and assesses at what level the measures recommended by psychologists from pedagogical-psychological counselling and from a specially-education center are fulfilled.

Key words

pupil, behavior disorder, class, education, teacher, class climate, authority, discipline

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Základní vymezení pojmu „Poruchy chování“	9
1.1 Charakteristika poruchového chování	11
1.2 Motivace nežádoucího chování	12
2 Klasifikace poruch chování	13
2.1 Klasifikace poruch chování dle MKN	14
3 Diagnostika dětí se specifickou poruchou chování	16
4 Faktory zvyšující riziko vzniku a rozvoje poruch chování	18
4.1 Biologické faktory	19
4.2 Vliv sociálního prostředí	21
5.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování	23
5.2 Hlavní zásady při edukaci dětí se specifickou poruchou chování	25
6 Socializace dětí se specifickou poruchou chování v mladším a starším školním věku	30
7 Závěr teoretické části	34
PRAKTICKÁ ČÁST	35
8 Cíl a výzkumné otázky praktické části diplomové práce	35
9 Metodika výzkumu	36
9.1 Pozorování	36
9.2 Rozhovor	36
9.3 Sekundární analýza dat	37
9.4 Charakteristika zkoumaného souboru	37
10 Výsledky kvalitativního výzkumu	39
10.1 Kazuistika	39

10.2 Analýza kázně žáka v různých situacích v rámci vyučovacího procesu.....	45
10.3 Analýza třídních vztahů a třídního klimatu.....	54
10.4 Chování žáka z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga.....	69
11 Závěr praktické části.....	81
Závěr.....	83
Seznam použitých informačních zdrojů.....	84
Seznam příloh.....	0
Příloha č. 1: Klasifikace nemocí dle MKN-10.....	1
Příloha č. 2: Přehled genů podílejících se na vzniku ADHD.....	3
Příloha č. 3 – Výkresy žáků speciální třídy – aktivita Začarovaná třída.....	4
Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou.....	11
Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s asistentem pedagoga.....	18

Úvod

V teoretické části diplomové práce se autorka snaží o základní vymezení poruch chování a jejich klasifikaci. Detailněji se autorka práce zaměřila na problematiku specifických poruch chování, jejich diagnostiku a projevy jednotlivých specifických poruch tak, jak jsou popsány v odborné literatuře. Studium problematiky specifických poruch chování umožnilo autorce nahlédnout pod povrch práce s dětmi, se kterými se sama v každodenní praxi setkává. Práce s vybraným žákem ve speciální třídě jí podnítila k detailnějšímu studiu vzdělávání těchto dětí. V druhé části práce se autorka snaží poskytnout důležité informace o vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování, poukázat na možná rizika a úskalí, se kterými se učitel může setkat. Poslední kapitola teoretické části poukazuje na odlišnost socializace dětí s SPCH v mladším a starším školním věku. Tato problematika je poté více rozpracována v praktické části, kterou autorka zpracovala na základě kvalitativního výzkumu.

V praktické části se autorka práce zaměřuje na osobnost vybraného žáka se specifickou poruchou chování a popisuje několik konkrétních aspektů, které se úzce pojí ke specifické poruše chování. Autorka popisuje na základě pozorování chování vybraného žáka se specifickou poruchou chování, analyzuje, jak tato porucha ovlivňuje vztahy uvnitř třídy a také, jak vnímá chování chlapce třídní učitelka a asistent pedagoga, který se žákem pracuje.

Závěrem práce by měl být ucelený obraz projevů SPCH u vybraného žáka, jak z pohledu autorky, na základě získaných dat, tak z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga, kteří popisují chování žáka. V závěru práce zároveň autorka hodnotí realizaci doporučených opatření psychologů z PPP a ze SPC, vliv integrace žáka do speciální třídy v rámci ZŠ a vyjadřuje se k možné integraci žáka do třídy hlavního vzdělávacího proudu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní vymezení pojmu „Poruchy chování“

Během svého života se dítě učí rozlišovat, co je ve společnosti žádoucí a co nikoliv. V prvních letech jsou vzorem v chování pro dítě rodiče a dítě přebírá modely chování od nich. Později se dítě samo učí respektovat normy, které jsou dané v příslušné společnosti. Schopnost dodržování sociálních norem je vázána na rozvoj psychických kompetencí. Pro rozvoj těchto psychických kompetencí je důležité, aby určitá mozková centra byla adekvátně stimulována, aby mohlo dojít následně k osvojení potřebných dovedností a znalostí. Pokud tomu tak není, jedinec vykazuje známky poruchového chování¹.

S termínem poruchy chování je možné se poprvé setkat v odborné literatuře od konce 60. let. V té době se tento termín používal především v lékařském prostředí. Zahrnuje a odráží veškeré problémy jedince v jeho reakcích, projevech, ale i v sociálních vztazích². O poruše chování je možné mluvit v případě, že jedinec sociální normy chápe, ale nedokáže se jimi řídit. Porucha se projeví neadekvátním chováním k okolí a neschopností navázat a udržet sociální vztahy. Jedinec poté nepocituje pocit viny, neboť jeho svědomí není zcela rozvinuto. Mezinárodní klasifikace nemocí definuje poruchy chování takto: *„Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvajícím obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Je-li takové chování u daného jedince extrémní, porušuje sociální očekávání přiměřené věku a je závažnější než obyčejná dětská nezbednost nebo rebelantství v adolescenci. Ojedinelé disociální nebo kriminální činy nejsou samy o sobě důvodem pro udělení diagnózy, která vyžaduje, aby charakter takového chování byl trvalý.“*³.

Poruchové chování může mít přechodný charakter, jako tomu může být v dětském věku. Takové chování samo o sobě není považováno za poruchu chování, ale je třeba mu věnovat náležitou pozornost. Nápadné chování v dětském věku může být důležitým

¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2004. s. 779. ISBN 978-80-7367-414-4.

² MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

³ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, s. 71. ISBN 80-7290-205-9.

signálem rozvíjející se poruchy osobnosti. Asociální chování jen zcela výjimečně začíná až v dospělosti, proto je třeba věnovat pozornost jakémukoliv nápadnému chování u dětí ⁴.

Poruchové chování je vymezeno třemi základními znaky, které byly v roce 1994 uvedeny v Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch Americké psychiatrické společnosti:

1. Chování nerespektující sociální normy – jedinec není schopen pochopit význam norem a hodnot. Např. jedinec s mentálním postižením nebo jedinec z jiného sociokulturního prostředí nemůže být označen jako jedinec s poruchou chování, protože si neuvědomuje smysl a hodnotu sociálních norem
2. Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy – chování jedinců s poruchovým chováním je často nepřiměřené. Závažnou překážkou je v tomto směru především nedostatek empatie, přílišné zaměření na sebe a na uspokojování vlastních potřeb ⁵.
3. Agresivita jako rys osobnosti nebo chování – agresivní způsob chování je typickým způsobem reagování jedinců s poruchovým chováním ⁶.

Při posuzování, zda se jedná o poruchu chování, se bere v úvahu vývojový stupeň jedince (fyzický a mentální věk), frekvence výskytu poruchy chování a intenzita poruchy chování. V MKN-10 jsou jednotlivým diagnostickým kategoriím přiděleny příslušné kódy, které používají lékaři, psychologové a neurologové (více informací v následující kapitole Klasifikace poruch chování). Etaped se s nimi může setkat v odborných zprávách nebo nálezech z lékařských vyšetření. MKN-10 dále popisuje symptomy, které jsou typické pro výskyt poruchy chování, a na základě výskytu lékař stanovuje a potvrzuje diagnózu. Každá z následujících kategorií chování, pokud je výrazná, dostahuje k potvrzení diagnózy F91 (porucha chování). Mezi kategorie řadíme tyto symptomy: agrese k lidem i zvířatům (častá šikana, vyhrožování, nadměrné rvačky, projevy fyzické agrese k lidem a zvířatům, vydírání a další), destrukce majetku a vlastnictví (zakládání ohně se záměrem vážného poškození, závažné ničení majetku druhých), nepoctivost nebo krádeže (vloupávání se do domů, opakované lhaní, padělání peněz aj.) a vážné násilné porušování pravidel

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁵ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, s. 69. ISBN 80-7290-205-9.

před třináctým rokem (opakované opouštění domova, záškoláctví, velmi časté a intenzivní výbuchy zlosti) ⁷.

1.1 Charakteristika poruchového chování

Základním diagnostickým znakem je odlišnost v chování jedince. Odlišnost chování se projevuje určitým typem emočních reakcí a převažujícího ladění. U jedince je navíc znatelný odlišný způsob uvažování, např. hodnocení různých situací a motivace, která vede jedince k poruchovému chování ⁸.

1.1.1 Emoční prožívání

Chování jedince s poruchou chování často vyplývá z diferencovaného citového prožívání. Jedinec je často negativně psychicky laděný, ať už se jedná o skutečnost vrozenou či vypěstovaný sklon k negativnímu citovému ladění. U dětí s poruchovým chováním je možné pozorovat zvýšenou úzkost, děti jsou často mrzuté a bývají nespokojené. S tím souvisí i značné emoční napětí, pocit nepohody a celková dráždivost na okolní podněty. Často takové děti jednájí impulsivně a mají sníženou schopnost sebeovládání. Děti s poruchovým chováním vykazují známky emoční lability, která může být znakem organického postižení CNS. Dítě pak reaguje afektivně a nepřiměřenou reakcí vzhledem k vyvolávajícím podnětům. Jedinci s poruchou chování regulují své chování pouze na bázi emocionální a jejich jednání směřuje pouze k uspokojení vlastních potřeb, bez ohledu na okolnosti. Tito jedinci nejsou schopni se vzdát vlastního uspokojení nebo jej odložit. Děti s poruchovým chováním často nejsou schopny odhadnout následky svého chování. Dítě se pak dostává do situace, kdy je za své činy negativně hodnoceno a odmítáno okolím ⁹.

1.1.2 Kognitivní funkce

Děti s poruchovým chováním mají často sníženou schopnost adekvátního zpracování informace, a proto následně nejsou schopny adekvátně plánovat a regulovat své chování. Narušené chování potom vyplývá z odlišného způsobu uvažování. Tyto děti

⁷ PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie: 1.díl - Klasifikace a diagnostika poruch chování*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 72 s. ISBN 80-7372-087-6.

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

mohou mít dokonce narušenou kognitivní orientaci, především v sociální oblasti. Jedinec se naučí, že mnohých cílů může dosáhnout za pomoci násilí, jinak nic nezíská. Navíc často jsou tyto děti málo citlivé ke zpětné vazbě, tzn., nejsou příliš schopné poučit se ze zkušenosti. S odlišným vnímáním okolního světa souvisí i odlišnost v sebehodnocení dítěte s poruchou chování. Toto dítě se většinou pohybuje v extrémních hodnotách. Může jít o jasnou převahu pocitů nadřazenosti nebo na druhé straně o pocit méněcennosti a nízkého sebevědomí ¹⁰.

Děti s poruchou chování nejsou většinou ke svému neadekvátnímu chování kritické. To koresponduje s faktem, že jestliže dítě neakceptuje obecně platné normy, které svým jednáním porušuje, nemůže být ani jeho sebehodnocení zcela standardní. Pocity viny, které by mohly sloužit jako prevence opakovaného nežádoucího chování, často chybí ¹¹.

1.2 Motivace nežádoucího chování

Motivy poruchového chování se mohou vzájemně překrývat a většinou jde o více motivů, které donutí jedince se zachovat v konkrétní situaci určitým způsobem. Jde tedy většinou o uspokojení více potřeb najednou. Častým důvodem nežádoucího chování je potřeba vzrušení. Tato potřeba je typická pro věk pubescence a adolescence. Jedinci dovoluje tuto potřebu naplnit pouze chování, které se vymyká standardnímu způsobu chování. Opakem může být i nuda, která jedince přiměje k aktivitě. V tomto případě dítě svoje chování zdůvodňuje jeho stimulační hodnotou. Řada případů nestandardního chování plyne z potřeby citové jistoty a bezpečí. V tomto případě se dítě svým chováním snaží na sebe upozornit a získat pozornost. Tato potřeba může vyplývat z nedostatečně naplněné potřeby jistoty a bezpečí v rodině, ve které jedinec vyrůstá ¹².

Dalším důvodem, který jedince vede k poruchovému chování, je potřeba seberealizace. V takové situaci dítě touží po ocenění a uznání. Ve většině případů, kde v rodině jedince není tato potřeba naplněna, dochází k tomu, že jedinec hledá naplnění této

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

¹² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

potřeby jiným, většinou nežádoucím, způsobem. Mnohé činy mají svůj motiv v potřebě být skupinou pozitivně ohodnocen. Motivem neadekvátního chování může být i potřeba úniku z aktuálně tíživé životní situace nebo potřeba dosažení určitých materiálních prostředků. V tomto případě se jedná především o majetkovou trestnou činnost. Příčinou tohoto jednání je jednoznačně potřeba materiálního zisku¹³.

2 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování jsou dnes klasifikovány mnoha způsoby. Řada autorů klasifikuje poruchy chování podle různých kritérií. Jednou z klasifikací, se kterou je možné se setkat v odborné literatuře, je klasifikace poruch chování na disociální, asociální a antisociální¹⁴. Autorka a známá psycholožka Marie Vágnerová dělí poruchy chování dle společenské závažnosti na agresivní (šikana, vandalismus, přepadávání, aj.) a neagresivní poruchy chování (lži, útky a toulání). Michalová se přiklání k dělení poruch chování vzhledem k dílčím fenoménům prostředí, kde se jedinec nachází. Projevy poruchového chování je možné sledovat u dětí směrem k některým podnětům. Proto Michalová doporučuje klasifikovat poruchy chování formou slovního hodnocení na základě toho, jaký vztah hodnocená osoba zaujímá k sobě samému, k věcem, k rodinným příslušníkům, k vrstevníkům a k autoritě v rámci širšího sociálního prostředí. Slovním hodnocením lze vyjádřit dle uváděných položek míru změny chování dítěte, ať už v pozitivním či negativním směru¹⁵.

Základní rozdělení poruch v nejšířím slova smyslu je rozdělení na poruchy chování specifické a nespecifické. U specifických poruch chování je viditelné oslabení či změny CNS ve smyslu neurologického postižení. Vlivem působení endogenních i exogenních faktorů poté dochází k viditelným změnám v chování jedince. Na druhé straně u nespecifických poruch chování chybí organický podklad u jedinců se známkami

¹³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

¹⁴ PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie: 1. díl - Klasifikace a diagnostika poruch chování*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 72 s. ISBN 80-7372-087-6.

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

poruchového chování. Specifické poruchy chování budou detailněji popsány v kapitole 3¹⁶.

2.1 Klasifikace poruch chování dle MKN

Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize), která byla vydána v roce 1993 Mezinárodní zdravotnickou organizací (WHO), klasifikuje poruchy chování z medicínského hlediska. Jednotlivým diagnózám přiřazuje symboly F90-F98. Práce představí poruchy chování (F91) a hyperkinetické poruchy chování (F90). Rozdělení jednotlivých poruch chování a emocí ukazuje příloha práce č. 1. Výčet poruch chování není úplný, protože práce se zaměřuje pouze na základní diagnózy poruch chování, se kterými se nejčastěji může setkat učitel ve školním prostředí¹⁷.

Při diagnostice poruch chování a emocí je důležité vzít v úvahu i podobné diagnózy, jejichž příznaky se mohou vzájemně překrývat. Projevy poruch chování je možné pozorovat i u následujících onemocnění: schizofrenie (F20), poruchy nálady (F30-39) a pervazivní vývojové poruchy (F84). V případě, že nedojde k včasnému odhalení poruch chování, může u dítěte dojít k celkovému postupnému zhoršování v oblasti psychické i sociální. Nediagnostikované děti s poruchami chování vykazují problémy v sociálních interakcích s vrstevníky i s dospělými. Porucha chování má zjevně dlouhodobé následky na sociální chování a prožívání dítěte¹⁸.

2.1.1 Poruchy chování (F91) dle MKN-10

V Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) je diagnóza porucha chování vedena pod číslem F91. Poruchy chování dle MKN-10 je možné dále rozdělit na poruchy socializované, u kterých dítě má přiměřené vztahy k rodině i mimo ni a poruchy nesocializované, u kterých v podstatě jakékoliv vazby chybí, zejména vazby k vrstevníkům¹⁹.

¹⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-7290-205-9.

¹⁷ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Vyd. 2. Brno: Brno, 2008, 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

¹⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-7290-205-9.

¹⁹ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. Havlíčkův Brod: Grada Publishing s.r.o., 2006, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

Mezinárodní klasifikace nemocí dále odlišuje poruchy chování dle určitých specifik, které se vztahují na jednotlivé poruchy chování:

- F91.0 porucha chování ve vztahu k rodině (známky poruchového chování jsou pozorovatelné výlučně v interakci se členy rodiny)
- F91.1 nesocializovaná porucha chování (dítě má narušené vztahy se svými vrstevníky)
- F91.2 socializovaná porucha chování
- F91.3 porucha opozičního vzdorů (dítě vykazuje známky vzdorovitého chování, avšak bez vážnějších agresivních skutků)
- F91.8 jiné poruchy chování
- F91.9 porucha chování nespecifikovaná ²⁰

U poruchy chování ve vztahu k rodině (F91.0) jsou zastoupeny všechny znaky, které jsou typické pro diagnostiku poruch chování. Jsou tedy splněna všechna kritéria poruch chování, včetně destrukce majetku, porušování lidských práv aj. Tyto znaky poruchového chování jsou však spojené spíše s domácím prostředím rodiny. Je to z důvodu výrazně narušeného vztahu mezi dítětem a rodiči či opatroujícími osobami. Chování může být zaměřeno na konkrétní osobu ²¹. Pro finální stanovení diagnózy je nutné splnění všech kritérií F91. Ani závažně narušený vztah sám o sobě bez známek poruchového chování (podle F91) není postačující pro stanovení této diagnózy ²².

Pro nesocializovanou poruchu chování (F91.1) jsou typické všechny projevy poruch chování (F91), včetně těch nejzávažnějších. Jedinec je špatně socializován a chybí mu zcela sociální vztahy s vrstevnickou skupinou i s dospělými. Jedinec je často vrstevnickou skupinou odmítán, není příliš oblíben a mezi vrstevníky nemá mnoho kamarádů. Přestupky, které páchá jedinec, jsou spjaty spíše se školním prostředím. Tato porucha je navíc charakterizována kombinací agresivního a trvale disociálního chování. Socializovaná porucha chování (F91.2) splňuje všechna kritéria pro diagnózu F91, avšak

²⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-7290-205-9.

²¹ THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, č. 2, s. 87. ISSN 1213-0508.

²² SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013 s. 874. ISBN 978-80-9042590-32.

na rozdíl od předchozí, nesocializované poruchy chování, jedinec je schopen navazovat trvalejší vztahy se svými vrstevníky. Přestupky tak mohou být páčány ve skupině. Socializovaná porucha chování se považuje za poruchu s dobrou prognózou, neboť známky poruchového chování u jedinců mohou vymizet v pozdní adolescenci a mladé dospělosti.²³ Nejčastěji se jedná o záškoláctví, krádeže s partou, skupinovou delikvenci či přestupky v souvislosti s členstvím v gangu²⁴.

Porucha chování opozičního vzdoru (F91.3) se vyskytuje především u dětí v mladším školním věku. Je charakterizována především výrazným vzdorovitým a neposlušným chováním dítěte. Nejedná se o delikventní činy, ani extrémně agresivní či disociální chování. Pro diagnózu je však nutné splnit všechna kritéria pro F91²⁵.

3 Diagnostika dětí se specifickou poruchou chování

Diagnostika dítěte s poruchou chování by měla být dlouhodobějším procesem. Vývojová psychologie sleduje duševní vývoj dítěte v porovnání s jeho vrstevníky. Protože specifické poruchy chování (dále SPCH) jsou nejčastěji vrozené, získané při porodu či obojí, je možné jejich příznaky pozorovat často již od narození. Od čtyř let věku dítěte jsou SPCH pozorovatelné v podobě vývojových vad řeči a poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Účelem diagnostiky by tedy mělo být podání objektivní informace a počáteční doporučení rodičům i pedagogickým pracovníkům školy. Diagnostika by měla probíhat ve dvou rovinách – v přirozeném prostředí dítěte a v prostředí poradny²⁶.

Hodnocení určitého dítěte jako neklidného je do značné míry relativní a závisí zcela na situaci i na hodnotiteli, na jeho aktuálním stavu, frustrační toleranci, názorech a postojích. O poruše chování spojené s hyperaktivitou můžeme mluvit pouze tehdy, jestliže projevy chování jsou výrazně odlišné od průměru a pokud toto chování má trvalejší charakter. Projevy hyperaktivity a impulzivity lze hodnotit především na základě

²³ THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. 2007, č. 2, s. 87. ISSN 1213-0508.

²⁴ SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013 s. 874. ISBN 978-80-9042590-32.

²⁵ SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013 s. 874. ISBN 978-80-9042590-32.

²⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

pozorování jedince při vyšetření. Další možností je i použití Eysenckova dotazníku impulzivity, jehož experimentální verze byla vyzkoušena na české populaci. Tento dotazník je určen pro děti od 7 do 15 let. Poznatky získané na základě pozorování je třeba doplnit informacemi od rodičů a učitelů. V tomto případě je možné použít různé hodnotící škály, zaměřené na hodnocení dětského chování ²⁷.

V případě podezření, že u dítěte se projevuje porucha pozornosti, je třeba se zaměřit na jiné symptomy. K diagnostikování poruchy pozornosti je možné použít zkoušky číselného čtverce, který umožňuje posoudit i výkonnost pozornosti v čase. U starších dětí může být užitečná Bourdonova zkouška, díky níž může psycholog sledovat průběh soustředění v čase a typické způsoby reagování. K posouzení pozornosti může sloužit též Wechslerův test inteligence. I v tomto případě by výsledky měly být doplněny informacemi na základě rozhovoru s rodiči dítěte. Důležité jsou anamnestické údaje, které mohou v mnoha případech osvětlit pravděpodobnou příčinu vzniku této poruchy a možný rozvoj dalších obtíží. Kromě toho je užitečné požádat rodiče a učitele dítěte o vyplnění některé z posuzovacích škál chování dítěte, které zahrnují i hodnocení pozornosti (např. škály Connersové). Informace od učitele mohou poskytnout celou řadu informací o projevech dítěte při vyučování, o jeho chování a způsobu práce ²⁸.

O symptomech poruch pozornosti a chování poprvé referoval William James ve svých *Principles of Psychology*. Poruchami pozornosti a nedostatečnými volními zábrany se dále zabýval britský pediatr Georg Still, který jako první předpokládal, že příčinou těchto poruch není špatné vedení ze strany rodičů, ale poranění mozku. K potvrzení jeho teorie došlo na konci první světové války. V této době se začalo mluvit o lehké mozkové dysfunkci. Termín lehká mozková dysfunkce uvedl do české literatury profesor Matějček. Termín hyperaktivní chování byl oficiálně kodifikován v DSM-II již v roce 1968, termín deficitní porucha pozornosti (ADD) se objevil v DSM-II v roce 1980 ²⁹.

²⁷ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

²⁸ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

²⁹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

Hovoří-li se o specifických poruchách chování, mluví se o poruchách chování (resp. poruchách v oblasti sociálních vztahů), které jsou způsobeny oslabením nebo změnami centrální nervové soustavy, jejichž příčiny nacházíme v působení jak exogenních, tak endogenních faktorů. Pro označení specifické poruchy chování se dříve používal termín LMD, dnes už je zastaralý a v odborné literatuře je SPCH vedena pouze pod označením ADD/ADHD³⁰ Termín LMD označuje poruchy, které mají určitou etiologii – drobné postižení CNS. Termíny ADD/ADHD jsou spíše popisné, označují odchylky v projevu dítěte, bez ohledu na jejich etiologii. Charakteristika ADD/ADHD vychází z představy, že vznik těchto problémů může být podmíněn jak genetickou dispozicí, tak může být i exogenního charakteru. V klinické a poradenské praxi se rozdílnost v používání označení může projevit změnou postojů nejen při hodnocení příčiny, ale i v očekávání nápravy, taktéž větším důrazem na jiné, především psychosociální faktory³¹. Určitým nedostatkem při nově užívané zkratce ADD/ADHD pro označení specifické poruchy chování je fakt, že do zkratky označení nejsou včleněny základní projevy tohoto handicapu, což vede k okleštěnému chápání celkového syndromu. Zároveň je třeba zmínit, že samotný překlad zkratky označení je různými autory překládán rozličně³².

4 Faktory zvyšující riziko vzniku a rozvoje poruch chování

Faktory, které ovlivňují vznik poruchy chování, mohou být rozličné. Většinou se však mluví o interakci rizikových vlivů. Dispozice k poruchám chování je tedy multifaktoriální. Projeví se jak biologické předpoklady, tak i vliv mnoha sociálních faktorů. V každém jednotlivém případě je třeba brát obě tyto možnosti v úvahu. Z odlišné etiologie vychází i klasifikace poruch chování na specifické a nespecifické. Tato kapitola se zaměří na základní faktory rozvoje poruch chování, které jsou popsány v odborné literatuře³³.

³⁰ ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

³¹ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

³² ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

³³ PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie: 1. díl - Klasifikace a diagnostika poruch chování*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006, 72 s. ISBN 80-7372-087-6.

4.1 Biologické faktory

K biologickým faktorům se řadí genetické dispozice. Genetické dispozice je možné zařadit mezi prenatální vlivy, které mohou ovlivnit vznik a rozvoj poruchy chování. V případě biologických příčin mluvíme ve většině případů o příčinách způsobující vznik a rozvoj specifických poruch chování ADD/ADHD. U poruch chování (F91) se o biologických faktorech mluví jen velmi zřídka. Existuje řada důkazů o tom, že ADHD je dědičná porucha. Větší nebezpečí zdědění ADHD hrozí po mužské linii. Výzkum, který probíhal u obou jednovaječných dvojčat, kde jedno dítě mělo poruchu ADHD, potvrdil v 80 - 90 procentech trpělo poruchou i druhé dítě. Na genetický přenos ADHD má vliv několik zcela určitých genů³⁴. Při pátrání po konkrétním genu, vědci soustředili pozornost zejména na gen DRD4, který je považován za primární gen ADHD. Tento gen je oproti normě ve svém sedmém opakování vícekrát vyjádřen. Gen DRD4 má vliv na postsynaptickou citlivost v oblasti frontálních a prefrontálních laloků, které jsou spojeny s výkonnými funkcemi a pozorností³⁵. Avšak v současnosti je známa existence více než 30 genů, rozličných neurotransmiterových systémů, které se mohou podílet na vzniku hyperkinetické poruchy a zároveň také na rozvoji celé řady komorbidních psychiatrických onemocnění u dětí, dospívajících i dospělých jedinců. Přehled genů je zpracován v příloze č. 2³⁶. Michalová zmiňuje také další prenatální vlivy: infekční, psychické, endokrinní a nutriční³⁷. Je vědecky dokázáno, že kouří-li matka dítěte v době těhotenství více než jeden balíček cigaret denně, je dítě stíženo 1,4-2,5krát vyšším rizikem vývoje poruchy, než dítě nekuřačky. Předpokládá se, že nikotin nebo další látky, které mohou projít placentou, nějakým způsobem ovlivní výstavbu a tím i činnost mozku vyvíjejícího se dítěte³⁸. V případě, že se jedná o poruchu vzniklou na základě genetické dispozice,

³⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

³⁵ ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

³⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, 216 s. ISBN 80-7290-205-9.

³⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd.1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

³⁸ KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: Nestvůry, nástroje, obrana*. Vyd. 3. Praha: Galén, 2011, 327 s. ISBN 978-80-7262-814-8.

projevy poruchy jsou znatelné již v raném dětství a výchovou jsou velmi málo ovlivnitelné³⁹.

Biologické znevýhodnění může vzniknout na úrovni narušení struktury či funkcí CNS a může mít různou příčinu. U dětí s poruchami chování byly shledány rozdílnosti v diferenciaci obou hemisfér. Hyperaktivita bývá spojována se změnou koncentrace dopaminu v mozkomíšním moku⁴⁰. U dětí s ADHD byl zjištěn nedostatek dopaminu, noradrenalinu a serotoninu a zároveň narušení funkce přenašečů signálů mezi neurony. Nedostatek serotoninu způsobuje výkyvy nálad, celkovou depresi, případně poruchy spánku, podrážděnost až agresivitu⁴¹. U jedinců s ADHD vědci nachází určité fyziologické abnormality. Vyšetřením vědci zjistili přítomnost nežádoucích pomalých frekvencí, snížení prokrvení mozkové tkáně, deficity anatomie a funkce mozkové tkáně (nižší množství šedé i bílé mozkové hmoty ve frontálních lalocích, což má za následek deficit pozornosti, nesoustředěnost a neschopnost potlačit nežádoucí impulzy)⁴². Biologickou odchylku uvedeného typu je možné chápat jako rizikový faktor, který může zvyšovat sklon k rozvoji poruchy chování nebo nežádoucího chování⁴³.

