

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky



**Integrace dítěte s poruchami chování
a s deprivčním syndromem na 2. stupni běžné
základní školy**

Diplomová práce

Brno 2015

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Kristýna Balátová, Ph.D.

Autor práce: Bc. Markéta Suráková

Poděkování

Děkuji PhDr. Mgr. Kristýně Balátové, Ph.D. za ochotu a metodickou pomoc při zpracování mé diplomové práce. Děkuji také mým dobrým přátelům, Bc. Michaele Příbylové, Bc. Daniele Vávrové a Bc. Petrovi Hamzovi, za jejich trpělivost a podporu během vytváření každého řádku mé diplomové práce.

Prohlášení

„Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.“

V Brně dne

Markéta Suráková

Obsah

Úvod.....	6
1. Psychická deprivace	8
1.1 Vymezení pojmu psychická deprivace	8
1.2 Podmínky vzniku psychické deprivace	10
1.2.1 Vnější podmínky psychické deprivace	10
1.2.2 Vnitřní podmínky psychické deprivace	15
1.3 Důsledky psychické deprivace v dětství.....	17
1.3.1 Kognitivní vývoj	17
1.3.2 Emoční vývoj	17
1.3.3 Socializace	18
1.3.4 Nápadné projevy v chování.....	19
2. Poruchy chování.....	21
2.1 Vymezení pojmu poruchy chování.....	21
2.1.1 Definice poruch chování	21
2.1.2 Klasifikace poruch chování.....	23
2.1.3 Rozdíl mezi problémem a poruchou	25
2.2 Etiologie poruch chování.....	26
2.2.1 Vnější faktory	27
2.2.2 Vnitřní faktory	28
2.3 Komorbidní poruchy	29
2.3.1 ADHD.....	30
2.3.2 Specifické poruchy učení.....	32
3. Inkluzivní vzdělávání	37
3.1 Teoretické vymezení inkluzivního vzdělávání	37
3.1.1 Edukační potřeby žáků s poruchami chování.....	39
3.1.2 Prožívání štěstí jako podpora inkluzivního vzdělávání.....	42
3.2 Možnosti odborné podpory integrovaného žáka	43
3.2.1 Specializovaná poradenská zařízení.....	43
3.2.2 Poradenské služby školy.....	46
3.2.3 Asistent pedagoga.....	48
3.3 Individuální vzdělávací plán	50
3.3.1 Teoretické vymezení individuálního vzdělávacího plánu.....	50
3.3.2 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu.....	51
3.3.3 Obsah individuálního vzdělávacího plánu.....	51

4. Výzkumná část	53
4.1 Cíl výzkumu	53
4.2 Výzkumné otázky	53
4.3 Metodologie výzkumu	53
4.4 Charakteristika prostředí výzkumu	54
4.5 Případová studie	56
4.5.1 Biografická studie žáka.....	56
4.5.2 Edukační přístupy.....	59
4.5.3 Metody práce ve vybraných předmětech	62
4.5.4 Asistentka pedagoga	69
4.5.5 Charakteristika třídy integrovaného žáka	72
4.6 Závěry výzkumného šetření	74
Závěr	80
Shrnutí.....	81
Summary	81
Použité zdroje	83

Úvod

V současném školství dochází k zásadním změnám. V rámci edukace jsou upřednostňovány individuální potřeby dětí, kterým se škola snaží přizpůsobit. Takové vzdělávání označujeme jako inkluzivní, díky kterému se mohou v běžném vzdělávacím proudu učit i děti se znevýhodněním či s postižením. Tento fenomén vychází ze základního práva, že všechny děti bez rozdílu mají nárok na vzdělávání společně s ostatními dětmi v běžném vzdělávacím proudu. Rozmach takového jevu může způsobit značné rozpaky. Pokud je do třídy navíc integrováno dítě, které má značné problémy v chování, může se zdát inkluzivní vzdělávání jako přitěžující okolnost pro učitele či žáky.

Tato diplomová práce si proto klade za cíl zanalyzovat odbornou literaturu vymezující danou oblast a zmapovat průběh individuální integrace žáka s poruchami chování a deprivacním syndromem na druhém stupni běžné základní školy prostřednictvím pozorování metod, jež využívají učitelé a asistent pedagoga v průběhu edukační činnosti. Dále práce nahlíží na danou problematiku prostřednictvím analýzy dostupných školních dokumentů a rozhovorů s jednotlivými učiteli.

Diplomová práce je rozdělena do čtyř kapitol. První tři představují teoretickou část, která vymezuje základní pojmy týkající problematiky psychické deprivace, poruch chování a inkluzivního vzdělávání, a čtvrtá kapitola se věnuje výzkumnému šetření. První kapitola definuje pojem psychická deprivace, následně se zaměřuje na podmínky jejího vzniku dle prostředí, ve kterém může k psychické deprivaci dojít, a závěrem jsou popsány její možné důsledky v rámci kognitivního, emočního a sociálního vývoje. Druhá kapitola nejprve vymezuje pojem poruchy chování, uvádí možné klasifikace a rozdíl mezi poruchou a problémem v chování. Dále se také věnuje faktorům, které mohou být příčinami vzniku poruch chování, a v poslední části je vymezen ADHD syndrom a specifické poruchy učení jako komorbidní poruchy u poruch chování. Třetí kapitola je zaměřena na oblast inkluzivního vzdělávání v současném školském systému. Úvodem se věnuje teoretickému vymezení inkluzivního vzdělávání a následně definuje inkluzivní vzdělávání z hlediska edukačních potřeb žáků s poruchami chování a poukazuje na prožívání štěstí jako na podporu inkluzivního vzdělávání. Dále představuje možnosti

odborného poradenství integrovaného žáka v rámci inkluzivní školy a závěrem je popsán individuální vzdělávací plán nezbytný při integraci dítěte do běžné školy.

Praktická část popisuje formou případové studie průběh integrace v prostředí běžné základní školy. Jsou analyzovány edukační přístupy pedagogů a jejich metody práce ve vybraných předmětech, přítomnost asistentky pedagoga ve vyučování a postoje spolužáků vůči integrovanému dítěti ve třídě.

1. Psychická deprivace

První kapitola přibližuje, co představuje pojem psychická deprivace a v jakých podmínkách může vzniknout. Dále uvádí způsoby, kterými lze diagnostikovat jedince trpícího deprivacním syndromem, a závěrem se zaměřuje na důsledky psychické deprivace v oblasti kognitivního a emočního vývoje, v procesu socializace a v oblasti chování.

1.1 Vymezení pojmu psychická deprivace

Pojem psychická deprivace není jen záležitostí současné doby. Fenomémem psychické deprivace se zabývali velcí myslitelé po celá staletí. Jako příklad si můžeme uvést úryvek z díla francouzského filozofa, pedagoga a spisovatele Jeana Jacquesa Rousseaua (1910, s. 20): „*Dítě má milovati svoji matku dříve, než ví, že jest to jeho povinností. Není-li hlas krve posilován zvykem a péčí, zmizí v prvních letech a srdce umírá, takřka než se narodí.*“

Druhým ještě názornějším příkladem z dřívější doby je citace řeckého filozofa, pedagoga a matematika Platóna (1997, s. 150): „*Člověk jest, jak říkáme, tvor krotký, a dostane-li se mu správné výchovy a šťastné přirozenosti, stává se zpravidla životem nejbožštějším a nejkrásnějším, avšak když se vychová nedostatečně nebo nedobře, nejdivočejším, co jich země plodí. Z těchto důvodů nesmí zákonodárce dopouštět, aby byla výchova dětí věcí druhořadou a vedlejší, nýbrž hledě k potřebě, aby nejprve a na začátku byl dobře zvolen ten, který by o ně pečoval.*“

Hartl a Hartlová (2000, s. 107) definují deprivaci jako „*strádání, ztrátu něčeho, co organismus potřebuje, nedostatečné uspokojení základních potřeb.*“ Stejně tak definuje deprivaci Slovník sociologických pojmů, který ji označuje jako důsledek dlouhodobého opomínání některé z elementárních potřeb. Dále autoři poukazují na její možné dělení dle toho, v jaké oblasti jedinec strádá, na deprivaci biologickou (potrava, teplo, apod.), motorickou (přiměřený pohyb), senzorickou (smyslové podněty), sociální (společenské kontakty) a citovou (láska, jistota, emoční podněty). Mnozí lékaři poukazují na to, že existují rozdíly v uzdravování dětí, které vyrůstaly nebo vyrůstají v psychicky nepříznivém prostředí ve srovnání s dětmi, jejichž vývoj nebyl žádným způsobem narušen nebo ohrožen. (srov. Hartl, P., Hartlová, H., 2000, Jandourek, J., 2012)

Pro označení psychického strádání se užívá mnoho termínů. Slovo **deprivace** je nejpoužívanější v anglosaské literatuře, kdy se jedná o strádání spíše psychické, než fyzické. Obdobný význam mají například i výrazy **psychické hladovění**, **psychická karence** či **duševní podvýživa**, které asociují nedostatek citových podnětů v oblasti uspokojování základní biologické potřeby, výživy. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Mezi další konkrétní případy, které se promítají do tvorby názvosloví deprivace, je možné zařadit například opuštěnost, nedostatek výchovy a vzdělání nebo dokonce i hraček. Můžeme se také setkat s takovým pojmem, který v sobě zahrnuje nedostatek dle autora nejdůležitější psychické potřeby, a má tak rozhodující vliv na vznik psychické deprivace. Jelikož dítě potřebuje ke správnému vývoji prvořadně lásku blízkých osob, je termín deprivace často doplňován přívlastkem **emoční** či **afektivní**. Užším termínem v tomto pojetí je například deprivace mateřské péče, která odkazuje přímo na narušené pouto mezi matkou a dítětem. Matka, která si nevytvoří k dítěti dostatečně vřelý vztah, není schopna mu poskytnout potřebný pocit jistoty a bezpečí. Pokud dítě nemá jinou blízkou osobu, ke které by přilnulo jako k matce, je jeho vývoj vážně ohrožen psychickou deprivací. (srov. Vágnerová, M., 2000, Nakonečný, M., 2011, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Tzv. **mateřskou deprivací** se hojně zabýval anglický psychoanalytik John Bowlby, který se v psychologii věnoval teorii attachmentu (přimknutí, připoutání, přilnutí k pečující osobě). On sám byl dítětem vychovávaným chůvou a jeho matka k němu neměla příliš vřelý vztah. Ztráta chůvy v jeho raném dětství pro něj byla značnou zátěží. Právě tato osobní zkušenost byla základem pro jeho odbornou práci. *„Bowlbyho původní koncept „mateřské deprivace“ se zakládal na výzkumu pudového vytvoření vazby u zvířat. Dospěl k závěru, že pouto k matce je instinktivní, specifické a nenahraditelné.“* (Hayes, N., 2003, s. 56)

Během dalším výzkumů tento svůj názor poněkud rozšířil o určité změny, které bylo nutné podložit výzkumy. Zjistil, že vytváření pouta je složitější a dal tak podnět k dalšímu zkoumání této problematiky. To vyvrátilo domněnku, že pouhá přítomnost matky stačí k tomu, aby dítě netrpělo psychickou deprivací. Velký vliv na příznivý vývoj dítěte má také kvalita podnětů, které matka dítěti zprostředkovává. (Hayes, N., 2003)

V opačném případě se setkáváme i s termíny, jejichž význam je až příliš široký. Tím je například termín **pedagogický deficit**, užívaný často sovětskými autory,

popisující deficit výchovy v širším slova smyslu. Jiní autoři považují za deprivaci jakoukoli situaci, při které dochází k narušení běžného vývoje dítěte. Taková definice může být ovšem zavádějící, neboť i přílišná rodičovská péče či nejednotnost v názorech na výchovu mají význam na normální rozvoj dítěte, avšak jako deprivací zkušenost tuto situaci neoznačíme. Každý škodlivý vliv okolí tak není deprivací. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

„Deprivace neboli strádání v důsledku nedostatečného uspokojování objektivně významných potřeb může zásadním způsobem poškodit další vývoj dětské osobnosti.“ (Vágnerová, M., 2008, s. 597) Nejzávažnější důsledky pak má deprivace v oblasti citového prožívání a v oblasti sociokulturní, kdy mluvíme o výchovném zanedbávání dítěte. Jako zdroj jistoty a bezpečí dítě považuje především matku jako zprostředkovatelku spolehlivého mezilidského vztahu, která mu tak poskytuje jistý a bezpečný základ pro jeho další osobnostní vývoj. (Vágnerová, M., 2008)

1.2 Podmínky vzniku psychické deprivace

Určit krizovou situaci, která přímo vede ke vzniku psychické deprivace, je velmi náročné, protože konkrétních příčin vedoucích k deprivaci existuje nepřeberné množství. Jak již bylo zmíněno, vedle uspokojování základních potřeb hrají velkou roli i požadavky sociálního, hygienického či výživového charakteru. Dle toho lze rozdělit podmínky na vnější a vnitřní. Ty se ovšem vzájemně kombinují a zanechávají u jedince odlišnou míru deprivace. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

1.2.1 Vnější podmínky psychické deprivace

V praxi odborníci nejčastěji klasifikují vnější příčiny dle toho, v jakém typu společenských podmínek dochází k zanedbávání. Můžeme je tak rozdělit na prostředí úplné kolektivní péče, částečné kolektivní péče, rodinné prostředí a širší společenské prostředí. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Úplná kolektivní péče

Její historie sahá až do 4. st. n. l., kdy byly zřizovány první útulky pro opuštěné děti. V 18. a 19. století bylo do nalezinců umísťováno několik tisíc opuštěných dětí ročně. Tyto děti však v ústavech měly jen pramalou šanci na přežití. Dochovaná data

naznačují, že úmrtnost dětí přesahovala i 90 %. Kvůli těmto poznatkům získala ústavní péče velmi nechvalnou pověst a od konce 18. století začali odborníci upřednostňovat rodinnou výchovu. Již od poloviny 19. století se v odborných kruzích objevují snahy o objasnění nejasných úmrtích dětí v ústavech, kde často panovaly otřesné podmínky. Na základě toho vznikl spor přetrvávající dodnes, ve kterém jdou proti sobě dva protichůdné názory na ústavní péči – rušit či spíše zdokonalovat ústavy? Výzkumy dokázaly, že i přes veškerou péči jsou děti z ústavu méně vyspělé než děti vyrůstající v péči vlastních či pěstounských rodičů. (srov. Helus, Z., 2009, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Podnětem ke zlepšování podmínek výchovy v ústavní péči byla výzkumná studie R. A. Spitze, která potvrdila prvotní láskyplnou vazbu na matku jako důležitý základ pro budoucí vztahy. I když jeho práce byla spíše kritizována za nejasné prokázání vzniku opožděného vývoje v důsledku nepřítomnosti matky v prvním roce života, nasměrovala další odborníky k podrobnější analýze této problematiky. (srov. Poněšický, J., 2003, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

V následujících letech tak vznikaly pochybnosti o správnosti podobně orientovaných studií, jelikož se podmínky v ústavech zlepšovaly a byly zjištěny faktory, které měly pozitivní vliv na vývoj dítěte (menší množství dětí, omezení střídání vychovatelů, důraz na osobnostní kvality vychovatele). Navíc existují děti, pro které je právě tento typ náhradní výchovy vhodný, protože existuje menší pravděpodobnost, že se dobře adaptují v pěstounské rodině. (např. děti ve starším školním věku). (srov. Škoviera, A., 2007, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

V současné době se výzkumníci zaměřují především na „*detaillní studium chování dítěte v dobře kontrolovaných deprivacích situacích a hledání vztahů mezi individuálními vlastnostmi dítěte a jednotlivými typy deprivacích následků.*“ (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 90). Ve srovnání ústavních dětí a dětí z běžných rodin se objevují opoždění především v řeči, motorice, hře a osvojování společenského chování. Fyzický stav většinou narušen nebývá, ale naopak v emoční oblasti dosahují děti značných nedostatků, jejichž důsledkem může být i disociální chování. Velkým problémem je pro ústavní děti změna prostředí či zvýšená míra stresu při mimořádných situacích, což může být do jisté míry závislé na tom, jestli si dítě dokázalo k vychovateli vytvořit pozitivní emocionální vztah. Ten by měl být společně s vytvářením hlubších vztahů mezi samotnými dětmi základem pro správný vývoj dítěte a zařízení by se měla snažit o jejich podporu. Za nejvhodnější způsob

ústavní výchovy je tak považována výchova rodinného typu, která je založena na co největším přiblížení se modelu běžné rodiny (různý věk dětí, vlastní pokoje, děti si samy vaří, apod.). (srov. Škoviera, A., 2007, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Částečná kolektivní péče

Příčinou psychicky strádajícího dítěte může být tzv. **separace**. Tu Langmeier a Matějček (2011, s. 50) popisují jako „*přerušení již vytvořeného vztahu mezi dítětem a jeho sociálním prostředím*“. Nejzávažnější následky nastávají, pokud je dítě separováno od osob, s nimiž má vytvořenou silnou citovou vazbu, v průběhu prvních třech až pěti let života. Separace dětí od vlastních rodičů byla běžná v 16. století, kdy byly děti často odkládány do péče kojných. Dětem se neprojevovala taková náklonnost jako v dnešní době, rodiče se k nim nechtěli příliš vázat kvůli tehdejší vysoké dětské úmrtnosti. Avšak paradoxně nezáměr rodičů o své děti mortalitu spíše zvyšoval. (srov. Helus, Z., 2009, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

K separaci dítěte dochází nejčastěji při využívání tzv. částečné kolektivní péče. Tu představují instituce, které plně nezodpovídají za vývoj dítěte, ale pouze přispívají k výchově rodinné, slouží jako její doplněk. Do této skupiny můžeme zařadit jesle, mateřské školy, školní internáty nebo hospitalizace dítěte. Každé zařízení ovšem poskytuje pomoc rodičům v jiné míře, na různou dobu a v rozdílném věku dítěte, z čehož vyplývá, že riziko deprivace se u jednotlivých institucí bude také lišit. Velkou roli také bude hrát přístup výchovného zařízení, zkušenosti či osobnost vychovatelů i materiální podmínky. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

V porovnání s úplnou ústavní péčí je zde kladen důraz na spolupráci s rodinou. Pro rodiče se tak může zařízení stát poradcem v problémových situacích, v rodinách se zanedbávající výchovou se dítě ocitá v podnětném prostředí nahrazující chybějící péči. „*Odborné, vyspělé zacházení s dítětem po stránce hygienické i výchovné v kolektivním zařízení je vzorem pro rodiče a jejich denní styk s pracovníky jeslí nebo mateřských škol má nesporný osvětový význam.*“ (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 121)

Určitá doba strávená mimo rodinu je po třetím roku dítěte již přirozená a pro jeho socializaci přínosná. Starší děti jsou již schopny důvody krátkodobé separace pochopit. Je třeba si ovšem dávat pozor na dobu, kterou dítě stráví v zařízení. Čím delší dobu dítě stráví mimo kontakt s rodinou, tím se zvyšuje riziko vzniku

deprivace. Nesmíme ovšem zapomínat na nastavené podmínky z rodiny a schopnost dítěte i rodičů vyrovnávat se s tímto odloučením. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Nelze také přehlédnout fakt, že tato péče je oproti rodinné více odborná a plánovitá. Dále má dítě – jedináček možnost setkávat se s dětmi, které mu mohou nahrazovat sourozence a předávat si navzájem podněty důležité pro socializaci dítěte. Naopak nepříznivě působí na dítě tlak vyvolaný odloučením od matky, který může u dětí způsobit adaptační problémy, zvláště při dlouhodobějších pobytech mimo domov. Avšak celkově výzkumy neuvádí výrazné rozdíly ve vývoji oproti dětem nenavštěvující tato výchovná zařízení. Výraznější potíže se vyskytují spíše v oblasti vyšší náchylnosti k infekčním chorobám. V rámci škol a školních internátů již nehrozí tak vysoké riziko deprivace. Za ohrožující považujeme pouze situaci, kdy dítě není ve škole vzděláváno, nemá tak možnost začlenění, setkávání se se svými vrstevníky a všeobecně prožívat běžné školní povinnosti. Nepříznivě může na dítě působit svojí osobností také pedagog, *„zejména pokud ignoruje citové a sociální potřeby dětí a nedává jim dost příležitosti k dosažení zdaru v jejich činnosti.“* (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 131)

Nejvíce ohroženou skupinou jsou z hlediska částečné kolektivní péče děti dlouhodobě hospitalizované. Ty jsou velmi často podrážděné a je u nich patrné zvýšené napětí v důsledku adaptace na nové prostředí. Není tak výjimkou, že se u hospitalizovaných dětí objevuje *„apatičnost, vyhubnutí, bledost, relativní nepohyblivost, tichost (nebrouká), špatný spánek či nevysvětlitelný vzestup teploty.“* (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 134) Separační úzkost dětí při přijetí do zařízení je běžnou záležitostí, stejně tak jako opakování úzkostných projevů i při návratu do rodinného prostředí, jelikož si již navykly na změnu. Preventivním opatřením v tomto případě může být umístování dětí společně s jejich matkami, upravení celkového klimatu a režimu zařízení. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Rodina

K deprivaci v rodině může obecně dojít buď na základě **nedostatku podnětů** v citové a sociální oblasti, nebo naopak v případě, že takové podněty jsou dítěti k dispozici (rodiče jsou fyzicky přítomni), ale mezi nimi a dítětem se vytvořila jistá **psychická bariéra** a rodiče tak nedávají dítěti dostatek pozornosti a nechovají k němu dostatečně vřelý vztah. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Velmi aktuální je pro dnešní dobu problematika **neúplných rodin**, ať už se jedná o rozvedené rodiny, postižené úmrtím některého člena či o děti nemanželské. Míra deprivace dítěte se bude lišit v tom, zda v rodině chybí matka, otec či sourozenec a za jaké okolnosti dojde k odloučení. „*Chybí-li tedy v rodině některý základní člen, dochází snadno k ohrožení dítěte deprivací, neboť nelze vždy zastoupit roli, kterou měl tento člen plnit vůči dítěti a vůči celé rodinné jednotce.*“ (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 140) Nejzávažnější pro dítě je však podle výzkumů absence matky, na které závisí většinou uspokojování psychických potřeb dítěte. Ovšem ani nepřítomnost otce v rodině není možno opomíjet, jelikož otec představuje příklad autority, kázně a řádu. Musíme ovšem podotknout, že v současné moderní rodině se tyto role spíše stírají a není již takový rozdíl mezi péčí otce a matky. Nepřítomnost sourozence se nemusí na první pohled zdát jako nepříznivý vliv, ovšem dítě skrz své sourozence získává kompetence usnadňující vstup do společnosti. (srov. Jedlička, R., 2011, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Ani úplná rodina není ušetřena rizik spojených se vznikem deprivace dítěte. Za problematické můžeme považovat příliš **početnou rodinu**, kde dochází k deprivaci v důsledku nedostatku času věnovaného jednotlivým dětem. Mnohdy jsou tyto rodiny postiženy i finanční tísni a špatnými hygienickými podmínkami. Na druhou stranu v rodinách, jejichž ekonomická situace je mimořádně vysoká a na předních hodnotových příčkách stojí spíše pracovní dráha či společenský život, dítě strádá rovněž nedostatkem pozornosti ze strany rodičů a většina výchovného působení tak spadá na chůvy apod. Vliv přílišné zaměstnanosti rodičů je ovšem podmíněn kvalitou vztahů v rodině a nemusí tak vždy pro dítě znamenat nepřízeň. Jako příklad můžeme uvést matku, která pracuje na plný úvazek, ale dítěti nabízí mnohem kvalitnější stimuly k rozvoji než jiná matka, která je s dítětem doma, ale dítěti se nevěnuje a dítě tak strádá, protože se mu nedostává hodnotných podnětů. (srov. Hayes, N., 2003, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, Train, A., 2001)