Samotné biologické vlivy, které mohou zapříčinit změnu nebo narušení struktury CNS je možné rozdělit podle období, kdy k narušení může dojít, na prenatální, perinatální a postnatální. Prenatální i perinatální poškození mozku může produkovat širokou škálu poškození mozku, od nejtěžších po nejlehčí. V této škále mají své místo i děti se specifickými poruchami chování. Z hlediska perinatálního období jsou chápány jako rizikové faktory nedonošenost dítěte, přenošenost dítěte, protahovaný porod, překotný porod, abnormality polohy plodu či účinek medikace při porodu, při kterém dochází k anoxii. Z tohoto hlediska může být porod pro dítě klíčovým momentem pro eventuální rozvoj poruchy chování z biologického hlediska. Většina autorů se shoduje na tom,

³⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁴⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁴¹ ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

⁴² ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

⁴³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

že jednou z hlavních příčin vzniku ADD/ADHD jsou opravdu odchylky vzniklé v těhotenství i během porodu ⁴⁴.

V postnatálním období, tj. v období po narození dítěte, hrají důležitou roli infekce, které dítě prodělá především v prvních týdnech života, jelikož jeho imunitní systém není vybaven protilátkami. U dětí s SPCH se mluví zejména o encefalitidě. Těžká otrava olovem může způsobit u dětí vážnou encefalitidu a děti, které se uzdraví, trpí často příznaky nepozornosti a hyperaktivity. U dětí, které prodělaly encefalitidu, byla v jejich psychologickém nálezů zjištěna nerovnoměrnost ve vývoji rozumových schopností, neklid, pasivita, apatie, plačtivost a výkyvy nálad. Nejrizikovější skupinou jsou děti mezi 12-36 měsíci ⁴⁵. Na rozvoji poruch chování se mohou podílet i toxiny, jedy, látky a následky zanechávající případné úrazy hlavy, otřesy mozku, zhmožděnin mozku či metabolické nebo cévní poruchy u dítěte ⁴⁶.

Obecně vyšší výskyt poruchy chování je u dětí, jejichž rodiče jsou závislí na alkoholu nebo sami měli poruchu chování v dětství či dospívání, případně jsou-li postiženi některými duševními nemocemi ⁴⁷.

4.2 Vliv sociálního prostředí

Vliv sociálního prostředí je velmi významný. O vlivu sociálního prostředí se mluví především v souvislosti vzniku a rozvoje nespecifických poruch chování. Ale zároveň se hovoří u specifických poruch o interakci faktorů jak biologických, tak i vlivu sociálního prostředí. Takže i u specifických poruch chování hraje faktor sociálního prostředí významnou a nezanedbatelnou roli. Při hodnocení poruch chování je potřeba pochopit souvislosti, které vedly k jejich vzniku. Žije-li jedinec v nevhodném nebo nepodnětném prostředí, toto prostředí představuje riziko pro rozvoj nežádoucího způsobu chování. Nejdůležitější prostředí pro dítě představuje prostředí rodiny, které je pro dítě vůbec prvním sociálním prostředím. V prostředí rodiny dochází k identifikaci dítěte s rodiči.

⁴⁴ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

⁴⁵ MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 119 s. ISBN 80-7178-625-X.

⁴⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

⁴⁷ KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: Nestvůry, nástroje, obrana*. Vyd. 3. Praha: Galén, 2011, 327 s. ISBN 978-80-7262-814-8.

Pokud chování rodičů neodpovídá běžným normám, dítě si může velmi snadno osvojit poruchové chování a přijmout odlišný normativní a hodnotový systém. V takovém případě rodiče v podstatě sami skrytě stimulují dítě k překračování sociálních norem. Navíc může být dítě znevýhodněno i zkušeností rané citové deprivace, která zcela jistě mění dětskou osobnost⁴⁸. V případě citové deprivace může být porucha chování projevem hledání náhradního uspokojení nebo může jít o vyjádření potřeb, které dítě jiným způsobem ve svém prostředí neumí nebo nemůže vyjádřit. Velmi často jde především o potřebu pozornosti a uznání. Dítě si smysl náhradního uspokojení většinou neuvědomuje a děti své činy neumí jinak zdůvodnit. Těžká citová deprivace podmiňuje disharmonický vývoj osobnosti, který je jednou z mnoha příčin poruch chování⁴⁹.

Rizik působení rodinného prostředí je možné najít hned několik. V první řadě může jít o poruchu rodičovské role, kdy rodiče se jeví jako anomální osobnosti. V tomto směru se mluví především o jedincích, kteří trpí asociální poruchou osobnosti, osoby se závislostí a dále osoby emočně chladné, které nejeví zájem o potomstvo. Děti takových rodičů bývají nejen citově, ale komplexně deprivované, zanedbávané a týrané. Negativní důsledky takové výchovy mohou vést u dětí až k rozvoji poruchy chování. Nepříznivý důsledek může mít na dítě i skutečnost neúplné rodiny, kde dítěti může chybět otcovská autorita a vzorce mužského chování. Značná část dětí, u kterých se vyskytuje porucha chování, pochází z neúplných rodin, u většiny rodin bývá pečující osobou matka, která nemusí zcela zvládat důslednou výchovu potomka. Typickým znakem takové výchovy je na jedné straně nedůslednost, lhostejnost, odmítání až zanedbávání dítěte a na druhé straně tvrdá disciplína⁵⁰.

K vzniku či rozvoji poruchy chování může dojít i v případě, že rodiče nejsou jednoznačně anomální osobnosti, ale funkce rodiny nejsou neplněny. Může jít o tzv. subdeprivační působení rodiny, která funguje pouze formálně, ale rodina není schopna dát dítěti pocit jistoty, důležitosti a jedinečnosti a zároveň není schopna mu vymezit žádoucí hranice, normy a hodnoty chování, jimiž je třeba se řídit. Dítě

⁴⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁴⁹ ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. Havlíčkův Brod: Grada Publishing s.r.o., 2006, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

⁵⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

se potřebuje naučit orientovat v pravidlech chování a potřebuje být akceptováno svými rodiči⁵¹.

Vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování mohou mít také určité subkultury a sociální skupiny. V těchto skupinách je nežádoucí jednání tolerováno, někdy je dokonce podporováno. Dítě je v tomto prostředí vychováno a normy, které jsou jinak nežádoucí, jsou mu prezentovány jako žádoucí a vyhovující. Rozvoj nežádoucího chování může být vázán na určitý životní styl, ale i na určité životní prostředí⁵².

5 Specifika vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování

Následující kapitola se zaměřuje přímo na vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování.

5.1 Legislativní rámec vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování

Vzdělávání dětí se specifickými poruchami chování se řídí několika legislativními dokumenty. Obecné informace o vzdělávání jsou zakotveny ve Školském zákoně č.317/2008 Sb. Zcela určujícím dokumentem je vyhláška č. 147/2011 Sb., O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Děti, kterým je diagnostikována porucha ADD/ADHD, jsou od počátku 90. let minulého století zařazovány do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy mohou k těmto žákům přistupovat specificky a současně v některých případech mohou získat na toto dítě finanční příspěvek určený na speciální pomoc dítěti⁵³.

Specifická porucha chování je brána zákonem jako vývojová porucha chování. O dítěti se specifickou poruchou chování se tedy hovoří v zákoně jako o dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení. Podle vyhlášky č.147/2011 Sb., mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, na poradenskou pomoc

⁵¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

⁵³ MERTIN, Václav. ADHD – Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2004, č.2. s. 58. ISSN 1213-0494.

školy a školského poradenského zařízení. Dále vyhláška č.147/2011 Sb. popisuje problematiku hodnocení těchto dětí. Při hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je třeba přihlížet povaze postižení. Děti se zdravotním postižením mají právo bezplatně používat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Vyhláška umožňuje zřízení speciální třídy či oddělení, kde budou žáci se zdravotním postižením vzdělávání podle upraveného vzdělávacího programu. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zřídit funkci asistenta pedagoga. Toto je plně v kompetenci ředitele školy. Avšak v případě žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského pracoviště⁵⁴. Dítě s lehčí formou ADD/ADHD může být zařazeno mezi žáky se zdravotním znevýhodněním. I tehdy má nárok na specifický přístup, i když jeho rozsah je menší a pro situaci dítěte dostačující⁵⁵.

Celá etapa vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování se řídí závaznými dokumenty pro předškolní, základní i střední vzdělávání – Rámcovým vzdělávacím plánem a Školním vzdělávacím plánem. V případě dětí s ADHD, které jsou integrovány do běžné školy, třídní učitel zpracovává individuální vzdělávací plán. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského pracoviště povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu⁵⁶. V průběhu školního roku je možné individuální vzdělávací plán měnit a přizpůsobovat jej aktuální situaci dítěte. Školské poradenské pracoviště by mělo sledovat a dvakrát ročně vyhodnocovat dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu žáka. V případě, že tato

⁵⁴ Česká republika. Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

⁵⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁵⁶ Česká republika. Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>.

opatření nejsou dodržována, školské poradenské pracoviště informuje o této skutečnosti ředitele příslušné školy ⁵⁷.

Podle vyhlášky č.116/2011 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních zajišťuje škola v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy poradenské služby, které se zaměřují na odbornou pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které spadají i děti s SPCH ⁵⁸. Tato služba je zpravidla zajišťována výchovnými poradci, na některých školách školními psychology a školními speciálními pedagogy ⁵⁹.

5.2 Hlavní zásady při edukaci dětí se specifickou poruchou chování

Následující podkapitoly poukazují na konkrétní doporučení a úskalí vzdělávacího procesu dětí s SPCH a možnou další intervenci.

5.2.1 Prevence problémového chování ve třídě

Žáci se specifickou poruchou chování se potřebují cítit v prostředí třídy bezpečně a zároveň musí přesně předem vědět, co je od nich očekáváno z hlediska učení i chování. Proto je třeba předem stanovit jasná pravidla, avšak nemělo by jich být příliš mnoho. Při stanovování pravidel chování je třeba věnovat dostatek času vysvětlení, co je ve třídě přijatelné a co nikoli. Během vysvětlování pravidel mohou žáci o pravidlech diskutovat. Stanovená pravidla je třeba žákům odůvodnit, a následně, v modelové situaci, předvést vhodný způsob chování. Čas, který vyučující stráví vysvětlováním pravidel a budováním jejich významu, má velký význam. Jednání učitele by pak mělo být důsledné a vyučující by měl dbát na dodržování stanovených pravidel. Pro snadnější aplikaci pravidel se doporučuje častý nácvik žádoucího chování a příležitostné opakování požadavků a pravidel. Již stanovená pravidla by měla být sepsána a vyvěšena na viditelném místě, aby

⁵⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁵⁸ Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.

⁵⁹ ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012, 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

si je žáci připomínali. Dále se doporučuje sepsaná pravidla a požadavky na chování písemně oznámit rodičům ⁶⁰.

Nejlepší strategií, jak dosáhnout změny chování u žáka je pozitivní posilování žádoucího chování. Pochvala za vhodné chování u žáka s SPCH je tou nejlepší cestou, jak posílit jeho sebeúctu, respekt a upevnit tak správné vzorce chování u jinak problematického žáka. Vyučující žáka může odměnit pochvalou, určitou výsadou, některé žáky motivují hmatatelné odměny. Vyučující by měl najít takový způsob odměny, který žáka bude nejvíce motivovat ke vhodnému chování, a který pro něj bude největší odměnou ⁶¹.

K problémovému chování dochází většinou tehdy, když dítě není dostatečně řízeno. Je třeba být jako vyučující maximálně připraven a vyhnout se zbytečným prostojkům mezi aktivitami, protože právě tyto prostoje dají podnět k chování, které je povětšinou problémové. V případě konfliktu je možné dítě odloučit od zbytku třídy. Odloučení by však mělo proběhnout klidně a co nejvíce pozitivně. Je možné využít i metodu tzv. „meditační židle“, na kterou se žák po dobu 3-5 minut posadí a popřemýšlí o svém nevhodném chování. V mnoha případech je takové odloučení ze třídy nezbytné u žáků s SPCH. Nejednou se stane, že žáka něco rozruší a najednou se žák nedokáže ovládnout. Aby se žák zklidnil, je nezbytné, aby znovu nabyl sebekontroly, proto je nutné ho oddělit od skupiny ⁶².

Pro žáka s SPCH je důležitým faktorem také blízkost vyučujícího. Je třeba být nablízku žákům s poruchou pozornosti nebo poruchou chování. Tento aspekt hraje důležitou roli v rozvoji možného narušování výuky či problémového chování během vyučování. Blízkost dospělého vede dítě k tomu, že omezí aktivitu, přestane s činností a vykoná příkaz vyučujícího ⁶³. Účinné je položit žákovi ruku na rameno nebo se mu zpříma podívat do očí, či v případě konfliktu ho pouze v tichosti napomenout. Je třeba s ním v ústraní mluvit o možných důsledcích jeho chování, upozornit

⁶⁰ RIEFOVÁ, Sandra. *Neklidné a nesoustředěné dítě: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

⁶¹ RIEFOVÁ, Sandra. *Neklidné a nesoustředěné dítě: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

⁶² RIEFOVÁ, Sandra. *Neklidné a nesoustředěné dítě: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

⁶³ MERTIN, Václav. ADHD – Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2004, č.2. s. 59. ISSN 1213-0494.

ho na ně a mluvit s ním klidně a věcně. Při vyučování je třeba žáky posadit do předních lavic, aby docházelo k častějšímu očnímu kontaktu učitele s problémovým žákem. Není dobré tyto žáky vyčleňovat do zadních lavic, kde je často řada nástěnných pomůcek, které zbytečně rozptylují pozornost takového dítěte, a ono poté není schopno plné koncentrace ⁶⁴.

5.2.2 *Prevence problémového chování mimo vyučovací hodiny a při přechodu od jedné činnosti k jiné činnosti*

Přechody mezi činnostmi a obdobími, kdy se nevyučuje, zvládají tyto děti nejhůře. Značné obtíže mají především hyperaktivní děti. V těchto případech je třeba, aby vyučující byl maximálně připraven. Zvláště se jedná o situace, které vybočují z obvyklého scénáře vyučujícího procesu (exkurze, suplování, besedy s pozvaným hostem,...). Dítěti s ADHD velmi usnadňuje život a zlepšuje jeho fungování, když má stabilní denní program, když jedna činnost navazuje na druhou, když nemá prázdné časy, ve kterých je ponecháno samo sobě. Současně je důležité, aby se tento řád příliš neměnil, ale aby se v dítěti vytvořil určitý stereotyp ⁶⁵. Na výjimečné situace je třeba problémové žáky připravit, mluvit s nimi o tom, co se bude dít a jak se mají chovat. V případě, že se jedná o delší aktivitu, je třeba neopomenout zařazovat kratší přestávky na protažení a odpočinek, aby si děti s SPCH mohly odpočinout. Některé děti potřebují v přechodových fázích pomoc učitele nebo asistenta, který jim názorně předvede správný vzorec chování. V případě, že dítě zvládne přechodovou fázi, je třeba ho odměnit a řádně ocenit. Pro zvládnutí přechodových fází je žádoucí připravit jednotnou strategii, kterou budou dodržovat všichni vyučující. Tyto metody je třeba vypracovat společně s kolegy, s vedením školy a konzultačním týmem. Během přestávek je třeba více zavést řád ⁶⁶.

⁶⁴ RIEFOVÁ, Sandra. *Neklidné a nesoustředěné dítě: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

⁶⁵ MERTIN, Václav. ADHD – Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2004, č.2. s. 60. ISSN 1213-0494.

⁶⁶ RIEFOVÁ, Sandra. *Neklidné a nesoustředěné dítě: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007, 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

5.2.3 Metody práce a hodnocení dítěte se specifickou poruchou chování

Důležitou roli hraje ve vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování přístup k takovému dítěti, a to jak doma, tak ve škole. Z tohoto pohledu je třeba říct, že je nutná spolupráce všech, kteří mají takové dítě ve své péči, tj. rodičů, prarodičů, učitelů, vychovatelek aj. Zpráva z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, která je se souhlasem rodičů poskytnuta škole, by měla obsahovat konkrétní doporučení, jak k dítěti přistupovat a jak dítěti organizovat výuku ⁶⁷.

V případě, že dítě vykazuje známky motorického neklidu, není vhodné dítě nutit násilně k tomu, aby sedělo v klidu. Dítě by nemělo být trestáno za jakékoliv projevy hyperaktivity a vyučující by mu neměl dávat za příklad jiné, klidnější děti. Naopak je žádoucí v takovém případě poskytnout dítěti dostatek prostoru k uvolnění. V průběhu vyučovací hodiny může vyučující dítě zaměstnat (např. rozdáváním sešitů) a tím mu přirozeně poskytnout krátkodobé pohybové uvolnění. Pohybové uvolnění by nemělo být příliš organizováno a nedoporučují se příliš soutěživé hry, které by u dítěte v případě neúspěchu mohly ještě více prohloubit pocit nedostatečnosti. Pokud se dítě během činnosti vrtí na židli, je třeba dítěti umožnit změnu polohy v průběhu činnosti, aby se dále více nerozptylovalo. Činnosti je třeba střídat s relaxacemi, aby nedošlo k tomu, že dítě bude přetížené. Vyučující nesmí opomenout fakt, že děti s ADD/ADHD jsou snadněji unavitelné. U těchto dětí se doporučuje pracovat po kratších, častěji střídajících úsecích (zásada „krátce a častěji“) a následně potom rozsah pozornosti zvyšovat např. zaujetím pro činnost, vhodnou motivací či oceněním ⁶⁸. Z podstaty problémů dítěte s ADHD vyplývá, že nedokončují úkoly, střídají rychle činnosti aj. Není nutné respektovat možnosti těchto dětí, ale je velmi žádoucí vést je k prodloužení doby, po kterou vydrží u aktivity, přimět je, aby alespoň nějaký úkol dokončily ⁶⁹.

Jestliže dítě selže a projeví se u něho projevy ADD/ADHD, vyučující by měl tyto projevy tolerovat. Takové dítě své projevy umí i při dobré motivaci zvládnout jen částečně

⁶⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁶⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁶⁹ MERTIN, Václav. ADHD – Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2004, č.2. s. 60. ISSN 1213-0494.

a pouze krátkodobě. Návik sebekontroly u těchto dětí je dlouhodobou záležitostí ⁷⁰. Pokud dítě selže u časově limitovaných prací, je třeba nehodnotit jako chybu to, co dítě nezvládne nebo nestihne, ale upřednostnit kvalitu nad kvantitou. Je třeba chválit tyto děti jak za drobné pozitivní projevy, tak za alespoň částečné zvládnutí školních požadavků. U diktovaných matematických příkladů je třeba umožnit těmto žákům zřakovou oporu z důvodu porušené krátkodobé sluchové paměti. Pokud vyučující zvolí metodu ústního prověřování, je třeba vytvořit vstřícnou atmosféru, příliš nenaléhat na odpověď a dát dítěti dostatek času na přemýšlení. Je vhodné dát takovému žákovi možnost přípravy a zároveň ho ubezpečit, že v případě nezdaru má možnost opravy. U těchto dětí dochází k častým výkyvům výkonnosti ⁷¹. Při hodnocení zadaných úkolů je třeba rozlišovat neznalost školní látky od neschopnosti dítěte orientovat se v textu. Je proto žádoucí dbát při zadání úkolu na jeho pochopení a zadávat úkoly přiměřené věku, spíše kratšího rázu ⁷².

Děti s ADD/ADHD mají často problémy se sebehodnocením, proto je třeba brát zřetel na tento problém. Učitel by měl dítě pozitivně ohodnotit, pokud prokáže určitou schopnost. Dítě by mělo být upozorněno na to, co udělalo správně. Pochvala by měla být konkrétní. Vyučující by měl jasně dítě pochválit za to, co zvládlo. Pouhé konstatování „ty jsi šikovný“ je příliš obecné a dítě není schopné pochopit, za co přesně ho vyučující pochválil ⁷³. Cílem odlišných metod práce a hodnocení dítěte se specifickou poruchou chování není nadhodnocování výkonu, ale zjištění a ocenění schopností a vědomostí nezkraslených poruchou a ocenění i jeho lidských kvalit ⁷⁴.

⁷⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁷¹ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

⁷² POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

⁷³ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

⁷⁴ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005, 76 s. ISBN 80-903579-1.

6 Socializace dětí se specifickou poruchou chování v mladším a starším školním věku

Následující kapitola by měla poukázat na specifiku socializace dětí s SPCH. S výukou dětí s SPCH úzce souvisí i změny a vývoj jedince, jeho osobnosti a procesu socializace. Pro správné pochopení projevů žáka je třeba se seznámit s tím, co takové dítě prožívá, čemu přikládá důležitost a co je pro něho v tomto období školního věku obtížné.

Pro utváření osobnosti člověka jsou nejvýznamnější vlivy působící v dětství a v období dospívání. Klíčovou roli sehrává rodina, ale důležitou roli hraje v tomto procesu i škola. Dítě ve škole stráví významnou část svého života. Ze začátku je tou nejdůležitější osobou učitel. Učitel se stává autoritou, která konkuruje rodičům. Zvláště v prvních letech povinné školní docházky dítě odvozuje pocit své hodnoty od hodnocení za podané výkony ve škole ze strany učitele. Později svoji hodnotu opírá o to, jak je přijímáno svými spolužáky. Způsob zvládnutí role žáka a charakter adaptace na školu v prvních dvou letech je důležitý, protože formuje jak vztah ke škole, tak celkový postoj jedince ke vzdělávání vůbec⁷⁵

Po období předškolního věku dítě přechází od hravého zaměstnání k vytrvalejší a cílevědomější činnosti. Pro tuto činnost jsou nezbytné určité schopnosti. Mladší školní věk (6- 11 let) je průměrně nejstabilnějším obdobím v dětském životě, pokud dítě vyrůstá ve zdravém sociálním prostředí. Skupina žáků dítěti najednou dává možnost četnějších interakcí a dítě se tak ve skupině učí spolupráci i pomoci slabšímu. Markantněji vystupují v tomto období rozdíly mezi dětmi. Sociální kontrola a hodnotová orientace jsou zatím labilní, závislé na situaci. Z různých rolí, které si dítě postupně osvojuje, dítě získává vlastní sebepojetí a sebehodnocení. V tomto období mají ještě velký vliv na sebehodnocení rodiče. Vzájemný vztah mezi dítětem a rodiči, je pro dítě zdrojem citové jistoty. Dítě v mladším školním věku nemá obvykle problém s přijetím autority rodičů, ani autority učitele⁷⁶.

⁷⁵ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

⁷⁶ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem i pro dítě se specifickou poruchou chování. U dětí se specifickou poruchou chování mnohdy dochází k udělení odkladu povinné školní docházky. Tyto děti se velmi často nedokáží chovat požadovaným způsobem a ani jejich výkony nemívají očekávanou úroveň. Dítě je potom posuzováno jako viník, protože se nechce chovat lépe. Podobným způsobem, jako signál nedostatečné snahy a respektu k povinnostem, bývají nezřídka hodnoceny i různé projevy poruchy pozornosti. Výkyvy ve výkonu i chyby z nepozornosti rodiče a učitele popuzují, protože je považují za zcela zbytečné. Napětí zvyšuje také skutečnost, že dítě nereaguje na výtky učitele standardním způsobem a chová se stále stejně. Neschopnost přizpůsobit se požadavkům vyučujících bývá mylně interpretována jako ignorování autority. Bohužel, díky tomu, dochází v mnoha případech ke zvýšení napětí i ke konfliktům mezi rodiči a vyučujícími, které se dostávají na místo spolupráce. Na druhé straně, i vliv vrstevnické skupiny rozhoduje o tom, jak je dítě vnímáno ve školním prostředí ⁷⁷.

V mladším školním věku má i u těchto dětí větší význam dospělý, ocenění spolužáků hraje důležitou roli s nástupem středního školního věku ⁷⁸. Hyperaktivní děti však nebývají příliš oblíbené ani ve vrstevnické skupině. Typické projevy jejich chování často vedou ke konfliktním situacím, jejichž důsledkem je odmítání takového dítěte, jeho izolace, v krajních případech se takové dítě může stát i obětí šikany. Pozice dítěte s SPCH ve třídě bývá natolik špatná, že se takového dítěte zpravidla žádný z jeho spolužáků nezastane. Hlavních obtíží dítěte s SPCH ve vrstevnické skupině je hned několik ⁷⁹.

V první řadě mají tyto děti sníženou toleranci k zátěži. Tento fakt se ve skutečnosti projevuje tím, že takový jedinec se nedovede ovládat, není schopen brát ohledy na druhé a není schopen spolupráce. Děti s SPCH jsou přehnaně egocentrické a soustředí se jen na vlastní, neodkladné uspokojení. Důsledkem jejich nízké frustrační tolerance

⁷⁷ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

⁷⁸ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

⁷⁹ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

je i neschopnost podřídit se jakýmkoliv pravidlům. Dítě se následkem toho velmi snadno dostává do konfliktu při herních aktivitách a je rychle vyloučeno z kolektivu spoluhráčů⁸⁰.

Druhou příčinou, která hyperaktivním dětem znesnadňuje kontakt s vrstevníky je neschopnost řešit konflikty. Jedinec s SPCH reaguje impulzivně a zkratkovitým jednáním. Takové jednání nedává ostatním možnost volby, a tak se dítěti buď musí přizpůsobit, nebo o ně okolí ztratí zcela zájem. Většina vrstevníků ale často volí druhou variantu. Nevýhodou chování dětí s SPCH je také nepředvídatost jejich chování, z důvodu špatné sebekontroly a sebeovládání. Vrstevníci ani vyučující často velmi těžko dokáží odhadnout, jak se takové dítě bude chovat v případě, že nedosáhne uspokojení své potřeby. Mnohdy v těchto situacích dochází k agresivním projevům chování ze strany dítěte a nikdo přesně neví, co má od dítěte očekávat. Posledním důvodem, který znesnadňuje jedinci kontakt s vrstevníky je jeho náladovost a poměrně snadná dráždivost. Tato skutečnost úzce souvisí se zvýšenou impulzivitou, která se projevuje u jedinců s SPCH. Střídání nálad a rozlady u dítěte s SPCH jsou pro ostatní děti nepříjemné a nepochopitelné. Výkyvy emocí se odrážejí v chování jedince a kromě toho negativní emoce se snadno přenášejí na ostatní⁸¹.

Dítě s SPCH může znamenat velkou zátěž v tomto období i pro své rodiče. Výchova hyperaktivního dítěte je zátěží, která může značně ovlivnit postoj rodičů k takovému dítěti. Tyto děti jsou pro rodiče trvalým zdrojem nepříjemných podnětů, před nimiž nelze nikam uniknout. Hyperaktivní děti se mohou chovat velice nepříjemně i ke svým rodičům a mohou svoje rodiče zatěžovat natolik, že se zvyšuje riziko neadekvátních reakcí ze strany rodičů, např. časté fyzické trestání. V tomto období je však vztah dítěte k rodičům relativně stabilní a prostředí rodiny je pro dítě bezpečným prostředím⁸².

Během tohoto období v oblasti výkonu dítě nezvládá plně využít své schopnosti. Není vytrvalé, typické jsou pro jeho okolí nepochopitelné výkyvy emocí ale i výkyvy v práci. Tyto výkyvy jsou navíc často prohloubené přítomností dyslexie, dysgrafie,

⁸⁰ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 80-7311-075-X.

⁸¹ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

⁸² SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

dysortografie či dyskalkulie. Tento faktor je také jeden z hlavních důvodů, proč hyperaktivní jedinci nebývají školsky úspěšní. Mívají již v tomto období horší prospěch a zažívají více kritiky, což musí zákonitě ovlivnit jejich postoj a motivaci ke vzdělávání. Ke škole jako ke vzdělávací instituci mají převážně negativní vztah, a nemají proto často motivaci k dalšímu vzdělávání⁸³.

Obecně lze říci, že hyperaktivní děti bývají opožděné v oblasti socializace. Jejich sociální dovednosti jsou na nižší úrovni. Tyto děti nejsou schopné adekvátního sociálního porozumění, nedovedou se v různých společenských situacích dobře orientovat. Vzhledem k těmto skutečnostem tedy nejsou schopné chovat se takovým způsobem, jak je pro děti určitého věku zcela obvyklé a očekávané od společnosti. Velmi často tyto děti nedovedou adekvátním způsobem komunikovat a často jsou neschopné rozpoznat různé sociální signály z okolí. Jak již bylo zmíněno, jejich neadekvátní, těžko ovlivnitelné, chování narušuje jejich vztahy s jinými lidmi. V důsledku toho bývají vztahy s ostatními lidmi omezenější a častěji spojené s nepříjemnými zážitky. Nezřídka mají lidé tendenci se kontaktu s takovým dítětem raději vyhnout. Mnohdy pak může dojít k deprivaci v oblasti potřeby citové akceptace a sociálního kontaktu. Hlavním důvodem opožděné socializace je tedy problémové chování dětí s SPCH jehož důsledkem jsou slabé sociální vztahy a nepříjemné zážitky spojené s ostatními lidmi⁸⁴.

⁸³ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

⁸⁴ SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

7 Závěr teoretické části

V teoretické části se autorka práce věnovala základnímu vymezení poruch chování a klasifikaci jednotlivých poruch. Cíleně se autorka zaměřila především na problematiku specifických poruch chování, jejich diagnostiku a možné faktory, které se podílejí na jejich vzniku. Byla též popsána vybraná specifika vzdělávání dětí s SPCH a některé odlišné aspekty socializace u těchto dětí.

V praktické části autorka práce pozorovala chování vybraného žáka se specifickou poruchou chování. Pro ucelenější obraz celé studie autorka využila metodu sekundární analýzy dat, zúčastněného pozorování a rozhovoru. Jednotlivé kapitoly se zaměřují na některé aspekty, ve kterých jsou znatelné projevy specifické poruchy chování ADHD. V úvodu praktické části se autorka zaměřila na pozorování konkrétních projevů specifické poruchy chování u vybraného žáka. Následující kapitola se zaměřuje na vliv takového jedince a jeho chování na třídní klima a vztahy mezi členy třídního společenství. Poslední kapitola praktické části byla zpracována na základě rozhovoru s třídní učitelkou chlapce a asistentem pedagoga, který ve třídě pracuje. Na základě rozhovoru se autorka práce snaží popsat pohled respondentů na chování a průběh vyučování vybraného žáka. Pozorování probíhalo ve třídě, kde je žák vzděláván, v období od září 2013 do března 2014.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část navazuje na teoretickou část, ve které autorka popsala charakteristické projevy poruch chování a detailněji se věnovala problematice specifických poruch chování. V této části autorka prezentuje výsledky svého výzkumu. Autorka zvolila formu kvalitativního výzkumu. Výzkum probíhal především metodou dlouhodobého zúčastněného pozorování vybraného žáka se specifickou poruchou chování a dále autorka využila možnost rozhovoru s třídní učitelkou vybraného žáka a s asistentem pedagoga. Informace o vybraném chlapci a jeho diagnóze byly zpracovány na základě dokumentace (analýzy dat), které má škola k dispozici. Jedná se především o zprávy z pedagogicko-psychologické poradny, ze speciálně-pedagogického centra a zprávy o diagnostickém pobytu chlapce na oddělení dětské psychiatrie. Pozorování probíhalo ve speciální třídě, kam je chlapec zařazen. Výzkum byl realizován od září 2013 do března 2014 na vybrané základní škole.

8 Cíl a výzkumné otázky praktické části diplomové práce

Hlavní cíl: Popsat jaké projevy specifické poruchy chování se u vybraného žáka objevují a jak ovlivňují jeho vzdělávací proces

Dílčí cíle:

1. Popsat, jak ovlivňuje přítomnost vybraného žáka vztahy ve třídě, kde je žák vzděláván
2. Popsat chování žáka z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga
3. Srovnat pohled na chování žáka z pohledu autorky práce, třídní učitelky a asistenta pedagoga
4. Na základě pozorování a sekundární analýzy dat zhodnotit, jak je realizována doporučená intervence, popř. navrhnout další možnou intervenci

Výzkumné otázky:

1. Ovlivňuje přítomnost vybraného žáka se SPCH třídní vztahy?
2. Jaké konkrétní projevy SPCH jsou u vybraného žáka pozorovatelné?
3. Do jaké míry je realizována doporučená intervence?
4. Jaký je pohled třídní učitelky a asistenta pedagoga na chování žáka?

9 Metodika výzkumu

Pro realizaci praktické části autorka zvolila kvalitativní výzkum.

9.1 Pozorování

Autorka práce použila metodu zúčastněného strukturovaného dlouhodobého pozorování. Pozorování probíhalo ve třídě, kde je žák vzděláván. Během pozorování se autorka zaměřila především na konkrétní projevy specifické poruchy chování u vybraného chlapce.

9.2 Rozhovor

Metodu rozhovoru využila autorka pro zjištění pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga na chování žáka a průběh jeho vzdělávání. Dotazování byli dva respondenti – třídní učitelka chlapce a asistent pedagoga, který pracuje ve třídě, kde je žák vzděláván. Rozhovor byl strukturovaný a skládal se ze 14 otázek, z toho bylo 13 otevřených otázek a jedna s možností volby odpovědi. Otázky se týkaly čtyř oblastí: informací o respondentovi, průběhu vyučování, projevů chování u vybraného žáka a třídního klima ve třídě, kde je žák vzděláván a vlivu žáka na třídní vztahy. Dále autorka práce využila možnost rozhovoru s matkou chlapce, pro doplnění informací pro sestavení kazuistiky a celkové anamnézy dítěte.

1. celek – informace o respondentovi

- 1) Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- 2) Jak dlouho pracujete v oboru?
- 3) Kolik let pracujete ve speciální třídě?

2. celek – průběh vyučování

- 1) Jak se ve třídě cítíte?
- 2) Jak probíhá samotné vyučování?
- 3) Ovlivňuje integrace chlapce s SPCH chod vyučování? V čem?
- 4) Jak vidíte výhledově integraci chlapce do hlavního vzdělávacího proudu?

3. celek – projevy chování

- 1) Ve které části vyučování žák nejvíce selhává? (Vyberte jednu z možností a zdůvodněte).
 - a. V průběhu přestávky
 - b. Během mimořádných školních akcí (výlet, návštěva divadla,...)
 - c. V průběhu hodin matematiky a českého jazyka
 - d. V průběhu hodin tělesné a výtvarné výchovy
- 2) Co je podle Vás hlavním spouštěčem negativních projevů chlapcova chování?
- 3) Co nejčastěji vyvolá konflikt (důvod)?
- 4) Jaká opatření dle Vašeho názoru jsou optimální, pokud chlapec vyvolá konflikt?

4. celek – třídní klima

- 1) Má chlapec ve třídě stálého kamaráda?
- 2) Ovlivňuje přítomnost chlapce třídní klima a vztahy mezi členy třídního kolektivu? Jak?
- 3) Které negativní projevy chování chlapce jsou dle Vašeho názoru pro zbylé členy třídního kolektivu nejvíce problematické (nejhůře akceptovatelné)?

9.3 Sekundární analýza dat

Pro sekundární analýzu dat autorka zvolila soubor materiálů (zprávy z PPP, zprávy ze SPC, zprávy o hospitalizaci chlapce na dětském psychiatrickém oddělení, individuální vzdělávací plány chlapce). Všechny dostupné materiály autorka shromáždila a použila pro sestavení kazuistiky.

9.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Vybraný žák Tomáš má diagnostikovanou specifickou poruchou chování a je zařazen do speciální třídy v rámci 1. stupně ZŠ. Vybraný žák je vzděláván podle ŠVP ZŠ. Žák je vzděláván na základní škole mimo Prahu, která disponuje jednou speciální třídou

v rámci ZŠ. Škola ve školním roce 2013/2014 disponuje celkem 20 třídami s průměrným počtem 20 žáků ve třídě. Na druhém stupni ZŠ si žáci volí specializaci se zaměřením na cizí jazyky nebo na informatiku a výpočetní techniku. Tento školní roku navštěvuje školu zhruba 430 žáků. Škola je zapojena do mezinárodních projektů, žáci pravidelně absolvují výměnné pobyty se žáky zahraničních škol z Německa, Francie a USA. Škola se dále účastní projektu Sokrates. Od školního roku 2007/2008 jsou žáci vzděláváni podle Školního vzdělávacího programu Škola pro Evropu. V rámci školy je zřízena speciální třída, kde je realizována výuka pro děti se specifickými potřebami. Jedná se především o výuku dětí s lehkým a středně těžkým mentálním postižením, poruchami chování a s poruchami autistického spektra. Výuka zde probíhá podle ŠVP školy praktické a pomocné, i podle ŠVP ZŠ. Speciální třídu ve školním roce 2013/2014 navštěvuje 10 dětí (2. ročník ZŠ praktické, 2. ročník ZŠ pomocné, 4. ročník ZŠ praktické, 5. ročník ZŠ, 5. ročník ZŠ praktické, 6. ročník ZŠ praktické). Výuka probíhá v odděleních a žákům jsou k dispozici dva asistenti během celého vyučování. Žáci jsou zapojeni do celoškolských projektů, účastní se mimořádných školních akcí a školy v přírodě. Vzdělávání probíhá ve třídě, ale je zde kladen důraz na praxi, přípravu na budoucí uplatnění žáků a jejich další profesní rozvoj.

10 Výsledky kvalitativního výzkumu

10.1 Kazuistika

Pro tuto diplomovou práci autorka práce vybrala žáka se specifickou poruchou chování, který je vzděláván ve speciální třídě v rámci základní školy. Případ chlapce byl popsán na základě dokumentace, kterou matka dítěte poskytla škole (zprávy z PPP, zprávy ze SPC a zprávy o diagnostickém pobytu chlapce na oddělení dětské psychiatrie) a také na základě rozhovoru s matkou dítěte.

Jméno: Tomáš (změněno pro zachování anonymity)

Věk: 10 let

Diagnóza: porucha chování ve smyslu ADHD projevující se sníženou koncentrací, motorickým neklidem, sníženou frustrační tolerancí v reakci na podnět, s projevy afektivního chování, verbální a fyzickou agresí a neschopností řešit situaci na úrovni daného věku

Anamnéza

Rodinná anamnéza

a) Rodiče

Vzdělání: matka – pomaturitní odborné vzdělání, otec – základní vzdělání

Současný věk (rok 2014): matka 52 let, otec 47 let

Stav: matka rozvedená (nesezdaná s otcem chlapce), otec svobodný (neoženil se s matkou chlapce)

Případné problémy: otec byl v dětství psychicky týrán a projevovaly se u něho znaky ADHD

Rodinné vztahy: Tomáš žije v neúplné rodině, v domácnosti s matkou. Jeho vztah s otcem je velmi komplikovaný. V současnosti Tomáš tráví s otcem pouze víkendy jednou za čas, ne pravidelně.

b) Sourozenci

2 starší sourozenci (nejstarší sestra, starší bratr)

Tomáš vyrůstá se starším bratrem, se sestrou se občas setkává. U sourozenců nebyla diagnostikována žádná porucha chování ani jiná specifická diagnóza, která

by ovlivňovala chování nebo kvalitu života jedince. Sestra a bratr Tomáše mají jiného biologického otce.

Osobní anamnéza dítěte

Průběh těhotenství a porodu: Matka udává průběh těhotenství bez problémů. Během druhého měsíce silné krvácení, které pokládala za potrat. První dva trimestry čelila matka Tomáše silnému stresu. Dítě porodila matka v termínu. Porod byl vyvolávaný, protože plodová voda byla zakalená. Jinak porod proběhl přirozenou fyziologickou cestou. Během porodu se nevyklytly žádné výrazné komplikace, dítě mělo pouze kolem krku obtočenou pupeční šňůru, ale matka neguje jakékoliv přidušení v důsledku této skutečnosti.

Průběh vývoje (období od 1. do 3. roku dítěte): První dva roky života dítěte charakterizuje matka Tomáše jako šťastné miminko. Ve 21. měsíci života matka popisuje stagnaci vývoje a udává souvislost s obtížnou rodinnou atmosférou (problémy s otcem Tomáše). Kolem 2 let věku života matka popisuje problémy s výchovou dítěte – dítě se nedá zabavit, nereaguje pozitivně na jakoukoli aktivitu, která je typická pro děti jeho věku. Chování dítěte se v tomto věku vymyká běžnému obrazu. Ve dvou letech se u chlapce projevují první známky agresivity. Tyto projevy se projevily při návštěvě dětského klubu, kam matka dítě vzala. Již v tomto věku se u chlapce objevují častější afektivní záchvaty, jak mezi vrstevníky, tak v domácím prostředí. Chlapec neustále matce něco vyčítal. Matka volila metodu pevného objetí, aby chlapce zklidnila. Ve 2 ³/₄ letech nastal u Tomáše rychlejší vývoj a Tomáš si tím kompenzoval svůj deficit ve vývoji, který vznikl cca ve 21. měsíci života dítěte. Dorovnání vývojového deficitu a ukončení stagnace matka přisuzuje uvolnění atmosféry související s odchodem otce dítěte. Žádnou vážnější dětskou nemoc chlapec neprodělal, matka zmiňuje pouze operaci břišní kýly, bez komplikací.

Předškolní vývoj (4-6 let věku dítěte): Chlapec nenavštěvoval jesle. Od 4 let navštěvoval mateřskou školu, do té doby byl s matkou v domácnosti. Matka byla v tomto věku opakovaně zvána do mateřské školy kvůli Tomášovu nevhodnému chování. Matka celou věc považuje za selhání školní psycholožky, která nedovedla Tomáše řádně vést a pracovat s ním. V jedné chvíli byl Tomáš dokonce na týden z mateřské školy vyloučen. Po této skutečnosti nastal u Tomáše určitý zlom. Do té doby se u Tomáše projevily velké

projevy zlomyslnosti a agrese (čůral na děti, maloval po zdech). Matka uvádí, že u Tomáše se často projevovala únava, kvůli které se v takových situacích nedokázal ovládat. Ve 4 letech již adekvátně reaguje na podněty matky k aktivitě a kromě známek agresivity se chování dítěte jako celek jeví běžné jeho věku. Tomáš nastupuje do základní školy v 6 letech, odklad nebyl. Kognitivní dovednosti a psychomotorické schopnosti byly v normě, přibližné jeho věku.

Školní vývoj žáka před zařazením žáka do speciální třídy (6 let – 9 let):

Vzdělávání žáka probíhalo podle ŠVP ZŠ, žák nevykazoval žádné odchylky v mentální úrovni. Chování žáka v běžné třídě bylo značně problematické. Matka zdůrazňuje i fakt, že během tří let se měnila třídní učitelka třídy, což nedalo Tomášovi možnost vytvořit si trvalejší vztah s autoritou. Žák na sebe v běžné třídě neustále strhával pozornost a nedokázal respektovat třídní pravidla. Od 2. ročníku ZŠ měl žák k dispozici asistenta v rozsahu 20 hodin týdně, ale autoritu asistenta nerespektoval a nespolupracoval při školní práci. Během vyučovací hodiny nezřídka asistentce utekl ze třídy, mlátil sebou o zem a jeho projevy chování byly neadekvátní. Žák selhával v běžných situacích a nereagoval na pokyny vyučujících, ani asistentky. Ve třídě neměl stálého kamaráda, proto i třídní kolektiv vnímal jako sobě nepřátelský, což ho znepokojovalo a jeho chování následně bylo značně agresivní. Oproti současné situaci žáka, po přeřazení, je zjevné, že během vzdělávání chlapce v běžné třídě se u chlapce objevovala větší agresivita v jeho projevech, ať už verbální nebo fyzická. Tato agresivita pramenila především z pocitu ohrožení, který chlapec pociťoval.

Vývoj po přeřazení žáka do speciální třídy od r. 2011: Matka popisuje pozitivní vývoj v posledních dvou letech, upozorňuje i na souvislost přeřazení žáka do speciální třídy a intenzivnější péči z řad odborníků (např. pravidelné návštěvy pedopsychiatra, opakované diagnostické pohyby, práce s třídní učitelkou Tomáše, nácvik sociálních dovedností,...). Zlepšení je vidět z pohledu matky také v chování k ní samotné i k ostatním osobám. S dospělými vychází Tomáš lépe než s dětmi. Ve svých 11 letech více poslouchá, méně se vzteká. Matce se jeví jako hlavní spouštěče projevů negativního chování hlavně zátěže jako únava a nejistota. Chování se zlepšuje, je-li Tomáš motivován především finančním ziskem, pochvalou (slovní i materiální) a pozitivně na chlapce působí i pravidelnost.

V současné době Tomáš navštěvuje speciální třídu v rámci základní školy. Je vzděláván podle ŠVP 5. třídy ZŠ. V rámci speciální třídy je mu umožněna práce pod pohledem asistenta pedagoga v průběhu celého vyučování, vzhledem ke skutečnosti, že projevy ADHD ovlivňují chování po celou dobu vyučování. Žák setrvává nadále i v péči neurologa a pedopsychiatra a je pravidelně vyšetřován ve speciálně- pedagogickém centru. Stav žáka je dle matky dítěte relativně stabilizovaný, s občasnými drobnými výkyvy projevujícími se zvýšeným stupněm agresivity – fyzické i verbální, vůči spolužákům i vůči autoritám.

Problémy dítěte v průběhu posledních tří let (2011-2014)

Chování: V chování žáka dlouhodobě přetrvává asociální typ chování. Tomáš není schopen dodržování norem chování, vyhraňuje se vůči autoritě a opakovaně fyzicky i verbálně napadá spolužáky během přestávky i v průběhu vyučovací hodiny. V chování jsou zřejmé výkyvy, asociální, agresivní projevy chování, které jsou však v menším kolektivu s podporou asistenta zvladatelné. Dle zpráv ze speciálně-pedagogického centra (dále jen SPC) a s pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) žák vykazuje známky poruchy již od počátku povinné školní docházky. Již v prvním roce povinné školní docházky se u žáka projevovaly nepřiměřené reakce při kontaktu s vrstevníky, které mnohdy přerostly ve fyzickou agresi. Při spolupráci a v kontaktu s dospělými žák není schopen respektovat autoritu, verbálně útočí na pozici autority a není schopen adekvátně vyhodnotit chování vůči dospělému. Z důvodu opakované fyzické i verbální agrese vůči vrstevníkům musel být Tomáš na jaře v roce 2010 vyloučen ředitelem školy ze školní družiny. Z psychologického vyšetření, které bylo provedeno v září 2011 v rámci diagnostického pobytu žáka na oddělení dětské psychiatrie, jsou patrné výrazné dissociativní projevy nejasné etiologie (obvykle vznikají na základě vážné a dlouhodobé traumatizace). Psychický stav chlapce negativně ovlivňuje chování chlapce, kdy kromě typických projevů poruchy ADHD vystupuje všeprostupující agresivita a únik z reality jako odpověď na permanentní pocit ohrožení. Pro vyjádření svých vlastních potřeb se žák často nevhodnými formami chování snaží na sebe upozornit. Chování v rámci vyučování je závislé na momentální náladě, potřebě a únavě žáka. V tomto směru je zaznamenán jistý posun, který popisuje psycholog. Ve zprávě z roku 2012 je popisován viditelný pokrok v osvojení si pravidel a respektování požadavků. Ačkoli v průběhu úkolové činnosti žák často projevuje zjevnou neochotu, úkol povětšinou splní, kontroluje si zpětně

práci a z projevu je zjevné i úsilí dosáhnout dobrého výsledku. Žák umí jasně definovat činnosti, které ho baví a které ho nebaví, a podle toho se velmi často odvíjí i jeho přístup k práci. Po přeřazení do speciální třídy se mírně zlepšily chlapcovy pracovní návyky a jejich dodržování, které chlapec dodržuje, ač nerad. Z poslední zprávy z PPP z roku 2012 je zjevné, že u chlapce dále přetrvávají asociální projevy chování, nižší frustrační tolerance, překotnost myšlení, kdy nejdřív koná a až poté myslí, nižší nadhled a vyhodnocování dopadu jednání.

Koncentrace: Koncentrace je nestabilní, závislá na aktuálním rozpoložení, ale i na typu činnosti. V průběhu vyučování, ale i v průběhu vyšetření ve SPC je znatelný psychomotorický neklid. Projevuje se nevědomě i v situacích plného soustředění. (např. žák si při čtení muchlá kalhoty, kope nohama pod lavicí,...). U Tomáše rychle nastupuje únava a snadno se rozptýlí vnějšími vlivy.

Řeč: slovní zásoba je přiměřená věku, v artikulační obratnosti je možné nalézt mírné odlišnosti v oblasti specifických asimilací, tzn. vyslovování obtížných slov

Čtení: žák čte souvisle po slovech, bez výraznější chybovosti, v případě chyby opravuje žák chyby v kontextu, porozumění textu je na úrovni zachycení hrubého obsahu bez vybavování si detailů

Psaní: výrazný posun byl zaznamenán v úrovni grafomotoriky, písmo je čitelné, graficky sourodé, v přepisu i diktátu spíše ojedinělá chybovost, u chlapce se objevuje nesprávné postavení zápěstí a psaní v pomalejším tempu, v doplňovacích cvičeních je chlapec schopen správně přiřadit gramatické pravidlo k doplňovanému jevu

Zrakové rozlišení: bez oslabení, vyvozuje v dobrém tempu

Sluchové vnímání: bez oslabení, rozvinutá funkce sluchové analýzy, syntézy a diferenciacce, v oblasti sluchového vnímání je zaznamenána nižší sluchová pozornost, projevuje se např. při zachycení verbální instrukce

Pravo-levá orientace: mírné deficity v určování prostorových vztahů a vyvození pravé a levé v zrcadlovém postavení

Realizovaná intervence ze strany školy a psychologů PPP

Intervence ve škole: Na základě výsledků vyšetření v PPP byl doporučen žákovi individuální vzdělávací plán. Na začátku školního roku 2010/2011 byl vypracován individuální vzdělávací plán se zvláštním předpisem (vyhláška č.147/2011 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Žák byl vzděláván podle ŠVP 2. ročníku pro ZŠ – Škola pro Evropu. Individuální plán byl schválen i pro následující rok. V listopadu v roce 2011 byl Tomáš vzhledem ke své diagnóze zařazen do speciální třídy v rámci základní školy, kde je i nadále vzděláván podle ŠVP pro ZŠ. Tato varianta se z pohledu psychologů zdá být optimální. Zde mu je poskytnuta podpora a dohled asistenta po celou dobu vyučování. Třídní učitelka Tomáše vede pedagogický deník, do kterého zapisuje Tomášovo jednání a chování během vyučování i během přestávek. Tento materiál pak poskytuje psychologům zpětnou vazbu o Tomášově chování ve škole. Třídní učitelka je v kontaktu s matkou chlapce a o chování Tomáše matku pravidelně informuje. V rámci diagnostiky a sledování žáka je třídní učitelka a asistent pedagoga v kontaktu s ošetřujícím pedopsychiatrem žáka z diagnostického ústavu, který žáka navštěvuje za účelem pravidelných konzultací a dlouhodobého pozorování.

Intervence psychologů z PPP: Žák je pravidelně sledován psychologem a speciálním pedagogem ze speciálně pedagogického centra. V září 2011 byl chlapec na diagnostickém pobytu na oddělení dětské psychiatrie z důvodu zvýšené agresivity a nižší přizpůsobivosti. V současné době dochází do tohoto zařízení pravidelně na terapeutickou skupinu zaměřenou na nácvik sociálních dovedností. Toto opatření se dle psychologů PPP nadále jeví jako žádoucí. V listopadu 2012 byl chlapec podruhé na měsíčním diagnostickém pobytu na oddělení dětské psychiatrie.

Následně na základě sekundární analýzy dat dostupných zpráv z PPP a SPC autorka práce předkládá doporučení, která jsou popsána v dokumentaci chlapce a která by měla být realizována při vzdělávání chlapce ve speciální třídě zřízené v rámci ZŠ.

Doporučení SPC pro vzdělávání Tomáše pro období 2012-2014

- Pracovat s podporou pedagogického asistenta
- Pokračovat ve vedení pedagogického deníku
- Pracovat s jasně vytvořenými pravidly, kterým chlapec rozumí, a která jsou v jeho možnostech dodržovat, vizualizovat pravidla, např. do formy osobní smlouvy
- Zvolit jasný systém hodnocení chování
- Pracovat na zvýšení sociálních dovedností (pokračování v terapeutické skupině v rámci péče oddělení dětské psychiatrie)
- Soustředit se na reflexi chování, vést chlapce k uvědomování si dopadů svého jednání
- Cíleně zvyšovat sebekontrolu a zklidnění se
- Poskytnout ocenění snahy před třídou
- Tolerovat projevy zvýšeného psychomotorického neklidu, které jsou projevem ADHD, shodně jako schopnost krátkodobé koncentrace a udržení pozornosti
- Nepřetěžovat chlapce, při únavě poskytnout možnost odpočinku, uvolnění, relaxace
- Nepřiměřené emoční reakce řešit ve spolupráci s asistentem
- Setrvávat v péči pedopsychiatra a neurologa

10.2 Analýza kázně žáka v různých situacích v rámci vyučovacího procesu

Data pro analýzu kázně žáka v různých situacích v rámci vyučovacího procesu byla získána metodou zúčastněného přímého pozorování vybraného žáka během vyučování. Pozorování probíhalo ve třídě, kde je žák vzděláván, během mimořádných školních akcí a během přestávek na školní zahradě.

V následující kapitole se autorka práce snaží poukázat na rozličné chování žáka v různých typech situací, ve kterých se žák ocitá v rámci vzdělávacího procesu. V rámci zúčastněného pozorování se práce zaměřuje především na popis kázně žáka v rámci přestávek, mimořádných školních aktivit (výlety, návštěva divadel,...) a vyučovacích hodin. Při popisu chování žáka v rámci vyučovacích hodin se autorka zaměřuje detailněji na jednotlivé diference podle charakteru vyučovací hodiny – chování žáka v rámci hodin s volnějším režimem (TV a esteticko-vědní předměty) a chování žáka při hodinách českého jazyka a matematiky. Konkrétní projevy žáka jsou doloženy detailnějším popisem vzniklých situací a jejich analýzou z hlediska autorky a třídní

učitelky. Cílem této kapitoly je popis režimu, který by žákovi nejvíce vyhovoval, zhodnotit konkrétní situace a poukázat na možné spouštěče konfliktních situací, popř. navrhnout další možnou intervenci.

10.2.1 Chování žáka během přestávek

Během přestávek žák nedodrží žádný zvláštní režim. Vyučující však dbají na to, aby minimalizovali počet vzniklých konfliktních situací. Z toho vychází i určitá preventivní opatření, která je třeba dodržet. V průběhu přestávky si děti mohou hrát a stavět z kostek. Tomáš si může hrát, číst nebo odpočívat na koberci, ale vyučující dbá na dostatečnou vzdálenost od ostatních dětí. Často se u žáka vyskytuje nutková potřeba spolužákům uškodit – kopnout a zničit stavbu, štípnout spolužáka, dát mu pěstí. Tyto projevy chování se projevují zcela nenápadně. Žák nechce být přistižen a při přistižení zapírá a svaluje vinu na druhé, že lžou nebo si vymýšlí, že nic takového neudělal. Jeho projevy jsou cílené, i když někdy působí velmi impulzivně, jakoby nepromyšleně. Tomáš díky své inteligenci převyšuje kognitivní schopnosti svých spolužáků, kteří často jeho promyšlené útoky nedokáží rozpoznat a nedokáží včas zakročit a adekvátně se bránit jeho útokům. Tomáš si úmyslně vybírá spolužáky, kteří se jeví jako jemu slabší soupeři. Během přestávek se díky volnému pohybu může dostat prakticky ke každému a má možnost zaútočit mnohem komplikovaněji. Žák zároveň využívá přestávky, jako času s „uvolněnější kázní“ a menším dohledem učitele, či roztříštěnosti jeho pozornosti. Využívá tím tedy skutečnosti, že možnost jeho přistižení při činu se zdá být méně pravděpodobná, než v jiné části vyučování.

V případě konfliktu vyučující musí sáhnout po striktních metodách, aby se žák nedostal do afektivního záchvatu a aby ještě více neohrožoval ostatní žáky třídy. Striktnost vyučující a jasné hranice, které Tomášovi vymezuje, mu však pomáhají orientovat se v tom, co je dovoleno a co nikoli. Vyučující má se žákem jasně definovaný systém nastavování hranic, ve kterém se Tomáš dobře orientuje. Tento systém velmi usnadňuje komunikaci mezi učitelem a žákem a v řadě případů se pak vyučující vyhne zdlouhavému vysvětlování a rozboru konfliktních situací, které jsou mnohdy zatěžující i pro zbylý třídní kolektiv. Po několika měsících adaptace Tomáše ve speciální třídě vyučující zavedla bodový systém. Denní kredit 50 bodů se odečítá nebo navyšuje podle žákova chování. Pokud jsou žákovy projevy chování neadekvátní a žák se dostává do sporu, vyučující

mu určitý počet bodů strhává. Za konkrétní přestupek je stanovena určitá ztráta bodů. Vhodné chování vyučující hodnotí přiřítáním bodů k dennímu limitu. Po vyčerpání bodů následuje určité tvrdší opatření. Žák začíná na 50 bodech, se kterými celý den operuje. Žák si poté dokáže velmi dobře regulovat své chování, protože je schopen alespoň do určité míry si uvědomovat, jaké následky může mít jeho negativní chování dlouhodobě. Tento systém se tedy jeví v případě tohoto žáka jako vhodné řešení, žák na systém dobře reaguje. Ve školním roce 2013/2014 vyučující bodový systém již nepoužívá. Žák je již z větší části schopen i bez bodového systému vyhodnotit následky svého nevhodného chování.