Je třeba zmínit také duševní poruchy v rodině, z nichž nejzávažnější dopad na dítě mají deprese a závažné duševní poruchy, které mají za následek neschopnost dostatečně se starat o dítě. „*Nebezpečné jsou však i patologicky nevyrovnané postoje rodičů, které kolísají mezi lhostejností a projevy nepřátelství a u nichž odmítání dítěte přechází až do krutosti.*“ (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 159) Mnohdy je u nevyrovnaných matek dítě pouze prostředkem k dosažení jistého ocenění okolím. (srov. Train, A., 2001, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Nejzávažnějšími případy, kdy dochází nejen k psychickému zanedbávání, ale dokonce i k závažnému traumatizování dítěte, jsou situace hrubého fyzického násilí, záměrného psychického týrání či sexuálního zneužívání dítěte. Existují i případy, kdy k takovému jednání může docházet ze strany rodičů nechtěně. V každé rodině jsou zavedeny zvyky prolínající se celými generacemi a aktuálně rodičům nemusí připadat nijak patologické, naopak považují takové jednání za normální. Vážnost situace si uvědomí mnohdy až při vyhoceném stavu. Většina takového násilí či zneužívání na dětech probíhá vědomě a skrytě. (srov. Train, A., 2001, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Širší společenské prostředí

Deprivace z hlediska širšího společenského prostředí vzniká za předpokladu, že dítě žije v rodině v různé míře izolované od okolního světa. I když je prostřednictvím rodiny poskytován dostatek kvalitních podnětů, absence kontaktů s jinými lidmi v dítěti může zanechat následky v podobě problémů v sociální adaptaci a navazování dalších životních vztahů (intimních i pracovních). Do této skupiny můžeme zařadit děti s těžkým zdravotním postižením, které ani nejsou schopny se plně zařadit do společnosti, dále děti, které sice žijí blízko společnosti, ale rodina je od ní záměrně izoluje, a nakonec takové situace, kdy celá rodina žije na samotě daleko od společnosti. Kvůli takovému stylu života u dítěte vzniká omezení v podílení se na životě ve své vrstevnické skupině, stává se více náchylné k závislosti na rodičích a chybí mu zpětná vazba na jeho chování prostřednictvím širšího okruhu jedinců. Děti pak mohou mít problémy při adaptaci na cizí školní prostředí, které je pro ně zdrojem napětí, a jsou často ostatními dětmi odmítány kvůli nevypělému a nemístnému chování, jímž se snaží navázat vztahy s druhými. (srov. Train, A., 2001, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, Jedlička, R., 2011)

1.2.2 Vnitřní podmínky psychické deprivace

Závažnost deprivace je přímo úměrná věku, ve kterém je jedinec vystaven nepříznivým vlivům. „*Ve vztahu k vývojově podmíněnému významu různých psychických potřeb lze mluvit o fázích zvýšené citlivosti k určitému typu deprivace.*“ (Vágnerová, M., 2012, s. 53) Jako příklad můžeme uvést děti v raném vývojovém období (od narození do 3 let), které jsou velmi náchylné k psychické deprivaci

v důsledku dlouhodobého strádání v emoční oblasti ve srovnání s dětmi v pozdějším věku. Zanedbávající postoj rodičů tak vyústí ve ztrátu bezpečné a jisté citové vazby k blízké osobě, což může mít v pozdějším věku neblahý vliv na navazování trvalejších mezilidských vztahů a emočního prožívání vůbec. (srov. Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, Vágnerová, M., 2014)

Menší pozornost je věnována vlivu pohlaví u dětí v riziku deprivacních poruch. Předpoklad, že v raném věku není výrazných rozdílů mezi chlapci a dívkami, vyvrací mnohé studie zaměřené na mapování klientů psychiatrických léčeben či nápravných zařízení. Odborníci předkládají, že takové rozdíly jsou vrozené, ale velkou roli také hrají odlišnosti ve výchově již od raného věku dětí. Dle Langmeiera, J. a Matějčka, Z. (2011) výzkumy naznačují, že dívky dostávají více citových podnětů než chlapci, což pramení z vnímání jejich sociálních rolí. Naopak Bowlby, J. (2010) představuje výsledky bádání v opačném duchu. Dle nich jsou to právě chlapci, kterým je věnováno více pozornosti kvůli jejich zvýšené nespavosti a plačtivosti v raném věku. I přes tyto nesrovnalosti panuje shoda v jistotě, že určité rozdíly existují a v průběhu věku dítěte se stále mění. (srov. Bowlby, J., 2010, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Zvýšené riziko deprivace můžeme sledovat u dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním. Postižení samo o sobě je pro dítě i rodiče nesmírnou zátěží a doprovází ho navíc nemožnost uspokojovat vlastní potřeby běžnými způsoby, což může mít za následek nedostatečné uspokojení a tedy deprivaci dítěte. Mezi nejohroženější skupinu patří děti se smyslovým, motorickým a mentálním postižením. (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

V neposlední řadě nesmíme ovšem zapomenout na fakt, že každý je svým způsobem originální, u každého najdeme jiné vrozené tělesné a povahové znaky ovlivňující odolnost jedince a jeho následný vývoj. *„Jestliže ovšem neuznáme individuální konstituční rozdíly mezi dětmi, nebudeme moci pochopit ani různé následky mnoha deprivacních okolností, ani vliv mnoha nápravných postupů, které v některých případech jsou úspěšné a v jiných zcela selhávají.“* (Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, s. 211) Můžeme si tak odpovědět na otázku, proč nereagují všechny děti stejně, i když jsou ovlivněny stejným prostředím a stejnými lidmi. Je tak třeba takovou osobnostní rozdílnost brát v úvahu a respektovat ji při intervenční práci. (srov. Němec, J., Kusý, M., 1998, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

1.3 Důsledky psychické deprivace v dětství

1.3.1 Kognitivní vývoj

Pokud dítěti schází v raném dětství dostačující množství příznivých podnětů pro správný rozvoj, pravděpodobnost, že kognitivní vývoj dítěte bude narušen, je velmi vysoká. Dle toho, jak moc dítě v průběhu dětství strádalo, u něj vzniká různá míra vývojového postižení. V krajních případech může docházet i k poruchám zdraví nebo dokonce ke smrti dítěte. Nejčastěji se ale u deprivovaných dětí projevují poruchy v řečových a sociálních dovednostech, což je možné do určité míry v kvalitním prostředí napravit. (Říčan, P., Křejiřová, D. a kol., 2006)

Problém v oblasti narušení kognitivních funkcí nemusí vždy znamenat snížení rozumových schopností. Dítě spíše nedokáže správně k informacím přistupovat a cílevědomě je zpracovávat. Jedinci mívají problémy konkrétně se zobecňováním, což se může promítnout i do nepochopení svého chování či chování druhých. Tento stav se pak může neustále opakovat, protože jedinec ho není schopen reflektovat a později na podobné situace aplikovat. Příčinu takového jednání můžeme najít v absenci dostatečné pozitivní podpory v raném dětství. (Vágnerová, M., 2014)

Stejně tak tyto děti často mívají i horší školní prospěch, který neodpovídá jejich skutečných schopnostem. Děti nezvládnou při práci ve škole svůj intelekt plně využít. Bez vedení a motivace tedy nedokáží pracovat pozorně a jen velmi těžko plní požadavky, které na ně škola klade. Chybějící schopnost soustředit se a řídit vlastní aktivitu má negativní vliv i na socializaci takto postižených dětí. (srov. Langmeier, J., Matějček, Z., 2011, Vágnerová, M., 2014)

1.3.2 Emoční vývoj

Psychické strádání narušuje citový vývoj dítěte hlavně v oblasti zpracování emočně zabarvených informací. Jedinci nejsou schopni rozpoznat sdělení určitého výrazu či chování. Problematické se tak pro deprivované dítě může stát mimika, kdy nerozeznají například výraz pro přijetí od odmítnutí. V takových situacích jsou děti často nejisté, cítí jakýsi druh nebezpečí a často se tak stává, že jejich reakce jsou velmi neadekvátní dané situaci. Tato nepřiměřenost v reakcích může přerůst až

v trvalou ostražitost kvůli jejich dlouhodobému pocitu nejistoty. (Vágnerová, M., 2014)

Zmatenost v rozpoznání emocí se projevuje také v pochopení pocitů vlastních. Je pro ně problematické se v nich orientovat a následně je regulovat, což je opět způsobeno nepřítomností blízké osoby v raném věku, která by měla regulaci napomáhat díky zpětné vazbě. Pokud se tak psychicky deprivované dítě dostane do stresující situace, jeho chování se stává více než neobvyklým a ostatní takové reakce nechápu. *„Nejsou schopné svoje emoce ovládat, bývají dráždivější, výbušnější, mají tendenci reagovat zlostně i na bezvýznamné podněty. Mívají nízkou frustrační toleranci a nedokážou přijmout ani běžné omezení.“* (Vágnerová, M., 2014, s. 545)

1.3.3 Socializace

Velmi často také prožívané strasti v dětství mají dopad na osobnost jedince. Narušena bývá především kvalita mezilidských vztahů. Jedinec má buď problémy s navazováním stálých hlubších vztahů, nebo není schopen vůbec takové vztahy vytvářet. Vzniklé povrchní vztahy jsou typické přítomností egocentrismu a absencí empatického chování. Takové jednání k druhým lidem vzbuzuje v ostatních nespolehlivost a snižuje sociální akceptaci. Tím dochází k tzv. asociálním poruchám osobnosti. (srov. Vágnerová, M., 2014, Říčan, P., Křeččířová, D. a kol., 2006)

U dětí emočně deprivovaných je velmi časté, že se dožadují pozornosti dospělých a to všemožnými způsoby. Není pro ně rozdílem, zda se jedná o známého nebo někoho cizího a beze strachu jej snadno kontaktují. Tyto vztahy však nemají dlouhodobý ani hlubší charakter, což se u starších dětí může projevit jako neschopnost navazovat vztahy s vrstevníky. Takové chování označujeme jako **sociální hyperaktivitu**, kdy dítě kvalitu vztahu nahrazuje kvantitou. Další neméně častou strategií, jak u dospělého tyto děti snaží zvýšit zájem o svoji osobu, je tzv. **sociální provokace**. Tato snaha se objevuje u všech dětí bez rozdílu věku a představuje cílevědomé provokování, při kterém není výjimkou užití fyzické agrese vůči ostatním i vlastní osobě, což poukazuje na značnou úzkostnost a nezralost takto jednajících dětí. Dítě se snaží mít veškerou pozornost dospělého jen pro sebe a je proto možné, že když se ocitnou s onou dospělou osobou mimo kolektiv dětí, jejich chování se naprosto změní a bývají i neskutečně hodné. Mohou ovšem nastat

i případy, kdy děti nevyvíjejí aktivitu žádnou, jsou až lhostejné k věcem kolem nich a naprosto ztrácí motivaci k jakékoliv činnosti. Psychické a sociální strádání si pak často nahrazují v uspokojování základních biologických potřeb (jídlo, masturbace apod.). (srov. Říčan, P., Křejičřová, D. a kol., 2006, Langmeier, J., Matějček, Z., 2011)

Velkou kapitolou u deprivovaných dětí je nerespektování pravidel a norem vůbec. Absence ocenění od citově významné osoby u nich způsobila ztrátu pochopení významu obecných pravidel chování do takové míry, že nejsou ochotny se jimi řídit, dokud pro ně osobně nemá norma nějaký význam. V dosahování cílů je jejich jednání řízeno pouze touhou uspokojit svůj vlastní aktuální zájem, což ostatní hodnotí jako sobeckost. Cesta k dosažení cíle je pro ně druhořadou záležitostí. Často tak zachází mimo rámec povolených společenských pravidel a dopouští se i kriminálního jednání. (srov. Vágnerová, M., 2014, Jedlička, R., 2011)

Všechny výše uvedené projevy mají vliv na sebepojetí dítěte samotného. Opakované nepochopení jeho jednání okolím vede k neustálému utvrzování v tom, že pro nikoho není důležitý a nikomu na něm nezáleží. Dítě pak sebe samo dle hodnocení okolí hodnotí převážně negativně, podceňuje se nebo naopak se až nepřiměřeně vytahuje, což představuje jakousi obranu při sníženém sebehodnocení. Vlastní negativní vnímání se promítá i do perspektiv jedince, nemá pocit, že by se jeho situace v budoucnu mohla zlepšit. Takto se dítě může snadno navázat na osoby ve skupině, kde je identita sdílena a tím i posílena. Rizikem je ovšem navázání na takovou skupinu, kde jsou základem nezdravé vztahy a je v ní rozvíjeno například i patologické chování. (Vágnerová, M., 2014)

1.3.4 Nápadné projevy v chování

Jak bylo výše uvedeno, neobvyklé projevy v chování mají negativní vliv na míru začlenění jedince do společnosti. Nedostatek podpory v dětství má za následek nejistotu a bezradnost jedince, která se projevuje právě v mezilidských vztazích a společenských kontaktech jako chování neodpovídající věku jedince. Takové chování je pak provázeno impulzivitou a nepromyšlenými reakcemi – jedinci reagují bez zábrán a sebekontroly. Opakovaný neúspěch ve společenských vztazích vzbuzuje v takto odmítaných dětech touhu po uspokojení v jiné oblasti. Objektem v takovém případě může být téměř kdokoli. Dítě se intenzivně a neustále stejným způsobem

snaží dotyčnou osobu zaujmout, což může na druhého působit až podlézavě. Deprivované dítě si ovšem nedokáže odnést z této konfrontace správnou zpětnou vazbu, a tak se snaží o dosažení uspokojení stále dokola a v okolí tak vyvolává permanentně negativní reakce. Tím se dítě dostává do tzv. začarovaného (bludného) kruhu, který představuje prohlubování jeho problémů. (srov. Vágnerová, M., 2014, Vojtová, V., 2008)

Snížená schopnost samostatné práce a odpovědnosti za své chování se mohou významně projevit také až v dospělém věku, kdy se již tyto sociální kompetence od jedince očekávají. Změna prostředí či zavedeného stereotypu snadno vyvolají u deprivovaných jedinců neadekvátní reakce až vyhýbání se těm situacím, které považují za ohrožující, i když pro ostatní jsou jen součástí běžného životního tempa. Stejně jako v dětství i v dospělosti přetrvává snížené sebevědomí a potíže v navazování kvalitních mezilidských vztahů. U dospělých se však tyto jevy ukazují v mnohem závažnější formě, protože jedinec není tolik závislý na ostatních jako v dětství a je nucen své chování kontrolovat sám, což mu způsobuje značné potíže. Často tak mívají jedinci zanedbávání v dětství problémy v pracovní sféře kvůli nespolehlivosti a nezodpovědnosti. Partnerský vztah buď nevyhledávají vůbec, nebo je jeho náročnost spíše stresuje a obtěžuje, než aby v nich vyvolávala uspokojivé pocity. Vždy ovšem záleží na míře zanedbání a kvalitě následné péče o deprivované děti. (srov. Jedlička, R., 2011, Matoušek, O., 1999, Vágnerová, M., 2014)

■ Poruchy chování

Předchozí kapitola nám nastínila, jak se jedinci vyrovnávají s psychickým strádáním, které je postihne v dětství, a jaké důsledky může mít takové zanedbávání dítěte v rámci jeho pozdějšího vývoje. Nejvýraznějšími projevy takto postižených jedinců jsou velmi dobře pozorovatelné projevy v chování, které mohou překlenout k mnohem závažnější poruše chování. Proto je nutné již v počátcích tyto nápadné projevy sledovat a nepřisuzovat je pouze běžnému vývoji.

2.1 Vymezení pojmu poruchy chování

2.1.1 Definice poruch chování

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (WHO, 1990) definuje poruchu chování jako jev, který se vyznačuje „*opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelantství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců nebo déle).*“ Nevylučuje se však, že takové projevy mohou mít příčinu i v přítomnosti jiné psychické poruchy, je proto velice důležité obrátit se na příslušné odborníky a provést vhodnou diagnostiku. Mezi chování, kterým je popisována právě porucha chování, můžeme zařadit například přílišný výskyt fyzické agrese vůči druhým lidem i zvířatům, ničení majetku, krádeže, záškoláctví, opakující se lhaní, apod. Aby však takové nespolečenské jednání mohlo být označeno za poruchu chování, je třeba, aby jeho výskyt nebyl ojedinělý a naopak aby toto jednání výrazně porušovalo společenské normy.

Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání (USA, 1992) popisuje poruchu emocí a chování jako postižení, kdy dítě nereaguje odpovídajícím způsobem svému věku, nebo dle kulturních či etnických norem. Tyto reakce mají zároveň nepříznivý vliv na jeho školní výkon, nejsou však pouze běžnými odpověďmi na každodenní stresující životní situace a nelze je napravit pouze pedagogickými postupy v běžném vzdělávacím proudu. Problémy v sociální a emocionální oblasti se projevují nejen ve školním prostředí, ale současně také minimálně i v jednom odlišném prostředí, což je podmínkou pro diagnostiku poruchy

chování a emocí. Jako u každého postižení nelze vyloučit jeho kombinaci s jiným postižením.

V. Pokorná (1993, s. 4) uvádí, že poruchou chování „*se obvykle rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžně hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny. Proto nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez sociálního kontextu.*“ Co je a co už není porucha chování, tak závisí do jisté míry na požadavcích společnosti, ve které jedinec žije. Porucha chování v sobě zahrnuje jednak potíže s reakcemi dítěte na běžné životní situace a problémy v mezilidských vztazích, jednak takové chování, které je společností nepřijatelné. Jedinec celkově nedokáže regulovat své chování, jeho mechanismy zvládání životních situací jsou buď částečně, nebo celkově oslabené. (srov. Pokorná, V., 1993, Říčan, P., Krejčířová, D., 2006, Vágnerová, M., 2014, Vojtová, V., 2004, Michalová, Z., 2007)

Existuje pět základních charakteristik dítěte, dle kterých je možné diagnostikovat poruchu chování. Pokud lze dítěti přisoudit jednu a více z následujících charakteristik, která se u něj objevuje po určitou dobu (nejméně 6 měsíců), lze předpokládat, že dítě se potýká právě s poruchou chování. Mezi tyto základní znaky patří „*neschopnost se učit, neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky a s učiteli, nepřiměřené chování a emotivní reakce v běžných podmínkách, celkový pocit neštěstí nebo deprese, tendence vyvolávat somatické symptomy jako je bolest, strach, a to ve spojení se školními problémy.*“ (Vojtová, V., 2008, s. 83)

U žádného dítěte trpícího poruchou chování se neprojevují znaky poruchy ve stejné míře. Pokud dítě není včas diagnostikováno, může se z méně závažnější poruchy vyvinout mnohem větší problém, než původně byl. Je proto velice důležité klást důraz na včasnou intervenci, ihned s dítětem pracovat na jeho problému. Porucha se dle B. Bowera vyvíjí v **pěti stupních** podle toho, o jak výrazný problém se jedná. V **prvním stupni** dítě reaguje svým chováním na běžné každodenní problémy a jeho reakce tak lze pokládat za přiměřené věku a očekávané z hlediska norem společnosti. **Druhým stupněm** popisuje reakce dítěte na mimořádné životní situace, které jsou pro něj zdrojem napětí a stresu (např. rozvod rodičů). Jeho jednání je v tomto případě odlišné od jeho běžných reakcí. Následující **třetí stupeň** vývojové stupnice představuje chování, které se zcela vymyká jeho společenské roli a je způsobené především jeho neschopností akceptovat určitá pravidla. Významnější

situace nastává při **čtvrtém stupni**, kdy se dítě projevuje „*zafixovaným a opakovaným nevhodným chováním, které se dá při dobré školní docházce ovlivnit a upravit.*“ (Vojtová, V., 2013, s. 84) Nejzávažnějším **pátým stupněm** popisuje autor stejné chování a jednání jako v předchozím stupni, avšak s podstatným rozdílem v míře projevů, které jsou v tomto případě velmi výrazné a nedají se napravit pedagogickými postupy v běžném vzdělávacím proudu. Tyto děti bývají segregovány do výchovných institucí, protože změna sociálního prostředí je základem pro jejich pozitivní změnu. (Vojtová, V., 2013)

Často bývá porucha chování spojována s termínem disociální či antisociální chování, kdy jedinci opakovaně a dlouhodobě nerespektují práva druhých či porušují normy ve společnosti. Ke znakům popisujícím tento typ chování patří agresivní chování k lidem či zvířatům, úmyslné ničení cizího majetku, podvody, krádeže, lhaní a výrazné nedodržování pravidel chování. Kvůli těmto projevům si pak jedinci nejsou schopni udržet nebo vůbec vytvořit kvalitní sociální vztahy, jsou příliš egoističtí, nedokáží se vcítit do druhých a impulzivní chování často spojené s fyzickou agresí považují za běžný způsob řešení konfliktu. (srov. Koukolík, F., Drtilová, J., 2001, Michalová, Z., 2007, Nielsen Sobotková, V. a kol., 2014, Nývltová, V., 2008)

2.1.2 Klasifikace poruch chování

„Klasifikace poruch emocí a chování znamená strukturované utřídění tohoto fenoménu do kategorií a podkategorií.“ (V. Vojtová, 2004, s. 80) Ty interpretují poruchy chování z různých hledisek jednotlivých oborů a s přihlédnutím na podmínky vzniku poruchy. Všechny klasifikace se navzájem prolínají a není mezi nimi jasná hranice. (srov. Michalová, Z., 2007, Vojtová, V., 2004)

Medicínská klasifikace

Opírá se o třídění dle Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize, která považuje poruchu chování za „*výsledek interakce mezi fyzickou a mentální kondicí člověka a jeho sociálním a materiálním prostředím.*“ (Vojtová, V., 2004, s. 81) Poruchy chování jsou zde rozděleny z hlediska psychiatrického a každé je přiděleno označení popisující danou skupinu poruch. Můžeme se zde setkat například s rozdělením na **hyperkinetické poruchy (F90)**, **poruchy chování (F91)**, **smíšené poruchy**

chování a emocí (F92), emoční poruchy (F93) či poruchy sociálních funkcí (F94). Tato klasifikace je však zaměřená především na popis poruchy, možnost odlišit ji od jiných poruch a pro zvolení vhodné léčby jedince. Diagnostikovány jsou poruchy hlavně v dětském věku a v období adolescence. (srov. Michalová, Z., 2007, Vojtová, V., 2004)

Dimenzionální klasifikace

Tato klasifikace užívaná hlavně v psychologii a speciální pedagogice srovnává problémové chování s očekávaným standardem ve společnosti. Klade důraz na určení stupně vývoje poruchy u daného jedince, v jaké šíři je již porucha rozvinuta a hledá souvislosti mezi jednotlivými projevy. Poruchy emocí a chování tak rozděluje na **osobnostní problémy** (příp. psychické problémy), pro které je typická uzavřenost s přílišnou citlivostí jedince, na **poruchy chování** charakterizované především agresivními projevy a celkovými negativními znaky v jednání osoby, dále sem řadíme **nevyzrálost**, kdy mají jedinci problémy s udržením pozornosti, jsou více pasivní a leniví, což nekoresponduje s jejich věkem, a nakonec také nalezneme v této klasifikaci pojem **socializovaná agrese**, která představuje agresivní jednání prováděné skupinově (loupeže, záškoláctví apod.). Většinou však jedinec nespadá přímo do jedné z uvedených skupin a znaky jeho chování lze zařadit do více kategorií. (Vojtová, V., 2004)

Sociální klasifikace

Tato klasifikace vychází z důležitosti sociální roviny u dětí s poruchami chování, která bývá nejčastějším měřítkem k diagnostikování poruch chování. Její narušení můžeme sledovat v různé míře a dle toho také dělíme poruchy chování v rámci sociální klasifikace. Řadíme do ní **poruchy chování se sociálním základem**, označované též jako **disociální chování**, kdy jsou narušené širší společenské vztahy, ale problematické chování je možno usměrnit běžným pedagogickými metodami v rámci školní docházky nebo s dopomocí poradenských zařízení. Výraznější důsledky ve společenských vztazích má tzv. **asociální porucha chování**, která se také projevuje porušováním společenských norem a pravidel, avšak nejedná se ještě o jednání protiprávní a nejsou ničeny společenské hodnoty. Toto chování se může projevovat záměrných zanedbáváním školní docházky, užíváním drog, drobnými krádežemi apod. Nejzávažnější stupeň protisociálního chování je v rámci

sociální klasifikace označován jako **porucha chování antisociálního rázu**, někdy označováno jako **delikventní chování**. Jedinci v tomto případě vědomě a opakovaně jednají proti právním normám dané společnosti. Tímto svým jednáním ohrožují společnost a označujeme ho jako přestupky nebo trestné činy. (srov. Vocilka, M. a kol., 1994, Vojtová, V., 2004)

Školská klasifikace

Setkáváme se s ní spíše v zahraniční literatuře a opírá se buď o povahu chování, nebo zahrnuje zároveň školské i psychiatrické hledisko. V prvním případě můžeme v rámci školské klasifikace rozlišovat **poruchy chování vyplývající z konfliktu** (záškoláctví, krádeže, lhaní), **poruchy chování spojené s násilím** (agrese, šikana, loupeže) a **poruchy chování související se závislostí** (toxikomanie, gamblerství, apod.). V případě druhém se rozeznávají **poruchy chování s externími vlivy** (agrese, hyperaktivita), **poruchy chování s interními vlivy** (strach, poruchy spánku, úzkostnost), **nezralé sociální vztahy** (infantilnost, nízká práceschopnost) a **socializovaná delikvence** (nezodpovědnost, poruchy vztahů). (Vojtová, V., 2004)

2.1.3 Rozdíl mezi problémem a poruchou

V literatuře se často setkáváme s termínem problémové chování, které si s sebou nese spíše méně závažné odchylky od norem než u poruch chování. V rámci školní docházky tak mohou učitelé označit za problémového žáka toho, který svým chováním provokuje, ruší v hodinách nebo pravidelně nedodržuje školní řád. Takové děti nejsou pedagogy ve třídě příliš vítány, neboť je jejich edukační činnost neustále narušována nevhodnými projevy a celkové klima třídy tak nepůsobí dostatečně podnětným způsobem na ostatní žáky. Může se stát, že takové děti jsou neprávem označeny za děti s poruchami chování, což může vést buď ke zbytečnému „nálepkování“ dítěte, nebo až k jeho vyloučení z běžného vzdělávacího proudu, což má na dítě většinou negativní dopad. Výjimkou nejsou fyzické útoky na diskreditované osoby či jejich suicidální tendence. (srov. Vojtová, V., 2004, Vítková, M., Bartoňová, M., 2013)

Mezi další důvody k odlišování problému od poruchy chování patří možnost brzké podpory ze strany odborných pracovníků poskytující poradenství mimo zařízení školy. Díky tomuto včasnému zásahu je možné zabránit prohlubování

problému a potencionálnímu vzniku závažnější poruchy chování. Diagnostikovat včas dítěti problém v chování také snižuje riziko vyloučení ze třídy, kde se již jedinec může cítit přirozeně socializován. Vytržení z takového prostředí by pro dítě nebylo v žádném případě prospěšné a hrozilo by narušení budoucího vývoje. (Vojtová, V., 2004)

Rozdílnost mezi poruchou a problémem v chování je uváděna dle tří základních kritérií. Zaměřujeme se tak na to, co vedlo žáka k porušování pravidel či norem v dané společnosti, po jakou dobu toto jednání trvalo a jakými metodami jsme schopni takové chování napravit. (Vojtová, V., 2004)

Žák s problémem v chování si je svých potíží vědom, ale nedokáže sám se situací bojovat, i když by chtěl. Jeho nevhodné chování není úmyslné a je výsledkem konfliktu mezi požadavky okolí a vlastními potřebami. Nálepka problémového žáka mu je nanejvýše nepříjemná, ale kvůli této frustraci nedokáže při další podobné situaci vyřešit konflikt správně, neví si rady a tak většinou volí jako východisko ze situace znovu nepatřičné chování. (Vojtová, V., 2004)

U žáka s poruchou v chování nedochází k žádnému konfliktu s danými normami, protože je vůbec neakceptuje. Z toho vyplývá, že při nevhodném chování u něj nedochází k pocitům viny při porušování pravidel, které probíhá v průběhu delšího časového období. „*Vývojová specifika morálního vývoje způsobí jeho nežádoucího chování prohlubují.*“ (Vojtová, V., 2004, s. 76) Napravit takto závažné nevhodné způsoby chování se u těchto dětí snažíme pomocí speciální péče, která se zaměřuje především na převádění nevhodných vzorců chování na ty společensky akceptovatelné. (Vojtová, V., 2004)

2.2 Etiologie poruch chování

Není jednoduché určit pouze jediný faktor, který zapříčiňuje vznik poruchy chování. Nepříznivé vlivy se vždy sčítají a záleží na tom, v jaké interakci na sebe působí. Důležitá je nejen intenzita a délka působení rizikového faktoru, ale i vývojová fáze jedince, ve které dané ohrožující riziko působí. Platí zásada, že čím je věk dítěte nižší a nežádoucí faktor působí déle a výrazněji, tím se míra ohrožení vzniku poruchy chování u jedince zvyšuje. Vše je navíc ovlivněno individuálními rozdíly mezi jednotlivci. Například schopnost odolávat různým stresovým situacím, která jedinci umožňuje tlumit negativní dopad nepříznivých vlivů, je velmi variabilní

záležitostí. Příčiny lze dělit na vnější a vnitřní. (srov. Nývltová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005, Šolcová, I., 2009)

2.2.1 Vnější faktory

Prostředí, ve kterém vyrůstáme, má výrazný vliv na to, jaký bude náš budoucí život. Faktory působící na jedince z prostředí můžeme dále dělit na materiální, které jsou spíše spojovány s nevyhovujícím životním prostředím, a nemateriální (interpersonální), jež jsou prezentovány nekvalitními až patologickými mezilidskými vztahy. (srov. Nývltová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005)

Materiální faktory

Oblast materiálních faktorů je charakterizována působením na činnost mozku a vnitřních orgánů, což sekundárně způsobuje poruchy centrální nervové soustavy. Především se jedná o účinky těchto faktorů na dítě během těhotenství nebo při porodu. Patrně jako nejčastější riziko můžeme v této oblasti označit **chemické vlivy**, které představují celou řadu nebezpečných látek. Ty se nám do těla dostávají prostřednictvím stravy, vody, ovzduší, půdy, ale i při kontaktu s předměty, které běžně používáme, užíváním léků či z čistících prostředků. Jejich účinek se na organismu projevuje různými příznaky, které mohou nastat těsně po kontaktu s látkou nebo až po časově delším období, kdy jedinec pravidelně přichází do styku s nebezpečnou látkou. (srov. Nývltová, V., 2008, Vojtová, V., 2008)

Mezi materiální faktory můžeme dále zařadit účinek **fyzikálních jevů**, jejichž dopad není tak výrazný jako u chemických činitelů. „*K fyzikálním faktorům patří různé druhy záření (radiové, rentgenové, sluneční), otřesy a vibrace, nadměrný hluk (zejména z reprodukováné hudby), úrazy hlavy aj.*“ (Nývltová, V., 2008, s. 36)

Další důležitou skupinou příčin vzniku poruchy chování jsou **biologické faktory**, které jsou charakterizovány výskytem virů, bakterií, plísní a parazitů v organismu. Jejich přítomnost způsobuje v těle infekci, což má negativní dopad na funkce centrální nervové soustavy. Tato poškození se mohou projevit v emoční a sociální oblasti jedince, a to konkrétně jako neschopnost ovládat či projevovat emoce, které se odráží v jeho následném chování a jednání. Takto postižené osoby mají sklony k impulzivitě, což často vede k nepřiměřeným reakcím, mnohdy doprovázeným i agresivním jednáním. Je ovšem nutné připomenout, že toto chování

nevyplývá z nepochopení pravidel vhodného společenského chování, nýbrž je důsledkem sníženého sebeovládání. (srov. Nývltová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005)

Nemateriální (interpersonální) faktory

Nejdůležitější postavení v této oblasti zaujímá **rodina**, která by měla dítěti poskytnout prvotní sociální zkušenost. Dítě se učí pozorováním a nápodobou. Pokud se tak v rodině vyskytují nežádoucí podněty v podobě nevhodného chování, u dítěte se mohou rozvíjet takové osobnostní rysy vedoucí k poruše chování nebo se mohou tyto nesprávné modely chování zafixovat. Největší problém tkví v tom, že dítě se tyto vzorce učí nevědomě a navíc nedostává žádnou negativní zpětnou vazbu na nesprávné naučené chování. Nepříznivě na dítě působí nejen nevhodný vzor rodičů, ale také přítomnost poruchy osobnosti u rodičů, neúplnost rodiny či nedostatečné plnění jakékoliv ze základních funkcí rodiny (srov. Nývltová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005, Vojtová, V., 2008, Paclt, I., 2007).

Zvláště v období mladšího školního věku a dospívání je pro jedince velmi důležitá potřeba příslušnosti ke skupině vrstevníků. Pokud dítě není kolektivem přijímáno, cítí se nejistě a nepotřebně, což má neblahý vliv na jeho sebehodnocení a sebedůvěru. „*V určitých sociálních situacích bývají děti v riziku poruch chování sociálně necitlivé, opakovaně agresivně reagují na některé sociální situace, které hodnotí jako zaměřené proti sobě.*“ (Vojtová, V., 2008, s. 44) Často se tak tyto jedinci napojují na skupinu s patologickými vztahy, která má na budoucí vývoj jedince negativní vliv. (srov. Nývltová, V., 2008, Vojtová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005)

2.2.2 Vnitřní faktory

Mezi nejzávažnější vnitřní faktory patří genetické faktory, které bývají mnohdy chybně interpretovány. „*Zatímco výzkumy opravdu vypovídají, že je pravděpodobné, že poruchy mají genetický základ, ve většině případů nebyly tyto vazby nezvratně dokázány.*“ (Train, A., 2000, s. 24) Zdědit nemůže jedinec přímo poruchu chování jako takovou, ale pouze dispozice k disharmonickému vývoji, který může vést k jejímu vzniku. Aktivaci genu, který vyvolává vznik poruchy, způsobují vlivy ze sociálního prostředí. Záleží na tom, do jaké míry je takové prostředí kvalitní a podněcuje příznivý vývoj dítěte. Stejný gen tak může u různých jedinců vyvolat

odlišné postižení nebo se nakonec vůbec neprojevit. (srov. Nývltová, V., 2008, Vágnerová, M., 2005, Vojtová, V., 2008)

„Některé tělesné nemoci mohou sekundárně narušovat fyziologii mozku, zhoršovat tak průběh nervových vzruchů a psychických procesů.“ (Nývltová, V., 2008, s. 37) Můžeme tak říci, že tělesné onemocnění nepřímo v důsledku stresu způsobuje psychické potíže, potažmo poruchy chování. Nejvíce je v tomto případě rizikové onemocnění matky v těhotenství, které má nepříznivý vliv také na dítě. (Nývltová, V., 2008)

Za vnitřní faktory, které mohou zapříčinit vznik poruchy chování, považujeme také osobnostní vlastnosti jedince, které mohou působit buď přímo, nebo nepřímo. Velkou roli v tomto případě hraje temperament jedince. Určité typy mají totiž sklony k impulzivité a regulování chování pomocí emocí, což často vede k nevysvětlitelným výbuchům hněvu. Takové projevy mohou být prvotním znakem poškození centrální nervové soustavy. (srov. Vágnerová, M., 2005, Vojtová, V., 2008)

Za rizikové také můžeme považovat určité dispozice k celkovému negativnímu postoji v životě, kdy jsou děti příliš úzkostné a neustále trpí nedostatkem spokojenosti. Nedostatek životního štěstí je pro problémové děti typický, protože žijí neustále v napjatém prostředí, stresují se a stávají se terčem negativní odezvy z okolí. Jejich sebehodnocení a sebedůvěra jsou tak na nízké úrovni, což se může projevit i na školní úspěšnosti kvůli neustálému selhávání. (srov. Vágnerová, M., 2005, Nývltová, V., 2008)

2.3 Komorbidní poruchy

„Problémové chování dítěte vzniká většinou v důsledku neuspokojení jeho potřeb. V této souvislosti jde velmi často o psychologické potřeby.“ (Němec, J., Kusý, M., 1998, s. 29) Porucha chování se tak může projevit při hledání náhradního uspokojování při opakované frustraci. *„Disociální chování dítěte v tomto případě nemá přímý vztah k specifickým traumatickým událostem ani k emočním poruchám, ale především k dlouhodobé citové deprivaci dítěte v rodině či v ústavním prostředí.“* (Říčan, P., Křejiřová, D. a kol., 2006, s. 240). Častými případy pozdějšího vzniku poruchy chování jsou tak i děti postižené jiným problematickým chováním (např. ADHD) či děti trpící specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie atd.), které jsou společností neakceptovány a nepochopeny, což se

promítá i do jejich vztahu s okolím. (srov. Pokorná, V., 2001, Train, A., 2000, Říčan, P., Křejičřová, D. a kol., 2006)

2.3.1 ADHD

„Problémové děti jsou většinou nešťastné děti. Jejich neštěstí má celou řadu příčin, které občas není snadné rozpoznat. Co je důvodem jejich trápení, ví ze všeho nejméně děti samy. Bez pomoci své problémy nikdy vyřešit nemohou. Ve skutečnosti je jejich problémové chování pouze neohrabným pokusem, jak se vlastními silami vyhrabat z bahna.“ (Wolfdieter, J., 2013, s. 11)

Na první pohled velmi problémové děti jsou děti trpící syndromem ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Jejich jednání je plné neklidnosti, roztěkanosti a jsou velmi málo předvídatelné. Základní potíže shledáváme u těchto jedinců v **hyperaktivitě, impulzivitě a snížené pozornosti**, která má za následek také další poruchy kognitivních funkcí (např. poruchy paměti), potíže se zrakovým či sluchovým vnímáním. Obvyklé jsou také přidružené motorické problémy, obtíže v oblasti myšlení a řeči, emoční a behaviorální poruchy i specifické poruchy učení. (srov. Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010, Wolfdieter, J., 2013)

Dítě, které je hyperaktivní, lze velmi snadno rozpoznat. Jeho projevy jsou často jiné, než by se v danou chvíli dalo očekávat. Nevydrží chvíli v klidu, neustále se vrtí na židli a v hodinách vstává, i když by mělo sedět, s něčím si hraje (okusuje propisku, tužku, cokoli stříhá apod.), otáčí se, vykřikuje či neustále mluví a při veškerých činnostech se projevuje často hlučně a nekontrolovatelně. Tímto svým chováním pak přitahuje pozornost všech ostatních, kteří jeho chování považují za nepřijatelné a rušící, což se odráží i na kvalitě sociálních vztahů s ostatními. (srov. Škvorová, J., Škvor, D., 2003, Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010, Šebek, M., 1990)

Impulzivní chování působí jedincům s ADHD syndromem velké problémy při navazování kvalitních vztahů. Na běžné situace mohou reagovat velmi nevhodným způsobem, například křikem nebo až agresivním jednáním. Tyto reakce jsou pouze snahou bránit vlastní osobu, neboť často nedokáží rozeznat pocity druhých a dostávají se tak s nimi do vážných konfliktů i kvůli bezvýznamným záležitostem či běžné kritice. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010)

U jedinců s ADHD syndromem se impulzivita také projevuje v nedočkatosti, často něco vyhrkne, aniž by byl dotazován, skáče ostatním do řeči, nenechá je domluvit a sám nadměrně mluví. Existuje vysoké riziko, že se takto impulzivní jedinci často zraní při nebezpečných situacích, neboť se do nich vrhají bez předchozího uvažování. Velké potíže doprovází také plánování jakýchkoliv činností dopředu a často zapomínají na důležité záležitosti. (srov. Riefová, S., F., 2010, Taylor, J., F., 2012)

Velmi typická je u ADHD syndromu nepozornost. Jedinci se velmi obtížně soustředí na cokoli, co pro ně není zábavné nebo motivující. Často zadané úkoly nedokončí, přeskakují z jedné povinnosti na druhou, nebo přestanou pracovat úplně na delší dobu. Ve většině případů je třeba zásah někoho druhého, aby se dítě opět začalo věnovat dané činnosti. Příčinou takového rozptýlení může být již zmíněná nuda, nebo také citlivost na všemožné okolní zvuky, které ostatní běžně nevnímají jako rušivé (někdo zakašle, pohne se, tikot hodin, apod.). Jedinci s ADHD syndromem nedokáží rozlišit podstatné zvuky a všechno, co slyší má pro ně stejnou intenzitu. Můžeme si tuto situaci představit, jako bychom nahrávali na levný mikrofón, který neodděluje ostatní šumy okolí. (srov. Taylor, J., F., 2012, Wolfdieter, J., 2013)

Motorické potíže u dětí s ADHD syndromem představují problémy v koordinaci pohybů zejména u horních a dolních končetin, jejich zautomatizování může trvat delší dobu a je u nich patrné zvýšené svalové napětí. To se může projevovat křečovitými pohyby. Špatná souhra a křečovitost činí následně potíže při každodenních činnostech (oblékání, zavazování tkaniček, držení příboru, apod.) a hlavně při psaní, které není dostatečně rychlé a čitelné. Poruchy motoriky jsou nejvíce patrné v oblasti řečových dovedností, zejména při artikulaci obtížných slov nebo při tzv. specifické asimilaci řeči, která zahrnuje problémy s výslovností sykavek, tvrdých a měkkých slabik. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010)

„Ne všechny příznaky platí pro každé dítě a jejich stupeň se bude případ od případu lišit. Každé dítě je totiž jedinečná bytost a vykazuje jinou kombinaci projevů chování, silných i slabých stránek, zájmů, vloh a dovedností.“ (Riefová, S., F., 2010, s. 19) Dále autorka považuje za důležité sledovat tyto projevy v rámci vývojové fáze dítěte. Některé obtíže spojované s ADHD syndromem mohou být totiž v určitém věku běžné a není třeba se kvůli nim znepokojovat. Například malé děti jen velmi těžko dokáží být dlouhodobě soustředěné na jednu věc či v klidu sedět.

2.3.2 Specifické poruchy učení

S tímto termínem spojujeme osoby, které trpí určitým nedostatečným vývojem v oblasti, která souvisí s učením. Často se obtíže projevují ve více sférách současně a navzájem se ovlivňují. Neznamená však, že pokud má dítě specifické poruchy učení, že je hloupé nebo líné, ale pouze má odlišný způsob učení než ostatní. Běžnými metodami není schopné zapamatovat si a v praxi užívat vědomosti a dovednosti jako žáci bez těchto potíží. (srov. Zelinková, O., 2009, Fisher, G., Cummings, R., 2012)

Existuje celá řada definicí, odborníci se ovšem shodují na tom, že tyto problémy jsou vrozené a nemají žádnou spojitost s rozumovými schopnostmi jedince. Nejčastěji mívají jedinci problémy v oblasti čtení a psaní, proto se můžeme setkat i s obecným označením těchto poruch jako dyslexie, i když je tento termín podřazeným pojmem a představuje konkrétní specifickou poruchu učení. Příčiny těchto potíží můžeme hledat v odchylkách ve fungování centrální nervové soustavy, které mají své počátky v prenatálním nebo perinatálním období, nebo krátce po narození v průběhu vážné nemoci dítěte. Je však zatím nejisté, jaká centra v mozku jsou oslabena nebo jaké určité příčiny způsobí specifické poruchy učení. I když jsou pro jedince tyto obtíže celoživotní záležitostí a způsobují určité nepříjemné situace, lze najít způsoby, díky kterým se projevy dají zmírnit a lidem tak zjednodušit život. (srov. Krejčová, L., Bodnárová, Z. a kol., 2014, Fisher, G., Cummings, R., 2012, Zelinková, O., 2009, Pokorná, V., 2001)

Existuje několik typů specifických poruch učení, které si v následujících odstavcích představíme. Patří k nim dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie, dyspraxie, dyspinxie a dysmuzie. „*V uvedených pojmech znamená předpona dys- nedostatečný, nesprávný vývoj dovednosti. Druhá část názvu je přejata z řeckého označení té dovednosti, která je postižena.*“ (Zelinková, O., 2009, s. 9). Dle určitého typu poruchy je třeba zacílit i určitou intervenci na zmírnění projevů. (Krejčová, L., Bodnárová, Z. a kol., 2014)

Dyslexie

Jedinci trpící dyslexií mají výrazné potíže při osvojování čtenářských dovedností. Dyslexie patří k těm nejznámějším poruchám učení, jelikož její projevy

jsou nejvíce nápadné, prolínají se mnoha předměty a tím pádem v největší míře ovlivňují školní úspěšnost dítěte. (Zelinková, O., 2009)

Obtíže postihují zejména rychlost čtení, která je ovlivněna neschopností dítěte písmenka vůbec dešifrovat, problémem se tak stává již základ – naučit se abecedu a správně písmena slučovat do slabik. Když se pak jedinec snaží číst rychleji, je jeho čtení ukvapené, plné chyb. Velmi často se objevuje snaha slova domýšlet. V důsledku pak ani neodhalí, že neřekli správné slovo, jelikož nestíhají ve stejnou chvíli i textu porozumět. Chyby ve čtení se týkají především zaměňování písmen, která jsou si tvarem či zvukem podobná (b-p-d, t-d), ale i písmen dočista odlišných. Takové chyby mohou být způsobeny ztíženým zrakovým vnímáním textu, kdy jedinci vidí například text, jakoby se slova či písmena pohybovala. (srov. Zelinková, O., 2009, Fisher, G., Cummings, R., 2012)

Dysgrafie

Problematickou oblastí u jedinců s dysgrafií je psaní. Tato specifická porucha se projevuje viditelně na grafické stránce písemného projevu jedince, ručně psaný text je velmi špatně nebo téměř vůbec nečitelný a psané práce jsou značně neupravené, což je často důvodem pro horší hodnocení slohových prací ve škole. Specifické potíže by ovšem neměly být součástí hodnocení. Tyto obtíže jsou způsobeny sníženou schopností zapamatovat si a napodobovat tvary písmen. (srov. Fisher, G., Cummings, R., 2012, Zelinková, O., 2009)

Písmo jedinců s poruchou písemných dovedností bývá příliš malé či příliš velké a všeobecně nestejně velikosti. Kvůli nesprávným tvarům písmen se často objevuje škrtnání nebo gumování, při kterém může dojít i k proděravění papíru. Výjimkou není ani psaní mimo řádky či dokonce pokračování psaní na vedlejší stranu ve školním sešitě. Dlouhé psaní je pro jedince s dysgrafií příliš namáhavé a vyžaduje u nich zvýšenou schopnost soustředění. Není tak divu, že se při psaní velmi brzy unaví a kvalita jejich písemného projevu se neustále zhoršuje. Objevují se tak i tendence záměrně text slohové práce zkracovat a zjednodušovat, i když je jejich představitost na vysoké úrovni a například při psaní na počítači by dosáhli mnohem lepšího výsledku. (srov. Zelinková, O., 2009, Serfontein, G., 1999, Fisher, G., Cummings, R., 2012)

Dysortografie

Dysortografie představuje obtíže v oblasti osvojování a následném aplikování pravidel gramatiky a při zapisování slov v jejich správném znění. Bývá tedy označována jako specifická porucha pravopisu a je popisována častým výskytem tzv. specifických dysortografických jevů. Ty představují chyby související s rozlišováním krátkých a dlouhých samohlásek, dále také měkkých a tvrdých slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, záměnami zvukově podobných hlásek a slabik a v neposlední řadě také potíže s dodržováním oddělování slov v psaní. (srov. Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010, Vašutová, M., 2008, Zelinková, O., 2009, Krejčová, L., Bodnárová, Z. a kol., 2014)

„Na problematice dysortografických dětí se spolupodílí často i snížený jazykový cit.“ (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010, s. 9). Jedinci tak selhávají v písemném projevu, zatímco při ústním přezkoušení jsou díky schopnosti pravidla memorovat mnohem úspěšnější. Problémem je, že sice dokáží odříkat správné znění pravidel, ale nedokáží je následně vhodně využít při praktických cvičeních. (Jucovičová, D., Žáčková, H., 2010).