Během přestávek v kmenové třídě nedochází k větším konfliktním situacím. Nicméně jsou pozorovatelné u žáka nutkavé potřeby spolužákům škodit a rozbourávat jejich aktivity během přestávky. Konfliktní situace vznikají především, pokud Tomáš zboří někomu stavbu, vezme si neoprávněně nějakou hračku nebo se nedomluví s dětmi a bez dovolení si něco půjčí. Vyučující reaguje na tyto situace napomenutím a po opakovaném napomenutí posadí žáka do lavice a nadále si s dětmi nesmí hrát na koberci. V průběhu pozorování autorka mohla zaznamenat různé situace, např. žák shodil dětem stavbu, zcela úmyslně. Vyučující žáka napomenula, žák nereagoval. Po druhém napomenutí se žák začal vymlouvat, že spolužák mu včera také zbořil stavbu a že on to neudělal úmyslně. Vyučující ho důrazněji napomenula, že si musí jít sednout na trestnou lavici (sezení v lavici na cca 5 minut) a poté, když se bude dobře chovat, bude se moci vrátit na koberec mezi děti a pokračovat ve stavění. Tomáš se svěšenou hlavou a našťvaným výrazem ve tváři praštil kostkami a šel si sednout do lavice. V případě Tomáše je však zdůvodnění někdy zcela jasné a učitel ani nemusí vysvětlovat opatření, ke kterým muselo dojít. Často pouze použije větu: „*Ty moc dobře víš, co bylo špatně.*“ Tomáš si je někdy velmi dobře vědom svého chování, ale není schopen přiznat se otevřeně ke svým činům a projevit lítost. Tento způsob platí i pro ostatní děti, tudíž se jedná o systém společný pro celý třídní kolektiv.

Po 2. vyučovací hodině žáci školy tráví dvacetiminutovou přestávku na školní zahradě. V tomto smyslu není žádné omezení ani u Tomáše. Jeho chování je však více problematické právě při této delší pauze. Z delšího pozorování se autorce práce jeví jako jedna z příčin menší dohled nad žákem. Žák snadno využívá situace, že školní zahrada mu poskytuje dostatek prostoru se někam ukrýt a skrytě někoho napadnout a nebýt přitom

viděn. Zároveň pedagogický dohled tvoří při této dvacetiminutové přestávce pokaždé čtyři pedagogové, kteří se každý den střídají a žákovy reakce na jiné autority jsou často velmi rozporuplné. Nejvíce respektuje autoritu své třídní učitelky, kterou je ochoten poslechnout. U dalších pedagogických pracovníků není reakce na napomenutí příliš odpovídající. Často potom slyší třídní učitelka po přestávce spolužáky Tomáše, jak si na žáka stěžují, že jim ubližoval. Pedagogický dohled na školní zahradě se však nijak cíleně nezaměřuje na tohoto problematického žáka. Žák povětšinou pronásleduje děti, což se mu jeví jako hra, ale děti se ho často bojí. Následně jdou děti celou věc nahlásit pedagogickému dohledu a pedagogický dohled intervenuje. Ve většině případů se snaží dohled oddělit chlapce od dětí a tak chlapce pokárá a upozorní ho, že musí jít od dětí dál a že obě strany si musí hrát na jiné půlce zahrady. Toto pokárání je pro chlapce obtížné pochopit, protože sám skutečnost vnímá jako hru nikoliv jako útok, takže stížnosti dětí není schopen dobře porozumět. Naštvaně odchází na jiný kus zahrady, ale nezdá se, že koncem přestávky se problém řeší znovu a že oddělení chlapce od dětí chlapec respektuje jen chvilkově. V průběhu pozorování si autorka také všimla situace, kdy za opakované přestupky byla žákovi odepřena návštěva školní zahrady a možnost trávit přestávku venku s dětmi, jako přímý důsledek jeho chování. Často k tomuto docházelo po větších přestupcích, opakovaných stížnostech dětí či vyučujících. V tomto případě žák jako trest trávil dvacetiminutovou přestávku ve třídě s třídní učitelkou nebo asistentem a mohl pouze sedět v lavici, číst si nebo svačit. Nebyl mu dovolen ani vstup na koberec, ani hra s kostkami či jinými hračkami. V těchto chvílích žák opakovaně prosil vyučující, aby mu dovolila hrát si na koberci. Vyučující mu musela znovu zdůraznit důsledky jeho chování a mnohdy velmi bedlivě pozorovat, jestli chlapec setrvává na svém místě v lavici. Párkrát se stalo, že po odchodu třídní učitelky během přestávky, např. na krátkou chvíli do sborovny, se žák tiše odplížil na koberec a zkoušel vyučující, jestli po svém příchodu na tuto skutečnost přistoupí. Tento trest byl pro žáka velmi obtížně splnitelný. Nejednou žák zkoušel diskutovat s vyučující, že již bude hodný, aby od trestu upustila. Vyučující však byla velice striktní a ústupek nepovolila. V tento moment se u Tomáše projevovaly projevy vzteku, lítosti, smutku i lehké agresivity, protože mu nebylo vyhověno.

Paní učitelka Tomášovo chování popisuje v pedagogickém deníku takto: „*Od začátku školního roku se Tomáš chová velmi rozporuplně. Ve třídě velmi často nechce pracovat, ale vědomí pevných hranic a jasných pravidel ve třídě jej nakonec*

dovedou ke splnění práce a ke korigování chování. Poměrně často napadá děti slovně – opakuje dokola „umři, umři“ nebo vykřikuje „nenávidím tě“. Také spolužákům „nedá pokoj“, neustále jim narušuje hru a je nutné určovat dětem jejich prostor, do kterého jim nesmí zasahovat, aby nedošlo ke konfliktům. Třídní učitelku respektuje a na upozornění reaguje, ale stále znovu a znovu se alespoň pokusí o nějaké překročení pravidel, o drobnou zlomyslnost.“

Závěr a doporučení: Z delšího pozorování vyplývá, že během přestávek Tomáš opakovaně škodí ostatním dětem. Hlavními faktory, které ovlivňují projevy jeho negativního chování je domnělá nespravedlnost (např. v případě, že jeden si může hrát s kostkami, Tomáš není schopen přijmout, že on si teď s kostkami hrát nemůže), únava, strach z nějaké skutečnosti (svůj strach ventiluje směrem k dětem, buduje si tím svoji sílu, např. jen tak mimochodem zašeptá spolužákovi do ucha „zabiju tě“). Opakovaně také využívá menších kognitivních schopností svých spolužáků a dělá z nich hlupáky a v neposlední řadě využívá chvilkové nepozornosti učitele, k tomu, aby nebyl přistižen při činu. Tomášovy konflikty, vznikající o přestávce na školní zahradě, by bylo možné více regulovat nasazením jednoho vybraného pedagoga nebo asistenta pedagoga, který Tomáše zná, a který by byl pověřen zvýšeným dohledem nad Tomášem. Zároveň autorka práce navrhuje konfrontovat Tomáše s touto skutečností a sledovat, jak se bude dále odvíjet Tomášovo chování na školní zahradě během delší přestávky.

10.2.2 Chování žáka během mimořádných školních aktivit

V rámci pozorování se autorka práce zaměřila na chování jedince během mimořádných školních aktivit. Právě mimořádné školní aktivity, které se vymykají běžnému harmonogramu školní práce, jsou pro děti s ADHD zátěžovou situací. Při pozorování Tomáše lze obecně najít jakýsi scénář situace, který se víceméně pokaždé opakuje. V podstatě ve všech případech na začátku žák silně projevuje nadšení z jakékoli změny, mimořádného společného zážitku se třídou. V rámci pozorování autorka pozorovala Tomáše při druhé lesní výpravě dětí za lesními skřítky, během které se děti vydaly do lesa pozorovat proměny přírody na konci podzimu. Tomáš nadšeně chodil, vše kolem sebe se zájmem pozoroval. Úvodní nadšení však po určité době vystřídala určitá únava, která se projevovala nejen únavou psychickou a fyzickou, ale i schopností regulovat projevy svého chování, především nutkavé potřeby někomu zaškodit. V tento moment jsou

u žáka pozorovatelné drobné snahy škodit ostatním dětem (v případě této akce žák opakovaně šlehal proutkem děti, šlapal jim na nohy,...). V takovou chvíli musí vyučující mít situaci pevně v ruce a Tomáše držet u sebe, za ruku, v pevném držení. Tomáš nemůže jít ve dvojici s jiným dítětem, ale musí jít s učitelkou. S příchodem do školy je u Tomáše vidět zjevná úleva, protože se vrací do známého prostředí a režimu, ve kterém je lépe schopný alespoň částečně regulovat projevy svého chování k okolí. Jakmile si žák odpočine, chuť do práce a schopnost korigovat své chování se mnohonásobně zvýší, což je pozorovatelné.

Průběh mimořádných školních akcí se u Tomáše odvíjí tímto způsobem. S mírnými obměnami jsou popisovány průběhy jednotlivých mimořádných školních akcí během posledních 3 let v pedagogickém deníku. Autorka uvádí pro doplnění situaci z minulosti, z podzimu minulého školního roku, tak jak je zapsána v pedagogickém deníku: *„Dnes, 11.12.2012, jsme se žáky šli do areálu Sokola bobovat. Úvodní část bobování se velmi vydařila. Tomáš se velmi těšil. Jak postupoval čas vyučování, žák Tomáš začal děti všelijak nenápadně provokovat. Od nenápadného, drobného činu velmi rychle přešel k otevřenému napadání – údery, najždění do spolužáků, házení sněhu do obličeje a kopání – kterého nezanechal ani po mojí několikanásobné zřetelné intervenci. Po celou dobu jsem jej musela bedlivě sledovat a částečně předcházet konfliktům oddělováním jej od ostatních dětí. Při odchodu do školy uhodil některé spolužáky. Na moje napomenutí reagoval úsměvem a hosením sněhu do obličeje spolužákovi. Protože jsem jeho čin viděla, s čímž nepočítal, chytila jsem jej za ruku a dala jsem mu jasně najevo, že toto se nebude opakovat a že půjde se mnou. Následovala rychlá reakce s pokusem o vytrhnutí jako známka odporu a hněvivé mručení. Uchopila jsem jej tedy ještě pevněji a v té chvíli se Tomáš dostal do afektivního záchvatu agresivity, kterou jsem musela zvládnout za pomoci fyzické síly, se kterou jsem jej přidržela na místě a zabránila mu zuřivě napadnout děti. Zůstala jsem poté sama s Tomášem a děti jsem poslala s asistentkou do třídy. Po celou dobu Tomáš vyhrožoval spolužákům smrtí, válením v krvi, zbitím až do bezvědomí, to vše bylo provázené mnoha mimořádně vulgárními slovy. Poté mě vyhrožoval slovně a pokoušel se dostat z pevného sevření. Protože se vše mýjelo účinkem, jeho odpor pomalu slábl a asi po pěti minutách se nechal odvést do školy. Cestou ještě afekt dozníval, ale ve škole již celkem ochotně poslechl, co jsem mu nařídila.“*

Závěr: V rámci mimořádných školních aktivit je tedy třeba zvýšeného dohledu nad žákem, příliš mu nedat prostor zaškodit jiným (držet ho pevně v sevření, tvořit dvojici s vyučujícím nebo s asistentem nikoli s dítětem) a dopřát mu pokud možno dostatek prostoru k relaxaci. Ze studia pedagogického deníku, kde jsou akce detailně popsány lze vyvodit závěr, že žák, v současné době vzhledem k diagnóze, není schopen zvládnout dlouhotrvající zátěž, kterou na ně mimořádné školní akce kladou, bez konfliktu, ale lze jim předejít např. identifikací rizikové situace nebo včasnou intervencí, na kterou žák kladně zareaguje.

10.2.3 Chování žáka během hodin českého jazyka a matematiky

Chování žáka při hodinách českého jazyka a matematiky, jako stěžejních předmětů a zároveň předmětů, kde úroveň pozornosti a soustředění se jeví jako nejvyšší, se odvíjí u Tomáše od jeho aktuálního rozpoložení. Právě při těchto hodinách jsou pozorovatelné snad největší rozdíly. Žák je vzděláván podle ŠVP pro ZŠ, takže oproti ostatním spolužákům, je třeba zvládnout mnohdy více práce, aby byly dosaženy definované výukové cíle. Tato skutečnost se jeví někdy jako problematická. Zatímco, ostatní žáci dokončí svoji práci dříve, Tomáš někdy ještě pracuje. Vyučující se snaží vybalancovat celou situaci a dávat Tomášovi dostatek prostoru pro relaxaci. Během pozorování byly zjevné dny, kdy žák pracoval s nebývalým nasazením, s ochotou a výsledek práce naprosto odpovídal jak očekávání učitele, tak celkové úrovni možností žáka. Na druhé straně však autorka zaznamenala i situace, kdy žák nechtěl spolupracovat, nereagoval na pokyny učitele, vymýšlel zlomyslnosti a neplnil zadané pracovní povinnosti.

Tomáš vyjadřuje svoji nechuť a neochotu pracovat všemi možnými způsoby – válí se na lavici, dělá, že neslyší,... V minulosti dokonce popisuje třídní učitelka jakési záchvaty popsané v pedagogickém deníku: „*Tomáš při hodině nechtěl pracovat, a proto simuloval záchvat – třes a klepání v pololeže na židli, neartikulované zvuky. Dnes je podle svých slov zavražděn. Prý doma hodně pracoval. Před každou prací upozorňuje, že to dělat nechce. Pokud jeho komentář zůstává bez odezvy, úkoly udělá.*“ Tímto způsobem se žák již dnes neprojevuje, v tomto je zjevný velký posun. Během pozorování autorka práce zaznamenala pouze projevy menšího charakteru nevole, které ustoupí po napomenutí vyučující či asistenta. Ve školním roce 2013/2014 si je již žák vědom toho, že pokud práci nesplní, není možné si hrát během přestávky. Tomášovy projevy

se nezužívají jen na neochotu pracovat, ale během pozorování autorka zachytila i projevy zlomyslnosti, vůči ostatním dětem – shodí dětem lepidlo, tužku, úmyslně zašeptá spolužákům nějakou výhrůžku, když ho vyučující nevidí,... Tyto projevy se opakují stále, je však vidět vzhledem k minulosti vývoj k lepšímu. Zároveň si však autorka během pozorování všimla i kladných projevů, kdy Tomáš zvedne spadlou tužku spolužákovi, pomůže vyučující, nabídne pomoc. Z jeho chování je zcela zjevné, že žák si v určitých situacích nedokáže pomoci a zlomyslně zaškodí, na druhé straně si však uvědomuje, že přijetí svých spolužáků potřebuje, stojí o ně a snaží se být dobrým kamarádem i žákem.

Závěr: Během vyučovacích hodin matematiky a českého jazyka se negativní projevy chlapcova chování odvíjí především od množství práce a chuti pracovat. Žák negativně reaguje, pokud se mu zdá učivo příliš těžké nebo je ho příliš mnoho v jeho očích. Směrem ke spolužákům žák i při těchto hodinách občas zaškodí drobnějšími přestupky a na čas tak naruší průběh vyučování.

10.2.4 Chování žáka ve vyučovacích hodinách tělesné a výtvarné výchovy

V rámci hodin tělesné výchovy a výtvarné výchovy či pracovních činností se autorka práce zaměřila na aspekt, jak na dítě působí „volnější rámec“ hodiny. Pro vyučujícího jsou tyto hodiny zcela pochopitelně náročnější z hlediska udržení kázně a neohrožení bezpečnosti jak Tomáše, tak ostatních dětí. Z hlediska vývoje je zaznamenán velký pozitivní posun v chování Tomáše. V rámci studia pedagogického deníku popisuje asistentka pedagoga hodinu tělocviku v předminulém roce (2011) takto: *„Příchod na TV proběhl v poklidu, stejně tak jako chování během převlékání v šatně. Po příchodu do tělocvičny byl mnou napomenut, protože z kapsy v nestřeženém okamžiku vytahoval želatinového hada a přikusoval. Na moje napomenutí nereagoval. Poté jsem věc nahlásila vyučující, na jejíž napomenutí zareagoval, mikinu si svlékl a přestal jíst. Poté se férově choval při zahřívacích kolečcích okolo tělocvičny. Za neúmyslné kopnutí se omluvil, protože to bylo v rámci běhu. Po nějaké době úmyslně kopnul spolužáka. Neúčastnil se nástupu ani přípravy náradí na cvičení. Je napomenut a musí se spolužákovi omluvit. Musí sedět vedle mě. Je neklidný, neustále se pohybuje, nevydrží sedět. Neúspěšně je mnou několikrát napomínán, nakonec na mě ukazuje výhrůžné gesto zaťaté pěsti. Po chvíli je napomenut i vyučující, na kterou též ukazuje výhrůžné gesto. Vyučující ho odvede*

ke dveřím, aby nebyl dětem tolik na očích. Děti poslušně cvičí, Tomáš opakovaně vyrušuje – křičí, dupe. Nereaguje na opakované napomenutí. Nevydrží stát na místě, křičí, dupe, obíhá kolem tělocvičny, bouchá se šplhadlem. Po nějaké době začne tvrdit, že spolužák ho škrábnul a celý konflikt tím vyvolal. Na konci vyučovací hodiny se chce zapojit do hry. Pod slibem vyučující, že bude hodný a bude hrát fair-play se zapojuje ochotně do hry. Konec tělocviku bez problému.“ Z popisu této vyučovací hodiny je zcela jasné, že žák využívá většího prostoru proto, aby mohl úmyslně škodit a také z velkého množství podnětů, které ho lákají, není v tu chvíli schopen regulovat správně své chování. Během pozorování vyučovacích hodin tělocviku v současnosti je viditelný velký pozitivní vývoj, ale i přesto dochází k častým větším či menším konfliktům. Především v průběhu hry, kdy Tomáš velmi těžce snáší prohru ve družstvu nebo i svoji osobní. Autorka zaznamenala i skutečnost, že je třeba předcházet konfliktům jak v rámci hry, tak v rámci individuálního cvičení, proto častěji cvičí Tomáš s vyučující nebo s asistentem, aby nedošlo ke konfliktu s některým ze spolužáků. Toto opatření vychází ze struktury třídních vztahů. Vztahy Tomáše s některými spolužáky jsou velmi komplikované, proto není prakticky možné dát absolutní svobodu žákům při výběru dvojice pro nějakou pohybovou aktivitu.

V rámci výtvarné výchovy a praktických činností zaznamenala autorka práce vůbec největší ochotu žáka spolupracovat. Tomáš je velmi manuálně zručný, tvořivý a má dobře rozvinutou fantazii. Velmi ho baví tkaní. Vyučující tuto činnost využívá jak jako relaxační aktivitu, tak jako motivační prostředek – *„Až dokončíš práci, můžeš pokračovat ve tkaní.“* Tyto hodiny se tedy zdají být nejméně problematické. Tomáše velmi baví i praktické činnosti a rád peče nebo vaří. Vyučující takové činnosti zařazuje relativně pravidelně jako součást vyučování, i když se jedná o výjimečnější příležitosti (př. příprava občerstvení na třídní oslavu, pečení koláčů na svatomartinské posvícení, pečení perníčků na vánoční trhy,...) Tomášovo nadšení pro tyto činnosti vyučující popisuje: *„Při pečení perníčků nadšený, spolupracuje bez problémů, pomáhal při balení výrobků na vánoční trhy, velmi zručný.“*

Závěr: Na základě pozorování není možné určit jeden nebo více konkrétnějších faktorů, které se zdají být spouštěči či rizikovými faktory vzhledem k možným konfliktům. Nebyla vyzkoušena žádná opakující se skutečnost, autorka zaznamenala pouze výkyvy

nálad, které ovlivňují pracovní tempo a rozpoložení chlapce během vyučování. Výkyvy nálad velmi často souvisí s rodinnou situací chlapce. Opakovaně byl žák psychicky rozhozen po návštěvě u otce. O této skutečnosti žák sám mluví velmi rozladěně a jeho pracovní nasazení zcela reflektuje tento fakt. Žádný další faktor, který by byl vyhodnotitelný, autorka nezaznamenala.

10.3 Analýza třídních vztahů a třídního klimatu

V následující kapitole autorka práce na základě pozorování a realizace předkládaného projektu analyzuje vliv přítomnosti vybraného žáka se specifickou poruchou chování na třídní vztahy. Ve druhé části předkládá autorka práce komparativní analýzu dat, ve které porovnává data získaná na základě pozorování, s daty, která získala při realizaci projektu. Jména žáků třídního kolektivu jsou změněna pro zachování anonymity.

10.3.1 *Prezentace projektu*

Autorka práce zvolila při tvorbě projektu 3 aktivity, které mají rozdílný charakter. Jedná se jak o individuální práci žáků, tak o aktivity, které žáky podněcují ke kooperaci.

Aktivita 1 Pavučinka (novoroční přání)

Cíl aktivity:

1. Zobrazit vztahovou síť mezi jednotlivými členy třídního společenství
2. Analyzovat vztahy spolužáků směrem k Tomášovi na základě četnosti interakce jeho spolužáků směrem k němu

Popis aktivity

Žáci se posadí na začátku vyučování do kroužku, spolu s vyučující. Aktivita byla realizována na začátku roku 2014, tudíž autorka využila toho, že děti si samy navzájem přejí do nového roku, který je před nimi. Vyučující hodí jednomu ze žáků klubíčko, nechá si začátek klubíčka a vysloví nějaké přání, které žákovi přeje. Žák klubíčko hází dál a drží svoji nit, aby mohla vzniknout síť z odmotaného klubíčka. Na základě sítě z vlny lze poté pozorovat, kdo komu nejvíce házel, kdo komu nejčastěji vysílal nějaké přání. Autorka práce se nejvíce zaměřila na vysílání přání směrem k Tomášovi a od Tomáše směrem ke zbylým spolužákům.

Metody: dialog mezi spolužáky, vyučujícím a asistentem pedagoga

Časová dotace: 20 minut

Aktivita 2 Soutěž dvou družstev

Cíl aktivity:

1. Zjistit možnosti kooperace mezi jednotlivými hráči družstva
2. Analyzovat třídní vztahy během soutěže
3. Zjistit vliv úspěchu/prohry na chování vybraného jedince v interakci s ostatními spolužáky

Popis aktivity

Žáci budou rozděleni vyučujícím do dvou družstev, podle jejich možností, tak aby byl výkon družstev vyrovnaný. Vyučující instruuje žáky o podmínkách hry. Žáci budou soutěžit v obratnosti v tělocvičně. Vyučující připraví se žáky v tělocvičně dvě lavičky. Žáci se postaví před lavičky do zástupů, tak jak jsou zařazeni do družstev. Žáci budou soutěžit v několika kolech a během hry bude vyučující obměňovat složení družstev.

1. kolo – žák přeběhne lavičku, zpátky doběhne po podlaze, předá štafetu dalšímu běžci plácnutím ruky, zařadí se na konec zástupu
2. a 3. kolo – žák doskáče až na konec lavičky, zpátky přeběhne po lavičce, předá štafetu dalšímu běžci plácnutím ruky, zařadí se na konec zástupu
4. kolo – žák přeleze po čtyřech na konec lavičky, na konci lavičky si žák lehne na záda a zpátky se po lavičce přitáhne rukama

Časová dotace: 45 minut (v rámci jedné vyučovací hodiny tělesné výchovy)

Aktivita 3 Začarovaná třída

Cíl: Analyzovat třídní vztahy prostřednictvím kresby třídního kolektivu – analýza kresby

Popis aktivity

V rámci jedné vyučovací hodiny výtvarné výchovy vyučující rozdá dětem skicáky a vysvětlí zadání práce. Vyučující navodí atmosféru, že každý z žáků je kouzelník a má teď

jedinečnou možnost začarovat všechny své spolužáky do podoby zvířat. Poté by žáci měli pastelkami nakreslit na papír formátu A4 každého ze spolužáků jako zvíře, které ho charakterizuje. Výsledkem by měl být obraz, na kterém bude znázorněna celá třída jako skupina začarovaných zvířat.

Metody: kresba pastelkami

Časová dotace: 45 minut

10.3.2 Realizace a reflexe aktivity

Průběh aktivity 1: Aktivita se zúčastnilo všech 10 žáků třídy. Žáci přistoupili k aktivitě ochotně. Aktivita jim byla již známá. Během aktivity nedošlo k žádným konfliktům, vládla příjemná povánoční atmosféra.

Reflexe aktivity a závěr aktivity 1 Pavučinka: Z této aktivity je možné pozorovat napětí mezi vztahy jednotlivých spolužáků a preference žáků vůči dalším spolužákům (kdo koho má radši a rád mu popřeje a kdo koho příliš neupřednostňuje). V tomto směru se velmi projevil vztah Tomáše a zbytku třídy. Do aktivity byla zapojena i třídní učitelka a asistentka pedagoga. Tomáš v této aktivitě vyšel zcela nejhůř z celé třídy ještě se svojí spolužačkou Vendulou (tato dívka je integrována do speciální třídy pouze měsíc, takže tato skutečnost je pravděpodobně důsledkem krátké doby a malého poznání, či ne příliš rozvinutého vztahu mezi Vendulou a ostatními členy třídního kolektivu). Klubíčko se k němu dostalo pouze dvakrát a to jednou od třídní učitelky a jednou od asistentky pedagoga. Žádný z jeho spolužáků mu nechtěl popřát něco dobrého do nového roku. Tato skutečnost ukazuje na to, že Tomáš ve třídě nemá dobré postavení a není oblíbený v třídním kolektivu. Toto postavení je nejspíše zapříčiněno jeho nevhodným chováním a častým vyvoláváním konfliktů z jeho strany. Na druhou stranu Tomáš vysílal od sebe klubíčko celkem sedmkrát, což je nejvíce ze všech dětí. Tomáš vyslovil celou řadu přání, ale děti se s ním sdílet nechtěly. Z toho je možné vyvodit závěr, že Tomáš stojí o vřelý a pravdivý kontakt se spolužáky, ale sám není schopen regulovat své chování natolik, aby do vztahů nevnášel zlo. Časté útoky z Tomášovy strany, lži a podlé činy ovlivnily vztahy dětí k Tomášovi natolik, že zbylí spolužáci sice respektují a tolerují jeho přítomnost ve třídě, ale příliš nevyhledávají jeho společnost a nechtějí se příliš pouštět do bližší interakci s ním. Z tohoto případu je jasné, že Tomáš ovlivňuje zcela jistě třídní vztahy a jeho diagnóza se bohužel značně promítá do jeho vztahů s dětmi.

Průběh aktivity 2: Aktivitu se zúčastnilo všech 10 žáků třídy. Před zahájením soutěže se vyučující děti ptala, jestli děti někdy ve svém životě v něčem prohrály. Většina dětí přiznala, že někdy prohrály. Tomáš žádnou prohru ve svém životě nepřiznal. Vyučující zdůraznila žákům, že v životě je třeba naučit se prohrávat a kladla důraz na pozitivní chování žáků. Zdůraznila, že není třeba být naštvaný na spoluhráče, pokud se jim něco nezdaří a družstvo nevyhraje. Vyučující poukázala na to, že asistentku pedagoga (autorka práce se účastnila jako asistentka pedagoga jen zde, rozhovor v závěrečné kapitole praktické části je veden s druhou asistentkou pedagoga) bude zapisovatel a pozorovatel. Vzhledem k závěrům, je tato informace důležitá. Druhá asistentka pedagoga zastávala roli rozhodčí. Následovalo rozdělení do družstev. Družstva sestavila vyučující. Žádné konflikty nevznikly, děti na sestavená družstva nijak nereagovaly.

Družstvo 1: Tomáš, Daniel, Karel, Tadeáš, Veronika

Družstvo 2: Michal, Matěj, Vojtěch, Julie, Vendula

1. kolo – Zprvu se projevovalo u Tomáše nadšení, které bylo patrné i motorickým neklidem (poskakování na místě, mávání rukama). Viditelná byla nervozita při běhu posledního člena družstva, vzhledem k tomu, že situace obou družstev se zdála nerozhodná. Výkon obou družstev byl dlouhou dobu vyrovnaný. Družstvo, kde byl Tomáš, vyhrálo. Radost byla zjevná. Tomáš spolužáky chválil, byl spokojen s jejich výkony, následně uděloval rady. Na to jeho spoluhráči reagovali negativně, ať je nepoučuje. Během celé hry dbal Tomáš na důsledné dodržování spravedlivých podmínek pro obě družstva. Po prvním kole učitelka přerozdělila síly v družstvech. Vyměnila dvě nejslabší hráčky – Veronika, Vendula.

2. kolo – Prohrálo družstvo Tomáše. Při prohře se Tomáš dostal do slabší regrese. Útočil na spolužáky, byl silně nespokojen s výkonem svého družstva. Svůj neklid ventiloval směrem ke spolužákovi Karlovi a Danielovi, na ostatní spoluhráče nereagoval. Byl velmi dobře schopný zhodnotit, kdo bude schopen reflektovat, a reagovat na jeho projevy. Tento fakt je zjevný, i když Tomáš poučuje – je schopen zhodnotit, kdo bude schopen a ochoten plnit jeho „rozkazy“ a kdo je pochopí.