Dyskalkulie

Charakteristickými obtížemi jedinců s dyskalkulií jsou snížené schopnosti v oblasti matematiky, i přes vhodné užívání běžných učebních metod. Problémy se vyskytují již u dětí na začátku povinné školní docházky, kdy jim činí potíže už pouhé vyjmenování číselné řady nebo počítání konkrétních předmětů. Ještě větší potíže pak nastávají při složitějších matematických operacích, kam můžeme zařadit odečítání, násobení a dělení. Násobilka se stává pro jedince s narušenými matematickými schopnostmi největším problémem. Nedokáží si ji zafixovat dlouhodobě a musí ji pravidelně a často procvičovat, aby došlo k jejímu osvojení. (srov. Vašutová, M., 2008, Simon, H., 2006, Serfontein, G., 1999)

Všeobecně je pro tyto osoby problémem *„zapamatovat si matematické zákony nebo čísla správně zapsat. A přestože se dokážou naučit nějaký matematický postup z paměti, nechápou, co výsledek znamená.“* (Fisher, G., Cummings, R., 2012, s. 28) Problematické může být také čtení číslic, čísel a operačních symbolů, kdy může docházet k záměně těch, které jsou si tvarem blízké. Jiné osoby mohou selhávat při diktování či přepisování matematických značek. Dle toho, v jaké oblasti se objevují potíže, lze dělit dyskalkulii na několik typů: praktognostická, verbální, lexická,

grafická, operační a ideognostická. (srov. Simon, H., 2006, Zelinková, O., 2009, Vašutová, M., 2008)

Dyspraxie

S pojmem dyspraxie se setkáme spíše v neurologických vyšetřeních než v pedagogické terminologii. Je to taková specifická porucha, která se projevuje sníženou schopností provádět složitější úkoly. Jelikož jedincům s dyspraxií působí potíže provádět každodenní činnosti jako je zapínání knoflíků, zavazování tkaniček, stříhání nůžkami nebo jízda na kole, mohou připadat ostatním jako zmatení a nemotorní. Důsledek dyspraxie lze nalézt také v problémech při komunikaci, neboť artikulační neobratnost způsobuje i potíže v dorozumívání s druhými lidmi, často také tyto děti trpí obezitou kvůli odmítání jakýchkoliv pohybových aktivit. (srov. Vašutová, M., 2008, Kirby, A., 2000, Fisher, G., Cummings, R., 2012, Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012)

„Jedinec s dyspraxií vykazuje postižení v porozumění informacím, jež jsou přenášeny smysly. Dalším projevem je nižší koncentrace pozornosti, slabší vizuální a auditivní vnímání, problém v prostorové orientaci a vnímání tělesného schématu.“ (Vašutová, M., 2008, s. 47). Tato narušení způsobí následně potíže ve formulování a organizování vlastních myšlenek, ztěžují plánování vlastního času a možnosti adekvátního řešení krizové situace. (Vašutová, M., 2008)

Dyspinxie

Méně známá specifická porucha, která představuje snížené schopnosti v oblasti kresebného projevu jedince. Výsledek kreslení neodpovídá přiměřenému věku jedince zejména svojí neupraveností a potížemi se zacházením s výtvarnými potřebami, jejichž úchop je často křečovitý. Nejistota při vytváření výtvarného díla je příčinou neschopnosti napodobovat předložené tvary a orientovat se na pracovní ploše. Jedinci trpící dyspinxií mají v neposlední řadě také problémy s vytváření trojrozměrného obrazu a jejich produkt pak většinou působí primitivním dojmem. (srov. Vašutová, M., 2008, Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012)

Dysmúzie

Specifické poruchy učení se promítají také do oblasti hudby. Tzv. porucha osvojování hudebních schopností – dysmúzie se projevuje především v neschopnosti

vnímat a dále reprodukovat hudbu. To znamená, že jedinci činí potíže si zapamatovat melodii, rozeznávat tóny a dodržovat rytmus. Lze rozlišovat receptivní dysmúzii, která představuje potíže v oblasti rozpoznávání melodie řeči, zpěvu, hudby a výšky tónů, a expresivní dysmúzii, která znamená sníženou schopnost ve vytváření melodie řeči, tónu hlasu a zpěvu všeobecně. (Vašutová, M., 2008)

Inkluzivní vzdělávání

Vzdělání je nedílnou součástí budoucího úspěchu dítěte. Školní úspěch často záleží na vrozených dispozicích. Současný trend vzdělávání poukazuje na individualitu dítěte a snaží se tak jednotlivé rozdíly mezi dětmi brát jako výhodu, díky které žák rozvíjí vlastní osobnost.

„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte. Zkušenosti, které zde získá, a požadavky, s nimiž se musí vyrovnat, budou stimulovat rozvoj určitých sociálních dovedností a osobnostních vlastností. Škola může působit jako výzva, nabídka možnosti vlastního rozvoje a sebepotvrzení, ale i jako zdroj ohrožení“ (Vágnerová, M., 2001, s. 215).

Škola by měla být pro dítě místem, kde platí předem daná pravidla, jež musí všichni dodržovat. Prostřednictvím školy tak u dítěte můžeme rozvíjet morální a sociální hodnoty, jejichž dodržování bude využívat celý život. Ústřední osobou, která tyto hodnoty dítěti předává, je v první řadě pedagog. Stává se pro problémové dítě vhodným vzorem a napomáhá mu tak se začleněním do života školy. Dává mu příležitost setkávat se s dovednostmi napomáhající k vytváření kvalitních interpersonálních vztahů, v neposlední řadě tím posiluje v dítěti důležité hodnoty a normy. (Matochová, J., 2012).

3.1 Teoretické vymezení inkluzivního vzdělávání

Současné školství prochází zásadními změnami, které postupně mění základní pohled na systém vzdělávání dětí, které jsou ohroženy selháním v běžném vzdělávacím proudu. Tato rizika jsou brána v rámci inkluzivního vzdělávání jako neúspěch vzdělávací instituce v případě konkrétního žáka a není proto třeba jej ze školy vylučovat, ale změnit podmínky jeho edukace. Je zapotřebí najít bariéry, které brání jedinci v běžném systému uspět, a nastavit dle jeho potřeb individuální vzdělávací plán, jež mu poskytne příležitost k úspěchu. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009)

Jedince s odlišnými nároky označujeme jako děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle § 16 školského zákona č. 472/2011 Sb. do této kategorie řadíme děti, žáky a studenty se zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus, vývojové

poruchy učení, vývojové poruchy chování), zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) a sociálním znevýhodněním (nízký sociálně kulturní status rodiny, ohrožení sociálně patologickými jevy, ústavní nebo ochranná výchova, azylant).

Vzdělávání těchto jedinců probíhá prostřednictvím podpůrných a vyrovnávacích opatření, na něž mají nárok dle § 1 vyhlášky č. 103/2014 Sb.¹ Mají tedy konkrétně právo na:

- speciální metody, postupy, formy a prostředky;
- kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky;
- speciální učebnice;
- didaktické materiály;
- předměty speciálně pedagogické péče;
- pedagogicko-psychologické služby;
- asistenta pedagoga;
- snížení počtu žáků;
- a další individuální změny ve vzdělávání dle potřeb žáka.

Žáci v inkluzivní třídě získávají prostřednictvím integrace žáka se speciálně vzdělávacími potřebami určité zkušenosti, které rozvíjejí jejich etické hodnoty. „*Inkluze znamená vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost.*“ (Lang, G., Berberichová, Ch., 1998, s. 28). Inkluzivní vzdělávání se snaží předcházet vylučování jedinců z většinové společnosti, odstraňovat předsudky a vyvarovat se diskriminace. Chce vytvářet takové prostředí, které pečuje o všechny a je otevřené všem bez rozdílu, protože všichni mají stejné právo na vzdělávání, jak vyplývá z Všeobecné deklarace lidských práv.

Základní právo na vzdělávání zahrnuje právo na možnost učení se ve společnosti vrstevníků, vzdělávání by také mělo vycházet z dovedností a potřeb daného žáka a mělo by probíhat v různorodém prostředí podporující sociální učení. Pokud se škola řídí těmito principy, můžeme ji označit jako inkluzivní. (Lang, G., Berberichová, Ch., 1998).

¹ Vyhláška č. 103/2014 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.

Nestačí ovšem pouze umožnit dítěti se speciálně vzdělávacími potřebami chodit do běžného proudu školství, je třeba přizpůsobit metody, prostřednictvím kterých jsou jedinci předávány dovednosti a vědomosti. Učitel by tak neměl být ten, kdo vědomosti pouze pasivně předává, ale naopak by měl aktivně provázet žáka procesem učení. Měl by znát svoji třídu a sledovat přínosnost každého dítěte, převážně pozitivně hodnotit a tím podporovat jeho sebedůvěru. Inkluzivní prostředí by také mělo pro žáka představovat bezpečné a přátelské místo, pedagogové by tak měli dbát na podporu mezilidských vztahů ve třídě prostřednictvím rozvoje sociálních kompetencí. Nezbytné pro začlenění žáka do života a procesu inkluzivní školy je spolupráce s rodiči při tvorbě individuálního plánu dítěte a během celého studia. V neposlední řadě nesmíme zapomenout na to, že základním kamenem inkluze je prospěšnost pro všechny, kteří jsou zapojeni, a také nepřeborné množství vzdělávacích metod, na kterých spolupracuje celá řada odborníků začleněných do inkluzivního vzdělávání. (Lang, G., Berberichová, Ch., 1998).

Každé postižení nebo znevýhodnění má svá specifika a míra podpory u jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami se tak v mnohém liší. Edukace je také specifickou potřebou a je proto velmi důležité na ni nahlížet skrz individualitu vzdělávaného jedince. (srov. Hájková, V., Strnadová, I., 2010, Jesenský, J., 2003).

3.1.1 Edukační potřeby žáků s poruchami chování

„Každý pedagog – praktik se ve své učitelské praxi zabývá kázní, jejím udržením i řešením jejích problémů.“ (Vojtová, V., 2008, s. 92). Dítě s poruchami chování má největší potíže s dodržováním pravidel a řádu společnosti, což kvalitu jeho života značně negativně ovlivňuje. To v pedagogickém procesu znamená, že je potřeba pozitivně podporovat ty kompetence žáka, které vedou ke vzniku sociálně konstruktivního chování a oslabovat ty, jež jsou příčinou rizikového chování (Vojtová, V., 2010).

U dětí s poruchami chování oproti ostatním zdravotním postižením přibývá v edukačním procesu zvýšené zaměření na jejich socializaci a rozvoj sociálních vztahů, neboť se tyto vztahy stávají zároveň prostředkem přeměny nevhodných vzorců chování. Důležitost školy v tomto procesu nacházíme v přirozenosti sociálních vztahů, což například v mimoškolní intervenci není zcela možné. Pedagog by tak měl v první řadě přijmout fakt, že u dětí s poruchami chování je předávání

vědomostí z jejich oboru alespoň na začátku spíše záležitostí druhořadou. (srov. Vojtová, V., 2010, Train, A., 2001).

Dle Šolcové, I. (2009) představuje škola výrazný posilující faktor ve vývoji odolnosti dítěte. Uvádí, že *„dobře vedená výuka vybaví děti kognitivními a sociálními kompetencemi, které jsou nezbytným základem pro zvládání života v současném komplikovaném světě“* (Šolcová, I., 2009, s. 42). Dále autorka uvádí, že nahradit rodinu sice škola nedokáže, ale měla by ji doplňovat poskytnutím stability, soudržnosti, podpory, vhodného výchovného vzoru, sociálních vztahů, pocitu sounáležitosti a dostatečného prostoru pro individuální rozvoj.

V edukačním procesu je velmi důležité nesledovat jen projevy nevhodného chování. Důsledkem takové analýzy chování by pak mohlo být zhoršení nebo vznik jiných nežádoucích projevů (Langer, S., 1999). *„Když se zaměříte na potíže, které by dítě mohlo mít, budete tím minimalizovat možnost rušivého chování“* (Train, A., 2001). Je proto vhodné zaměřit se také na příčiny problémového chování. Těch však existuje většinou více, jsou spolu úzce provázané a navzájem se podmiňují, je proto důležité uvažovat o nich jako o celém komplexu (Langer, S., 1999).

Pozitivní přístup učitele

Základem pro úspěšnou práci s problémovými žáky je v první řadě pozitivní, klidný a trpělivý přístup učitele. *„Jste-li rozčilení nebo se neovládáte, jste-li hluční a autoritativní, chováte-li se panovačně, vypěstujete stejný postoj i u svých žáků. Pokud jste však klidní a nezmatkujete, můžete být pro lidi kolem sebe pilířem síly. Ať už si to uvědomujete nebo ne, děti se budou utvářet podle vás“* (Train, A., 2001, s. 142).

Fakt, že přítomnost problémového žáka je kladně přijímána a pedagog má zájem o jeho problémy, v žákovi vzbuzuje důvěru v učitele. Tu také podporuje učitelův respekt k žákovi, jež je uznáván se všemi schopnostmi i nedostatky. Důvěra může být také základním kamenem přesvědčení, že žák dokáže své schopnosti rozvíjet a změnit tak způsoby svého jednání. Na základě důvěry a respektu lze s žákem navázat velmi důležitý osobní vztah (Auger, M.-T., Boucharlat, Ch., 2001, Train, A., 2001).

Pevný řád a pravidla

Aby se všichni žáci cítili bezpečně a jistě, je třeba vytvořit jasná pravidla a důsledně trvat na jejich dodržování. Pro děti s poruchami chování je pevný řád nezbytný, neboť jim určuje hranice a napomáhá budovat a strukturovat jejich osobnost. Jestliže si třída vytvoří vlastní pravidla se zapojením a souhlasem všech, včetně učitele, jsou žáci schopni mnohem lépe taková pravidla přijmout a respektovat je. Výsledkem může být například smlouva mezi žáky a učitelem, kde se obě strany zavazují k plnění předem stanovených závazků. Abychom posilovali správné chování, je třeba žáky umět za dodržování pravidel také odměnit (srov. Auger, M.-T., Boucharlat, Ch., 2001, Valenta, M., Müller, O., 2003, Vojtová, V., 2010).

Pokud někdo pravidla poruší a nepomáhá ani domluva, je nezbytné udělit určité sankce. Tresty by však měly být používány pouze tehdy, pokud viník chápe jejich smysl, který tkví v pochopení dosahu vlastního jednání. V neposlední řadě nesmíme zapomínat, že trest by neměl viníka ponižovat ani mu ubližovat a neměl by být prováděn ve vzteku, neboť hrozí, že bude nepřiměřený a nespravedlivý (srov. Auger, M.-T., Boucharlat, Ch., 2001, Valenta, M a kol., 2003, Vojtová, V., 2010).

Motivace

Zájem a snaha žáků při plnění úkolů se mnohdy odvíjí od způsobu, jak jim je předáno zadání. *„Žáci s problémy v chování mohou podávat dobré školní výkony a dosahovat dobré výsledky v učení, pokud dostávají jednoduché a srozumitelné instrukce, pokud pracují na úkolech přiměřených jejich vzdělanostní úrovni“* (Vojtová, V., 2010, s. 196). Pro lepší pochopení je důležité také i jednoduché a srozumitelné pokyny opakovat, dle potřeby i jinak formulovat (Train, A., 2001).

Aby byl učitel schopen žáky motivovat, je nezbytné, aby byl motivován především on sám a aby věřil v žákův pokrok. Často je pro děti nepochopitelné, k čemu jim probíraná látka bude. Smysl učivo získá v okamžiku, kdy ho učitel propojuje se situacemi ze života. Významnou motivační silou je aktivní zapojení žáka do procesu vzdělávání a využívání interaktivních situací, kdy děti spolupracují ve dvojicích nebo v menších skupinkách. Důležitým motivačním prvkem je také formativní hodnocení žáka. To slouží především jemu samotnému a představuje pokrok, který žák při učení udělá. Součástí tohoto způsobu hodnocení je i prostor na vyjádření vlastního postoje k výsledkům učení, žák sám hodnotí svůj pokrok.

Nejvíce motivující je pro děti ovšem pocit úspěchu. Pokud neumožníme žákům zažít alespoň dílčí úspěch, nemůžeme očekávat, že budou dostatečně motivováni k další práci (Auger, M.-T., Boucharlat, Ch., 2001).

Informovanost

Abychom mohli předvídat situace, které mohou nastat, je třeba podrobně znát problematiku jednotlivých problémových dětí ve třídě. Měli bychom proto vést písemné záznamy o tom, jaké incidenty se ve třídě staly. Je vhodné zapisovat i události, které se staly těsně před i po incidentu, abychom mohli v budoucnu snadněji tyto příznaky identifikovat a předejít případnému konfliktu (Train, A., 2001).

3.1.2 Prožívání štěstí jako podpora inkluzivního vzdělávání

Křivohlavý, J. (2013) popisuje štěstí jako subjektivní jev, který je vztahován k našim snahám, cílům, nadějím. Působí po určitou dobu s určitou intenzitou a s různou četností výskytu. Synonymem pro štěstí mohou být jevy, které lze označit slovy radost, životní spokojenost, veselí, pohoda, blaho, euforie, slast, libost, potěšení, dobrý život, kvalita života, apod. „*V praxi to znamená, že při zážitku štěstí nejde jen o relativně izolovaný jev, ale o něco, co patří do širší rodiny jevů, kterými vyjadřujeme, že něčí život se daří či vydařil.*“ (Křivohlavý, J., 2013, s. 15)

Významnou roli hraje v pojetí štěstí **seberealizace**. Najít uplatnění ve společnosti, využívat plně vlastní schopnosti a pocit, že jsem potřebný. To je pro všechny důležité. Ještě větší význam má tato skutečnost pro děti, které nejsou v kolektivu oblíbené, protože způsobují svých chováním problémy, pro děti, které jsou opuštěné, zkrátka ty, které dle nich pravděpodobně nemá nikdo rád. „*Stěžejním cílem speciálně-pedagogického vedení a podpory jedince s poruchou emocí nebo chování je optimalizace jeho životních perspektiv.*“ (Vojtová, V. in: Pipeková, J. et al., 2010, s. 373).

Šance na seberealizaci je ovlivněna vnitřními psychickými vlastnostmi (např. sebevědomí dítěte), které bychom měli u dětí s problémovým chováním posilovat. Dle V. Vojtové (2010) rozvíjením sociálních kompetencí, jež mohou být u těchto dětí nedostatečné nebo nesprávně využívané, posilujeme také jejich odolnost. Tento fakt je uváděn jako jeden ze základních cílů edukace a je ukotven ve

většině kurikulárních dokumentů. V neposlední řadě jsou často rizikovou oblastí kompetence k řešení problémů. „*Schopnost orientovat se v situaci a zvolit jedno z možných řešení je velmi často omezovaná jejich impulzivním jednáním a emocionální nevyrovnaností. Opakovaným 'trénováním' vyhodnocování podmínek a souvislostí různých modelových situací a zvažováním alternativ jejich řešení se může riziko špatných unáhlených rozhodnutí snížit.*“ (Vojtová, V., 2010).

3.2 Možnosti odborné podpory integrovaného žáka

Děti, rodiče i učitelé mají v rámci vzdělávání možnost využívat podpůrných služeb odborníků, kteří působí buď přímo na škole samotné, nebo v mimoškolních zařízeních. Poskytují diagnostické, poradenské či metodické služby a na základě jejich vyšetření jsou určovány speciálně vzdělávací potřeby dětí. (srov. Uzlová, I., 2010, Kendíková, J., Vosmik, M., 2013).

Význam odborného poradenství neustále vzrůstá. Jejich hlavním cílem je rozvoj psychických a sociálních složek osobnosti všech žáků bez rozdílu, problematika a možnosti prevence školního selhávání a s tím související sociálně patologické jevy. Poskytuje možnost vytvářet podnětné prostředí pro děti s jakýmkoli druhem postižení či znevýhodnění a zároveň pomáhá pedagogům s užíváním vhodných výukových metod prostřednictvím zvyšování jejich odborné kvalifikace. (srov. Vítková, M., 2013, Kendíková, J., Vosmik, M., 2013).

3.2.1 Specializovaná poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení poskytující pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby řadíme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Tyto instituce poskytují bezplatné poradenství na základě žádosti zletilých žáků, zákonných zástupců, školy nebo školských zařízení. Legislativně jsou tyto instituce upraveny ve školském zákoně č. 472/2011 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve vyhlášce č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Vítková, M., Bartoňová, M., 2013)

Pedagogicko-psychologická poradna

Poradna směřuje podporu na žáky bez zdravotního postižení a její činnost je vykonávána ambulantně v zázemí poradny nebo na školách a školských zařízeních. Zaměřuje se na diagnostickou, intervenční a informační činnost a určuje speciální vzdělávací potřeby dětí s cílem zjistit především příčiny obtíží v edukačním procesu. Na základě toho jsou pak posuzovány možnosti následného výchovného a vzdělávacího působení a profesní orientace žáků. (srov. Kendíková, J., Vosmik, M., 2013, Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V., 2013).