3. kolo – Z počátku byl Tomáš spokojen s výkonem družstva, na konci družstvo ztratilo náskok kvůli slabší spolužačce. Družstvo prohrálo. Přestože bylo vidět, že Tomáš reguluje

projevy svého chování, jistá nespokojenost byla v jeho tváři viditelná. Následuje přerozdělení sil – Karel byl přeřazen do družstva Michala, Matěj k Danielovi.

4. kolo – Na začátku Tomáš družstvo podporoval, družstvo vyhrávalo. Koncem družstvo opět ztratilo kvůli slabší spolužačce.

Reflexe aktivity a závěr aktivity 2 Soutěž dvou družstev: Během aktivity nevznikl žádný závažný problém a nebyla zde patrná výrazná polarita vztahů mezi Tomášem a některým z jeho spolužáků. Tomáš byl schopen spolupracovat s každým, míra přijetí byla však limitována výkonem, který byl podmínkou úspěchu. Tomáš vstupoval do interakce především se spolužáky, u kterých vyhodnotil interakci jako přínosnou – Daniel, Karel (pochopení rady v rámci strategie, kritika). Se zbylými spoluhráči nevstupoval do interakce, protože pravděpodobně vyhodnotil interakci jako nesmyslnou. Z pozorování chování a vzájemných interakcí Tomáše s dalšími spolužáky je možné konstatovat, že Tomáš aktivoval své účelové chování. Během aktivity jednal tak, aby skupina dosáhla úspěchu, vyhrála, a snažil se udržovat pozitivní vztahy se svými spolužáky za cílem výhry. I přesto byly patrné jisté známky neklidu a neschopnosti zvládnout celou situaci bez projevu negativních emocí (Tomáš slovně kritizoval spolužáky, vyjadřoval nespokojenost z jejich výkonu, která zapříčinila několikanásobnou prohru jejich družstva, snažil se slovně napomínat a poučovat ostatní spoluhráče). Autorka práce jako pozorovatel zároveň konstatuje, že Tomášovo účelové chování je ovlivněno nejen skutečností, že chtěl vyhrát, ale i dalšími faktory. Jedním z faktorů bylo počáteční zdůvodnění vyučující, že není třeba se na sebe navzájem zlobit, pokud se nám nepodaří dosáhnout očekávaného úspěchu. Tento akcent pravděpodobně podmínil změnu chování Tomáše, protože dokázal vyvodit důsledky v případě svého neadekvátního chování. Druhým faktorem bylo vědomí, že pozorovatel (autorka práce) aktivně pozoruje dění a zapisuje průběh aktivity žáků, jejichž výkon bude následně ohodnocen (jak výkon, tak chování během hry). Tyto dva aspekty hrály roli v tom, že Tomášovo chování se vymykalo standardnímu chování. Na druhou stranu je zjevné, že Tomáš umí použít své účelové chování a v takových případech je schopen vyjít bez větších konfliktů se spolužáky. Na základě průběhu aktivity a chování všech účastníků třídy (vzhledem k nepřítomnosti větších konfliktů) nebyla zcela zřejmá vztahová síť a vymezení vztahů spolužáků k Tomášovi.

Průběh a reflexe aktivity 3 Začarovaná třída (analýza a interpretace obrázků):

Aktivity se účastnilo celkem 8 žáků ze třídy. Na začátku aktivity vyučující proměnila žáky v kouzelníky. Žákům pak dala pokyn, aby třídu začarovali do podoby zvířat a nakreslili jednotlivá zvířata, tak jak spolužáky začarovali. Žáci nadšeně reagovali a práce je bavila. Během aktivity se vyučující snažila žáky usměrňovat v kázni, protože žáci si navzájem výkresy ukazovali, čímž by se mohli žáci navzájem ovlivňovat. Na konci aktivity vyučující vyzvala žáky k tomu, aby ke každému zvířeti napsali jméno spolužáka, které do této podoby začarovali. Přes počáteční obavy, vzhledem k možným konfliktům, žáci reagovali naprosto spontánně a aktivně povídali o svých výkresech vyučující. V průběhu aktivity nevznikl žádný konflikt. Pro lepší představivost práce dětí autorka práce vkládá výkresy dětí do přílohy č. 3.

Při interpretaci výkresů se nejdříve autorka zaměřila na jednotlivé podoby zvířat, jejichž podobu si žáci vybrali pro své spolužáky. Autorka uvádí všechny možné podoby, jakými byl jeden žák znázorněn svými spolužáky:

Vojtěch – jestřáb, osel, užovka, žirafa, myš, pavouk, housenka, lev

Matěj – liška, pes, ježek, žirafa, zajíc, žížala, housenka, ryba

Daniel – veverka, kachna, ryba, opice, zajíc, myš, želva, kocour

Tomáš – myš, kůň, hlemýžď, kocour, medvěd, tygr., pavouk, žirafa

Michal – myš, králík, housenka, had, pes, pavouk, pavouk, myš

Tadeáš – myš, slimák, želva, kobylka, liška, žralok, ryba, králík

Karel – orel, pták, kůň, motýl, housenka, krokodýl, housenka, ryba

Veronika – motýl, lvíče, motýl, brouk, opice, housenka, ryba, ryba

Vendula – motýl, veverka, motýl, kočka, tygr, želva, pavouk, králík

Julie – motýl, pták, pavouk, pták, kočka, medvěd, pavouk, králík

Začarovaná třída – Vojtěch: Na první pohled je zřetelné, že Vojtěch a Karel se vnímají jako dva partneři (stejné postavení dvou zvířat naproti sobě). Z povahy ptáků lze mezi nimi vnímat i možnost určitého konfliktu, jako mezi dvěma dravci. Obě tyto interpretace jsou ve shodě s daty získanými během pozorování. Vojtěch dále znázornil přítomnost všech tří spolužaček třemi stejnými zvířaty – motýly. Z povahy vybraných zvířat lze usuzovat, že přítomnost spolužaček vnímá kladně, avšak nedělá mezi nimi příliš rozdíly, i přes jejich

jinakost. Spolužáci Daniel a Matěj jsou vykresleni jako partneři, což odpovídá skutečnosti, vzhledem k faktu, že jsou spolužáky stejného ročníku. Překvapením pro autorku práce je postavení Michala, který je znázorněn jako myš, poměrně malé zvíře, daleko od Vojtěcha. Michal je velkým přítelem Vojtěcha a spolužákem ze stejného ročníku. Zároveň by bylo možné vykládat vztah „myš-dravec“ i s konotací myši jako možné oběti dravce. Tato skutečnost však nelze potvrdit. Vztah Michala a Vojtěcha není problematický. Zobrazení Tomáše jako myši není až tak velkým překvapením. Vojtěch s ním má problém a proto se sám snaží stylizovat do pozice dravce a Tomáše do pozice myši jako jeho oběti či bezbranného zvířete.

Začarovaná třída – Vendula: Podle průběhu práce Venduly a jistých nejasností během tvorby, nelze jistě říci, že znázornění spolužáků zvířaty zcela koresponduje s konkrétní představou o třídním kolektivu. Přesto je možné najít jisté konkrétní interpretace. Největším překvapením bylo zobrazení paní učitelky jako draka. Tento fakt v jisté míře reflektuje problém Venduly s autoritou vyučující, kterou není úplně zvyklá respektovat. Z předešlého vzdělávání má jiné návyky, proto se jí současná vyučující může zdát velmi přísná. Zajímavé je zobrazení spolužáka Tadeáše, který má s Vendulou problém. Tento fakt se jistě odráží na jejich vztahu a podoba slimáka tedy do jisté míry může korespondovat s touto skutečností. Tomáš je zde zobrazen jako kuň, který veze psa (Matěje). Z tohoto úhlu pohledu je možné říci, že Vendula nevnímá přítomnost Tomáše ve třídě negativně.

Začarovaná třída – Julie: Julie sama sebe zobrazila jako pavouka, který si na obrázku tká pavoučí síť. Vedle sebe zobrazila Michala, který je pravděpodobně jejím největším kamarádem ve třídě. Spolužáky Daniela a Tadeáše Julie zobrazila jako zvířata vodního světa, která jsou blízko u sebe. Z dat získaných během pozorování může autorka potvrdit skutečnost opravdu pozitivního vztahu Daniela a Tadeáše. Tadeáš vnímá Daniela jako staršího zkušeného spolužáka a Daniel rád pomůže Tadeášovi. Zajímavým faktem je zobrazení spolužačky Venduly, se kterou vztah není příliš vřelý. Přesto Julie zobrazila Vendulu jako barevného pestrého motýla, kterého umístila doprostřed obrázku. Naopak spolužačku Veroniku, se kterou nemá problematický vztah, zobrazila Julie jako nenápadnou housenku. Na základě skutečnosti by se nabízela spíše opačná možnost. Přítomnost Tomáše zobrazeného v podobě hlemýždě nijak nenarušuje třídní společenství

zvířat, z tohoto pohledu tedy autorka práce nespatřuje žádné zvláštní postavení Tomáše ve třídě očima Julie.

Začarovaná třída – Tomáš: Výkres Tomáše jako jediný ukazuje na školní prostředí – žák umístil zvířata do školních lavic. Z toho by mohla vyplývat představa Tomáše o přátelství spolužáků, které se omezuje pouze na školní prostředí. V případě jeho vztahů je to povětšinou bohužel pravdivá skutečnost. Na první pohled výkres Tomáše působí poněkud nejednotně – zvířata se nedívají stejným směrem, různé velikosti lavic, hodně barev. Jako by si „každý hleděl svého“. První překvapující skutečností bylo postavení Tomáše jako malé nenápadné kočky. Tomáš si je dobře vědom svého postavení ve třídě, jak z důsledků svého chování, tak na druhé straně si je vědom své inteligence, kterou všechny členy třídního kolektivu převyšuje. Proto nenápadnost s jakou se Tomáš zobrazil, je překvapivá. Další zajímavou skutečností je zobrazení Vojtěcha, jako pravděpodobně největšího zvířete a fakticky největšího soupeře Tomáše v rámci třídního společenství. Přestože v mnohém má Tomáš ve vztahu k Vojtěchovi „navrch“, vztah dvou zvířat na obrázku s tím nekoresponduje. Ne příliš velkým překvapením je zobrazení Michala jako malého „bezbranného“ hada, který směrem k Tomášovi může jen stěží útočit. Tento fakt odráží dimenzi jejich vztahu. Zobrazení Veroniky (brouk), Karla (motýl), Venduly (kočka) a Tadeáše (kobylička) pravděpodobně odráží skutečnost, že se jedná o mladší spolužáky, kteří pro něho nejsou příliš partnery a nejsou pro něho nijak „nebezpeční“.

Začarovaná třída – Matěj: Výkres Matějovy začarované třídy se nevymyká jeho obvyklým výkresům. Až na čtyři zvířata, nakreslil Matěj všechna zvířata hnědou barvou a jsou svým vzhledem navzájem velmi podobná. Je patrné, že Tomáše nakreslil jako zvíře pravděpodobně ze všech největší a s největší hlavou. Tomáš, kterého Matěj zobrazil jako medvěda, je ze všech zvířat nejdravější. Druhou šelmou na obrázku je tygr, jehož podobu přičaroval Matěj spolužačce Vendule. Tygr však vzhledem k Tomášovi je mnohem menší, takže je možné říci, že přestože může být tygr dravější (Vendula), medvěd (Tomáš) se jeví Matějovi svojí velikostí a dravostí nebezpečnější.

Začarovaná třída – Michal: Michal se na obrázku začarované třídy nakreslil jako nejmenší zvíře – pavouk. I jeho spolužák Vojtěch je znázorněn jako pavouk, ale je větší. Překvapující skutečností je podoba Tadeáše jako žraloka. Z pozorování není jasné,

že by tito dva spolužáci měli nevyřešený vztah nebo jejich vztah byl problematický. Zároveň žralok míří směrem k želvě (Vendula). Tento fakt může ukazovat na jistý problém Tadeáše vůči Vendule, ale s největší pravděpodobností tato skutečnost nebyla znázorněna takto záměrně. Znázornění Julie jako medvěda v tomto případě nenesení žádný negativní podtext. Michal znázornil Julii spíše jako plyšového medvěda, který je hodný a nic zlého neudělá. Michal s Julií si v mnohém rozumí a jsou dobrými přáteli. Na první pohled je zajímavá barevná housenka. Do její podoby začaroval Michal spolužačku Veroniku. Spolužačka Veronika se ve třídě příliš neprojevuje vzhledem k závažnosti jejího postižení a malé schopnosti komunikovat, ale Michal ji přesto vnímá jako zajímavou osobu, která obohacuje třídní kolektiv. Tomáš na tomto obrázku příliš nevyniká (ani velikostí, ani barevností), je spíše nenápadným zvířetem. Autorku zaujala blízkost mezi pavoukem (Michalem) a tygrem (Tomášem). Michal se spíše Tomáše bojí, neumí se příliš bránit. V jistých aspektech je jejich vztah viditelný i na obrázku: velikost (tygr velký, pavouk malý), zvířata se na sebe nekoukají (pavouk utíká před tygrem) a charakter zvířete (dravec versus malý hmyz).

Začarovaná třída – Tadeáš: Z Tadeášova výkresu není příliš jasné, že by Tadeáš dělal příliš velké rozdíly mezi spolužáky. Jedinou výjimkou je spolužák Dan – znázorněn jako želva. Ostatní druhy zvířat se vždy ještě alespoň jednou opakují (Matěj, Karel, Vojtěch – housenky, Tomáš, Julie, Michal, Vendula – pavouci, Veronika, Tadeáš – ryby). Z toho lze usuzovat, že pro Tadeáše je Daniel někým výjimečným a v jejich vztahu tomu tak opravdu je. Daniel se chová k Tadeášovi jako ochránce a starší spolužák, a Tadeáš tak Daniela bere. Autorku překvapil charakter pavouků – pavouk křížák – do jejichž podoby začaroval Tadeáš Julii, Tomáše, Michala a Vendulu. Ve vztahu k Vendule můžeme mluvit o despektu, se kterým Tadeáš k této své spolužačce přistupuje. V jistém smyslu může hrát podobnou roli i Julie, spolužačka ze stejného ročníku, kterou může Tadeáš v učení chápat jako soupeře. Ale ve skutečnosti se to v jejich vztahu neprojevuje. Tomášovi ve svém výkresu nepřisuzuje Tadeáš žádné neobvyklé dominantní znaky, které by zřetelně definovaly jeho vztah k němu.

Začarovaná třída – Daniel: Na první pohled dominuje na obrázku lev, který má reprezentovat spolužáka Vojtěcha. Daniel vidí ve Vojtěchovi možného vůdce třídy a proto je zde vidět velký důraz na tento aspekt. Druhým největším zvířetem je žirafa,

do jejíž podoby začaroval Daniel Tomáše. Tyto dvě zvířata jsou schopná si konkurovat, jsou rovnocennými soupeři. Na základě pozorování může autorka práce tuto skutečnost potvrdit. Vojtěch i přes svojí nejistotu je opravdu vnímán zbytkem třídního kolektivu jako jediný, nebo jeden z mála, kdo se dokáže Tomášovi postavit, i když nechce. Autorku práce dále zaujaly na obrázku tři ryby, které plavou v jezírku. Z tohoto hlediska je nejzajímavější prostřední ryba, která má znázorňovat spolužačku Veroniku. Jinakost ryby pravděpodobně koresponduje s pocitem Daniela, že jejich spolužačka Veronika je v něčem opravdu odlišná. Zároveň se však zcela nevymyká ostatním (plave v jezírku s dvěma dalšími rybami). Ostatní zvířata jsou si velmi podobná svým vzhledem, žádné další zvláštnosti, které by ukazovaly zřetelně na Danielovo vnímání třídního kolektivu, nejsou jasné.

Závěr aktivity: V jednotlivých pracích se odrážejí jednotlivé vztahy dětí, avšak z provedené interpretace nelze jednoznačně říci, že v obrázcích je zcela jasná vztahová síť dětí. U několika jedinců je však více či méně patrné, jaké mají s kým vztahy a s kým vztahy preferují. Zároveň lze v některých případech i vyzorovat, jak děti vnímají charakter svých spolužáků (jestli převládá negativní nebo pozitivní vnímání charakteru jejich spolužáka). V tomto případě však nelze říci, že by se všichni žáci shodli. Z charakteru zvířat, která žáci vybrali nelze ani u jednoho žáka říci, že by převládala zvířata odrážející negativní chování. Ani Tomáš, který má ve třídě problematické postavení, nebyl žáky zobrazen zvířaty, která by odrážela pouze jeho negativní projevy chování. Pouze u Matěje (Matěj znázornil Tomáše jako medvěda), Michala (Michal znázornil Tomáše jako tygra) a Tadeáše (Tadeáš zobrazil Tomáše jako pavouka) by bylo možné hledat určité negativní konotace zobrazení.

10.3.3 Pozorování třídních vztahů

V této kapitole se autorka práce zaměřila na vztahy vybraného chlapce s jednotlivými spolužáky z jeho třídy. Data byla získána v rámci dlouhodobého zúčastněného pozorování. Pozorování probíhalo dlouhodobě při vyučování ve třídě, mimořádných školních akcích a během přestávek v období od září 2013 do března 2014.

Vztah Tomáš – Karel: Karel je mladší spolužák Tomáše. Jejich vztah je velmi problematický. Tomáš převyšuje Karla svými kognitivními dovednostmi, což Karla velmi frustruje. Karel má již tak nízkou frustrační toleranci, ale z Tomáše má velký

respekt. Z jeho chování autorka vnímá odmítavý postoj k jakékoli spolupráci s Tomášem. Tento postoj pramení nejen z osobních negativních zkušeností Karla, ale ze zranění a konfliktů, které Tomáš vyvolává v třídním kolektivu. Karel hájí své spolužáky a je v opozici kvůli útokům na jeho osobu nebo na další členy třídy. Tomáš má Karla rád, ale je si dobře vědom, v čem má Karel slabá místa a využívá jich, pokud chce Karlovi zaškodit. Rád svaluje vinu na Karla, protože si je dobře vědom toho, že Karel občas někomu také ublíží a není tak zcela jasné, na koho by vina mohla padnout. V zásadě se ale snaží s Karlem vycházet a nevyvolá-li jedna strana konflikt, Karla respektuje jako člena třídy.

Vztah Tomáš – Vojtěch: Vztah Tomáše s Vojtou je nejvíce problematický. Jedním z důvodů je potřeba obou dominovat mezi spolužáky, rozhodovat a mít věci pod svojí kontrolou. Tomáš dokáže „přechytračit“ Vojtěcha. Na druhé straně Vojtěch se dokáže bránit a úder vracet, i když ne vždy. Někdy se za sebejistým vystupováním skrývá velká nejistota, z toho vyplývající potřeba úniku. Vojtěch se bohužel snadno nechá vyprovokovat, což Tomáše často velmi baví a dráždí tím svého kamaráda. Tomáš často zastrašuje Vojtěcha slovy „zabiju tě“ nebo „zabiju tvou mámu“, což Vojtěcha velmi zneklidňuje a nemůže Tomáše vystát. Z tohoto důvodu je jejich vztah pouze formálním vztahem členů jedné třídy. V tomto případě nemůžeme mluvit o žádném kamarádství. Tomáš vyvolává konflikty, které u Vojtěcha vedou k frustraci až úzkostným stavům a strachům, protože Vojtěch vzhledem k jeho kognitivním možnostem není zcela schopen adekvátně vyhodnotit situaci, čeho je Tomáš schopen.

Vztah Tomáš – Matěj: Vztah Tomáše s Matějem je velmi specifický. V jejich vztahu jsou patrné jisté výkyvy. Matěj působí velmi nejistě a křehce, byť vzhledem ke svému věku (13 let) jsou u něho znatelné projevy pubertálního období a tak dokáže i zaútočit. Z jeho chování je patrná spíše vyhýbavost vůči Tomášovi. Nemá Tomáše příliš rád, ale o nevraživosti zde nelze mluvit. V případě konfliktu se Matěj příliš bránit neumí, takže následuje žalování, což Tomáše ještě více popuzuje. Tomáš dokáže poměrně snadno Matěje zmanipulovat. Často lze chápat vztah z Tomášovy strany spíše jako účelový - Tomáš využije Matěje pro svůj plán. Matěj vzhledem k jeho kognitivním schopnostem velmi často není schopen jeho plán rozšifrovat a snadno se stane obětí jeho nekalých plánů.

Citový vztah zde není příliš silně navázán, i přesto, že obě strany jsou spolu v každodenní interakci.

Vztah Tomáš – Daniel: Tomáš s Danielem svůj vztah moc nerozvíjí. Jejich vztah je opravdu spíše formální, jako vztah dvou členů jednoho společenství. Z autorčina pohledu ani jeden příliš nevyhledává kontakt s druhým. Daniel se staví často do pozice obránce ostatních spolužáků, možná proto Tomáš nevyhledává jeho společnost. Daniel je jeho starší spolužák, je fyzicky zdatný a dokáže se fyzicky bránit a vymezit se proti Tomášovi. Z Tomášova chování je vidět určitý respekt k Danielovi. V jejich vztahu dochází spíše ke konfliktům než k přílišným projevům vzájemného kamarádství. Daniel kontakt s Tomášem příliš nevyhledává, protože si dobře uvědomuje, jak Tomáš škodí jeho spolužákům a ovlivňuje to jeho vztah k němu, přestože sám není většinou aktérem nebo obětí konfliktu.

Vztah Tomáš – Michal: Vztah Tomáše a Michala se nevymyká žádným zásadním způsobem. Michal je slabší jedinec a je si vědom své nejistoty, kterou Tomáš rád využívá a zbytečně útočí na Michala. Michal se povětšinou vyhraňuje vůči Tomášovi, ale příliš nezaútočí. Pokud se brání, jedná se spíše o obranu slovní. Tomáš útočí na Michala jak slovně, tak fyzicky. Během pozorování se autorka setkala s posměchem na účet Michala ze strany Tomáše. Jejich vztah se tedy odvíjí spíše na negativních interakcích, které vychází z pohnutek Tomáše.

Vztah Tomáš – Tadeáš: Tomáš a Tadeáš nemají vztah příliš definovaný. Tadeáš je relativně novým členem třídního společenství – od září školního roku 2013/2014, kdy byl integrován do speciální třídy do 2. ročníku ZŠ speciální. Ve velké míře je zjevné, že Tadeáš je silně ovlivněn svými spolužáky, kteří Tomáše příliš nevyhledávají. V jejich vztahu hraje dle autorky roli i věkový rozdíl mezi oběma chlapci a vnímání staršího a mladšího spolužáka. Tomáš ani sám nevyhledává příliš kontakt s Tadeášem. Jejich vztah by se tedy mohl více rozvíjet, jestliže by obě strany vstupovaly více do vzájemné interakce. V této chvíli (leden 2014) lze konstatovat, že vztah není nijak problematický, avšak i přesto je z Tadeášovy strany ovlivněn vztah k Tomášovi zkušenostmi jeho spolužáků, vlastními předsudky, respektem a v určité míře i obavou a určitou nejistotou.

Vztah Tomáš – Julie: Julie je nová spolužačka Tomáše, která nastoupila do třídy také v září školního roku 2013/2014. Mezi Tomášem a Julií není nijak problematický vztah. Jejich vztah není zatížen přílišnými konflikty, a tedy je možné mluvit o pozitivnějším vztahu mezi oběma stranami. Julie si však velmi dobře uvědomuje polaritu Tomášova chování. Celou skutečnost však bere relativně s nadhledem a má pochopení snad pro všechny členy třídy, nevyjímaje ani Tomáše. Z dlouhodobého pozorování šlo vypožorovat i fakt, že Tomáš velmi málo zaútočí na děvčata. Proto jeho vztah s děvčaty je mnohem vřelejší, otevřenější a není zdaleka tak problematický. Tento případ potvrzuje i vztah Julie s Tomáše a vztah Tomáše s dalšími dvěma spolužačkami. Tomáš Julií respektuje, není vůči ní negativně vyhraněn, spíše naopak. Julie bere jeho rady a respektuje ho jako staršího spolužáka.

Vztah Tomáš – Vendula: Vzhledem ke krátké době, kdy byla Tomášova spolužačka Vendula zařazena do třídy (začátek prosince 2014) nelze podat příliš mnoho relevantních informací, protože nebylo možné sledovat jejich vztah v delším časovém horizontu. Z krátkodobého pozorování lze konstatovat, že jejich vztah není zásadně problematický, i když obě strany umí být značně zlomyslné a relativně snadno mezi nimi může vzniknout konflikt. Vendula se však zatím proti Tomášovi nijak nestaví a naopak v některých věcech se svými charaktery přitahují a dokáží si vyhovět. Vendula občas provokuje Tomáše, což Tomáše popuzuje (Vendula mu dává dětsky najevo, že ho miluje a Tomáše to popuzuje, protože nechce být ponižován před spolužáky takovými výroky na jeho adresu). V tomto ohledu se Tomáš občas neubrání lehčím slovním útokům a poznámkám na adresu Venduly.

Vztah Tomáš – Veronika: Vztah Veroniky a Tomáše je velmi specifický. Veronika je žákyně speciální třídy, která má diagnostikovanou středně těžkou mentální poruchu a trpí poruchou autistického spektra. Její vzdělávání se tedy odvíjí ve speciální třídě, ale vzhledem k závažnosti poruchy se jí věnuje osobní asistentka pedagoga a proto je v některých ohledech takovou samostatnou buňkou třídního kolektivu. Veronika příliš nemluví, proto komunikace s kýmkoliv z třídního kolektivu je minimální. Přesto jí děti chápou jako běžnou a plnohodnotnou součást jejich třídního společenství. Tomášův vztah s touto spolužačkou je tedy velmi omezený možnostmi komunikace, ale přesto se k ní chová velmi kamarádsky. Za dobu pozorování autorka práce nezaznamenala žádný

konflikt, který by vyvolala jedna ze stran. Tomáš zastává vůči Veronice spíše ochranný postoj, jako starší zkušenější spolužák a snaží se jí pomoci. Na druhé straně nese jejich vztah ještě jeden specifický rámec, který bylo možné opakovaně zaznamenat během pozorování. Jedná se sice o kamarádský vztah, ale Tomáš si je dobře vědom možností Veroniky a proto využívá situace k tomu, že uspokojuje svoje touhy. Během pozorování autorka práce několikrát zaznamenala, jak Tomáš Veroniku lechtal na nevhodných místech. Tomáš tedy částečně využívá situace a uspokojuje své fyzické potřeby a pudy na své spolužačce. Vzhledem k počátku puberty u Tomáše tento fakt není příliš překvapivý, ale je zajímavé, jak Tomáš dokáže svůj vztah s kognitivně nejslabší spolužačkou využít pro navázání fyzického kontaktu. O velkých fyzických bariérách zde tedy nelze mluvit. Tento jejich vztah je tedy jak kamarádský, tak částečně účelový z pohledu Tomáše.

10.3.4 Závěr a komparace obou použitých metod

Z výsledků pozorování i realizovaného projektu ze zjevné, že postavení Tomáše ve třídě je značně problematické a zcela jistě ovlivňuje klima třídy a samotné třídní vztahy. Tomáš má ve třídě pověst nevyzpytatelného žáka, který se umí jak k dětem chovat hezky, tak umí velmi rychle a hrubě dětem ublížit. Proto je pro děti, a zvláště pro mentálně slabší děti, těžké odhadnout Tomášovo chování. Pro přehlednost autorka shrnuje údaje v tabulce č. 1 na následující straně.

Tabulka č. 1 – Komparace použitých metod a získaných dat

Metoda sběru dat	Pozorování	Realizace projektu – aktivity
Stálý přítel Tomáše ve třídě	Nemá stálého kamaráda ve třídě (pouze kladný vztah s Veronikou a Vendulou, ale ten ho neuspokojuje)	Nemá stálého kamaráda ve třídě
Zpětná vazba od třídního kolektivu	Negativní zpětná vazba (Nezájem o Tomáše, spolužáci s ním nechtějí vstupovat do bližší interakce, nechut' s ním pracovat ve skupině)	Aktivita 1 – nedostatečná pozitivní zpětná vazba (děti mu nechtěly popřát) Aktivita 2 – negativní zpětná vazba (nereagují na jeho pokyny při hře, nebo spíše se ohrazují proti jeho radám) Aktivita 3 – pozitivní zpětná vazba (žádný z třídního kolektivu ho neznázornil jako obludné zvíře)
Vliv Tomáše na třídní klima	Tomáš ovlivňuje třídní klima svojí přítomností (skupinkování dětí, vzájemná podpora)	Tomáš ovlivňuje třídní klima (vzájemná podpora dětí proti Tomášovi, menší soupeřivost mezi dětmi)
Přítomnost/nepřítomnost chlapce ve skupině	Klima je jiné, pokud Tomáš není přítomen (větší otevřenost dětí, absence strachu z Tomáše)	Aktivita 2 – pozitivnější klima ve skupině, kde Tomáš nesoutěžil (Tomáš vyvolává konflikty, protože potřebuje vyhrát)

10.4 Chování žáka z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga

V této kapitole se autorka práce zaměřuje na chování žáka z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga, který se žákem pracuje. Otázky se týkaly 4 oblastí: základní informace o respondentovi, průběh vyučování, projevy chování a třídní klima. Přepis rozhovorů je vložen v příloze práce pod číslem 4 a 5. Oběma respondentům byly pokládány stejné otázky. Na základě odpovědí autorka práce sestavila pohled obou respondentů na vybraného žáka v jednotlivých oblastech. V následujících dvou podkapitolách se autorka věnuje všem třem oblastem a snaží se o ucelený pohled na žáka z pohledu vyučující a asistenta pedagoga v jednotlivých aspektech.

10.4.1 Chování žáka z pohledu třídní učitelky

Rozhovor s třídní učitelkou vybraného chlapce se odehrával v domácím prostředí, nikoli ve třídě. Rozhovor trval 31 minut a nebyl ničím ani nikým přerušen. V průběhu rozhovoru byly učitelce kladeny ještě doplňující otázky. Vyučující ochotně odpověděla na všechny otázky a zařadila popsané skutečnosti do kontextu celé třídy, kterou vede.

Informace o respondentovi: vyšší odborné pedagogické vzdělání, 15 let praxe, 15 let práce ve speciální třídě, 3 roky práce s vybraným žákem v rámci vzdělávání ve speciální třídě (pozn. autorky)

Průběh vyučování: Třídní učitelka se cítí ve třídě dobře, práci má ráda a z rozhovoru je patrný její kladný vztah k dětem. Z dlouholeté praxe si uvědomuje náročnost své práce a úskalí, která s sebou nese práce s dětmi, jejichž potřeby jsou specifické. Přítomnost chlapce s SPCH vnímá jako další specifikum, které ovlivňuje třídní klima a celkovou atmosféru ve třídě. Je zřejmé, že atmosféra ve třídě se změnila příchodem chlapce před dvěma lety. O tom mluví vyučující v rozhovoru jasně: „*Samozřejmě, že Tomáš tam vnáší díky svým specifickým potřebám specifickou atmosféru. Je to rozhodně jiný, než když tam Tomáš nebyl, protože významně ovlivňuje klima ve třídě.*“ Vyučující si je vědoma toho, že s příchodem chlapce musí více využívat určitou pedagogickou diplomacii, protože držení hranic mezi ní a Tomášem vyžaduje mnohem větší striktnost a chytrost než ve vztahu k ostatním dětem. Samotné vyučování je v mnoha ohledech ovlivněno přítomností chlapce, promítá se do všech oblastí, i když sama vyučující poukazuje na velký posun, který zaznamenala během posledních dvou let (2012-2013), které je žák vzděláván

právě ve speciální třídě. Z rozhovoru je zřejmé, že hlavní příčinou vzniku konfliktů je především nechuť žáka pracovat, lenost a jeho momentální psychické rozpoložení, které úzce souvisí s jeho výkonem. Vyučující se v tomto ohledu soustředí především na to, aby žák práci dokončil, aby podpořila jeho vůli a schopnost pracovat. Zároveň se možným negativním projevům v těchto chvílích snaží předcházet. Konkrétní projevy jeho nevole vyučující popisuje takto: „*Jsou samozřejmě situace, kdy se mu do práce nechce, kdy je to pro něj obtížné, tedy se nechce namáhat a snaží se unikat do stěžování si, do zlosti, do vzteku, do odporu. Tak tomu se snažím předcházet anebo mu ukázat, že tímhle chováním ničeho nedosáhne. To na něj docela dobře funguje, obzvláště v současné době, kdy už tu práci v mojí třídě zná, kdy už máme vytvořený vztah, kdy on ví přesně, co si může dovolit a co nefunguje. Kdy rozhodně nemůže využívat nějakou naučenou bezmoc nebo narušování výuky. Samozřejmě, že se o to pokouší, snaží se, když se mu do práce nechce nejprve demonstrovat tu bezmoc, fňuká, vzteká se, poté, když mu není vyhověno, nařiká, snaží se vzbudit soucit. Ale ve finále většinou práci dokončí, někdy potřebuje podporu, ale v dost případech to nakonec dokáže sám.*“ Z pohledu vyučující je patrné, že velkou roli ve vyučování hraje právě autorita třídní učitelky, která nastavuje Tomášovi hranice, drží je, ale zároveň mu dává dostatek prostoru pro odpočinek, který je v Tomášově případě nezbytný pro zvládnání zátěže, kterou na něj školní práce klade. Vyučující dále poukazuje na proměnlivost jeho projevů během vyučování. Jeho aktuální projevy korespondují se situací, ve které se chlapec nachází. Integrace vybraného chlapce do speciální třídy zcela zásadně ovlivňuje chod třídy, to vyučující potvrdila. Z pohledu vyučující je to především vliv na třídní klima. Z počátku členové třídy přijali Tomáše jako svého kamaráda, který stejně jako oni má nějaké specifické potřeby. Později je však Tomáš odradil svým chováním a nadále už na hru s ním nepřistupují. Z popisovaných situací, které vznikají ve třídě, je viditelný strach z Tomáše, to sama vyučující popisuje v rozhovoru: „*Myslím si, že někteří z něj mají i strach. Např. Míša, ten když jsme dokončovali věty, z čeho mám ve škole strach... Míša dokončil větu, ve škole mám strach, když je tam Tomáš. Takže vyloženě je schopen to pojmenovat, že z něho má strach. Jakkoliv je třeba silnější, tak ví, že on může zaškodit způsobem, který nikdo nepředpokládá.*“ Tomáš děti svým chováním odradil, aby se jakkoliv s ním sdílely. Jeho chování je zklamalo, což se promítá do vztahů v celé třídě. Často Tomáš dětem škodil, podváděl a prováděl nepříjemné věci, které později děti přesvědčily o tom, že s Tomášem nechtějí kamarádit. Vyučující se o této skutečnosti

zřetelně zmínila v rozhovoru: „*Další věc je, že svým chováním odradil spolužáky od chuti s ním kamarádit, protože na začátku byly vůči němu hodně vstřícní, hodně tolerantní, ale on tím jak se choval, tak za tu dobu, co do třídy chodí, je přesvědčil, že mu není co věřit, že není možné se na něho spolehnout. A i když se snaží vždycky být ten, kdo půjčí věci, kdo se rozdělí o svačinu, kdo dává najevo, že pomůže, tak stejně ten ostatní způsob chování k těm dětem v nich vyvolává vůči němu neochotu s ním sdílet hru. Je schopen při hrách podvádět, při hrách, které mají nějaká pravidla a protože ty děti jsou slabší, tak on tím, že je podvede, tak vždycky získá vítězství a oni dobře poznají, že je podvedl. To je hodně nepříjemný pro ně.*“ V samotném vyučování vyučující popisuje klasické chlapcovy reakce, jak vyjadřuje nevoli pracovat, svoji nespokojenost. Na základě zkušenosti tedy vyučující usuzuje, že možná integrace tohoto žáka do hlavního vzdělávacího proudu se jí jeví v současné chvíli jako pravděpodobně neúspěšná. Hlavním důvodem je Tomášova vázanost na jednu konkrétní autoritu, která mu jasně definuje hranice. Z tohoto pohledu je velmi pravděpodobné, že prostředí hlavního vzdělávacího proudu a 2. stupně ZŠ obecně by pro něj bylo hodně zátěžové – více učitelů, přecházení ze třídy do třídy, více žáků na jednoho vyučujícího. Samozřejmě je to v neposlední řadě i dodržování doporučení definovaných ve zprávě z PPP, která ne vždy jsou naplňována při vzdělávání dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Tento aspekt vyučující též zmiňuje spolu s další řadou podnětů, které by byly pro žáka nové: „*Další věc je, že nebude respektováno jeho tempo, budou přesuny z třídy do třídy, noví spolužáci, setkání na chodbách s dětmi, které rozhodně si ho budou všimnat a budou na něj nějak reagovat.*“

Projevy chování: Vyučující poukazuje na skutečnost, že žák selhává ve všech oblastech vyučování, tzn. během přestávek, během celého vyučování i v průběhu mimořádných školních akcí. V každé oblasti má však mnohdy konflikt jiný spouštěč. Během přestávek je podle vyučující hlavní příčinou jeho projevů negativního chování především absence kamaráda a vztahů jako takových. Tomáš se neustále snaží získat něčí pozornost, snaží se na sebe upoutat a vytvořit si tak přátelství. Svoji snahu však dává najevo povětšinou nevhodnými způsoby, což vede ke konfliktům. Během mimořádných školních akcí vyučující popisuje úvodní nadšení, kterého si všimla u Tomáše pokaždé. Nicméně, jak postupuje dále školní akce, fyzická únava a celková únava z velkého množství nových podnětů Tomáše unaví. To vede následně k tomu, že nezvykle reaguje na věci okolo sebe. Vyučující toto popsala následovně: „*Mimořádný akce sice miluje a vždycky se ze začátku*

chová báječně, ale jak postupuje ta mimořádná školní akce a stoupá jeho únava z podnětů a celkově třeba i fyzická námaha na výpravě v lese, tak ta tolerance k podnětům z okolí se snižuje a on reaguje na věci, na které by jinak nereagoval. Zvyšuje se jeho nespokojenost, provokuje, dráždí ostatní.“ Na toto jeho chování pak musí následovat jistá opatření, např. oddělení od ostatních dětí, která chlapec nese velmi nelibě a často se tak ještě více stupňuje jeho nespokojenost. Závěry mimořádných akcí se tedy neobejdou bez jeho nespokojenosti, ačkoliv si většinu času žák velmi užil. Vyučovací hodiny matematiky a českého jazyka zvládá žák pravděpodobně nejlépe. Pokud dojde ke konfliktu, hlavním důvodem je především nespokojenost s tím, že musí pracovat nebo negativně reaguje, pokud se mu zdá práce příliš těžká a musí pracovat pod dohledem. V tomto smyslu ale vyučující zaznamenala jistý posun. I přes občasnou nevoli a nechuť pracovat, vyučující kladně hodnotí úhlednost sešitů, které si žák vede a jeho celkový výkon v českém jazyce, který je ve školním roce 2013/2014 lepší než v předchozích letech. Během hodin tělesné výchovy vyučující nepopisuje žádné velké projevy jeho negativního chování, ale poukazuje i na skutečnost, že záleží i na situaci, ve které se žák nachází – vztahy mezi spolužáky. Pokud je Tomáš v nepohodě a např. nepohodl se s ostatními dětmi, má větší potřebu jim úder vracet a snaží se tak škodit mnohem více během hry. Dále vyučující vidí velké úskalí v Tomášově potřebě vyhrát a nižší frustrační toleranci, která je patrná, pokud žák nevyhraje. Z tohoto důvodu vyučující nezařazuje typy takových her do hodin tělesné výchovy příliš často, protože negativní projevy žákova chování se ve chvílích neúspěchu velmi rychle projeví. Za hlavní spouštěče negativního chování tedy vyučující považuje tyto věci: *Rozhodně únava, rozhodně jeho osobní založení, nízké sebevědomí, potřeba dokazovat si, že je lepší, potřeba vztahů, které neumí. Myslím si, že velkým zdrojem je také touha po tom dělat si to, co právě chce. Nemít nad sebou žádnou autoritu.“* Mimo jiné vyučující zmiňuje specifickou rodinnou situaci žáka, která občas žáka rozhodí a žák poté není schopen celou situaci úplně dobře zvládnout. Ke konfliktům dochází u žáka jak s třídní učitelkou, tak dochází ke konfliktům Tomáše s dětmi. Nejčastěji konflikt Tomáše s třídní učitelkou vyvolá nechuť Tomáše respektovat nějaké nařízení nebo plnění úkolu. Tato situace je u Tomáše nejčastějším spouštěčem, je pro něj tedy obtížné zvládat pracovní nasazení. Dále vyučující mluvila o Tomášově chování o velké přestávce na zahradě: *„Další důvod je to, když něco provede na velké přestávce a neprojde mu to, tak neustále, i když mnohem méně než dřív, zkouší mě obelhat a vysvětlit, že on za nic nemůže,*

všichni okolo jsou viníci a on je ta oběť a my to nikdo nechápeme a chováme se k němu nespravedlivě. Tak tohle nereálný hodnocení toho svého konání, když je teda vystaven nějaké konfrontaci, tak to těžko zvládá. To má nízkou frustrační toleranci. Takže rozhodně není schopen uznávat svoji chybu, ale do určité míry se podřídí, ví, že to nefunguje, nějaký dlouhodobý vztek.“ V případě, že vznikne konflikt mezi Tomášem a třídní učitelkou, je dle názoru třídní učitelky optimální, nereagovat na nevhodné chování žáka a na jeho projevy vzteku a nespokojenosti. Na základě tohoto vzorce žák pochopí, že takovéto neadekvátní chování nemá smysl a nedosáhne svého. V té chvíli je zároveň zcela zásadní poskytnout žákovi jasné hranice, použít všechny prostředky k posílení autority a nepřistoupit na diskuzi o vzniklé situaci. V druhém případě, vznikne-li konflikt mezi Tomášem a dětmi, za nejčastější důvod vyučující považuje situaci mezi dětmi a Tomášem – děti si s ním nechtějí hrát, nechtějí ho vzít do hry. Často vznikne konflikt mezi dětmi a Tomášem, jestliže Tomáš děti nějak podvede ve hře a následně na něj děti žalují a stěžují si na jeho chování. Tomáš je navíc často velmi vyveden z míry, pokud mu děti nějak poškodí jeho stavbu nebo nedopatřením poškodí něco, co on vytvořil a na čem si zakládá. V neposlední řadě je to také pocit nespravedlnosti, který on velmi vnímá. O tomto faktu mluví sama vyučující: *Dále taky nespravedlnost. On má pocit v mnoha případech, že je něco nespravedlivé a musím mu docela pádnými argumenty a takovou přímou asertivní komunikací vysvětlit, co se stalo a musím mít argumenty a musím mít tu pevnou autoritu, že opravdu vím, co se stalo. Měla bych mít vždycky dobré informace, musím si rozmyslet, jak moc ty obvinění, která třeba přijdou z velké přestávky, jsou relevantní, nebo jak moc je tam něco namícháno vedle. To už obnáší tu zkušenost s tím jeho chováním, že se tohle dá docela dobře odfiltrvat.“* Pokud vznikne konflikt mezi Tomášem a dětmi, je třeba děti oddělit a vyšetřit vzniklou situaci, aby vyučující nejednala nespravedlivě. Akcent na spravedlnost na dalším místě v rozhovoru znovu zdůrazňuje i vyučující: *„Protože myslím si, že pro Tomáše je strašně důležitý, aby ty věci byly spravedlivé. A myslím si, že i ten vztah, který máme je založen na tom, že on ví, že se nedopouštím vůči němu nespravedlnosti.“* Vyučující proto věnuje dostatek času tomu, aby celou situaci řádně ošetřila a nevznikla nějaká nespravedlnost, která se podepíše na některých členech třídního kolektivu.

Třídní klima: Chlapec ve třídě nemá žádného stálého kamaráda. Tato skutečnost vychází především z toho, že chlapec má velmi problematické vztahy s ostatními členy třídního

kolektivu. Přesto, že žáci projevili po příchodu chlapce do třídy velkou vstřícnost a přijali ho, postupem času je Tomáš zrazoval a jeho chování je odradilo. Tomáš často žákům ubližuje, podvádí, škodí a vyhrožuje. Druhou skutečností, která se promítá do jeho vztahů, jsou přehnané nároky na přátelství. Tomáš není schopen najít stálého kamaráda, protože není schopen akceptovat, že jeho kamarád by se kamarádil ještě s někým jiným a následně mu pak vyhrožuje a obviňuje ho z řady věcí. Chlapcova přítomnost ve třídě zcela jistě ovlivňuje třídní vztahy, přestože ostatní členové třídního kolektivu s Tomášem příliš do interakce vstupovat nechtějí. V tomto ohledu je zjevné, že zbytek třídy spíše spolupracuje a vytváří společnou sílu proti Tomášovi. Takto o situaci mluví i paní učitelka: *„Rozhodně ovlivňuje i v tom, že ostatní členové drží dost spolu proti němu, což je pro Tomáše hodně nevýhodné, ale poskytuje mu to určité hranice, přes které on nemůže jít a je to pro něj také velmi výchovné.“* Děti nejsou schopné akceptovat z jeho strany jakékoliv provokace během vyučování (především na velké přestávce na školní zahradě) a ani jakékoliv nevhodné projevy, kterými narušuje vyučovací hodinu, a kterými dává najevo nespokojenost a vztek. Zásadní věcí, která často vyvolá konflikt, je také, pokud Tomáš lže a svaluje vinu na někoho z dalších členů třídního kolektivu.

Reflexe rozhovoru: Respondentka během celého rozhovoru odpovídala ochotně na všechny otázky. Z jejího pohledu je možné zachytit velké pochopení pro specifické problémy chlapce, na druhé straně si je třídní učitelka vědoma obtížnosti práce, která vyplývá z konkrétních projevů chování chlapce. Především se jí jeví obtížné držení striktních hranic, které je potřeba držet, aby se chlapec mohl ve skutečnostech orientovat. Přesto k práci přistupuje pozitivně a snaží se chlapci dávat pozitivní zpětnou vazbu a pochopení pro jeho slabosti. Z pohledu autorky práce je zjevné, že třídní učitelka má chlapce ráda, práce jí baví a na základě již získaných zkušeností dokáže velmi dobře pojmenovávat konkrétní jevy a pružně na ně reagovat, tak aby chlapce podpořila.

10.4.2 Chování žáka z pohledu asistenta pedagoga

Rozhovor s asistentkou pedagoga se odehrával v domácím prostředí, nikoli ve třídě, kde je žák vzděláván. Rozhovor trval po dobu 35 minut a nebyl ničím ani nikým přerušen. Respondent ochotně odpověděl na všechny otázky.

Informace o respondentovi: střední vzdělání s maturitou (nepedagogické), 5 let v praxi, 1,5 roku práce ve speciální třídě, 1,5 roku práce s vybraným žákem v rámci vzdělávání ve speciální třídě (pozn. autorky)

Průběh vyučování: Asistentka pedagoga se ve třídě cítí dobře, i když si uvědomuje náročnost práce. O samotné atmosféře ve třídě se vyjadřuje pozitivně. S ohledem na Tomáše si asistentka pedagoga uvědomuje jistá specifika, která jsou s jeho přítomností ve třídě spojena. Asistentka hovoří především o míře pozornosti, která se jí zdá u Tomáše odlišná, než u ostatních dětí: *„No, tak Tomáš je náročnější na pozornost dospělého člověka. Myslím si, že si to dost hlídá, jestli je v hledáčku a pakliže si myslí, že v tom hledáčku není, tak se vždycky začnou dít nějaké věci, aby tu pozornost toho dospělého zase získal. Samozřejmě jakýmkoli způsobem. Spíš teda nějakou kravinou.“* Přítomnost chlapce ve třídě z jejího pohledu se především odráží během přestávek, nebo v situacích, které poskytují chlapci dost prostoru pro to, aby zaškodil. V samotném vyučování se příliš neodráží jeho přítomnost nějakým negativním způsobem. S ohledem na samotné vyučování tedy nevnímá asistentka integraci tohoto chlapce do speciální třídy nijak negativně. Jeho přítomnost a specifické potřeby se projevují zejména vlivem na třídní klima a vztahy ve třídě, než v samotném procesu vyučování. O samotném procesu vyučování mluví asistentka pozitivně: *„On povětšinou ví, co má dělat a pracuje samostatně.“* Z hlediska výuky zmiňuje opakovaně v rozhovoru žákovu nechuť pracovat, pokud má pocit, že je učiva příliš mnoho, nebo je příliš obtížné v jeho očích. Tyto momenty do jisté míry ovlivňují chod vyučování, ale ne nijak zásadně. V těchto chvílích se spíše projevuje jeho slabost a neschopnost zvládnout tuto situaci bez jakýchkoli projevů. Tyto projevy nejsou důvodem, který by narušoval výuku, a výuka tohoto chlapce by musela být nějak zásadně specifická. V otázce možné integrace dítěte se asistentka pedagoga vyjadřuje trochu váhavě, ale i přes všechna rizika by integraci vyzkoušela. Jako jeden z hlavních problémů vidí asistentka pedagoga problém s autoritou. Tomáš je úzce navázán na jednu osobu, kterou respektuje a která mu poskytuje zpětnou vazbu

a do určité míry i pochopení a podporu. V případě integrace chlapce do běžné třídy asistentka zdůrazňuje možnost neúspěchu chlapce mezi ostatními dětmi, které nebudou schopny ho přijímat s takovým pochopením a dále vidí problematicky i samotné vnímání autority. Žák by potřeboval od vyučující více podpory, aby byl schopen tlak spolužáků ustát a ustát i to, že ve srovnání s ostatními dětmi, kteří v tuto chvíli budou na stejné mentální úrovni, už nebude ten, kdo všechny přelstí svoji inteligencí. Tato skutečnost může být pro chlapce silně frustrující a bez dostatečné podpory vyučující, by žák nemusel být schopen takový tlak zvládnout. Podle asistentky by tím chlapec do jisté míry ztratil pozici, kterou má nyní ve speciální třídě. Asistentka o skutečnosti mluví takto: *„Ale že v té běžné třídě by ztratil tu pozici, kterou má tady ve třídě, vzhledem k tomu, že tady je malý kolektiv a on si je dobře vědomý svého intelektu vůči ostatním dětem. Tak rázem by vlastně v té běžné třídě tohle ztratil a tam by potom mohl tu pozornost strhávat na sebe daleko horším způsobem. Kdyby ho třeba paní učitelka posadila někam dozadu, protože by mohl třeba rušit, určitě si myslím, že by zažíval větší neúspěchy, protože by dostával zpětnou vazbu jak od té paní učitelky, jinou než dostává tady, tak i vlastně od těch dětí. Takže by musel vlastně překonávat tyhle ty svoje vnitřní věci. Takže by asi neuspěl. Těžko říct, ale bylo by to na něm. Ale zdá se mi, že by to bylo pro něj mnohem náročnější. Zažíval by ty neúspěchy, to znamená, že by musel vynakládat mnohem větší úsilí na to, aby se sám překonával a to by pro něj bylo hodně stresující.“* Z pohledu asistentky pedagoga tedy není integrace vybraného chlapce nereálná, ale nese již zmíněná rizika.

Projevy chování: Asistentka pedagoga zdůraznila, že nejvyšší frekvence negativních projevů Tomášova chování je jednoznačně o přestávkách. Nejvíce problematické se jí zdají velké přestávky venku na školní zahradě. Tuto skutečnost připisuje především pocitu svobody a volnosti, který podle ní vyvolá u žáka jakýkoli větší prostor, kde se žák může pohybovat. Asistentka popisuje situaci takto: *„No, protože má více prostoru, je tam více dětí, více se tam schová, má tam více pohybu a je to větší prostor. Já mám pocit, že on nabyde pocitu, že z toho většího prostoru má pocit větší svobody. Má větší pole působnosti, je tam více dětí, tudíž se snadněji ztratí a miň ho bude vidět. On nechce být viděn, pokud něco provede, což mu ten velký prostor umožňuje.“* V ostatních částech vyučování již asistentka pedagoga neshledává tak vysokou frekvenci vzniku konfliktů. V rámci mimořádných školních akcí se jí dokonce chování žáka zdá běžné a srovnatelné s chováním ostatních žáků speciální třídy. Během hodin českého jazyka a matematiky

je zjevným problémem nechut' pracovat, problém s množstvím učiva či s jeho náročností, která klade na žáka vysoké nároky. Během rozhovoru celou situaci asistentka reflektuje tímto způsobem: *„V té češtině a matematice si myslím, že Tomáš pracuje celkem dobře, ale má stoprocentně problém s množstvím učiva. Jakmile vidí, že je to množství učiva neadekvátní v jeho očích, tak nastupuje šílená nechut' a k tomu vlastně ta reakce toho vzteku. Jakože to nechce dělat, spíš než, že by byl nešťastný z toho, že to nezvládne. On je vzteklý, když vidí, že toho je tolik a nechce toho tolik dělat. Tohle vidím, nevím, jestli je to lenost. Jinak si myslím, že problémy nemá s dodržováním určitých pravidel. Ale nechce se mu to dělat. Když může, tak si to prostě povolí. Mám z něj pocit, že jakmile by nad sebou neměl tu kontrolu, vlastně tu intervenci každých pět nebo deset minut, jakmile dostane pocit, že na něj nikdo nekouká a nikdo ho nekontroluje, tak už by to nejradši nějakým způsobem obešel.“* V hodinách výtvarné výchovy výkon a chování Tomáše asistentka chválí a popisuje jeho práci jako svědomitou a má z něj, pocit, že ho práce baví a uklidňuje. Na hodinách tělesné výchovy se znovu zmiňuje o konfliktech, které vznikají podle ní pravděpodobně v důsledku velkého prostoru, ze kterého žák nabyde pocitu svobody a není následně schopen plné sebekontroly. Celkově jeho chování shrnuje asistentka takto: *„Celkově mám z něj pocit, že se hodně koriguje. Jakmile se dostane někde, kde má velký prostory, tak převládne ten jeho pocit svobody, a pak to potřebuje ven. Ten přetlak, který asi zřejmě řeší vlastně v průběhu toho vyučování, protože si to uvědomuje. Nebo mu to je říkáno.“* Přílišný pocit svobody, který žák nějakým způsobem získá, považuje asistentka za zásadní spouštěč konfliktů u chlapce. Dále pak zmiňuje situace, kdy nad žákem není dohled, tedy není kontrolován. Ve vztahu k autoritě vzniká nejčastěji konflikt ze strany žáka z důvodu nechuti pracovat nebo respektovat nějaká opatření, která mu byla udělena na základě vzniklé situace. Žák na asistentku působí především dojmem, že neumí rozeznat hranice a nerespektuje prostor ostatních. Žák se jí jeví jako neschopný soudit, co je okolí příjemné a co již nikoli. Naopak asistentka příliš nezdůrazňuje únavu, která u žáka sice někdy nastává, ale asistentka ji nepovažuje za důvod, který by přispíval ke vzniku konfliktu. Pokud u žáka nastane konflikt s autoritou, nejúčinnější se asistentce v takovou situaci jeví strohá komunikace a vytvoření situace, která žákovi nedá prostor s druhou stranou manipulovat či nějak diskutovat o problému. Asistentka sama mluví o problému, který s Tomášem měla: *„Já jsem s ním měla jeden velký konflikt v jeho volném čase vloni (pozn. autorky:*

v roce 2013). *To bylo, když on na hřišti házel kameny po dětech a dostal se do afektivního záchvatu. Ale to jsem vyřešila naprosto chladně. Je to na něm. Já když jsem s ním ve dvou, je to na něm. Já jsem mu řekla, ať mi to nevysvětluje, nezajímá mě to. Naprosto jsem s ním nediskutovala. Prostě ať to udělá takhle a nebavím se s ním. Nechci žádné vysvětlování, když už ten konflikt je. Takže nediskutovat s ním.*“ Pokud vznikne konflikt s dětmi, je podle asistentky ideální s Tomášem příliš nediskutovat, případně strany konfliktu od sebe oddělit.

Třídní klima: Podle asistentky Tomáš zcela jistě ovlivňuje třídní klima. Tomáš podle ní ve třídě nemá stálého kamaráda. Hlavním důvodem podle asistentky je strach dětí z Tomáše. Děti podle ní vnímají převahu Tomáše a jeho dominanci. Situaci popsala během rozhovoru: *„Já myslím, že se ho děti bojí. Že s ním mají nějakou špatnou zkušenost a podvědomě z něho cítí jeho převahu, protože on je silná osobnost ve třídě. Tudiž se automaticky staví do submisivní role a nemohou spolu navázat kamarádský vztah. Oni ho berou jako obavu. Nechci říkat přímo jako agresora, to si nemyslím, že až tak. Ale jsou pořád ve střehu a nejsou si jistí. Takové uvolnění, přátelské povídání, to tam nevidím. On jim to neposkytuje, ale oni jemu v podstatě také ne.“* Zcela jistě vnímá přítomnost Tomáše jako něco, co ovlivňuje vztahy mezi dětmi. Jejich obava vede ke tvoření skupin, které se navzájem podporují a poskytují si dostatek podpory při konfliktech s Tomášem, aby mu děti dokázaly čelit. Rozvrstvení třídy na Tomáše a zbytek třídy se jí jeví poměrně zřetelné, i když třídní učitelka s dětmi pracuje a snaží se všechny děti podněcovat k velkému pochopení jak pro Tomášovy slabosti, tak pro slabosti všech členů třídního kolektivu. K práci třídní učitelky v tomto směru se vyjádřila asistentka během rozhovoru: *„Paní učitelka se hodně snaží podporovat pochopení u dětí, a kdyby v tomhle hodně povolila, tak ty vztahy jsou ještě zřetelnější. Je to neustále pod jejím vedením, takže to není tolik vidět. Kdyby jim dala větší volnost, tomu kolektivu, tak by to bylo pravděpodobně viditelnější. Takže paní učitelka se snaží v dětech povzbuzovat pochopení, že Tomáš stejně jako ostatní děti má své specifické potřeby a je třeba je do určité míry chápat.“* S dětmi má Tomáš problém především kvůli častému provokování, které děti velmi popuzuje. To je nejčastější důvod jejich sporu, který se následně promítá i do vztahu mezi Tomášem a zbytkem třídního kolektivu.