Poradenské konzultace jsou v poradně prováděny za přítomnosti psychologů, speciálních pedagogů, logopedů a sociálních pracovníků. Mezi širokou veřejností o této podpoře panují jisté předsudky a strach z vyšetření v poradně. Je proto nezbytné rodiče předem seznámit s průběhem a účelem návštěvy poradenských odborníků tak, aby byla zachována objektivita diagnostiky dítěte. Na druhou stranu je nutné připomenout, že v mnoha případech není diagnóza stanovena ihned po prvním sezení. Zpráva z vyšetření by měla být výstupem ryze individuálním, konkrétně cílena na vyšetřované dítě. Opak jednak působí neprofesionálně, navíc je pro rodiče často nesrozumitelný. (srov. Novosad, L., 2009, Müller, O., 2001).

Poradna provádí komplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Cílem je identifikovat připravenost dítěte na povinnou školní docházku a jeho případný nerovnoměrný vývoj. Dále se zaměřuje na diagnostiku dětí s výchovnými či edukačními problémy, na profesní poradenství a na podporu dětí s mimořádným nadáním. Výstupy z vyšetření slouží jako podklad pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování a pro tvorbu nápravných programů. (srov. Novosad, L., 2009, Kendíková, J., Vosmik, M., 2013, Šauerová, M., Špačková, K., Nechlebová, E., 2012).

Vyhláška č. 116/2011 Sb.² dle § 5 popisuje dále intervenční činnosti poradny, které se týkají pomoci jedinců či rodin při krizových životních situacích, reedukace dětí se specifickými poruchami učení, jejichž obtíže není možné řešit pouze v rámci školního vyučování a řeší problematickou adaptaci dětí na školní prostředí. Poskytují také poradenskou a metodickou pomoc pedagogům a školským poradenským

² Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

pracovníkům, kteří mají v péči děti podporované poradnou. Ta probíhá formou odborných konzultací, přípravou materiálů pro výchovně vzdělávací činnost.

Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum je pracoviště, které se věnuje jedincům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním. Často jsou centra zřizována přímo u speciálních škol a dělena dle typu postižení. V mnoha centrech se však zajišťují služby i pro ostatní postižení. Péče je uskutečňována ambulantně, ve škole nebo školském zařízení prostřednictvím speciálních pedagogů, psychologů a sociálních pracovníků. Dle specializace jednotlivých center jsou přítomni i další kmenoví či externí odborníci – logoped, fyzioterapeut, lékaři specialisté, apod. (srov. Kendíková, J., Vosmik, M., 2013, Vítková, M., Bartoňová, M., 2013, Novosad, L., 2009).

Ti se zaměřují především na speciálně pedagogickou péči, psychologickou a psychoterapeutickou činnost. Konkrétně se centrum věnuje depistážní činnosti, tvoří strategie pedagogické péče o děti s postižením, individuálně či skupinově pracuje přímo s dětmi prostřednictvím a dbají na předcházení rozvoje obtíží prostřednictvím včasné intervence. Nedílnou funkcí center je zapůjčování kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, odborné literatury a informační a metodická pomoc pro zákonné zástupce i pedagogické pracovníky. Cílem je vypracování podpůrného programu dle specifických potřeb pro žáky integrované v běžném vzdělávacím proudu. (Školský zákon č. 472/2011 Sb., Vyhláška č. 116/2011 Sb., § 6).

Střediska výchovné péče

Střediska poskytují dle § 16 zákona č. 333/2012 Sb.³ preventivně výchovnou péči dětem v riziku poruch chování či s problémy v chování, které negativně ovlivňují jejich sociální vývoj a současně nemají nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovu. Služby jsou poskytovány ambulantní nebo pobytovou formou, přičemž internátní služby vyžadují doporučení dle výsledků z pravidelného navštěvování střediska. Za výdaje na stravování a pobyt ve středisku jsou odpovědní osoby vychovávající dítě.

³ Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony

Cílem středisek je včasné řešení problému poskytnutím okamžité podpory prostřednictvím poradenství nebo systematické péče, čímž se předchází rozvinutí rizikového chování. Základem úspěchu je dobrovolnost, dlouhodobost nabízených služeb a úzká spolupráce s dalšími poradenskými pracovišti. (srov. Vítková, M., Lechta, V., 2010, Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V., 2013).

Středisko zaměřuje svoje služby jednak na problémové jedince, ale také na osoby odpovědné za jejich výchovu. Zprostředkovává pedagogickým pracovníkům odborné informace a poskytuje jim individuální konzultace zaměřené na edukaci jedinců v riziku nebo s projevy poruch chování a na možnosti podpory při jejich sociálního začleňování. V neposlední řadě se také věnuje preventivním aktivitám, které jsou zacílené na sociálně patologické jevy, především na zneužívání návykových látek (Zákon č. 109/2002 Sb., § 17).

3.2.2 Poradenské služby školy

Poradenští odborníci působí také přímo na škole a jejich činnost je zaměřena především na problematiku školní neúspěšnosti, kariérového poradenství, primární prevenci sociálně patologických jevů a integraci dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. Poskytovaná péče by měla být komplexní, což znamená, že se na ní podílí rodiče ve spolupráci s učiteli, školními poradenskými pracovníky, lékařem, sociálním pracovníkem a dalšími. Odborné poradenství na škole zajišťuje výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013)

Výchovný poradce

Výchovný poradce je pedagogický pracovník, který působí na všech školách, a představuje prvotního odborného pracovníka poskytujícího podporu v problematice speciálních vzdělávacích potřeb dětí. Funkci výchovného poradce zastávají většinou učitelé působící na dané škole. (srov. Vítková, M., 2004, Novosad, L., 2009).

Zabývá se především kariérovým poradenstvím a pomáhá dětem při rozhodování o pokračujícím vzdělávání a profesní dráze, dále také zaměřuje svoji pozornost na děti s nerovnoměrným vývojem a s potížemi ve vzdělávání, sleduje a diagnostikuje děti se speciálně vzdělávacími potřebami a podporuje žáky v oblasti přípravy vhodných podmínek při integraci. Působí jako poradce pro ostatní pedagogické

pracovníky ohledně problematiky vzdělávacích metod uplatňujících při edukaci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a jako prostředník při spolupráci se specializovanými odbornými pracovišti. V neposlední řadě také vede dokumentaci obsahující odborné zprávy z vyšetření žáků v těchto zařízeních a realizovaná opatření. (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013)

Školní metodik prevence

Prostřednictvím školního metodika prevence poskytuje škola žákům služby zaměřující se na preventivní činnost v oblasti sociálně patologických jevů. Nejvíce je účinná spolupráce se školním psychologem na zlepšování školního klimatu a při podpoře sociálně znevýhodněných žáků. V případě, že není na škole zřízena pozice školního psychologa ani speciálního pedagoga, zastává školní metodik prevence funkci těchto pracovníků v oblasti odborné podpory žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013).

Školní metodik prevence poskytuje především koordinační a metodické služby v oblasti preventivního programu školy zaměřujícího se zejména na problematiku násilí, závislostí, vandalismu, záškoláctví, sexuálního zneužívání, kriminálního chování a dalších sociálně patologických jevů. Aktivně se podílí na tvorbě preventivních aktivit a koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti. Kontaktuje odpovědná zařízení a orgány státní správy, vede dokumentaci o problematice sociálně patologických jevů na škole a prezentuje výsledky metodického působení preventivních opatření (Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 116/2011 Sb., příloha č. 3, část II.).

Školní psycholog

Oproti poradenskému psychologovi školní psycholog působí přímo na půdě konkrétní školy a je tak přímo seznámen s problematikou školy a sociálního zázemí žáků. Klienty jsou tedy žáci školy a může tak jednat bezprostředně při výskytu nějakého problému a diagnostikovat děti v jejich přirozeném školním prostředí. Dlouhodobě sleduje jejich chování přímo v interakci s ostatními dětmi a učiteli, a může tak reagovat vhodnými postupy (Braun, R., Marková, D., Nováčková, J., 2014).

Nejčastěji se školní psycholog věnuje intervenčním činnostem při řešení výchovných problémů žáků, problematice školní úspěšnosti, zejména v práci s žáky

se specifickými poruchami učení a při diagnostice vzdělávacích perspektiv žáků, dále také svoji práci směřuje na rozvoj sociálních vztahů dětí a na vzdělávání učitelů. Mezi náročnější aktivity školního psychologa patří poradenské služby v problematice dysfunkčních rodin, výrazně nevhodných metod a postupů učitelů nebo ředitelů dané školy či podpora žáků s vážnými psychickými a chronickými nemocemi (Štech, S., Zapletalová, J., 2013).

Školní speciální pedagog

Na běžné základní škole školní speciální pedagog zaměřuje svoji činnost především na děti se speciálně vzdělávacími potřebami a na prevenci vzniku těchto obtíží. Speciální pedagog nepůsobí na každé škole a může také svoji činnost vykonávat jako externí pracovník některého poradenského zařízení mimo školu. Avšak v procesu inkluze by měl být speciální pedagog nedílnou součástí edukace dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, neboť proces speciální péče tak může probíhat přímo na škole. Podpora je tak poskytována bez zdlouhavých vyšetření v mimoškolních zařízeních a pro děti a jejich rodiče je známé prostředí školy znakem jistoty a bezpečí (srov. Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V., 2013, Kendíková, J., Vosmik, M., 2013).

Oblasti, jimž se speciální pedagog věnuje nejvíce, jsou zaměřeny na speciálně pedagogické poradenství zejména pro integrované žáky, jejichž vývoj pravidelně a dlouhodobě sleduje. Podílí se na přípravě individuálního vzdělávacího programu, realizuje opatření zkvalitňující speciálně vzdělávací práci na škole a poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům, zahrnující také asistenty pedagoga, jež jsou přiřazeni k žákům vyžadujícím speciálně pedagogickou podporu při edukaci. Základem pro úspěšnou činnost je spolupráce se specializovanými institucemi mimo školní prostředí a rodiči žáků (Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V., 2012).

3.2.3 Asistent pedagoga

Integrované děti mají často možnost využít podporu dalšího pedagogického pracovníka, který je přítomen přímo při výuce a pomáhá pedagogům při výchovně vzdělávací činnosti ve třídě. Tímto pracovníkem je asistent pedagoga, který se stává v posledních letech nedílnou součástí pedagogického sboru inkluzivní školy (Potměšilová, P., 2013). „*Pomoc asistenta při výuce znamená nejen značné ulehčení*

práce učitele, ale především možnost využívání širší škály vyučovacích metod a forem činností ve výuce žáka s postižením i všech ostatních žáků ve třídě“ (Švarcová, I., 2012, s. 31).

Dle § 20 zákona č. 563/2004 Sb.⁴ lze asistenta pedagoga vykonávat po absolvování studia pedagogických věd v rámci vysokých, vyšších odborných a středních škol, dále také při absolvování akreditovaného vzdělávacího kurzu určeného přímo pro asistenty pedagoga, který se zaměřuje se na oblast pedagogiky a psychologie.

Výběr asistenta pedagoga je plně v kompetencích dané školy, ovšem možnosti bývají mnohdy omezené kvůli nízkému finančnímu ohodnocení v porovnání s náročností vykonávané práce. Je velmi důležité, aby si vybraný kandidát rozuměl v první řadě s integrovaným žákem a jeho rodiči, stejně tak jako s učiteli, kteří ho vyučují. Toto pozitivní přijetí asistenta pedagoga je základem pro úspěšnou integraci dítěte (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013). „*Práce asistenta vyžaduje motivovaného člověka, k jehož základním charakteristikám patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost, ale také důslednost a odpovědný přístup*“ (Uzlová, I., 2010, s. 45).

Pozice asistenta pedagoga je zřizována na základě integrace žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Asistent je tedy přidělen díky integrovanému žákovi nebo několika žákům do konkrétní třídy, kde svoji činnost vykonává pod metodickým vedením učitele jednotlivých předmětů nebo třídního učitele. Měl by tedy působit jako podpora všem žákům ve třídě, kteří v danou chvíli potřebují pomoc při edukaci. Tato zásada však není mnohdy v praxi uplatňována a stává se tak, že asistent pedagoga se věnuje pouze jednomu začleněnému žákovi (srov. Teplá, M., Šmejkalová, H., 2007, Uzlová, I., 2010).

Míra podpory a doba působení asistenta pedagoga ve třídě závisí na individuálních potřebách žáků. Lze jej zařadit na jeden rok i na celou dobu povinné školní docházky. Doporučení pro zařazení asistenta pedagoga vychází z vyšetření poradenských zařízení a je závislý také na dohodě se zákonnými zástupci integrovaného žáka. Náplň práce je určována ředitelem školy, vychází ze

⁴ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

specifických potřeb integrovaného žáka a je uvedena i v individuálním vzdělávacím plánu žáka (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013).

Obecně mezi hlavní činnosti asistenta patří individuální podpora při socializaci dětí, při adaptaci na školní prostředí a pomoc při zprostředkování probíraného učiva. Dále také spolupracuje s pedagogickými pracovníky při výchovné a vzdělávací činnosti, podporuje komunikaci mezi žáky a mezi žáky a učitelem, v neposlední řadě slouží také jako zprostředkovatel kontaktu se zákonnými zástupci žáka. Základními pravidly asistenta pedagoga je podporování samostatnosti žáka, není tedy vhodné plnit zadanou práci za něj, snaha o začlenění žáka v rámci třídního kolektivu a být schopen vysvětlit ostatním dětem, rodičům i učitelům podstatu integrace žáků. V neposlední řadě by měl být asistent pedagoga pro žáky vzorem správného chování, znát individuální vzdělávací plán dítěte a aktivně využívat metody práce v něm popsané (Uzlová, I., 2010).

3.3 Individuální vzdělávací plán

Integrovaní žáci se speciálně vzdělávacími potřebami mají právo na edukaci podle individuálního vzdělávacího plánu, který je v souladu s učebními dokumenty školy. Cílem tvorby individuálního vzdělávacího plánu je úspěšná integrace dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami (Bartoňová, M., 2010).

3.3.1 Teoretické vymezení individuálního vzdělávacího plánu

Individuální vzdělávací plán je zavazující dokument, z něhož vychází ti, kteří se podílejí na edukaci integrovaného žáka. Jeho hlavní přínos spočívá v možnosti žáka pracovat dle svých schopností a tempa. Takový žák pak není v neustálém napětí a je více motivovaný k práci, neboť učitelé na něj nevyvíjejí nátlak z obav, že nebude schopný zvládnout dané učivo dle učebních osnov (Přinosilová, D., 2010).

Jeho obsah by měl být konkrétní a přímo zacílený na specifika daného žáka. „*Skutečně kvalitní individuální vzdělávací plán bude stručný, výstižný a především srozumitelný pro všechny strany*“ (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013, s. 66).

3.3.2 Tvorba individuálního vzdělávacího plánu

Zákonní zástupci, kteří o povolení individuálního vzdělávacího plánu žádají písemně ředitele školy, musí podložit speciálně vzdělávací potřeby svého dítěte na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Pokud škola rozhodne pro edukaci dle individuálního vzdělávacího plánu, je její povinností tento plán vypracovat, a to nejlépe před nástupem žáka do školy, nejpozději však do 1 měsíce po nástupu, stejně jako v případě, že ke zjištění speciálně vzdělávacích potřeb dojde v průběhu školního roku. (Kendíková, J., Vosmik, M., 2013)

Platnost individuálního vzdělávacího plánu je zpravidla na jeden školní rok. Je proto nutné o jeho povolení žádat opakovaně, i když platnost doporučení odborných zařízení trvá delší dobu. V průběhu celého školního roku je možné plán upravovat. Na jeho tvorbě se podílí třídní učitel, školští poradenská pracovníci (např. výchovný poradce nebo školní speciální pedagog), další učitelé dle potřeby, asistent pedagoga a zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák. Dodržování postupů, jež jsou v individuálním vzdělávacím plánu navrženy, sleduje v průběhu roku školské poradenské zařízení, všem zúčastněným poskytuje odbornou podporu a dvakrát do roka hodnotí jeho plnění. (srov. Uzlová, I., 2010, Kendíková, J., Vosmik, M., 2013)

3.3.3 Obsah individuálního vzdělávacího plánu

Povinné náležitosti individuálního plánu určuje vyhláška č. 103/2014 Sb. Musí tedy obsahovat údaje o:

- obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování specifické péče,
- konkrétním cíli edukace a jeho obsahové a časové rozvržení,
- specifických metodách pedagogů v jednotlivých předmětech,
- způsobu hodnocení, zadávání a plnění úkolů, ověřování znalostí,
- potřebě účasti jiného pedagogického pracovníka,
- kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůckách,
- jméne poradenského pracovníka spolupracujícího se školou při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb,
- návrhu na snížený počet žáků ve třídě,
- předpokládané vyšší finanční potřebě nad rámec státního příspěvku

- závěrech z vyšetření a doporučení ze školských poradenských pracovišť.

Po vypracování musí individuální vzdělávací podepsat ředitel školy, třídní učitel, školský odborný pracovník a zákonný zástupce nebo zletilý žák.

■ Výzkumná část

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhá individuální integrace psychicky deprivovaného žáka s poruchami chování ve třídě na druhém stupni v běžné základní škole.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

- Jakým způsobem probíhá individuální integrace psychicky deprivovaného žáka s poruchami chování ve třídě na druhém stupni v běžné základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jaké podpůrné metody využívají učitelé v průběhu výuky?
- Jak pracuje asistentka pedagoga s integrovaným žákem?
- Jakým způsobem spolupracují učitelé s asistentkou pedagoga v rámci podpory integrovaného žáka?
- Jaké projevy chování ostatních spolužáků lze pozorovat vůči přítomnosti integrovaného žáka ve třídě?

4.3 Metodologie výzkumu

Pro zpracování praktické části diplomové práce byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu pro zachycení hloubkového rozměru sledovaného problému. Základem této metody je přítomnost zkoumajícího přímo v přirozeném prostředí a zaměření na jedinečnost a neopakovatelnost zkoumaného jevu (srov. Miovský, M., 2006, Strauss, A., Corbinová, J., 1999).

Vzhledem k cílům práce byl zvolen kvalitativní přístup formou případové studie, ve které byly zpracovány údaje o případě konkrétního žáka integrovaného v 8. ročníku běžné základní školy pomocí skrytého zúčastněného pozorování, díky kterému „je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci

dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, J., 2005, s. 193). Účastníci výzkumu nebyli předem informováni o existenci výzkumu a nebyli si tak vědomi, že je jejich chování nějakým způsobem zaznamenáváno. Tím se předchází možným zkreslením v chování zkoumaných osob, které tak jednají přirozeněji (srov. Hendl, J., 2005, Miovský, M., 2006). Pozorování probíhalo přímo ve třídě integrovaného žáka každý školní den v průběhu čtyř měsíců.

V rámci výzkumného šetření byla data doplněna informacemi získanými prostřednictvím obsahové analýzy dostupných dokumentů (zpráva z vyšetření v PPP, individuální vzdělávací plán, výstupní zpráva z pobytu v psychiatrické léčebně) a rozhovory s vybranými učiteli.

V průběhu zkoumání šlo o podrobné zachycení specifického případu, jímž byl integrovaný žák na druhém stupni. Z důvodu zachování anonymity byla jména všech účastníků výzkumu změněna.

4.4 Charakteristika prostředí výzkumu

Všechny fáze výzkumného šetření probíhaly v prostředí běžné základní školy s kapacitou 500 žáků. Výuka probíhá na dvou oddělených pracovištích, výuka 2. stupně je realizována na starší budově. K vybavení školy patří mnoho odborných učeben (chemie, biologie, fyzika, jazykové a počítačové učebny, cvičná kuchyňka, dílny, tělocvičny, apod.), které jsou vybaveny moderními interaktivními pomůckami. V těsné blízkosti školy jsou k dispozici fotbalové hřiště, atletický ovál, dopravní hřiště a školní zahrada. Škola disponuje také vlastní učebnou školního psychologa, který zde realizuje různé skupinové aktivity.

Škola již několik let využívá při výchovně – vzdělávací činnosti prvky daltonských výchovných principů, prostřednictvím nichž se snaží podporovat samostatnost a zodpovědnost žáků. Na druhém stupni jsou tyto principy realizovány především v jazykových předmětech, v matematice a v naukových předmětech, které mají vyšší týdenní hodinovou dotaci. V hodinách tak žáci převážně dostávají k samostatnému nebo skupinovému vypracování interaktivní pracovní listy, které jsou buď klasifikovány, nebo zhodnoceny v rámci celé třídy. Tyto výstupy si žáci uchovávají ve svých portfoliích, které jim slouží k opakování učiva. K práci v hodinách je využíváno mnoho názorných pomůcek. Dvakrát ročně probíhá na škole projektová výuka, kde si děti samy volí obsah jednotlivých bloků dle jejich zájmů.

V průběhu celého školního roku probíhají na škole různé celoškolní akce zaměřené na posilování vztahů v kolektivu v rámci jednotlivých tříd i celé školy.

Od školního roku 2009/2010 každý týden, většinou v pondělí, s časovou dotací jedné vyučovací hodiny probíhají na druhém stupni tzv. Pelíšky. Toto označení představuje třídnické hodiny, které jsou cílené na posílení výchovného působení třídního učitele a tím pádem také na zkvalitnění průběhu hodin. V rámci třídnických hodin děti probírají záležitosti týkající se celé třídy. Dva zástupci třídy každý týden přednáší před třídou novinky, které se na škole staly, akce, které se uskuteční a další důležité informace týkající se chodu třídy a celé školy. Často se probírají nebezpečné situace, které mohou děti potkat v běžném životě, a následně se formou brainstormingu snaží najít správná cesta, jak by se v daném případě měly děti zachovat. Prostřednictvím těchto hodin má také školní psycholog možnost skupinově pracovat s dětmi v jedné třídě. V době svého pozorování jsem se mohla zúčastnit jedné takové hodiny. Aktivita školního psychologa byla zaměřená na utváření skupinek v rámci třídy a celé školy a následně jejich vzájemná prostupnost a variabilita. Aktivita byla nejdříve zaměřena pohybově a následně probíhala zpětná vazba formou skupinové diskuze.

Škola má k dispozici široké zastoupení poradenských pracovníků. Na škole působí školní psychologové, výchovní poradci, metodici prevence a speciální pedagogové. Jejich činnost je poskytována všem žákům školy a spočívá především v poradenství v oblasti učebních strategií, při školní neúspěšnosti, při výskytu sociálně patologických jevů na škole, v rámci kariérového poradenství či poradenství v obtížných životních situacích. Úzce spolupracují s rodiči, učiteli a s odborníky ze speciálních poradenských zařízení.

Prostřednictvím individuální integrace škola přijímá žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Školu tak navštěvují žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním, ale i žáci talentovaní a mimořádně nadaní. Péče o integrované žáky je pravidelně a dlouhodobě sledována mimoškolními poradenskými zařízeními, se kterými škola otevřeně spolupracuje na diagnostice aktuálních specifických potřeb. Na základě vyšetření a doporučení speciálních pracovišť vytváří třídní učitel ve spolupráci se speciálním pedagogem, pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci individuální vzdělávací plán rozvoje žáka. Na škole působí deset asistentů pedagoga, kteří jsou přiděleni k integrovaným žákům s potřebou individuální

pomoci. Jejich funkce spočívá především v naplňování cílů uvedených v individuálním vzdělávacím plánu, ale také v udržování zdravého klimatu třídy.

4.5 Případová studie

Následující podkapitola praktické části je rozčleněna do několika oblastí. Nejdříve je přiblížena biografická studie integrovaného žáka, a to z pohledu osobní, sociální a edukační anamnézy. Další část je věnována obecným charakteristikám edukačních přístupů, které vycházejí z individuálního vzdělávacího plánu integrovaného žáka. Následně jsou rozebrány konkrétní metody práce s žákem a jeho aktivita ve vybraných předmětech. Čtvrtou problematikou probíranou v případové studii je přítomnost asistentky pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu integrovaného žáka. Poslední část je zacílena na charakteristiku třídy, v níž je integrovaný žák vyučován.

4.5.1 Biografická studie žáka

Osobní anamnéza

Evženovi byly před začátkem školní docházky diagnostikovány vývojové poruchy chování a výrazná deprivací zkušenost (deprivací syndrom). V roce 2008 byly u Evžena zjištěny rozvíjející se specifické poruchy učení a snížená práceschopnost. V roce 2010 byla diagnostikována dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Proběhlo i neurologické vyšetření se závěrem ADHD syndrom, výrazněji vyjádřený, porucha pozornosti, motorický neklid a impulzivita. Od listopadu 2010 mu byly naordinovány léky (Ritalin).

V období září až říjen 2014 pobýval v psychiatrické léčebně kvůli vysokému výskytu problematického chování v uplynulém školním roce. V léčebně mu byly změněny léky, díky kterým je klidnější, ale i více unavený. „*To nikdy tak nebývalo, že by ležel na lavici. To máš s ním teď klid. To bývalá asistentka tak nemívala.*“ (Třídní učitel - TU)

Evžen se od útlého věku potýká s řečovými obtížemi, které trvají i v současnosti. V průběhu školní docházky došlo k výraznému zlepšení v jeho artikulačních dovednostech. Avšak i v současné době, když se nesoustředí, je nervózní nebo

spěchá s odpovědí, není mu příliš rozumět, polyká konce slov a komolí jednotlivá slova.

Sociální anamnéza

Evžen se narodil v roce 2000 a 3 roky vyrůstal v biologické rodině. Zde žil ve velmi zanedbávajících podmínkách, proto následovalo jeho odebrání z rodiny a umístění do dětského domova, kde jeho pobyt trval 2 roky a poté byl od roku 2005 přearažen do pěstounské péče v SOS vesničce.

V současné době žije v SOS vesničce s jedním vlastním starším bratrem a dalšími čtyřmi nevlastními sourozenci. On sám je druhý nejmladší. Bratra má Evžen velmi rád, ten má na něj ovšem nepříznivý vliv. Při pohovorech s maminkou bylo zjištěno, že bratr byl na začátku prosince 2014 umístěn do diagnostického ústavu kvůli dlouhodobým a opakovaným potížím v chování.

Evžen měl výrazné problémy se začleněním do skupiny. Sám sebe popisoval jako kamarádkého, i když v třídním kolektivu byl spíše neoblíben, ale nebyl úplně vyčleněn. Byla patrná jeho snaha o pocit uznání ze strany spolužáků. Lépe vycházel s děvčaty, které jeho chování částečně tolerovala. Chlapci s ním takovou trpělivost neměli a mnohdy jeho provokování brali jako osobní útok, na který reagovali vulgárními nadávkami nebo agresí.

U Evžena byla patrná slabá schopnost respektovat pravidla, měl problémy s empatií a slabé morální zábrany (svědomí), a to i vůči osobám, které mě oblíbené. Jakmile cítil příležitost uspokojit aktuální touhu, nepřemýšlel nad důsledky svých činů. V lednu 2015 vzal asistentce pedagoga z kabinetu peníze. Později se ukázalo, že stejná situace se již v minulosti jednou stala. Dříve odcizil peníze také výchovné poradkyni, ke které chodil o přestávkách hrát hry na počítači. (TU): „*A proč jsi paní asistentce ty peníze vzal?*“ Evžen: „*Já nevím, mě vždycky tak něco přeskočí v hlavě.*“ Často se u něj projevovala touha přivlastnit si předměty, které někde jen tak leží a je zřejmé, že je tam někdo zapomněl. A: „*Kde jsi k těm žvýkačkám přišel?*“ Evžen: „*Já jsem je našel v šatnách.*“ AP: „*Tobě by nevadilo, kdybys někde něco nechal a druhý den bys to tam nenašel?*“ Evžen: „*Ne, nevadilo.*“ Tyto situace vedly také k tomu, že při každé příležitosti, kdy se někomu ve třídě něco ztratilo, první reakce dětí směřovala právě k Evženovi jako k potencionálnímu viníkovi. „*Když Maruška nahlásila ztracenou peněženku, paní učitelka se Evžena ptala, jestli jí to nevzal on.*“ (Petra). Evžen byl však pro některé děti znám pouze tím, že bral věci, které ležely na

lavici nebo byly uklizeny v lavici. „*Myslíš si, že ti ty peníze vzal Evžen?*“ (AP). „*Ne, nemyslím, on se v tašce nikdy nehrabe.*“ (spolužačka Daniela).

V sociálních vztazích se často snažil prosadit vlastní potřeby. Dospělou autoritu často testoval, např. ignorací pokynů, vyluzováním všemožných zvuků nebo ukončením veškeré komunikace. V hodinách se tak stalo, že ležel na lavici a nechtěl pracovat vůbec jen proto, že po něm asistentka pedagoga chtěl nějakou činnost, co nechtěl v danou chvíli dělat. „*Tudle, tak tohle já dělat nebudu.*“ (Evžen). Velmi snadno se ovšem unavil a jeho výkon během dne i vyučovací hodiny kolísal, což bylo nutné rozpoznat, jinak se stalo, že byl „rozhozený“ na celý den.

Pokud mu byla přenechána jakákoliv zodpovědnost za odvedení činnosti, byla na něm patrná výrazná snaha úkol splnit co nejlépe. S radostí a zápalem se chopil přiděleného úkolu a zodpovědně ho splnil do konce. Sám o sobě tvrdil, že rád pomáhá druhým. To se projevovalo především ve vztahu k dospělým. „*Paní učitelko, můžu rozdat ty písemky?*“ „*Já vám odemknu dveře, paní asistentko.*“ „*Běžte první, paní asistentko.*“ (Evžen) Při takových příležitostech cítil vlastní důležitost, rád si tak získával pozornost učitele.

Nejlépe se socializoval prostřednictvím sportovních her, ve kterých spíše vynikal. Spolužáci na něm pak viděli, že se mu v něčem dařilo a že dokázal u nějaké činnosti vydržet, což na Evžena vrhalo dobrý obraz a dokázal si tak u druhých vybudovat určitý respekt. Učitel tělesné výchovy ho právě v této oblasti podporoval a snažil se i před ostatními žáky poukazovat na jeho sportovní schopnosti a zápal. Během her se občas objevilo z Evženovy strany nečestné jednání, ale stávalo se to velmi vzácně. „*Evžene, já jsem tě chytil, tak nepodváděj a pojď chytat se mnou.*“ (Karel, při hraní hry „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“) Spíše bylo jeho chování ovlivněno ve prospěch skupiny, se kterou hrál. V takovém případě si rozuměl i s chlapci, s nimiž měl ve třídě největší problémy.

Edukační anamnéza

Evženovi byl v roce 2006 pedagogicko-psychologickou poradnou doporučen odklad povinné školní docházky kvůli snížené průčeschnosti a emoční a sociální nezralosti. Od roku 2007 byl formou individuální integrace přijat na běžnou základní školu. I přes to, že mu byl asistent pedagoga doporučen již od první třídy, přidělen mu byl až ve čtvrté třídě. V současné době je v osmé třídě společně s asistentem pedagoga.

Evženův prospěch je spíše podprůměrný, což je ovlivněno jeho sníženou praceschopností a neschopností delší dobu soustředit se na úkol. Nejvíce selhává v předmětech, které jsou spojeny s jeho specifickými obtížemi v učení (český jazyk, anglický jazyk). Lepší výsledky má v naukových předmětech díky tomu, že je schopen si mnoho věcí zapamatovat přímo z vyučovací hodiny, dále také v tělesné výchově, která ho baví.

V hodinách byl patrný motorický neklid v lavici, obrovské výkyvy v chování, nesoustředí se, místy rušil ostatní spolužáky. Na vypracování úkolu potřeboval více času, což bylo způsobeno především tím, že mu trvalo delší dobu, než začal psát. Ze strany učitelů byla tato neochota většinou chápána a tolerována. Často nedokončil zadanou práci, nebo udělal jen to, co chtěl, co ho bavilo. Velmi důležitým faktorem byla u něj motivace k práci ze strany dospělé autority. Pokud ho něco zaujalo, dokázal pracovat relativně dlouho. Byl velice zvědavý a hravý, což bylo u něj třeba využívat při vytváření motivačních metod v hodině, pouhý příkaz většinou nefungoval. Na přímý pokyn většinou reagoval pouze ze strany učitele. Pokud nebyl ochotný zapojit se do práce v hodině, pouhým přesvědčováním se u něj asistentka pedagoga nedočkala výsledku. V tomto případě reagoval pouze na slib odměny, kterým se ho snažila asistentka pedagoga motivovat k práci. Tuto metodu však používala pouze v krajních případech, kdy Evžen již narušoval průběh hodiny nebo ležel na lavici a předstíral, že spí. Motivace k učení nevycházela z jeho vnitřního přesvědčení, což se projevovalo na jeho neochotě v hodinách pracovat. „*Máte smůlu, já to dělat nebudu.*“ (Evžen)

Ohledně jeho chování a výkonu ve vyučování i mimo něj byla nutná častá zpětná vazba zaměřená spíše na to, co se dařilo. Jen okrajově bylo nutno připomenout, co je třeba zlepšit. Hodně negativní hodnocení ho demotivovalo na dlouhou dobu.

4.5.2 Edukační přístupy

Individuální vzdělávací plán – školní rok 2014/2015

Speciálně pedagogickou péči Evženovi na kmenové škole zajišťuje výchovná poradkyně ve spolupráci s třídním učitelem a asistentkou pedagoga. Na základě vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně mu byl vytvořen individuální vzdělávací plán. Jeho obsahem jsou zejména edukační přístupy v práci s integrovaným žákem, způsoby hodnocení a výčet učebních pomůcek. Dále popisuje

specifické metody v jednotlivých předmětech a vymezuje zásady spolupráce s rodinou Evžena. V příloze individuálního vzdělávacího plánu najdeme přesný rozvrh asistentky pedagoga, rozsah hodin její přítomnosti ve třídě a konkrétní body náplně její práce. Nezbytným krokem pro platnost individuálního vzdělávacího plánu bylo seznámení s jeho obsahem zákonné zástupce a ředitele školy, kteří svým podpisem společně s třídním učitelem a výchovnou poradkyní potvrdili souhlas s jeho uplatněním při edukaci.

Obecné metody práce vycházející z individuálního vzdělávacího plánu

Pro úspěšné začlenění žáka do kolektivu třídy a pro jeho školní úspěšnost je důležité, aby pedagog přizpůsoboval své metody dle specifických potřeb žáků a zohledňoval individualitu každého dítěte, neboť cílem jeho práce by měl být optimální rozvoj schopností a dovedností všech žáků.

Evžen velmi dobře reaguje na podněty ze strany vyučujícího, je tedy třeba brát ohled na to, zda sedí v lavici v blízkosti učitelské katedry, aby s ním byl co nejvíce v kontaktu. Učitel by pak měl reagovat i na jeho drobné signály a tím předcházet výraznějším projevům, které směřují především k získání pozornosti učitele a pravděpodobně celé třídy. Měl by se tedy snažit o podporu vlídného a tolerantního přístupu, posilovat a oceňovat Evžena za žádoucí chování.

Měl by být brán ohled na jeho sníženou práceschopnost a zvýšenou unavitelnost. V rámci vyučování i o přestávkách by tak měla být Evženovi ponechána možnost fyzického uvolnění. Je tedy vhodné, aby ve vyučovacích hodinách například rozdával sešity či písemky, mazal tabuli nebo šel učiteli pro pomůcky. O přestávce by si měl především asistent pedagoga všimnout, zda žák nesedí v lavici a snažit se ho zapojit do nějaké činnosti, nejlépe s ostatními spolužáky. Rozvíjet tak v něm sociální a komunikační kompetence v oblasti spolupráce, respektování kamarádů i dospělých, důležitý je nácvik ohleduplnosti, řešení sporů či domluvy.

S ohledem na specifické poruchy učení je vhodné uplatňovat při vyučování prodloužený výklad, delší procvičování nového i starého učiva pro lepší zafixování probírané látky, preferovat ústní procvičování i zkoušení a respektovat osobní tempo. Není tak vhodné využívat časově limitovaných úkolů, spíše aplikovat metodu individuálních úkolů a kontrolovat pochopení zadání. Díky kratším úkolům, zařazením kratších přestávek nebo změnou činnosti je schopen pracovat i delší dobu. Při kontrole je třeba vymezit na tuto činnost více času a zaměřovat se také více na

sebekontrolu. Učitel by měl Evženovi tolerovat využívání přehledů pravidel, tabulek a dalších pomůcek při ověřování probrané látky. Zejména v naukových předmětech je třeba brát ohled na úpravu sešitu a zbytečně nenechávat přepisovat dlouhé texty. Je možné Evženovi některé texty kopírovat nebo nechat psát na počítači. V neposlední řadě je velmi úspěšná metoda multisenzoriálního principu, zejména propojení sluchového a zrakového vnímání.

Při volbě hodnocení je vhodné preferovat spíše pozitivní hodnocení i za běžné projevy, čímž se u žáka posilují pozitivní formy chování. Je žádoucí, aby žák zažil pocit úspěchu. To platí i pro všeobecné poskytování kladné zpětné vazby ze strany vyučujícího, což podporuje předcházení situací, kdy si Evžen připadá v chování „nejhorší“. Pokud by nedostával tuto kladnou odezvu, hrozí velké riziko, že se bude posilovat jeho tendence své chování stupňovat. Důležité je také poukazovat na to, že je přijímán i se všemi aktuálními projevy v chování. Během dne jeho výkony budou jistě kolísat, je vhodné s tímto počítat a předpokládat, že konci hodiny nebo vyučování bude unavený a pravděpodobně na sebe i více strhávat pozornost druhých. Není vhodné tak hodnotit jeho nejhorší výkon.

Cílem hodnocení jeho výkonu by měla být zpětná vazba o tom, jak dané učivo zvládá. Je proto důležité zaměřit se při hodnocení spíše na ty jevy, které se mu daří. Při špatném výsledku je tak vhodné hodnotit body, počtem správných odpovědí nebo slovně. Následně je vhodné doptávat se na chybějící údaje ústně, nebo dát možnost výkon opravit dalším pokusem. Velmi důležité je ocenění jeho zdařilé práce a všeobecně zájem a snahu o zvýšené pracovní úsilí před třídou, čímž se u Evžena podporuje motivace do dalších činností. V rámci hodnocení pohlížet pouze na to, co stihl za daný čas nebo mu dát na vypracování zadaného úkolu větší časovou dotaci.

Základem veškeré práce s Evženem je spolupráce s matkou. Ta by ovšem neměla probíhat pouze formou informování o prohřešcích Evžena, ale jako možnost hledání cesty ke zlepšení. Nutné je předem si stanovit formu komunikace, cíl spolupráce a hlavně hodnocení Evžanova chování a výkonu. Pravidelně je tak po zákonném zástupci požadována kontrola deníčku s domácími úkoly, výsledků a žákovské knížky, kde má Evžen zaznamenány body za celodenní práci a chování. Při domácí přípravě by měl být brát ohled na doporučení pedagogicko-psychologické poradny a korigování impulzivních projevů je nutné zajistit dítěti pravidelný denní režim, dostatek spánku, odpočinku i pohybu.

4.5.3 Metody práce ve vybraných předmětech

Český jazyk

V rámci individuálního vzdělávacího plánu byly zpracovány specifické metody práce v českém jazyce. U Evžena by měla být respektována aktuální úroveň čtení, hodnotit pouze čtení známých textů a klást důraz především na srozumitelnost čteného, nikoliv na rychlost čtení, s čímž souvisí také nacvičování porozumění čteného textu. Diktáty je vhodné zkracovat, ústně ověřovat a psát formou doplňovacích cvičení. Možná je při diktátech také odstupňovaná pomoc asistentky pedagoga. Evžen může v hodinách českého jazyka využívat pomocných přehledů pravidel. Při psaní slohových prací lze provádět ústně, s dopomocí učitele či asistentky pedagoga a důraz klást především na obsah psaného textu. Ověřování znalostí by mělo probíhat převážně ústní formou.

Paní učitelka v rámci českého jazyka využívá mnoho metod pro práci s integrovanými žáky a je tolerantní k pracovnímu tempu jednotlivých žáků. Jelikož je ve třídě přibližně polovina dětí, které mají vyšetření na různé specifické poruchy učení (stejně jako Evžen), využívá hlavně doplňovací cvičení a zkrácené diktáty. Když ovšem Evžen doplňuje cvičení s více pravopisnými jevy, ne vždy je schopen odhalit, co má doplnit. Do konečné známky nezapočítává specifické chyby a snaží se v opravování testů spíše poukazovat na správně použité pravopisné jevy. Tolerantně hodnotí úpravu v sešitech, zbytečně nenechává přepisovat text, který se nepodařil. Spíše se snaží dětem texty kopírovat a nezatěžovat je dlouhými přepisy.

V rámci teoretické a literární oblasti českého jazyka je využíváno metody pracovních listů. Jako kladně je hodnocen menší důraz na rozsah psaní, naopak je pro Evžena problémem nošení těchto pomůcek na další vyučování. Neustále pracovní listy zapomíná, nenosí ty aktuální nebo nemá list vůbec vyplněný. Jejich vyplňování mu dělá značné potíže, i když nemusí moc psát. Nejvíce problematické je pro něj na základě textu odpovídat na otázky. Většinou ale tato neschopnost pramení z toho, že ho vyplňování pracovních listů nebaví nebo jim nerozumí.

Evženův psaný projev je velmi nečitelný. Velmi rychle se při něm unaví, proto se asistentka pedagoga snaží vnášet mu do psaní zápisu do sešitu krátké pauzy s tím, že se střídají v psaní. Toho však v určitých případech Evžen využívá a snaží se smlouvat, aby psal co nejméně. V takovém případě asistentka pedagoga většinou určí jasná pravidla: buď budou psát stejně, nebo jenom on. Tento způsob je také využíván

hlavně proto, že Evžen není mnohdy schopen po sobě zápis přečíst a důležité informace by mu tak při učení mohly uniknout. Pro rozvoj samostatnosti by bylo vhodné tento způsob podpory postupně omezit na minimum. Problémy mu také činí opisování z tabule. Není schopen si zapamatovat více slov, a tak místo toho, aby odtrhl oči od tabule, neustále kouká před sebe a ne do sešitu na to, co píše. Jeho zápisy jsou tak mimo řádky a velmi špatně čitelné i pro něj.

Při psaní slohových prací zvládá vytvořit pouze jednoduché věty bez využití přílišné fantazie. Největší problém mu dělal slohový útvar líčení krajiny, kdy nedokázal přirovnávat detaily na obrázku k podobným pojmům (např. mraky jsou jak bílí beránci vznášející se na blankytně modré obloze). Při psaní slohu učitelka toleruje přepsání celé práce za pomoci asistentky pedagoga, přičemž jí Evžen diktuje svoji slohovou práci. „*Tak to za něj prostě napíšeš. Přece ho kvůli tomu nepotopíme, já bych to po něm nepřečetla. On přeci není tak hloupý.*“ (učitelka ČJ). Za úvahu by v tomto případě stálo zvážení možnosti využití počítače.

Při čtení většinou dává pozor, příběhy ho zajímají, hlásí se sám od sebe na čtení, i když je jeho čtený projev velmi slabý. Neustále se zadržává, domýšlí si slova, drmolí tak, že mu občas není rozumět. Při čtení se ošívá, kroutí se na židli, ale je viditelná jeho snaha se do čtení zapojovat.

Je patrné, že si paní učitelka Evžena v hodinách všímá a často dává Evženovi zpětnou vazbu o tom, jak pracuje v hodinách, pozitivní i negativní. Sleduje, zda si nosí pomůcky, neustále ho zapojuje do práce, i když vidí, že se mu zrovna nechce pracovat. Všímá si i drobných náznaků snahy, které Evžen projevuje a neváhá ho za ně pozitivně ohodnotit před celou třídou, což Evžena motivuje k další práci. Do určité míry toleruje jeho nemístné projevy v hodině, pokud ji jeho chování již výrazně ruší, dá důrazně najevo svůj postoj k takovému jednání. Evžen na takové napomenutí reaguje vždy s respektem.

S asistentkou pedagoga se často radí o postupech, kterými budou společně Evžena podporovat. Nepřenechává tak Evžena na starosti pouze asistentce pedagoga, ale značně se podílí na jeho podpoře při vyučování. Dává najevo respekt a ocenění práce asistentky pedagoga, což je základem pro úspěšnou spolupráci na rozvoji žáka. Poskytuje asistentce pedagoga prostor pro vlastní nápady a návrhy edukačních metod a příhodně je doplňuje vlastními zkušenostmi z pedagogické praxe.

Cizí jazyky

Výuka cizích jazyků probíhá na škole ve sníženém počtu žáků a Evžen je vyučován anglickému jazyku od 3. ročníku a německému jazyku od 6. ročníku, stejně jako jeho spolužáci. Součástí pedagogického sboru je v současné době i rodilá mluvčí německého jazyka, která dochází do Evženovy skupiny na němčinu jednou týdně s předem připraveným konverzačním tématem. I když děti rozumí velmi málo, snaží se spolupracovat. I Evžen tuto změnu uvítal a neváhá se aktivně zapojovat do jejího programu.

Dle individuálního vzdělávacího plánu by měl být kladen důraz více na ústní projev, upřednostňovat spíše praktické využití jazyka, což představuje užívání běžných frází a slovních spojení. Slabý písemný projev je třeba tolerovat, umožnit i uznání slov, která jsou napsána foneticky správně, a při ověřování znalostí raději volit testy s volbou správné odpovědi. Opakování základního učiva, pravidelná domácí příprava a nošení pomůcek je základem pro úspěšnost výuky cizího jazyka. V neposlední řadě je možné hodnotit i znalosti o reáliích, které přímo nesouvisí s jazykovými schopnostmi v daném jazyce.

Snížený počet žáků vyhovuje Evženovi i ostatním dětem ve třídě. Žáci jsou schopni lépe se soustředit na probíranou látku a učitel má možnost pracovat s dětmi více individuálně.

a) Anglický jazyk

Školní rok 2014/2015 představoval pro Evženovu skupinu novou paní učitelku na anglický jazyk. Oproti bývalé paní učitelce je tato podle dětí přísnější a ze začátku ji neměli tolik v oblibě. Paní učitelka byla z prvních hodin poněkud v rozpacích, když shledala, že děti jsou s angličtinou pozadu. V průběhu školního roku ovšem zjistila, že žáci v Evženově skupině jsou v učení anglického jazyka slabší a přizpůsobila se jejich potřebám, avšak i přes to je tempo probírané látky pro některé někdy moc rychlé.