Reflexe rozhovoru: Respondentka během rozhovoru odpovídala ochotně na všechny otázky a uvedla řadu příkladů, které zažila v praxi během vzdělávání vybraného chlapce. Asistentka pedagoga není v tak těsném kontaktu s chlapcem jako třídní učitelka, proto její vztah s chlapcem není tak blízký. Velmi pozitivně hodnotí asistentka práci a prospěch žáka, přestože sama poukazuje i na nechuť žáka pracovat. Z pohledu autorky práce je viditelné menší pochopení pro chlapcovo chování, které může plynout z nedostatečné informovanosti o SPCH.

10.4.3 Komparace pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga na vybraného žáka

V této podkapitole se autorka práce snaží poukázat na možné shody či rozdílnosti v pohledech obou respondentů. Pro lepší přehlednost a snadnější shrnutí jsou zapsána data do tabulky č. 2, která mapuje jednotlivé skutečnosti, tak jak se oba respondenti shodují či rozcházejí ve svých pohledech v jednotlivých oblastech.

Tabulka č. 2 – Srovnání pohledů třídní učitelky a asistenta pedagoga na chování chlapce

Oblast/otázka	Třídní učitelka	Asistent pedagoga	Shoda/ne shoda
Vliv chlapce se SPCH na průběh vyučování	Ovlivňuje částečně chod vyučování	Ovlivňuje částečně chod vyučování	+
Výhled možné integrace chlapce	Nereálný	Reálný	-
Část vyučování, ve které žák nejvíce selhává	Všechny	Přestávky	+
Hlavní spouštěče negativních projevů	Lenost (nechuť pracovat) Únava Nízké sebevědomí	Lenost (nechuť pracovat) Únava Přílišný pocit svobody	+ + -
Důvod konfliktu s autoritou	Neochota podřídit se autoritě Neochota respektovat nařízení autority Nechuť k práci	Neochota podřídit se autoritě Neochota respektovat nařízení autority Nechuť k práci	+ + +
Důvod konfliktu se spolužáky	Provokování	Provokování	+
Opatření při konfliktu	Neposkytnout prostor k diskuzi Oddělit strany konfliktu Vyšetřit situaci	Neposkytnout prostor k diskuzi Oddělit strany konfliktu Vyšetřit situaci	+ + +
Stálý kamarád	Nemá ve třídě	Nemá ve třídě	+
Vliv na třídní klima	Ovlivňuje třídní klima	Ovlivňuje třídní klima	+
Nejhůře akceptovatelné projevy pro třídní kolektiv	Provokace	Provokace	+

11 Závěr praktické části

Chování vybraného chlapce do jisté míry ovlivňuje průběh vyučování a jeho vzdělávání. Projevy jeho chování se liší podle charakteru situace, ve které se žák během vyučování nachází (přestávka, mimořádné školní akce, vyučovací hodiny). Z dat získaných během pozorování je zcela jasné, že žák selhává ve všech již zmíněných částech vyučování. Tento fakt potvrdila i sama třídní učitelka během rozhovoru. Pro přehlednost autorka práce předkládá na následující straně tabulku č. 3 shrnující nejčastější příčiny konfliktu tak, jak se mění v jednotlivých situacích, konkrétními projevy SPCH u vybraného chlapce a doporučeními.

Žák svojí přítomností a chováním ovlivňuje třídní klima. Vybraný žák nemá ve třídě stálého kamaráda. Tomáš nedává žákům důvod, proto aby mu věřili a proto žádný z žáků s ním nechce vstupovat do bližší interakce. Žáci se spíše spojují, aby si dokázali navzájem pomoci, v případě, že by je Tomáš verbálně či fyzicky napadl. Tento fakt je sice těžko akceptovatelný pro Tomáše, ale je velmi výchovný a snaží se Tomáše podněcovat k lepšímu chování ke spolužákům. Bohužel i přes snahu Tomáše zbylý třídní kolektiv na jeho snahu příliš nereaguje, protože děti se zklamaly tím, jak je Tomáš opakovaně podvedl nebo jim ublížil. Nejčastější konflikty, které vznikají mezi Tomášem a zbytkem třídního společenství, mají svůj původ právě v podvodu (Tomáš „přečtyračí“ ostatní spolužáky a podvede je při hře) nebo v provokaci, svádění viny na druhé či fyzické agresi.

Z celkového pohledu na žáka, který autorka popsala, je možné říci, že žák vykazuje typické známky specifické poruchy chování, byť v ní jsou zastoupeny jednotlivé aspekty různě. Integrace žáka do speciální třídy v rámci ZŠ se jeví jako optimální vzhledem k současné situaci. Doporučení psychologů z PPP a ze SPC jsou naplňována v plném rozsahu. U žáka došlo k velkému posunu, přestože projevy SPCH jsou na první pohled zjevné. V tomto ohledu lze říci, že velkou roli hrála právě integrace chlapce do speciální třídy, kde se žák zklidnil a pozitivně zareagoval na autoritu třídní učitelky, se kterou si vytvořil vztah. Žák pracuje s podporou pedagogického asistenta a během vyučování mu vyučující poskytuje dostatek prostoru k relaxaci pro zmínění psychomotorického neklidu. I přes pozitivní vývoj chlapcova chování a jeho výsledků vzdělávání se výhledově zdá být integrace žáka do hlavního vzdělávacího proudu značně problematická, či dokonce riziková.

Tabulka č. 3 – Přehled konkrétních projevů SPCH a vybraného chlapce, jejich spouštěčů a doporučení pro práci s chlapcem

Část vyučování	Vyučovací hodiny tělesné výchovy a výtvarné výchovy	Vyučovací hodiny českého jazyka a matematiky	Přestávka	Mimořádné školní aktivity
Důvod konfliktu/negativních projevů	Potřeba překročit hranice, momentální psychické rozpoložení	Nechť pracovat, zdání obtížnosti úkolů, únava, momentální psychické rozpoložení	Nedostatečný pedagogický dohled nad žákem, únava z množství podnětů, snaha navázat přátelský vztah	Únava z velkého množství podnětů, fyzická únava
Projevy chlapcovy chování	Nerespektuje napomenutí autority – běhá po tělocvičně nebo do nářad'ovny, provokuje spolužáky (popichuje), fyzická agresivita namířená vůči dětem	Vztek (žák mlátí hlavou, vydává mručivé zvuky, lamentuje rukama, hrozivě se mračí a tím zastráňuje), smlouvání – diskuze s vyučujícím o plnění práce	Provokování dětí, fyzická agresivita namířená proti dětem, vztek	Fyzická agresivita namířená vůči dětem, vztek (manifestovaný mručením, máváním rukama, útekem, snaha vysmeknout se vyučující
Doporučení pro odstranění či zmírnění	Dostatečný dohled pedagoga nebo asistenta, disciplinovanost v rámci práce (nedávat žáka do dvojice s ostatními žáky), nezařazovat příliš soutěživé hry	Tolerance únavy a dostatek prostoru pro relaxaci, jasné hranice při práci (nepřipustit na diskuze v případě, že žák začne smlouvat a dávat najevo nechuť k práci)	Samostatný pedagogický dohled nad vybraným žákem	Reagovat aktuálně na únavu žáka (držet žáka pevně v sevření a nedat žákovi prostor negativně se projevovat), předcházet konfliktům (dvojice s vyučujícím)

Závěr

Předkládanou prací se autorka práce snažila o ucelený pohled na problematiku vzdělávání dětí se specifickou poruchou chování. Teoretickou částí dala autorka rámec praktické části, která prezentuje výsledky případové studie konkrétního žáka se specifickou poruchou chování. V teoretické části autorka vymezila pojem „poruchy chování“, popsala klasifikaci poruch chování a dále se detailněji věnovala specifickým poruchám chování ADHD a ADD. Dále autorka poukázala na vzdělávání dětí se specifickými poruchami chování, legislativní zakotvení jejich vzdělávání a konkrétní doporučení pro práci s dětmi s SPCH. V Poslední kapitole teoretické práce se autorka zaměřila na socializaci dětí s SPCH a zdůrazňuje jisté odlišnosti u dětí s SPCH, které je třeba respektovat a zaměřit se na ně i v procesu vzdělávání při práci s takovými dětmi.

V praktické části byly prezentovány výsledky případové studie vybraného žáka se specifickou poruchou chování. Tato část práce poskytla výsledky získané na základě kvalitativního výzkumu, který byl realizován v období září 2013 – březen 2014 ve speciální třídě v rámci ZŠ, kde je žák vzděláván. Metodou dlouhodobého zúčastněného pozorování autorka zjistila řadu poznatků o chování chlapce, o konkrétních projevech SPCH v jeho případě, o vlivu SPCH na průběh jeho vzdělávání a na klima třídy, ve které je žák vzděláván. Obraz na vzdělávání žáka a jeho chování byl poté doplněn komparací pohledů třídní učitelky žáka a asistenta pedagoga, který ve třídě pracuje. Oba pohledy bylo možné srovnat s pohledem autorky práce a vyvodit tak relevantnější závěry o chlapcově chování.

Cíle, které autorka práce vytyčila na počátku výzkumu, byly splněny. Výzkumné otázky byly taktéž zodpovězeny, na základě získaných dat a jejich analýzy.

Seznam použitých informačních zdrojů

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

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

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: Přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 207 s. ISBN 80-7178-625-X.

PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly z etopedie: 1.díl - Klasifikace a diagnostika poruch chování*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. 72 s. ISBN 80-7372-087-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

RIEFOVÁ, Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2007. 256 s. ISBN 978-80-7367-257-7.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 4. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2006. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.

SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti s SPUCH*. Vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-4369-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Vyd. 2. Brno: Brno, 2008. 136 s. ISBN 978-80-210-4573-6.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a jiných přidružených zdravotních problémů*. Přeložil Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Praha, 2013 ISBN 978-80-9042590-32.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro rodiče a vychovatele*. Vyd. 6. Praha: D+H, 2005. 76 s. ISBN 80-903579-1-1.

Sériové publikace

MERTIN, Václav. ADHD – Pohled psychologa. *Pediatric pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2004, č.2. s.58-61. ISSN 1213-0494

PTÁČEK, Radek, Tereza PEMOVÁ, Libuše ČELEDVÁ a ČEVELA. Specifické potřeby rodin dětí s ADHD. *Prevence úrazů, otrav a násilí*. 2010, roč. 4, č. 2, s. 193-199. ISSN 1804-7858.

THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi*. Olomouc: Solen s.r.o., 2007, č.2, s.85-87. ISSN 1213-0508.

Elektronické zdroje

Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-72-2005-sb>.

Česká republika. Vyhláška č.147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>.

Klasifikace poruch chování a emocí. RYDLO, Josef a Libor ŠVARDALA. *Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy* [online]. [cit. 2013-06-30]. Dostupné z: http://www.oazlin.cz/prevence/9_2_3.php

Seznam příloh

Příloha č. 1: Klasifikace nemocí dle MKN-10

Příloha č. 2: Přehled genů podílejících se na vzniku ADHD

Příloha č. 3: Výkresy žáků speciální třídy – aktivita Začarovaná třída

- a) Vojtěch
- b) Vendula
- c) Julie
- d) Tomáš
- e) Matěj
- f) Michal
- g) Tadeáš
- h) Daniel

Příloha č. 4: Přepis rozhovoru s třídní učitelkou chlapce

Příloha č. 5: Přepis rozhovoru s asistentem pedagoga

Příloha č. 1: Klasifikace nemocí dle MKN-10 ^{85,86}

Hyperkinetické poruchy (F90)	<p>Porucha aktivity a pozornosti</p> <p>Hyperkinetická porucha chování</p> <p>Jiné hyperkinetické poruchy chování</p>
Poruchy chování (F91)	<p>Porucha chování vázaná na vztahy v rodině</p> <p>Nesocializovaná porucha chování</p> <p>Porucha chování samotářského typu</p> <p>Nesocializovaná agresivní porucha chování</p> <p>Socializovaná porucha chování</p> <p>Porucha chování skupinového typu</p> <p>Skupinová delikvence</p> <p>Poklesky v souvislosti s členstvím v gangu</p> <p>Krádež s partou</p> <p>Opoziční vzdorovité chování</p> <p>Jiné poruchy chování</p> <p>Poruchy chování nespecifikované</p>
Smíšené poruchy chování a emocí (F92)	<p>Depresivní porucha chování</p> <p>Smíšené poruchy chování a emocí</p> <p>Poruchy chování spojené s emoční poruchou (F93 – úzkostná porucha apod.)</p> <p>Porucha chování spojená s neurotickou poruchou</p> <p>Smíšené porucha chování a emocí nespecifikovaná</p>
Emoční poruchy (F93)	<p>Separční úzkostná porucha v dětství</p> <p>Fobická anxiózní porucha v dětství</p> <p>Sociální anxiózní porucha v dětství</p> <p>Porucha sourozenecké rivality</p> <p>Jiné dětské emoční poruchy</p> <p>Poruchy identity</p>

⁸⁵ Klasifikace poruch chování a emocí. RYDLO, Josef a Libor ŠVARDALA. *Žák a sociálně patologické jevy v kontextu střední školy* [online]. [cit. 2013-06-30]. Dostupné z: http://www.oazlin.cz/prevence/9_2_3.php

⁸⁶ VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I.: Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Vyd. 2. Brno: Brno, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

	Dětské emoční poruchy nespecifikované
Poruchy sociálních funkcí (F94)	<p>Efektivní mutismus</p> <p>Selektivní mutismus</p> <p>Reaktivní porucha přichylnosti dětí</p> <p>Porucha nesinhibovaných vztahů u dětí</p> <p>Citově chladná psychopatie</p> <p>Syndrom ústavního dítěte</p> <p>Jiné dětské poruchy sociálních funkcí</p> <p>Porucha dětských sociálních funkcí nespecifikovaná</p>
Tikové poruchy (F95)	<p>Přechodná tiková porucha</p> <p>Chronická motorická nebo vokální tiková porucha</p> <p>Kombinovaná tiková porucha – Tourettův syndrom</p>
Jiné poruchy chování a emocí (F98)	<p>Neorganická enuréza denního či nočního typu</p> <p>Neorganická enuréza</p> <p>Porucha příjmu jídla v útlém dětském věku</p> <p>Pika</p> <p>Poruchy se stereotypními pohyby</p> <p>Koktavost</p> <p>Brebtavost</p>

Příloha č. 2: Přehled genů podílejících se na vzniku ADHD⁸⁷

Systém	Geny
Dopaminový	DRD1, DRD2, DRD3, DRD4, DRD5, DAT1, DBH, COMT, MAOA
Serotoninový	TDO2, TH, HTR1A, HTR2A, HTR2B, HTR2C, MAOB
Norepinefrinový	ADRA1A, ADRA1B, ADRA1C, ADRA2A, ADRA2B, ADRA2C, ADRB1, ADRB2, ADRB3, PNMT, NT, MAOA, MAOB, COMT
GABRA	GABRA1, GABRA2, GABRA3, GABRB1, GABRB2, GABRB3, GT

⁸⁷ MICHALOVÁ, Zdeňka. *Analýza dílčích aspektů specifických poruch*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-205-9.

Příloha č. 3 – Výkresy žáků speciální třídy – aktivita Začarovaná třída

a) Vojtěch



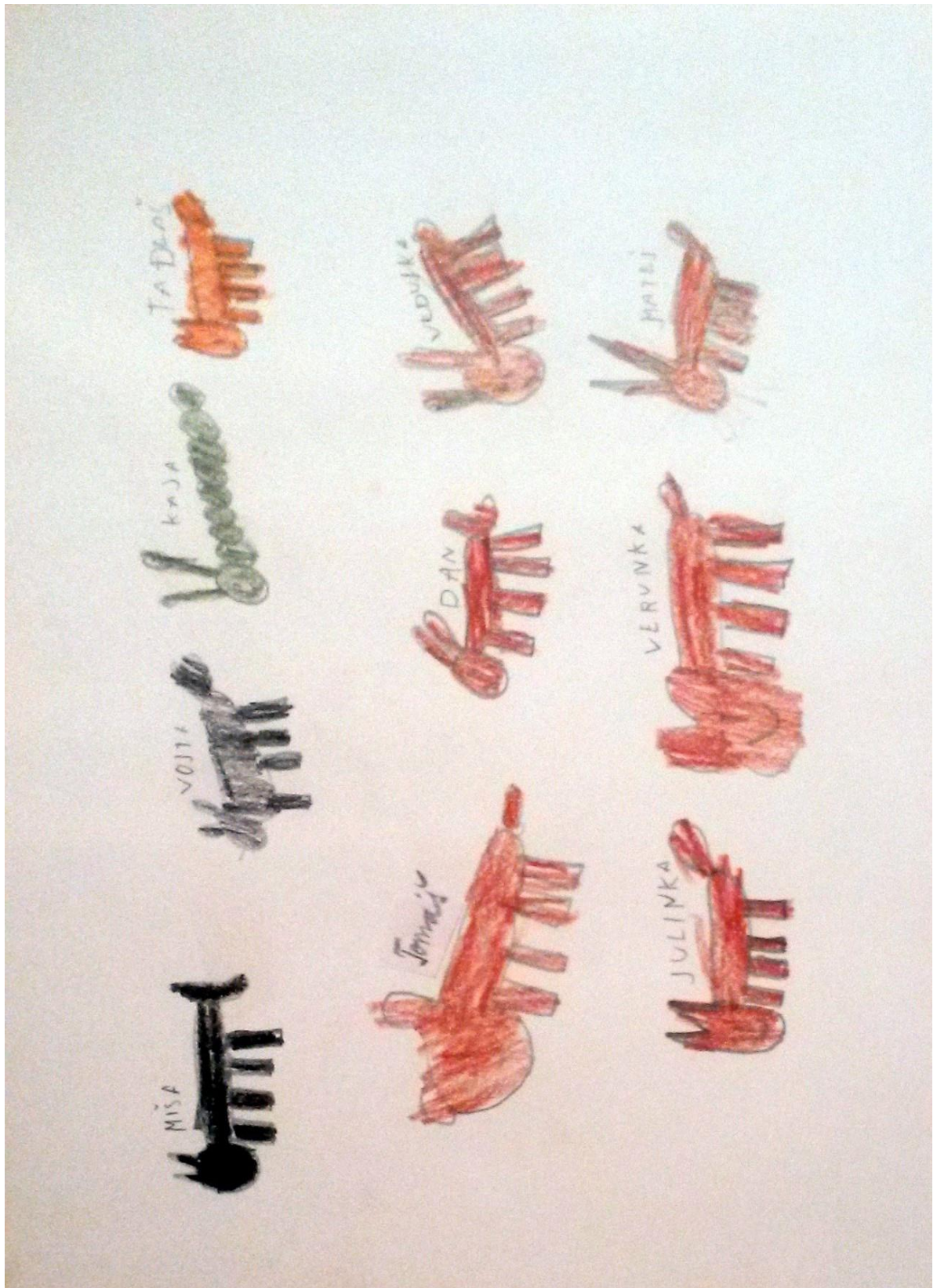
b) Julie



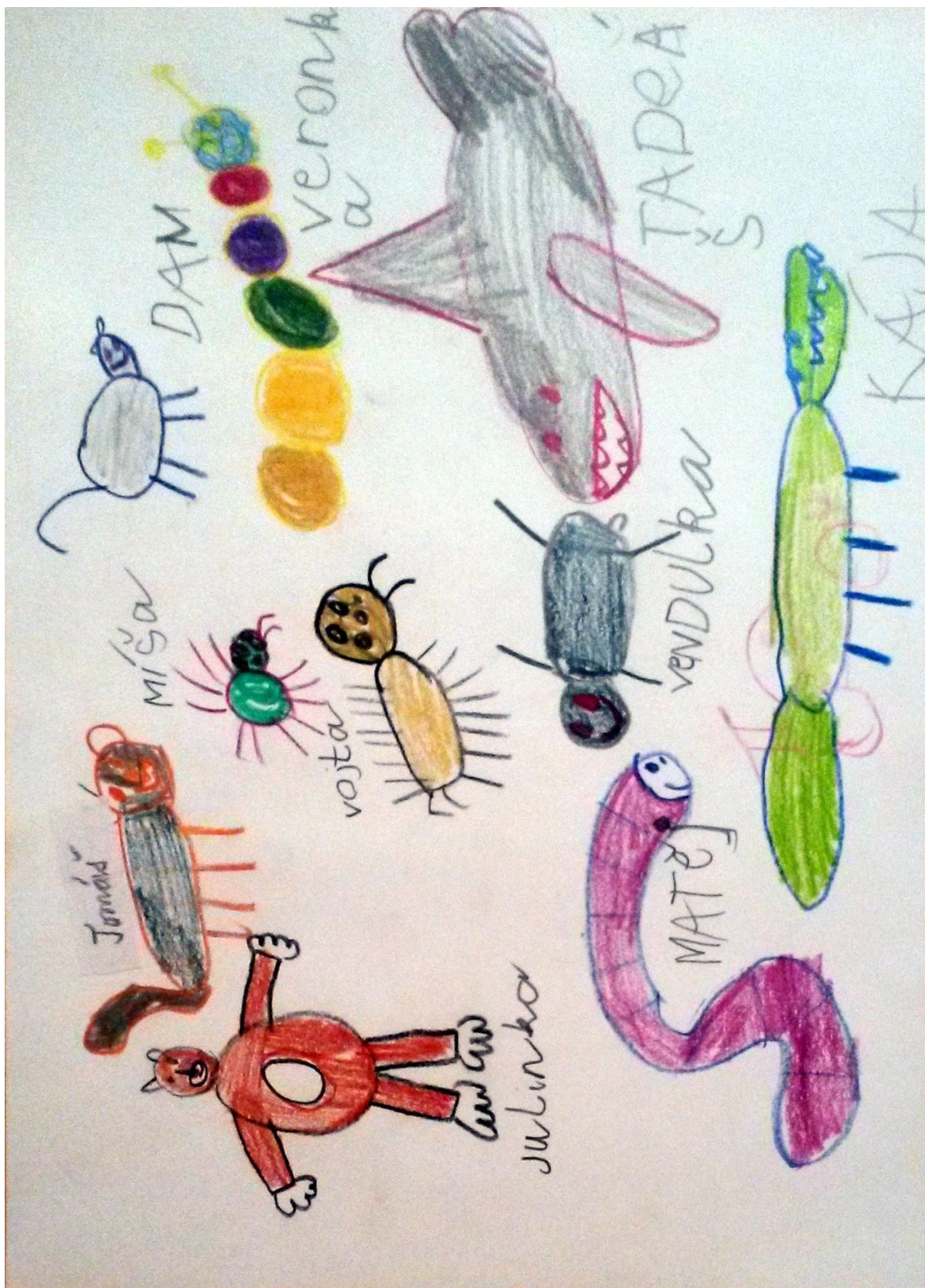
c) Tomáš



d) Matěj



e) Michal



f) Tadeáš



g) Daniel



Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou

Autorka práce: *„Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?“*

Třídní učitelka: *„Vyšší odborné pedagogické.“*

Autorka práce: *„Jak dlouho pracujete v oboru?“*

Třídní učitelka: *„15 let“*

Autorka práce: *„Kolik let pracujete ve speciální třídě?“*

Třídní učitelka: *„15 let. Ta třída vznikla na základě mého projektu, který jsem dávala.“*

Autorka práce: *„Teď budou následovat otázky z prvního bloku, který se týká průběhu vyučování. Jak se ve třídě cítíte?“*

Třídní učitelka: *„Většinou dobře. Zdá se mi, že je to práce, kterou mám ráda, kterou umím. Myslím se, že ty moje pocity jsou většinou dobré. Většinou se tam cítím dobře, samozřejmě jsou nějaké chvíle, kdy je to namáhavý, kdy mám pocit, že ta práce je vyčerpávající. Protože se objeví okamžiky, kdy ty specifický potřeby dětí naberou vrchu a protože práce v odděleních a každý má zvláštní speciální potřeby, tak je někdy těžký to skloubit a je někdy těžký vyhovět, aby všemu bylo učiněno za dost. Ale cítím se tam dobře. Samozřejmě, že Tomáš tam vnáší díky svým potřebám specifickou atmosféru. Je to rozhodně úplně jiný, než když tam Tomáš nebyl, protože významně ovlivňuje klima ve třídě. Ale protože si myslím, že mě respektuje, tak to pořád jde nějak ukočírovat. Cítím se tam dobře, ale chvílemi jsou nebo z času na čas, teď už méně než ze začátku, jsou situace, které jsou náročné, které mě nějak vyvedou z míry, a musím využívat pedagogické diplomacie, abych to zvládla a profesionality v tom osobním přístupu. Abych si nebrala nic z toho osobně a nenechala jsem se tím zaskočit.“*

Autorka práce: *„Jak probíhá samotné vyučování?“*

Třídní učitelka: *„Samotná práce ve vyučování probíhá jako práce v odděleních, ve kterých se pracuje většinou individuálním přístupem výuky. Každý žák v jednotlivém oddělení má svoji práci. Někdy ani v oddělení se ta práce neshoduje. Po většinou převažuje ta práce individuální, ale používám i v některých případech frontální metodu výuky. Co se týče Tomáše si myslím, že vyučování probíhá především jako individuální výuka s tím, že se klade důraz na to, aby práci porozuměl, aby pracoval po výkladu povětšinou*

samostatně, popřípadě s dopomocí učitelky nebo asistentky. A aby zadanou práci splnil, dokončil, aby nepodléhal svým náladám, aby si vypěstoval pracovní vůli, aby podpořil své volní vlastnosti a aby využil veškerý potenciál, který má, aby jeho specifické poruchy učení, kdy on má diagnostikovanou také dyslexii, tak aby mu příliš nebránily ve využívání jeho intelektu, protože je chytrý a práci rozumí. Většinou rozumí, látku velmi rychle pochopí. Jsou samozřejmě situace, kdy se mu do práce nechce, kdy je to pro něj obtížné, tudíž se nechce namáhat a snaží se unikat do stěžování si, do zlosti, do vzteku, do odporu. Tak tomu se snažím předcházet anebo mu ukázat, že tímhle chováním ničeho nedosáhne. To na něj docela dobře funguje, obzvlášť v současné době, kdy už tu práci v mojí třídě zná, kdy už máme vytvořený vztah, kdy on ví přesně, co si může dovolit a co nefunguje. Kdy rozhodně nemůže využívat nějakou neučenou bezmoc nebo narušování výuky. Samozřejmě, že se o to pokouší, snaží se, když se mu do práce nechce nejprve demonstrovat tu bezmoc, fňuká, vzteká se, poté, když mu není vyhověno, nařiká, snaží se vzbudit soucit. Ale ve finále většinou práci dokončí, někdy potřebuje podporu, ale v dost případech to nakonec dokáže sám. A přes ty stížnosti, které vznáší, např. že nemá žádný čas na hraní, že má málo přestávků, tak učivu celkem dobře rozumí.“

Autorka práce: : „Jak ovlivňuje integrace chlapce s SPCH chod vyučování?“

Třídní učitelka: „Tak samotná integrace ovlivňuje klima třídy už tím, že Tomáš je inteligentní hoch, který je v rámci skupinové integrace zařazen do třídy, kde se učí děti s lehkým mentálním postižením. Už tenhle samotný fakt ovlivňuje klima třídy, protože on je chytřejší než děti a jakkoliv by to takhle přesně nenazval, tak ví, že umí vymyslet věci, které vyvedou ostatní děti s míry nebo jimi zaškodí a to pořád má v repertoáru. Že se snaží nějakým způsobem vyprovokovat, nenápadně, bez toho aniž by ho někdo u toho spatřil nebo zaškodit tak, že rychle promyšleně udělá něco, co ani ti ostatní nepostřehnou a potom to vyzní, že to mohl udělat i někdo jiný. Další věc je, že svým chováním odradil spolužáky od chuti s ním kamarádit, protože na začátku byli vůči němu hodně vstřícní, hodně tolerantní, ale on tím jak se choval, tak za tu dobu, co do třídy chodí, je přesvědčil, že mu není co věřit, že není možné se na něho spolehnout. A i když se snaží vždycky být ten, kdo půjčí věci, kdo se rozdělí o svačinu, kdo dává najevo, že pomůže, tak stejně ten ostatní způsob chování k těm dětem v nich vyvolává vůči němu neochotu s ním sdílet hru. Je schopen při hrách podvádět, při hrách, které mají nějaká pravidla a protože ty děti jsou

slabší, tak on tím, že je podvede, tak vždycky získá vítězství a ono dobře poznají, že je podvedl. To je hodně nepříjemný pro ně. Myslím si, že někteří z něj mají i strach. Např. Miša, ten když jsme dokončovali věty, z čeho mám ve škole strach... Miša dokončil větu, ve škole mám strach, když je tam Tomáš. Takže vyloženě je schopen to pojmenovat, že z něho má strach. Jakkoliv je třeba silnější, tak ví, že on může zaškodit způsobem, který nikdo nepředpokládá.“

Autorka práce: „A v tom samotném vyučování, jeho projevy a to jak on se chová, jak ovlivňují chod vyučování?“

Třídní učitelka: „Ze začátku to měnilo strukturu tak, že musel asistent s ním jít pracovat do jiné místnosti nebo bylo třeba, aby ostatní děti pracovaly s asistentem, a já jsem musela stát u něj a držet pozici. To znamená, aby věděl, že přes moji autoritu nemůže přejít, že co řeknu, to udělá. Křičel třeba, dupal, kopal, bouchal do lavice, vykřikoval, čímž rušil ostatní děti, ale někdy bylo třeba, aby to ta třída vydržela a on, aby dokončil práci na tomhle místě přes tenhle odpor a pak už se to neopakovalo. Tím právě, že mohl prožít to, že se tohle jeho chování, nepřinese vůbec žádný výsledek. Že jediné co je, že tu svoji práci bude muset dokončovat třeba přes přestávku, když ostatní si hrají. Pro děti to rozhodně bylo namáhavé, ale oni ze začátku byly hrozně tolerantní, protože oni samy věděly, že každý z nich má svoje specifika, že něco potřeboval. A každý si pamatuje, že pro něj něco bylo těžký a oni byly schopní vzít, že pro Tomáše je těžké poslouchat. Ale posléze si to u nich také zkazil samozřejmě. Pak při hodinách tělocviku hodně ta jeho agresivita ovlivňovala chod hodiny, protože musel někdy sedět na lavičce, nesměl se účastnit, nesměl chodit na přestávky, protože neustále nějakým způsobem škodil. Takže chodil do kruhu na chodbě, aby měl pohyb, byl oddělený od ostatních, ale on sám posléze přišel na to, že to nechce.“

Autorka práce: „Jak vidíte výhledově integraci chlapce s SPCH do hlavního vzdělávacího proudu?“

Třídní učitelka: „V tuto chvíli si myslím, že integrace je velmi obtížně proveditelná, protože Tomášova úspěšnost ve výuce a i schopnost účelově využívat slušné chování je vázaná na vztah s dospělou osobou. Musí být silně motivován, k tomu, aby to chtěl využívat. A protože v hlavním vzdělávacím proudu to není úplně dost dobře možné zajistit, aby tam vždy měl takový vztah, na kterém mu zásadně záleží, tak si myslím, že to je jedna věc, která

může způsobit, že nebude respektovat autority. Další věc je, že nebude respektováno jeho tempo, budou přesuny z třídy do třídy, noví spolužáci, setkání na chodbách s dětmi, které rozhodně si ho budou všimnout a budou na něj nějak reagovat. Takže si myslím, že by to proběhlo neúspěšně ta integrace.“

Autorka práce: „Děkuji, teď bude následovat blok otázek, týkajících se projevů chlapcova chování. Nejprve se ptám, ve které části vyučování žák nejvíce selhává. Dávám vám možnosti, a vyberte, prosím, jednu, ve které žák podle Vás nejvíce selhává – v průběhu přestávky, během mimořádných školních akcí, v průběhu hodin českého jazyka a matematiky a v průběhu hodin tělesné a výtvarné výchovy.“

Třídní učitelka: „On selhává ve všech těchto oblastech. A vždy z nějakého důvodu.“

Autorka práce: „Zkuste tedy pojmenovat důvody selhání v jednotlivých situacích.“

Třídní učitelka: „V průběhu přestávky selhává proto, že v tuhle chvíli on nenachází parťáka do hry. Nenachází nikoho, kdo by byl ochoten si s ním hrát mimo holčiček Verunky a Vendulky, ale to ho neuspokojuje. Venku na velké přestávce má kamaráda Alexe, ale s tím se z času na čas pohádá, takže tam není v pohodě. Neustále se snaží na sebe strhnout pozornost, upoutat děti a dělá to pořád nevhodným způsobem. Pořád se zapojuje do nějakých hádek. Mimořádné akce sice miluje a vždycky se ze začátku chová báječně, ale jak postupuje ta mimořádná školní akce a stoupá jeho únava z podnětů a celkově třeba i fyzická námaha na výpravě v lese, tak ta tolerance k podnětům z okolí se snižuje a on reaguje na věci, na které by jinak nereagoval. Zvyšuje se jeho nespokojenost, provokuje, dráždí ostatní. Musí pak být oddělen k jeho velké nelibosti. Musí jít třeba zvlášť a také mu vadí samozřejmě to, že s ním nikdo z dětí nechce jít ve dvojici. A celkově je hodně nespokojený. Ve většině případů je ke konci těch mimořádných školních akcí silně nespokojený. Ačkoliv si na ni vždycky těší a většinu času si užije hezky. Ale ten konec, to mu nejde. Matematika a čeština mu vyhovují, pokud jemu osobně se nezdá, že je to příliš namáhavé, pokud nemá pocit, že je toho moc a že bude muset víc pracovat, tak celkem samostatně a ochotně pracuje. Když má pocit, že látce nerozumí a že bude muset pracovat i pod dohledem, aby to zvládl, tak většinou si stěžuje. Ale není to tak, že by často v takovýchto situacích selhával. To se hodně zlepšilo. Práci většinou plní, sešity má poměrně úhledné. Rozumí té látce, teď i v češtině se zlepšil. V průběhu tělocviku v současné době je to lepší, když se nehrají příliš hry, ve kterých by šlo o to, aby vyniknul,

aby vyhrál. Ty zařazuji minimálně, po předchozím velkém upozornění, že o nic nejde. Ale určitě má tendenci, alespoň trochu vběhnout do nářadovny, prostě udělat něco, překročit nějak ty hranice, aspoň trochu. Záleží na situaci, záleží na tom, jestli je v pohodě s ostatními dětmi pro tu chvíli, protože někdy je schopen reagovat na to, že mu něco nejde tím, že ostatní se mu vysmívají.“

Autorka práce: „Co je podle Vás hlavním spouštěčem negativních projevů chlapcova chování?“

Třídní učitelka: „Rozhodně únava, rozhodně jeho osobní založení, nízké sebevědomí, potřeba dokazovat si, že je lepší, potřeba vztahů, které neumí. Myslím si, že velkým zdrojem je také touha po tom dělat si to, co právě chci. Nemít nad sebou žádnou autoritu. Mimo jiné určitě, když je víkend u tatínka, přichází s tím, že nechce nic vyprávět, že je našťvaný, unavený. Je hodně nespokojený, když musí pracovat a docela často si stěžuje, že musel celý víkend pečovat o mámu, že musel celý víkend pracovat s tátou. Do určité míry je třeba to brát vážně, protože skutečně ty vztahy jsou v té rodině zvláštní a do určité míry je třeba přihlídnout k tomu, že Tomáš je pohodlný a rád by si dělal jenom věci, které ho vyloženě baví. Nemá pocit, že by chtěl sám jakkoliv přispět k báječnému chodu rodiny nebo domácnosti. Protože on má pořád pocit, že se o něj máma špatně stará a neustále má tendenci ji vytýkat, že ona se dívá na televizi a on jí musí uvařit čaj. Nevím, do jaké míry je tam rovnováha v té vzájemné službě nebo obsluze.“

Autorka práce: „Co nejčastěji vyvolá konflikt?“

Třídní učitelka: „Se mnou je to tak, že nechce respektovat nějaký nařízení nebo nechce splnit úkol. Ty nařízení už je miň, si uvědomuji. Celkem, co řeknu, respektuje. Ale když nechce pracovat, to je jeden z velkých důvodů. Další důvod je to, když něco provede na velké přestávce a neprojde mu to, tak neustále, i když mnohem méně než dřív, zkouší mě obelhat a vysvětlit, že on za nic nemůže, všichni okolo jsou viníci a on je ta oběť a my to nikdo nechápeme a chováme se k němu nespravedlivě. Tak tohle nereálný hodnocení toho svého konání, když je teda vystaven nějaké konfrontaci, tak to těžko zvládá. To má nízkou frustrační toleranci. Takže rozhodně není schopen uznávat svoji chybu, ale do určité míry se podřídí, ví, že to nefunguje, nějaký dlouhodobý vztek. Pak samozřejmě to pracovní zatížení. Té látky v páté třídě je poměrně hodně a jemu se pracovat tolik nechce.“

Autorka práce: „*A vůči dětem?*“

Třídni učitelka: „*Je to především, když si s ním nechtějí hrát, když ho nechtějí vzít do hry nebo když mu řeknou, že podvádí, nebo když na něj žalují, že něco udělal. Obvinění určitě. A pak taky velikou zlost má, když nějakým nedopatřením mu třeba nevhodně zasáhnou do stavby. Třeba když mu něco poboří nebo něco naruší. I neradi, skutečně, tak to vůbec. Dále taky nespravedlnost. On má pocit v mnoha případech, že je něco nespravedlivé a musím mu docela pádnými argumenty a takovou přímou asertivní komunikací vysvětlit, co se stalo a musím mít argumenty a musím mít tu pevnou autoritu, že opravdu vím, co se stalo. Měla bych mít vždycky dobré informace, musím si rozmyslet, jak moc ty obvinění, která třeba přijdou z velké přestávky, jsou relevantní, nebo jak moc je tam něco namícháno vedle. To už obnáší tu zkušenost s tím jeho chováním, že se tohle dá docela dobře odfiltrovat.*“

Autorka práce: „*Jaká opatření dle Vašeho názoru jsou optimální, pokud chlapec vyvolá konflikt?*“

Třídni učitelka: „*Když vznikne konflikt mezi mnou a Tomášem nebo mezi Tomášem a dětmi?*“

Autorka práce: „*V obou případech.*“

Třídni učitelka: „*Když vznikne konflikt mezi mnou a Tomášem, když už vznikne, tak optimální je nereagovat na jeho zlost a trvat na tom, co bylo s tím, že jasně a jednoduše vyjádřím, co je jeho úkolem, a odejdu. Když na sebe začne upozorňovat nějakými nevhodnými rušivými projevy, tak se otočím, a s pomocí veškeré řeči těla, tónu hlasu, pohledu, výrazových prostředků slovních, ale jednoduchých, dám najevo, že tohle je nevhodný a že o tom vůbec není třeba diskutovat. Je hrozně důležité zviditelnit ty hranice téměř tak, že bych je tam postavila. A když vznikne konflikt s dětmi, tak nejúčinnější je je oddělit a když to konflikt to vyžaduje, tak zjistit, co se stalo a být svrchovaně spravedlivý. To je nejúčinnější.*“

Autorka práce: „*Takže se ptáte všech dětí, co se stalo?*“

Třídni učitelka: „*Ano, takže opravdu tomu věnuji čas a zjistím, i kdybych měla přijít o půl vyučovací hodiny, tak to tomu věnuji v zájmu té věci. Protože myslím si, že pro Tomáše*

je strašně důležitý, aby ty věci byly spravedlivé. A myslím si, že i ten vztah, který máme je založen na tom, že on ví, že se nedopouštím vůči němu nespravedlnosti.“

Autorka práce: „Ted' následuje poslední blok otázek, který se týká třídního klimatu. Má chlapec ve třídě stálého kamaráda?“

Třídní učitelka: „Nemá. Nemá, protože vždycky někoho získá, kdo je ochoten s ním kamarádit a on dřív nebo později provede něco, čím ho odradí. Ublíží mu, zradí ho, vyžaduje třeba, aby ten člověk už nekamarádil s někým jiným, obviňuje ho, když se baví s někým jiným, že už není jeho dobrý kamarád. Klade na toho člověka vysoké nároky, na přátelství, takže nemá.“

Autorka práce: „Ovlivňuje přítomnost chlapce třídní klima a vztahy mezi členy třídního kolektivu?“

Třídní učitelka: „Rozhodně ovlivňuje i v tom, že ostatní členové drží dost spolu proti němu, což je pro Tomáše hodně nevýhodné, ale poskytuje mu to určité hranice, přes které on nemůže jít a je to pro něj také velmi výchovné.“

Autorka práce: „Které negativní projevy chování chlapce jsou dle Vašeho názoru pro zbylé členy třídního kolektivu nejvíce problematické, ve smyslu nejhůře akceptovatelné?“

Třídní učitelka: „Strašně je rozčilují provokace na velké přestávce, narušování hodiny takovými jeho osobními projevy a vztekem, svalování viny na ostatní, vlastní viny na ostatní a takové to nenápadné škodění. To jsou nejdůležitější věci.“

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s asistentem pedagoga

Autorka práce: *„Jaké je tvoje nejvyšší dosažené vzdělání?“*

Asistent pedagoga: *„Střední s maturitou, gymnázium. Kurzy se nepočítají, vid?“*

Autorka práce: *„Ne, to bohužel ne. Jak dlouho pracuješ v oboru?“*

Asistent pedagoga: *„Hele, pět let.“*

Autorka práce: *„A aktuálně ve speciální třídě jsi jak dlouho?“*

Asistent pedagoga: *„Druhý rok.“*

Autorka práce: *„Nyní budou následovat otázky, které se týkají průběhu vyučování. Jak se ve třídě cítíš?“*

Asistent pedagoga: *„Já se cítím dobře. Samozřejmě, že je to někdy náročné z důvodu toho, že jsme tam tři dospělí a někdy mi tam vadí hluk. Že se nemůžu soustředit přímo na práci s žákyní.“*

Autorka práce: *„Práce tě baví?“*

Asistent pedagoga: *„Ta práce mě baví. V celku mě baví ta práce.“*

Autorka práce: *„Jak probíhá samotné vyučování?“*

Asistent pedagoga: *„Já si myslím, že vyučování má docela pevnou strukturu, že děti vědí, co bude následovat a že atmosféra ve třídě je přátelská a taková řekla bych v celku uvolněná. Že děti se tam cítí dobře a i já se tam cítím dobře.“*

Autorka práce: *„Co se týče Tomáše, máš pocit, že do vyučování svoji přítomností nějak zasahuje nebo se vymyká?“*

Asistent pedagoga: *„No, tak Tomáš je náročnější na pozornost dospělého člověka. Myslím si, že si to dost hlídá, jestli je v hledáčku a pakliže si myslí, že v tom hledáčku není, tak se vždycky začnou díť nějaké věci, aby tu pozornost toho dospělého zase získal. Samozřejmě jakýmkoli způsobem. Spíš teda nějakou kravinou. Samozřejmě třeba přestávky probíhají tak, že Tomáš neustále sleduje, když si hraje s Veronikou, jestli já je sleduju. A když jako je nesleduju, tak se během nějaké doby, během šesti sedmi minut, něco uděje. Nemusí to být žádný velký průšvih, ale finále je takový, že musím intervenovat. Nebo někdo dospělý. To samé se děje na přestávkách venku. A vlastně při tom samotném vyučování,*

si myslím, že je to v pohodě s ním. Někdy nemá chuť pracovat, ale tak jako všechny ty děti.“

Autorka práce: „Přijde ti, že pracuje bez potíží?“

Asistent pedagoga: „Hm, v pohodě. V rámci té třídy určitě. Ale rád na sebe strhává pozornost. To rozhodně.“

Autorka práce: „Ovlivňuje integrace chlapce s SPCH chod vyučování? V čem?“

Asistent pedagoga: „Určitě. Ale v tom samotném vyučování to nevnímám. Tak samozřejmě, když tam ten Tomáš je, tak to klima třídy je jiný, než když tam ten Tomáš není. Protože Tomáš je prostě silná osobnost tady v té třídě. Takže je jasné, že když tam není, tak je to prostě jinak. Rozhodně na sebe strhává více pozornosti než ostatní děti. Myslím si, že je ale všem dětem věnována stejně pozornost, že tím nijak příliš nenarušuje samotný chod vyučování. On povětšinou ví, co má dělat a pracuje samostatně.“

Autorka práce: „Jak vidíš výhledově integraci Tomáše do hlavního vzdělávacího proudu? Zdá se ti to reálné nebo nereálné a jaké důvody tě vedou k tomu rozhodnutí?“

Asistent pedagoga: „No, myslím se, že... Já jsem ho samozřejmě nezažila, když byl v té běžné třídě. Ale že v té běžné třídě by ztratil tu pozici, kterou má tady ve třídě, vzhledem k tomu, že tady je malý kolektiv a on si je dobře vědomý svého intelektu vůči ostatním dětem. Tak rázem by vlastně v té běžné třídě tohle ztratil a tam by potom mohl tu pozornost strhávat na sebe daleko horším způsobem. Kdyby ho třeba paní učitelka posadila někam dozadu, protože by mohl třeba rušit, určitě si myslím, že by zažíval větší neúspěchy, protože by dostával zpětnou vazbu jak od té paní učitelky, jinou než dostává tady, tak i vlastně od těch dětí. Takže by musel vlastně překonávat tyhleto svoje vnitřní věci. Takže by asi neuspěl. Těžko říct, ale bylo by to na něm. Ale zdá se mi, že by to bylo pro něj mnohem náročnější. Zažíval by ty neúspěchy, to znamená, že by musel vynakládat mnohem větší úsilí na to, aby se sám překonával a to by pro něj bylo hodně stresující. Takže těžko říci, co by ten stres s ním udělal. Zdá se mi to ne nereálný, ale muselo by se to vyzkoušet. Určitě bych to vyzkoušela. Protože bych chtěla vědět, co to s ním udělá. Nikdy to nemůžeš vědět, ale tu šanci bych mu dala. Samozřejmě, že by to musela vědět paní učitelka, jak s ním pracovat, určitě by musel v té třídě mít od ní asi větší podporu než by měly ostatní děti, v rámci té pozornosti.“

Autorka práce: „*To jsme ukončily druhý blok. Teď bude následovat blok otázek, které se budou týkat konkrétních projevů. Ve které části vyučování žák nejvíce selhává? Dám Ti čtyři možnosti a zdůvodni mi prosím, proč se Ti zdá, že Tomáš selhává nejvíce právě v téhle oblasti. Možnosti jsou: během přestávek, v průběhu mimořádných školních akcí jako výlety či návštěvy divadla, během hodin českého jazyka a matematiky nebo během hodin tělesné a výtvarné výchovy.*“

Asistent pedagoga: „*Jednoznačně pro mě to znamenají přestávky. Určitě. Asi se svojí vůlí musí šíleně držet v hodinách, tak pak když má tu přestávku, tak to asi pustí a jede. Třeba během velkých přestávek, tam je věčně nějaký problém.*“

Autorka práce: „*V čem myslíš, že je to na té velké přestávce na školní zahradě horší než na té krátké přestávce?*“

Asistent pedagoga: „*No, protože má více prostoru, je tam více dětí, více se tam schová, má tam více pohybu a je to větší prostor. Já mám pocit, že on nabyde pocitu, že z toho většího prostoru má pocit větší svobody. Má větší pole působnosti, je tam více dětí, tudíž se snadněji ztratí a míň ho bude vidět. On nechce být viděn, pokud něco provede, což mu ten velký prostor umožňuje.*“

Autorka práce: „*V těch ostatních částech vyučování máš pocit, že se to projevuje nebo nikoli?*“

Asistent pedagoga: „*V té češtině a matematice si myslím, že Tomáš pracuje celkem dobře, ale má stoprocentně problém s množstvím učiva. Jakmile vidí, že je to množství učiva neadekvátní v jeho očích, tak nastupuje šílená nechuť a k tomu vlastně ta reakce toho vzteku. Jakože to nechce dělat, spíš než, že by byl nešťastný z toho, že to nezvládne. On je vzteklý, když vidí, že toho je tolik a nechce toho tolik dělat. Tohle vidím, nevím, jestli je to lenost. Jinak si myslím, že problémy nemá s dodržováním určitých pravidel. Ale nechce se mu to dělat. Když může, tak si to prostě povolí. Mám z něj pocit, že jakmile by nad sebou neměl tu kontrolu, vlastně tu intervenci každých pět nebo deset minut, jakmile dostane pocit, že na něj nikdo nekouká a nikdo ho nekontroluje, tak už by to nejradši nějakým způsobem obešel. Například píše slovní úlohu, tak když by se to mohlo, tak tam třeba nenapíše zkoušku nebo zápis, ačkoliv moc dobře ví, že se to takhle dělá. Nemám z něj pocit, že by byl natolik roztržitý, že by to nezvládl, ale nechce se mu to dělat. Ve výtvarce nevidím problém. Já si myslím, že jeho to kreslení baví, jde mu to a že ho to uklidňuje.*“

On to má jako způsob relaxace a sebevyjádření. Tam je v klidu. Tělocvik je takový podobný jako velká přestávka. Velká tělocvična, velký prostor, takže Tomáš má zase pocit, že najednou je zase svobodný. Celkově mám z něj pocit, že se hodně koriguje. Jakmile se dostane někam, kde má velký prostory, tak převládne ten jeho pocit svobody, a pak to potřebuje ven. Ten přetlak, který asi zřejmě řeší vlastně v průběhu toho vyučování, protože si to uvědomuje. Nebo mu to je říkáno.“

Autorka práce: „A během těch mimořádných akcí, se nějak specificky projevuje jeho porucha chování?“

Asistent pedagoga: „Já myslím, že je v pohodě. Na mě působí celkem v klidu na těch výpravách. Když to srovnám s těmi ostatními kluky, přijde mi to srovnatelný.“

Autorka práce: „Co je podle tebe hlavním spouštěčem negativních projevů Tomášova chování?“

Asistent pedagoga: „Rozhodně přílišný pocit svobody, nekontrola, nikdo mě nekontroluje, nikdo se nedívá, tak teď můžu realizovat svoje plány. Nerozpozná hranice, například během her. On není schopen rozpoznat hranice, což vede často ke konfliktu a on není následně schopen sebereflexe. On k tomu přistupuje tak, že on by na jednu stranu hrozně chtěl mít ty kamarády, hrozně by si s nimi chtěl hrát, ale už má nějakou pověst, už se těm dětem něco stalo, mají s ním nějakou špatnou zkušenost, takže oni už k němu přistupují nějak a jemu to je líto. On by si s nimi chtěl hrát, teď třeba mluvím o těch přestávkách, tam je to hodně viditelné. Takže on do toho kontaktu s druhými dětmi jde v rámci hry na babu, ale potom nerozpozná už ten moment, kdy třeba těm dětem už to příjemné není. On ten moment nerozpozná a začne ještě více pošťuchovat, provokovat a není schopen si říct sám stop. Což tahle situace vždycky skončí nějakým konfliktem, a když potom do toho zasáhne někdo dospělý, tak má potřebu to svalovat na někoho jiného a ospravedlňuje se, protože se v tom sám nevyzná, nebo nechce vyznat a chce věci vidět jinak. Potom ještě ta nechuť pracovat jistě vede ke konfliktním situacím, především ve vztahu k autoritě teď myslím a nechuť vyhovět autoritě. Tomáš by si chtěl dělat věci po svém a chtěl by dosáhnout nějakého uznání, že on to vymyslel a že je to správnější než to, jak to myslí ta autorita. Tak i množství práce, to vede k té nechuti. Když třeba skončí hodinu, kterou má paní učitelka nějak nastavenou, protože už zná, v jakém tempu to asi udělá a on má zrovna nějaký horší den a není schopen tolik pracovat, tak se rozčiluje, že musí někdy pracovat i trochu

přes přestávku, aby práci dokončil. To je průšvih pro něj a to už se dostává do odporu a vnímá to nespravedlivě vůči dětem, které už si hrají na koberci a mají přestávku. Někdy v tom může hrát roli únava z učení. Ale jinak si myslím, že on unavený fyzicky není. Naopak, že by potřeboval více pohybu. Ale je možná unavený z toho, jak se pořád musí hlídat.“

Autorka práce: „Co nejčastěji vyvolá konflikt? Jaký důvod? Když si promítneš ty konfliktní situace, co z toho vyvodíš?“

Asistent pedagoga: „No, neumí rozpoznávat ty hranice, nějaká soudnost. Taková ta normální soudnost, kdy normální člověk už teď ví, že tomu druhému to vadí, tak on jde přes to. Není schopen rozpoznat, že už musí přestat, protože bude následovat nějaký problém. Ted' nevím, jestli to není schopen rozeznat nebo jestli i přesto to udělá, protože si nemůže pomoci. V tu chvíli to nejde, nemůže jít přes sebe. Potom ta nechut' k práci, to souvisí s konfliktem s autoritou. Nechce se mu pracovat, z nějakého důvodu svého, takže je vztekly a nastává konflikt s autoritou. Když je to s dětmi, tak mám pocit, že není schopen respektovat prostor toho druhého člověka. Nebo nechce to respektovat a potom škodí. A potom už škodí a priori, protože už je v takovém kruhu, kdy si říká, že stejně bude mít průšvih, tak už to nehodnotí to svoje chování a ještě to dělá více.“

Autorka práce: „Jaká opatření dle tvého názoru jsou optimální, pokud Tomáš vyvolá konflikt?“

Asistent pedagoga: „Já jsem s ním měla jeden velký konflikt v jeho volném čase v loni (pozn. autorky: v roce 2013). To bylo, když on na hřišti házel kameny po dětech a dostal se do afektivního záchvatu. Ale to jsem vyřešila naprosto chladně. Je to na něm. Já když jsem s ním ve dvou, je to na něm. Já jsem mu řekla, ať mi to nevysvětluje, nezajímá mě to. Naprosto jsem s ním nediskutovala. Prostě ať to udělá takhle a nebavím se s ním. Nechci žádné vysvětlování, když už ten konflikt je. Takže nediskutovat s ním. Ale samozřejmě záleží na situaci. Pokud mně odmlouvá, tak já to řeším způsobem, nezačíněj s tím, nediskutuj, neodmlouvej a on potom většinou dělá. Ve vztahu k dětem když vznikne konflikt, já moc neřeším. Pokud si vyslechnu nějaké stížnosti od dětí, tak on většinou chvíli vychladne a pak dvěma nebo třemi větami se o tom bavíme. Více se s ním o tom nebavím. Spíš tím způsobem, Tomáši ty moc dobře víš a dále s ním o tom nediskutuji. Častěji mám pocit, že on se snaží manipulovat. Takže nedávat mu dostatek prostoru pro manipulaci. Pak

pokud se stane něco na koberci, tak nějaký trest. Tzn. oddělit, na trestnou lavici do třídy, 5 minut v lavici, a klid.“

Autorka práce: „Ted' se dostáváme k poslednímu bloku otázek, které se budou týkat třídního klimatu. Myslíš si, že Tomáš má ve třídě stálého kamaráda?“

Asistent pedagoga: „Řekla bych, že nemá.“

Autorka práce: „A proč myslíš, že nemá?“

Asistent pedagoga: „Já myslím, že se ho děti bojí. Že s ním mají nějakou špatnou zkušenost a podvědomě z něho cítí jeho převahu, protože on je silná osobnost ve třídě. Tudiž se automaticky staví do submisivní role a nemohou spolu navázat kamarádský vztah. Oni ho berou jako obavu. Nechci říkat přímo jako agresora, to si nemyslím, že až tak. Ale jsou pořád ve střehu a nejsou si jistí. Takové uvolnění, přátelské povídání, to tam nevidím. On jim to neposkytuje, ale oni jemu v podstatě také ne. I zájmy mají dost rozdílné. Neřekla bych, že Tomáš má ve třídě stálého kamaráda.“

Autorka práce: „Myslíš si, že ovlivňuje přítomnost Tomáše třídní klima a vztahy mezi členy třídního kolektivu? Pokud ano, tak jak?“

Asistent pedagoga: „Myslím si, že ano.“

Autorka práce: „A v čem?“

Asistent pedagoga: „Myslím si, že děti se ho prostě bojí. Takže to zcela jistě ovlivňuje ty vztahy, že se třeba skupinkují, i když Tomáš nic nedělá. Třeba by si s nimi Tomáš i chtěl hrát, ale oni si stejně radši něco špitají spolu. Když tam není, tak se to neděje. Víceméně se to děje vždycky vůči němu. Ta třída je do určité míry rozdělena na Tomáše a zbytek třídy. Vnímám v tom i hodně vliv paní učitelky, ale ted' v kladném slova smyslu. Paní učitelka se hodně snaží podporovat pochopení u dětí, a kdyby v tomhle hodně povolila, tak ty vztahy jsou ještě zřetelnější. Je to neustále pod jejím vedením, takže to není tolik vidět. Kdyby jim dala větší volnost, tomu kolektivu, tak by to byla pravděpodobně viditelnější. Takže paní učitelka se snaží v dětech povzbuzovat pochopení, že Tomáš stejně jako ostatní děti má své specifické potřeby a je třeba je do určité míry chápat.“

Autorka práce: „Které negativní projevy chování chlapce jsou podle tebe pro zbylé členy třídního kolektivu nejvíce problematické, tedy nejhůře akceptovatelné?“

Asistent pedagoga: „Určitě provokování a různé slovní napadání, ale i fyzické. Takže agresivní chování, takové to nenápadné. Toho šťouchne, zkrátka dělá těm dětem věci, které jim nejsou příjemné, a dělá je naschvál, navíc z toho má pocit jakéhosi vítězství.“