Evžen vůči paní učitelce ze začátku projevoval velmi nelibé postoje, stejně tak jako ona k němu. Nedostatek zájmu, tolerantního přístupu a trpělivosti ze strany paní učitelky způsobily, že Evžen odmítal v hodinách angličtiny spolupracovat jak s paní učitelkou, tak s asistentkou pedagoga. „*Tak to aspoň podepiš, ať mám důkaz, že v hodinách nic neděláš.*“ (učitelka AJ, při psaní testu). Komunikaci asistentky a Evžena v hodinách považovala

za velmi rušivou. „*Nemůžete si s Evženem sednout někam dozadu? Hrozně mě rušíte, jak si povídáte.*“ (učitelka AJ). Dokonce nabídla i možnost přesunout se s Evženem individuálně do kabinetu. Asistentka považovala výuku mimo třídu za nevyhovující, neboť jeho chování nebylo vůči žákům příliš rušivé a s Evženem se pro tentokrát posadila do zadní lavice. Snaha asistentky zapojit Evžena do hodiny nepřinášela příliš úspěchu, zájem ze strany paní učitelky byl stále velmi nízký. Tento stav trval asi 14 dní, když asistentka pedagoga požádala paní učitelku o spolupráci při zapojení Evžena do dění v hodině anglického jazyka. Její reakce byla pro asistentku mírně překvapivá. „*Já myslela, že to ty ho máš na starosti.*“ (učitelka AJ).

Návrhy asistentky na změnu přístupu k vyučování Evžena tedy učitelka přijala s mírnými rozpaky, ale se vším souhlasila. Následující hodiny probíhaly za většího zájmu paní učitelky a Evžen tím byl mile překvapen. Ihned Evžena donutila v hodinách pracovat, neboť mu oznámila, že bude známkovat jeho práci v hodině. Po určité době došlo ke zlepšení zapojení Evžena do hodin anglického jazyka. Paní učitelka se snaží Evžena si v hodinách všimnout, nezapomínat na něj při vyvolávání a co nejvíce ho zapojuje do dění. Pokud vidí jeho snahu, neváhá ji ocenit a to i před celou třídou. V posledním měsíci vyslovila dokonce i přání, aby se asistentka pokusila Evžena posadit do předních lavic, aby ho lépe při práci v hodině slyšela. Evžen v současné době sedí střídavě v přední i v zadní lavici, v hodinách pracuje lépe, ale stále má jeho snaha značné mezery. Viditelný je jeho změněný postoj k paní učitelce, kterou má teď raději.

V hodinách anglického jazyka není využíváno příliš metod podporující specifické potřeby žáků. Zastoupení ústního a písemného projevu je spíše v rovnováze, i když by Evženovi vyhovovalo více ústní prověřování. Opakovací testy na slovíčka spíše zvládá, ale je pro něj problematické zapisovat zadání, které je diktováno. Paní učitelka toleruje fonetický přepis slovíček do hranatých závorek, pokud děti neví, jak slovo přesně napsat. Dává dětem většinou dostatek času na vypracování úkolu nebo písemných prací. Testy, které prověřují učivo z delšího časového období, však poskytuje formou, která Evženovi nevyhovuje. Testy jsou pro něj příliš dlouhé, hodně cvičení vyžaduje psaní delších vět, což Evžena značně zpomaluje kvůli jeho specifickým poruchám učení. Často se stává, že test

ani nezačne psát, nebo vyplní jen ta cvičení, kde je možné vybrat či jednoslovně napsat odpověď.

Školní potřeby si na hodiny anglického jazyka Evžen nosí pravidelně. V rámci opakování učiva navíc s asistentkou pedagoga vyrábí pomůcky na procvičování slovíček, nepravidelných sloves, apod. Často je však Evžen ztratí. Bylo by tak třeba zavést systém, ve kterém si bude kartičky uchovávat například v krabičce a nosit jako pomůcky do hodiny.

b) Německý jazyk

Jelikož paní učitelka Evžena učí již delší dobu, přistupuje k němu velmi vlídně, klidně a toleruje jeho specifické potřeby. Také na Evženovi je vidět, že má paní učitelku rád. „*Paní učitelko, němčinu bych si nenechal přeci ujít*“ (Evžen). V německém jazyce je na něm patrná zvýšená snaha pracovat a velmi výjimečně se stane, že by některý úkol nevypracoval. Navíc během průběhu pozorování se nestalo, že by celou hodinu nechtěl spolupracovat (ve srovnání s anglickým jazykem).

Evžen v hodinách německého jazyka sedí v lavici přímo před katedrou. Přínosný je pro něj především přímý kontakt s učitelkou, která se snaží v hodinách usměrňovat jeho pozornost a pozitivně hodnotit jeho dílčí úspěchy. Navíc dobře slyší paní učitelku a nedochází tolik ke zkomolování německých slovíček.

V rámci vyučování paní učitelka zapojuje do dění všechny děti rovnoměrně, snaží se o časté změny činností a zprostředkování německého jazyka hravou formou. Stejně jako v anglickém jazyce, je zde ústního prověřování užívání poměrně stejně jako písemného, nepíše se však dlouhé testy na celou hodinu. Paní učitelka využívá spíše kratších testů a toleruje potřebu vyšší časové dotace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

V rámci vyučování poskytuje Evženovi čas na uvolnění prostřednictvím smazání tabule nebo rozdáváním testů. Děti se snaží v hodinách uvést do pohybu, aby se zvýšila jejich pozornost. Pokud si děti chtějí vylepšit známku, vytvoří opakovací kartičky na slovíčka, předložky či jednoduché fráze a pak si je všichni dohromady opakují. Zařazuje také v hodinách výuku reálií. Prostřednictvím výroby plakátů se děti učily o zemích, ve kterých se mluví německy. Následně své informace přednášely před třídou.

Od druhého pololetí dochází jednou týdně do Evženovy skupiny německého jazyka rodilá mluvčí. Ta má pro děti připravený program, který je zaměřený na praktické využití jazyka. Konverzační témata promítá v prezentacích, které slouží dětem během mluvení jako opora. Paní učitelka je i v přítomnosti rodilé mluvčí přítomna, aby mohla dětem překládat, když nerozumí.

S asistentkou pedagoga spolupracuje ve velké míře. Jelikož je Evžen v hodinách klidný, pomáhá asistentka učitelce s podporou všech žáků ve třídě, aby byla výuka jazyka efektivnější.

Matematika

Podpora v hodinách matematiky by měla dle individuálního vzdělávacího plánu směřovat na správné pochopení slovních úloh, zaměřovat se na znalost celého matematického postupu, nehodnotit jen výsledek počítání a předcházet zaměňování početních znamének a matematických operací. Učitel či asistent pedagoga tak věnují pozornost hlasitému předčítání zadání a dopomáhají v případě potřeby s volbou správného postupu. Žákovi by mělo být umožněno užívat pomocných výpočtů a kroků v průběhu delšího časového období, než nastane zautomatizování nové látky. Výhodou pro Evžena je využívání čtverečkováného nebo linkovaného sešitu většího formátu. Dá se tak předejít případným chybám z nesprávné úpravy a orientaci na papíře. Kvalita rýsování je u Evžena také snížena, což by mělo být v hodnocení tolerováno. Nezbytným předpokladem pro výše uvedené zásady je dostatečná časová dotace na vypracování úkolu, popřípadě snížení množství příkladů k vyřešení.

Paní učitelka je velmi vstřícná jak vůči Evženovi, tak i vůči ostatním dětem. Pozitivně reaguje na jeho zájem a snahu v hodinách. Bere ohled na jeho pomalé pracovní tempo a nechává mu více prostoru při psaní písemných prací, stejně tak i ostatním dětem bez rozdílu. V určitých případech ovšem přeceňuje Evženovy znalosti. Neustále tvrdí, že nepotřebuje v hodině tolik pozornosti jako ostatní děti, které jsou v matematice slabší. Je na něm však občas vidět, že si neví rady a nepracuje jen proto, že učivu nerozumí. Není schopen za každé situace naslouchat, když vyučující vysvětluje postup řešení matematického úkolu.

Žáci v hodinách využívají k počítání pracovních sešitů, není tedy třeba příklady zbytečně přepisovat z tabule do sešitu. Slabší žáci, kteří jsou ve třídě integrováni nebo mají diagnostikovány obtíže v matematických dovednostech, mohou

v hodinách i během testů využívat přehledové „taháky“. Při probírání nového učiva se učitelka snaží co nejvíce dětem řešení přiblížit na praktickém znázornění, aby bylo snadněji pochopitelné. Mnoho dětí ze třídy ovšem potřebuje opakované a individuální zprostředkování látky.

V hodinách matematiky je Evžen většinou snaživý, jakmile ale nechápe některou látku, rychle se vzdává a pouze opisuje výsledky z tabule bez pochopení souvislostí. V této situaci často na asistentku pedagoga reaguje odmítavým postojem, nechce látku vysvětlit. Když si nechá téma vysvětlit, příklady pak nedopočítá a je přesvědčen, že je již vše v pořádku a on si vše bude pamatovat. Při slibu, že si příklady dopočítá doma, mu druhý den často při kontrole chybí. Tak se mnohdy stává, že dobře pochopené učivo za krátkou dobu zapomene. V testu pak selhává, protože nemá příklady dostatečně zafixované, i když jim v danou hodinu dobře rozuměl.

Pokud je pro něj učivo pochopitelné, není pro něj problém pomoci s vysvětlováním ostatním žákům ve třídě, kteří jsou v matematice méně zdatní. V tomto případě je na něm patrný pocit dobrého pocitu z toho, že může pomoci spolužákům, v něčem vynikat a upozornit na sebe i jinak, než nevhodným chováním.

Často se snaží chodit k tabuli na počítání příkladů. Při chůzi se totiž stihne uvolnit, často je viditelná jeho snaha setrvávat u tabule déle, než je třeba. Po cestě zpět do lavice ovšem stihne popichovat ostatní spolužáky, které tím samozřejmě ruší a odvádí od práce.

Objevuje se snaha předstírat, že učivu nerozumí jen proto, aby byla pozornost asistentky pedagoga věnována jenom jemu. Ta totiž pomáhá i ostatním spolužákům a on má pocit, že by to tak být nemělo. Snaží se na sebe upozornit nevhodnými projevy, přes celou třídu si k sobě asistentku volá a dožaduje se vysvětlení látky na úkor ostatních. Ona se snaží na tyto rušivé podněty reagovat vždy s odstupem, aby se u Evžena toto chování nezafixovalo. Pováží mu, že za chvíli za ním přijde, až pomůže žákovi, u kterého je. Tímto způsobem to platí pro všechny žáky, bylo by proto nevhodné dělat rozdíly v přístupu k němu.

Když odmítá zapisovat příklady, většinou pozorně naslouchá a sleduje, jak ostatní počítají na tabuli. Snaží se i opravovat chyby, které žáci dělají. Většinou nevyrušuje. Po určité době začne většinou i na pokyn učitele nebo asistentky pedagoga opět zapisovat do sešitu.

Mechanické počítání mu nedělá výrazné potíže, lehce se učí postupy, jak s příklady pracovat. Nejvíce selhává při řešení slovních úloh a při rýsování. Problém tkví v nesprávném pochopení či pouze přečtení zadání. Evžen si nedokáže převést abstraktní pojmy do konkrétních čísel, mnohdy tak dělá chyby i v jednoduchých příkladech. Na rýsování si často nenosí pomůcky a na vytvořeném výsledku je patrná nepřesnost, která pramení z nedostatečné koncentrace na úkol a současně z touhy mít už rýsování co nejrychleji hotové.

Vyučující při každé příležitosti podává Evženovi pozitivní zpětnou vazbu, ale neklade přílišný důraz na to, zda má Evžen úkol splněn nebo ne. Všímá si jeho snahy v hodině a předpokládá tak, že má Evžen příklady dobře zvládnuté, a to i přes to, že z testů má podprůměrné známky. S asistentkou pedagoga spolupracuje v menší míře, avšak je přístupná veškerým jejím požadavkům a otevřená všem jejím nápadům.

4.5.4 Asistentka pedagoga

Současná asistentka pedagoga působí v Evženově třídě od začátku školního roku 2014/2015 a je pátou asistentkou pedagoga od čtvrtého ročníku. S téměř všemi předchozími asistentkami vycházel spíše bez problému a rád na ně vzpomíná. Pouze jediná, která byla do třídy přiřazena, nevyhovovala Evženovi ani ostatním dětem. Na přání žáků byla přeřazena jinam a do Evženovy třídy byla přidělena nová asistentka pedagoga.

V průběhu jednoho týdne stráví ve třídě současná asistentka pedagoga 25 hodin a je přítomna dle situace i během přestávek. Předměty, kterých je účastna, jsou voleny dle potřeby žáků, zejména Evžena, a jsou rozprostřeny do každého dne v týdnu. Pravidelně se účastní schůzek s vedením, poradenskými pracovníky školy a ostatními asistenty. Asistentské porady se konají jednou za měsíc a jejich cílem je zvyšovat efektivitu práce pedagogických asistentů. V rámci zkvalitňování asistentské práce se asistentka pedagoga zúčastnila již různých vzdělávacích seminářů zaměřených například na vzdělávání a výchovu dětí se syndromem ADHD, dále na oblast klimatu třídy (s orientací na šikanu) nebo na problematiku pěstounské péče v České republice.

Asistentka pedagoga se podílí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu společně s výchovnou poradkyní, třídním učitelem, zákonným zástupcem a pedagogy jednotlivých problematických předmětů. Současně si také vede průběžné písemné

záznamy o průběhu a výsledcích poskytované podpory a je významným prostředníkem mezi zákonným zástupcem a školou. Rodiče pravidelně informuje o průběhu integrace a konzultuje s nimi metody práce se začleněným žákem.

Jednou z hlavních podmínek úspěšné integrace dítěte je spolupráce asistentky pedagoga s jednotlivými učiteli, která probíhá formou průběžných pohovorů dle aktuální situace. V případě potřeby odborného poradenství se asistentka pedagoga může kdykoli obrátit na výchovnou poradkyni nebo na školního psychologa.

Základní náplní její činnosti v rámci edukace je snaha o socializaci Evžena v třídním i školním kolektivu, rozvíjení jeho sociálních a komunikačních kompetencí, dále zaměření se na vhodné způsoby řešení situací s ohledem na důsledky vlastního jednání a rozvoj pozornosti a práceschopnosti Evžena i ostatních dětí ve třídě.

V rámci vyučovacích hodin i o přestávkách se viditelně věnuje rozvoji Evženova sebeovládání, neboť se snaží korigovat jeho impulzivní chování a reagovat na uspokojení okamžité potřeby tak, aby Evžen domýšlel důsledky svých činů. Vyhýbá se však zdlouhavých proslovů a upřednostňuje spíše změnu tónu hlasu, mimiku, gestikulaci nebo krátké vysvětlení situace.

Pro udržení Evženovy pozornosti v hodině pravidelně sleduje pochopení zadaného úkolu, v případě potřeby opakuje pokyny učitele a při případném nesoustředění se snaží vést Evžena prostřednictvím individuální práce v lavici, změnou činnosti či zařazením krátké přestávky. Na pokyn či na základě předchozí domluvy s učitelem pracuje s Evženem i na jiném úkolu než ostatní žáci. V tomto případě výjimečně odchází samostatně s Evženem nebo i s jinými žáky do klidnějšího prostředí (např. do kabinetu), aby s nimi mohla individuálně pracovat a děti se mohly dostatečně soustředit na daný úkol.

Práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami vyžaduje užívání různých učebních pomůcek. Pro Evžena asistentka pedagoga připravuje pracovní listy, které ho lépe motivují k práci a nechávají mu více prostoru na probíranou látku. Pracovní listy jsou tvořeny převážně formou doplňovacích nebo spojovacích cvičení. Využívány jsou nejčastěji v českém a anglickém jazyce. Společně s Evženem asistentka pedagoga tvoří do anglického jazyka kartičky na procvičování slovní zásoby či nepravidelných sloves, které mu slouží i jako opora pro domácí přípravu. Veškeré vyplněné pracovní listy si Evžen zakládá buď do portfolia jednotlivých předmětů, nebo si je lepí do sešitu. Rozhodnutí nechává asistentka pedagoga na

Evženovi, ale trvá na tom, aby listy měl přehledně k dispozici jako podporu při učení.

Podle potřeby pomáhá při výuce ostatním dětem ve třídě a individuálně jim vysvětluje nepochopenou látku. Děti jsou na její přítomnost ve třídě již zvyklé a často ji žádají o radu. Nejvíce podpory je třeba v matematice, českém a anglickém jazyce. Dětem se po předchozí domluvě věnuje i jednotlivě mimo vyučování.

Pro hodnocení celodenní práce a chování má Evžen s asistentkou pedagoga zavedený bodový systém, ve kterém získává plusové body za vhodné chování při výuce i o přestávkách. Je jimi hodnocen i v průběhu dne za každou vyučovací hodinu, což je pro něj více motivující a přehlednější. Viditelná je snaha asistentky pedagoga využívat sebereflexi žáka, zaměřuje se na popisování konkrétních činností. Při vybídnutí na sebehodnocení však většinou nedokáže kriticky popsat svůj výkon, hodnotí se plným počtem bodů, aniž by dokázal konkrétně říct, co se mu v hodině podařilo a za co by se chtěl pochválit. „*Dva body. No protože jsem pracoval.*“ (Evžen). Nebo za body nevidí dobře odvedenou práci v hodině, ale pouze domácí privilegium, kterého se mu doma dostane. „*Dneska potřebuju dva body, abych mohl lítat po venku.*“ (Evžen). Objevují se však již situace, kdy je schopen přiznat chování, které lze zlepšit. „*A co myslíš, že by se na dnešní dni dalo zvládnout lépe?*“ (AP) „*No, tak trochu jsem polehával na lavici.*“ (Evžen).

Asistentka pedagoga se snaží prostřednictvím pozitivního hodnocení vytvářet situace, kdy Evžen zažívá pocit úspěchu a posilovat tak jeho žádoucí chování. Přímo pochvalu obecně přijímá neklidně, stydí se, přechází k jinému tématu a k impulzivnímu jednání. Mnohdy se stane, že není další hodinu schopen pracovat kvůli tomu, že byl pozitivně ohodnocen. Vždy je ale zjevně vidět, že má z pochválení radost.

S asistentkou pedagoga má Evžen vztah založený na vlídnosti, trpělivosti a vzájemných sympatiích. Po návratu z psychiatrické léčebny ji přijal bez problému. „*Já myslím, že jste si spolu sedli výborně.*“ (výchovná poradkyně). Často se spolu smějí, oba mají radost, když druhého vidí, často Evžen drží asistentku kolem ramen, když jdou spolu po chodbě. „*Vy dva jste tak srandovní vždycky, když vás vidím.*“ (s úsměvem učitelka českého jazyka).

Evžen však nevidí v asistentce pedagoga takovou autoritu jako v samotném učiteli. Často s ní zkouší diskutovat o úkolech, které má dělat, nebo odmítá pracovat i přes přímý pokyn asistentky pedagoga. Tento problém však většinou netrvá delší

dobu, odvíjí se spíše od jednotlivých hodin. Pokud Evžen nespolupracuje a nekomunikuje, příliš na něj netlačí a snaží se, aby si sám záležitost promyslel a uklidnil se. Většinou sám za ní za chvíli přijde nebo se hlásí a žádá ji o pomoc při vysvětlování probírané látky nebo v rámci podpory v řešení zadaného úkolu.

S ostatními žáky ve třídě si asistentka vytvořila spíše neformální vztah založený na porozumění, ochotě a empatii. Žáci mnohdy vyhledávají její přítomnost nejen v rámci podpory při vyučování, ale radí se s ní i o svých osobních problémech a strastech dospívajících.

4.5.5 Charakteristika třídy integrovaného žáka

Třída, ve které je Evžen integrován, má celkem 29 žáků. Zastoupení pohlaví je rozloženo téměř rovnoměrně (13 chlapců a 16 děvčat) a většina těchto dětí navštěvují základní školu společně již od prvního ročníku, někteří docházely i do stejné mateřské školy, takže se navzájem znají velice dobře. Ve třídě je integrováno 6 žáků, z toho pouze u jednoho je nutná účast asistenta pedagoga. Dalším 9 dětem byly na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny diagnostikovány různé výukové obtíže (dysgrafie, dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, syndrom ADHD, apod.) a vyžadují tak specifický přístup pedagoga. Díky tomuto zvýšenému zastoupení dětí s výukovými obtížemi jsou děti více tolerantní k obtížím svých spolužáků a nedochází tak výrazně k situacím zesměšňování v oblasti školní neúspěšnosti. Na druhou stranu v určitých hodinách je přítomnost takového množství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami pro učitele značně náročná.

Žáci jsou rozděleni do tří skupin dle celkového zaměření. První skupinou jsou děti zařazené do výuky s rozšířenou dotací tělesné výchovy, druhá skupina představuje konverzaci v anglickém jazyce a v rámci třetí skupiny žáci navštěvují hodiny zaměřené na výuku informačních technologií. Toto rozdělení probíhá v rámci čtyř hodin týdně a využívá ho i systém rozřazení v rámci cizích jazyků. Evžen je zařazen do skupiny s rozšířenou výukou sportu, což pro něj znamená výrazný přínos z hlediska potřeby pohybových aktivit u dětí s poruchami pozornosti a ADHD syndromem.

Chování ostatních žáků vůči integrovanému žákovi

V průběhu pozorování byly patrné nelibé reakce na nežádoucí chování integrovaného žáka. Ostatním žákům bylo nepříjemné neustálé provokování, popichování, fyzický kontakt a Evženovy snahy neustále dětem brát cokoli z lavice. Na takové chování reagovaly děti někdy podrážděně, jindy až znuřeným dojmem. Bylo patrné, že jsou sice na jeho projevy chování již zvyklé, ale obtěžovaly je. Ve skupině většinou pracoval bez problému, občas se vyskytly situace, kdy dětem práci záměrně ztěžoval nebo se nezapojoval vůbec. Pokud ho tedy úkol bavil, byl pro skupinu přínosem.

Na spolužácích byla často viditelná neochota, pokud je o něco požádal. Ve třídě však byly i děti, které s ním jednaly trpělivě a ochotně. Na ty se pak opakovaně obracel s různými žádostmi. Jeho přítomnost ve třídě byla žáky sice vnímána často jako rušící a obtěžující, ale nevystala situace, že by některé dítě projevilo touhou ho ze třídy vyloučit. „*Přeci nechceš propadnout, Evžene. To bys s námi pak už nebyl ve třídě.*“ (spolužačka Hana).

Potíže nastávaly spíše při kontaktu s chlapci, které svým chováním provokoval. Po překročení hranice mnohdy hrozila i fyzická agrese vůči Evženovi, ve kterém reakce druhých chlapců vyvolávala strach. „*Jestli nepřestaneš otravovat, tak dostaneš.*“ (Pavel). Z této situace si však poučení nikdy nevzal a při nejbližší příležitosti se situace opakovala. Do vážného konfliktu situace většinou nedospěla. V průběhu výzkumného šetření došlo pouze k jednomu takovému agresivnímu projevu, kdy jeho provokující tendence měly za následek fyzickou agresi ze strany žáka vyššího ročníku. S mladšími chlapci si rozuměl lépe, měl jednoho stálého kamaráda, který toleroval jeho výstřední chování a rád s ním trávil o přestávkách čas. Děvčata se k němu chovala většinou mile a měla s ním trpělivost. „*Ty když chceš, tak umíš být hodný. Ale jen musíš chtít.*“ (Pavla). Pokud se jim nelíbilo jeho chování, snažila se ho buď ignorovat, nebo jasně vyjádřit svoji nelibost. Celkově Evžen nebyl na ostatní děti zlý. Prvky násilného chování byly spíše důsledkem nedostatku kompetencí kontaktovat druhé děti. Tento osobní kontakt nebyl pro ostatní většinou příjemný.

4.6 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumné části bylo zjistit, jak probíhá individuální integrace psychicky deprivovaného žáka s poruchami chování ve třídě na druhém stupni v prostředí běžné základní školy. Pro zkoumání dané problematiky byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu formou případové studie. Individuální integrace žáka byla zkoumána prostřednictvím skrytého zúčastněného pozorování přímo ve třídě integrovaného žáka, dále byly analyzovány obsahy dostupných dokumentů (zpráva z vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny, individuální vzdělávací plán, výstupní zpráva z pobytu v psychiatrické léčebně) a byly provedeny rozhovory s vybranými učiteli. Pozorování bylo zaměřeno na využívání podpůrných metod pedagogů v průběhu výuky, edukační přístupy asistentky pedagoga, způsob spolupráce pedagogických pracovníků školy při podpoře integrovaného žáka a na interakce s ostatními spolužáky.

Výzkumné šetření probíhalo v prostředí běžné základní školy, která v edukační činnosti využívá prvky daltonských výchovných principů podporující samostatnost a zodpovědnost žáků. Na škole byla k dispozici celá řada poradenských pracovníků, kteří poskytovali odbornou pomoc hlavně žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím individuální integrace bylo ve škole začleněno mnoho žáků se specifickými nároky, z nichž deset mělo přiděleného asistenta pedagoga pro individuální podporu při vyučování.

Úvodní část případové studie byla věnována biografické studii integrovaného žáka, která zahrnovala osobní, sociální a edukační anamnézu. V této části byly převážně analyzovány dostupné dokumenty. Prostřednictvím osobní anamnézy byla uvedena zdravotní postižení a znevýhodnění integrovaného žáka (vývojové poruchy chování, specifické poruchy učení, ADHD syndrom, snížená práceschopnost, deprivací syndrom). Sociální anamnéza se zabývala rodinnými poměry žáka a jeho kompetencemi podporující jeho socializaci. V rámci edukační anamnézy byly zjišťovány podmínky vzdělávání žáka, přítomnost asistentky pedagoga, prospěch žáka a jeho projevy ve výuce.

Následující část výzkumného šetření se věnovala analýze speciálně pedagogických přístupů popsanych v individuálním vzdělávacím plánu. Obecné metody práce s integrovaným žákem vycházející z individuálního vzdělávacího plánu byly následující:

- přizpůsobení přístupu dle specifických potřeb (ohled na sníženou průceschopnost, zvýšenou unavitelnost),
- reagovat i na drobné podněty žáky, věnovat mu dostatečnou pozornost a dávat najevo zájem,
- posilovat a oceňovat žádoucí chování,
- rozvíjet sociální a komunikační kompetence,
- ohled na specifické poruchy učení (zejména ústně procvičovat a zkoušet, prodloužit výklad, kontrolovat pochopení zadání úkolu, zařazovat přestávky, multisenzoriální princip),
- preferovat pozitivní zpětnou vazbu a hodnocení, poskytnout mu možnost zažít pocit úspěchu (zvláště před celou třídou),
- přijmout žáka i se všemi aktuálními projevy v chování,
- spolupracovat s matkou a odbornými pracovníky.

Tyto obecné zásady byly následně dány do kontextu podpůrných metod, které užívali učitelé ve vybraných předmětech.

Český jazyk

V rámci hodin českého jazyka bylo paní učitelkou využíváno mnoho metod tolerantních pro práci s žáky se specifickými poruchami učení (doplňovací cvičení, zkrácené diktáty, tolerance specifických chyb, zaměření na správně užití pravopisné jevy a další). Při zprostředkování teoretické a literární části českého jazyka byly používány doplňovací pracovní listy, aby byl snížen rozsah psaného textu. Nebyly však pro žáka dostatečně motivující. Na základě dohody s vyučující bylo tolerováno přepisování slohových prací za pomoci asistentky pedagoga. V hodinách byl patrný zájem vyučující o aktivitu žáka v hodině, často mu dávala pozitivní i negativní zpětnou vazbu. Zapojovala ho do vyučování, pozitivně žáka hodnotila i před celou třídou a do určité míry tolerovala jeho nemístné projevy v hodině. S asistentkou pedagoga spolupracovala ve vysoké míře a byla přístupná jejím nápadům.

Cizí jazyky

Snížený počet žáků ve třídě při výuce jazyků značně zlepšoval žákovu šanci v daném předmětu uspět. Výuka anglického jazyka byla zprvu zkomplikována prvotní nezájmem a netolerantního přístupu paní učitelky vůči integrovanému

žákovi, který odmítal v hodinách pracovat. Po rozhovoru s asistentkou pedagoga byla navržena změna postoje vyučující vůči integrovanému žákovi, která vedla ke zlepšení situace. Žák byl více zapojován do hodiny a oceňován i za snahu v hodině. Velmi vlídný a klidný postoj naopak od začátku zaujímal k žákovi vyučující německého jazyka. Ta pozitivně hodnotila jeho dílčí úspěchy, poskytovala mu prostor na uvolnění a zapojovala ho rovnoměrně do výuky. V rámci cizích jazyků bylo často využíváno písemných testů, které integrovanému žákovi nevyhovovaly, navíc jejich zadání bylo často diktováno, což žák nestíhal zapisovat. Bylo však většinou ponecháno dostatečné množství času na vypracování a byl tolerován fonetický přepis slov. V rámci opakování učiva bylo využíváno v cizích jazycích učebních pomůcek (kartičky).

Matematika

Paní učitelka zaujímal vší všem žákům ve třídě vstřícný přístup, neváhala ocenit snahu a dílčí pokroky, brala ohled na pomalé pracovní tempo a dávala více prostoru při psaní písemných prací. V určitých případech však přeceňovala matematické dovednosti integrovaného žáka. Žáci v hodinách využívali pracovních sešitů, což zabraňovalo zbytečnému přepisování příkladů. Slabší žáci měli v hodině i při testech možnost využívat přehledové „taháky“, v průběhu hodiny měli možnost žáci vysvětlovat látku svým spolužákům, kteří ji nerozuměli. Vyučující dávala často možnost integrovanému žákovi fyzického uvolnění, poskytovala mu pozitivní zpětnou vazbu a všímala si jeho snahy v hodině. Spolupráce s asistentkou probíhala v menší míře, avšak vyučující byla vstřícná jejím požadavkům.

Celkově byl ve většině vyučovacích hodin kladen důraz na vstřícný a tolerantní přístup vůči integrovanému žákovi. Byla poskytována zvýšená časová dotace na vypracování úkolů a písemných prací dle specifických potřeb žáka, byly využívány učební pomůcky při procesu zafixování probírané látky a zpětná vazba měla často formu pozitivního hodnocení dílčích pokroků. Vyučující dávali v konečném výsledku najevo zájem o integrovaného žáka, věnovali mu pozornost v hodinách prostřednictvím zapojování do dění ve výuce a poskytovali mu možnosti na uvolnění přímo v hodině (rozdávání testů, mazání tabule). Často byly využívány pracovní listy nebo doplňovací cvičení, která žákovi se specifickými poruchami učení umožňovali rychlejší splnění zadaného úkolu.

Nebyl však poskytován dostatečný prostor na ústní prověřování znalostí a procvičování probírané látky, jak bylo navrženo v individuálním vzdělávacím plánu integrovaného žáka. V hodině anglického jazyka byl zpočátku viditelný nezájem vyučující vůči žákovi, což způsobilo jeho neúčast při výuce. Negativně lze také hodnotit příliš zdouhavé testy, které žáka odrazovali k jejich vyplnění. V jednom případě se vyskytlo přeceňování žakových schopností, což se promítalo v následné neúspěšnosti v testu, neboť nebyl kladen důraz na práci v hodině a žák tak neměl učivo dostatečně zafixováno.

Spolupráce učitelů s asistentkou pedagoga probíhala ve většině hodin na dobré úrovni. Obě strany se stejnou měrou podílely na podpoře integrovaného žáka a navzájem byly vstřícné k návrhům druhé strany. V rámci vyučovacích hodin byl ze strany vyučujících často kladen důraz, aby byla podpora asistentky pedagoga věnována dle potřeby i ostatním dětem ve třídě, nejen integrovanému žákovi. Asistentka pedagoga se pravidelně účastnila schůzek s ostatními asistenty ve škole, poradenskými pracovníky a vedením školy s cílem zvýšit efektivitu spolupráce při podpoře integrovaného žáka. Společně s třídním učitelem, výchovnou poradkyní, zákonnými zástupci a pedagogy problémových předmětů se podílela na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu dítěte.

Edukační přístup asistentky pedagoga vůči integrovanému žákovi

Asistentka pedagoga byla přítomna ve vyučování v rozsahu 25 hodin týdně. Hlavní náplní její práce byla snaha o úspěšnou socializaci integrovaného žáka v rámci třídního i školního kolektivu, dále také rozvoj jeho sociálních a komunikativních kompetencí. Během vyučování i o přestávkách byla viditelná její snaha o rozvoj žakova sebeovládání, korigování impulzivních projevů a uspokojování okamžitých potřeb, kvůli kterým nebyly domýšleny důsledky jeho chování. Ke korigování nevhodných projevů upřednostňovala spíše změnu tónu hlasu, mimiku, gestikulaci nebo krátké vysvětlení situace. Pravidelně sledovala žakovo pochopení instrukcí úkolů, v případě potřeby opakovala pokyny učitele a snažila se vést žáka k samostatnosti při vypracování zadané práce. Pro uvolnění zařazovala krátké přestávky nebo se snažila změnit činnost žáka. Na pokyn učitele nebo v rámci domluvy pracovala s žákem individuálně, výjimečně v kabinetu. V rámci podpory specifických potřeb vytvářela asistentka samostatně nebo ve spolupráci s žákem pracovní listy a učební pomůcky. Pro hodnocení celodenní

práce měla s žákem zavedený bodový systém, při kterém se snažila využívat sebehodnocení žáka. Neváhala žáka také pozitivně hodnotit, aby mu poskytla příležitost pozitivního sebevnímání a pocitu úspěchu. Dle potřeby pracovala také s ostatními žáky ve třídě.

Chování ostatních spolužáků vůči integrovanému žákovi

Spolužákům byly většinou nevhodné projevy integrovaného žáka nepříjemné. Na jeho fyzický kontakt reagovali podrážděně, někdy až agresivně. S děvčaty vycházel lépe než s chlapci. Děti však na jeho chování byly již zvyklé a mnoho projevů dokázaly tolerovat. Velmi patrná byla na dětech neochota žákovi pomoci, když je o to požádal, ale byly ve třídě žáci, dívky i chlapci, na které se opakovaně a rád obracel, protože se k němu většinou chovali vstřícně. Patrná je jeho snaha získat si u dětí uznání. Pokoušel se o to však nevhodnými způsoby a u dětí takové chování mělo spíše opačný charakter.

Výsledky šetření byly analyzovány zejména z průběžného a dlouhodobého pozorování. V práci nebyl věnován dostatečný prostor pro problematiku projevů chování ostatních spolužáků vůči integrovanému žákovi, pro hlubší prozkoumání průběhu individuální integrace žáka v běžné škole by bylo vhodné šetření šířeji pojmout tuto problematiku z pohledu samotných žáků nebo dokonce i z pohledu integrovaného žáka. Tuto problematiku nebylo možné zmapovat hlouběji pouze z pozorování interakcí ve třídě. Prostřednictvím rozhovorů by bylo možné zjistit, jaké jsou jejich názory na integrovaného žáka či do jaké míry jsou informováni o dané problematice. Výzkumné šetření by dále bylo možné rozšířit o pohled pedagogů na integraci dětí s poruchami chování, jak oni sami vnímají přítomnost integrovaného žáka a zda je pro ně náročné vést výuku v inkluzivní třídě. V návaznosti na uskutečněné šetření by bylo možné také realizovat výzkum, který by srovnával metody učitelů v běžné základní škole, která integruje žáky s poruchami chování, ale zároveň nevyužívá při výchovně vzdělávací činnosti prvky alternativní pedagogiky.

Diplomová práce a výsledky jejího šetření by mohly být využity jako podklad pro návrh intervenčního programu pro konkrétního integrovaného žáka, dále také pro zvýšení efektivity pedagogické činnosti učitelů, asistentky pedagoga nebo

poradenských pracovníků. V neposlední řadě může také sloužit jako podpora pro edukační postupy učitelů či asistentů pedagoga, kteří nemají zkušenosti s integrací žáka s poruchami chování a v budoucnu se této činnosti budou věnovat.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě analýzy odborné literatury teoreticky vymezit a výzkumným šetřením zmapovat průběh individuální integrace žáka s poruchami chování a s deprivacním syndromem na druhém stupni v prostředí běžné základní školy. Tento cíl vycházel ze současného trendu ve vzdělávání, jež začleňuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného proudu školství. Inkluzivní vzdělávání tak významným způsobem podporuje žáky, kterým vzdělávání způsobuje značné potíže, a poskytuje jim možnosti k překonávání edukačních a společenských bariér. Sledováním jejich perspektiv jim dává příležitost úspěšného začlenění do společnosti.

Teoretická část diplomové práce obsahovala tři kapitoly a jejím cílem bylo definovat základní pojmy v dané problematice. První kapitola se věnovala oblasti psychické deprivace, vymezila podmínky jejího vzniku a následně její důsledky v kognitivním, emočním a sociálním vývoji. Druhá kapitola představila pojem poruchy chování a jejich klasifikace, dále rozdílnost v porovnání s termínem problémy v chování a závěrem byly uvedeny možné příčiny jejich vzniku a případné komorbidní poruchy. Třetí kapitola byla zaměřena na vymezení oblasti inkluzivního vzdělávání. Věnovala se edukačním přístupům k dětem s poruchami chování a představila prožívání štěstí jako podporující faktor při inkluzivním vzdělávání. Závěrem třetí kapitoly byly uvedeny možnosti odborného poradenství v rámci školy i mimo ni a byl popsán individuální vzdělávací plán.

Výsledky výzkumného šetření nám poskytly ucelený pohled na integraci dítěte s poruchami chování prostřednictvím analýzy metod užívaných učiteli při výuce. Nejvíce byly využívány při podpoře žáka postupy, které poskytovaly žákovi pozitivní zpětnou vazbu. Učitelé ve většině předmětů dbali na specifické potřeby integrovaného žáka a využívali přístupů, které respektovaly jeho pracovní tempo. Nedostatky byly zjištěny zejména v oblasti ověřování probraného učiva a v zájmu o vzdělávání žáka samotného. Činnost asistentky pedagoga odpovídá přístupu, který je navržen v individuálním vzdělávacím plánu. Její přítomnost byla shledána dle podpory všech dětí ve třídě jako přínosná. Spolužáci se vůči integrovanému žákovi vymezovali spíše negativně, ale z kolektivu jej úplně nevyčleňovali.

Shrnutí

Tématem diplomové práce je individuální integrace dítěte s poruchami chování a s deprivacním syndromem na 2. stupni běžné základní školy.

V první kapitole teoretické části jsou vymezeny základní pojmy z oblasti psychické deprivace. Jsou popsány podmínky jejího vzniku a možné důsledky v kognitivním, emočním a sociálním vývoji. Druhá kapitola definuje poruchy chování, věnuje se faktorům, které mohou zapříčinit vznik poruch chování, a závěrem uvádí ADHD syndrom a specifické poruchy učení jako nejčastější komorbidní poruchy. Třetí kapitola představuje teoretické vymezení inkluzivního vzdělávání a edukační potřeby žáků s poruchami chování. Dále jsou předloženy možnosti odborného poradenství integrovaného dítěte a individuální vzdělávací plán.

Praktická část popisuje formou případové studie průběh integrace v prostředí běžné základní školy. Jsou analyzovány edukační přístupy pedagogů a jejich metody práce ve vybraných předmětech, přítomnost asistentky pedagoga ve vyučování a postoje spolužáků vůči integrovanému dítěti ve třídě.

Summary

The thesis topic is concerned with integration of a child as an individual with mental disorder and deprivation syndrome during the 2nd stage of elementary school development.

The basic psychic deprivation terminology is introduced in the first chapter of a theoretical section. Furthermore, the conditions required for the manifestation of such a deprivation are discussed along with possible consequences in cognitive, emotional and social development. The second chapter defines behavioural disorders and focuses on factors that could play a role in the emergence of such disorders and it concludes with ADHD syndrome and other specific learning disorders as the most common comorbid disorders. The third chapter introduces the theoretical boundaries of inclusive education and education requirements of a pupil with behaviour disorder. Furthermore, we present the abilities of professional counselling of an integrated child and individual education plan.

Practical section describes the integration process in the environment of an ordinary school as a case study. We conclude with an analysis of teachers' educational approaches, their methods in selected subjects and presence of an assistant of a pedagogue in education as well as the viewpoint of other classmates towards integrated child in the class.

Použité zdroje

AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT. *Elèves "difficiles", profs en difficulté*. Lyon : Chronique sociale, 2001, 129 s. ISBN 2850084166.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení. In: Pipeková, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 157-178. ISBN 9788073151980.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: Specific features in teaching pupils with special educational needs in an inclusive learning environment in primary schools*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 279 s. ISBN 9788021066465.

BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 356 s. ISBN 9788073676704.

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 214 s. ISBN 9788026201762.

FISHER, Gary L a Rhoda Woods CUMMINGS. *Jak přežít s poruchami učení: rádce pro děti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 95 s. ISBN 9788026201564.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 9788024730707.

HAYES, Nicky. *Aplikovaná psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 220 s. ISBN 8071788074.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, c2000, 774 s. ISBN 807178303x.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. ISBN 9788073676285.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 9788024736792.

JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 246 s. ISBN 9788073677886.

JESENSKÝ, Jan. Jinakost a integrace. In: Valenta, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 6-11. ISBN 8024406985.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 238 s. ISBN 9788024726977.

KENDÍKOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?: děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Vyd. 1. Praha: Pasperta, 2013, 109 s. ISBN 9788090557604.

KIRBY, Amanda. *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 206 s. ISBN 8071784249.

KOUKOLÍK, František, Jana DRTILOVÁ a Lubomír HOUDEK. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, 2001, 390 s. ISBN 8072620886.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ a kol. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 1. vyd. Brno: Edika, 2014, 248 s. ISBN 9788026606000.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 131 s. ISBN 9788024744360.

KUCHARSKÁ, Anna et al. *Školní speciální pedagog*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGER, Stanislav. *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné): s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte*. 1. vyd. Hradec Králové: Kotva, c1999, 387 s. ISBN 8090025455.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 9788024619835.

LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 146 s. ISBN 8071781444.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 9788073676797.

MATOCHOVÁ, Jarmila. Zdroje sociální opory u dětí s poruchami emocí a chování [online]. 2012 [cit. 2015-03-02]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Věra Vojtová. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/175853/pedf_m/

MATOUŠEK, Oldřich. *Ústavní péče*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999, 159 s. ISBN 8085850761.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sonda do problematiky specifických poruch chování*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007, 207 s. ISBN 807311075x.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 8024713624.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, c2001, 289 s. ISBN 8024402319.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie: přehled základních oborů*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011, 863 s. ISBN 9788073874438.

NĚMEC, Jiří a Miloš KUSÝ. *Aktivní sociální učení v podmínkách ústavní a ochranné výchovy: metodická příručka*. Praha: Eteria, 1998, 68 s.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 9788073675097.

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, 228 s. ISBN 9788086723488.

PACLT, Ivo. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 234 s. ISBN 9788024714264.

POKORNÁ, Věra. *Poruchy chování u dětí a jejich náprava*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1993, 66 s. ISBN 8070666005.

PLATÓN,. *Zákony*. 2. vyd. Praha: OIKOYMENH, 1997, 383 s. ISBN 8086005313.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. ISBN 8071785709.

PONĚŠICKÝ, Jan. *Úvod do moderní psychoanalýzy*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2003, 195 s. ISBN 8072544268.

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013, 186 s. ISBN 9788073201791.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice. In: Pipeková, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 61-100. ISBN 9788073151980.

RIEFOVÁ, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 251 s. ISBN 9788073677282.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emil, čili O vychování: o životě, názorech a spisech Rousseauových*. V Praze: Nákladem Dědictví Komenského, 1910, 249 s.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, c2006, 603 s. ISBN 8024710498.

SERFONTEIN, Gordon. *Potíže dětí s učením a chováním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 149 s. ISBN 8071783153.

SIMON, Hendrik. *Dyskalkulie: jak pomáhat dětem, které mají potíže s početními úlohami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 166 s. ISBN 8073671042.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 147 s. ISBN 9788024740423.

STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999, vi, 196 s. ISBN 808583460x.

ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 248 s. ISBN 9788024743691.

ŠEBEK, Michael. *Neklidné děti a jejich výchova*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 128 s. ISBN 800423643x.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 9788073673185.

ŠKVOROVÁ, Jaroslava a David ŠKVOR. *Proč zlobím?: lehká mozková dysfunkce LMD/ADHD*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2003, 129 s. ISBN 8072544071.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠTECH, Stanislav a Jana ZAPLETALOVÁ. *Úvod do školní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 230 s. ISBN 978-80-262-0368-1.

ŠVANCAR, Zdeněk a Jana BURIÁNOVÁ. *Speciálně-pedagogické problémy ústavní a ochranné výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 215 s.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012, 219 s. ISBN 9788073201760.

TAYLOR, John F. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: rádce pro děti s ADHD a ADD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012, 124 s. ISBN 978-80-262-0068-0.

TEPLÁ, Marta a Hana ŠMEJKALOVÁ. *Základní informace k zajišťování asistenta pedagoga do třídy, v níž je vzděláván žák nebo žáci se zdravotním postižením*. Vyd. 1. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2007, 30 s. ISBN 978-80-86856-35-3.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 198 s. ISBN 8071785032.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, c2001, 304 s. ISBN 8024601818.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008, 870 s. ISBN 9788073674144.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2012, 870 s. ISBN 9788026202257.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 9788026206965.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Žák s mentální retardací či jinou duševní poruchou*. In: Valenta, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 62-109. ISBN 8024406985.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 274 s. ISBN 9788073685256.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 8073150719.

VOCILKA, Miroslav. *Vybrané statě z etopedie*. Vyd. 1. Most: Regionální středisko výchovy a vzdělávání, 1994, 91 s.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004, 94 s. ISBN 8021035323.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2008, 127 s. ISBN 9788073151669.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010,

VOJTOVÁ, Věra. Podmínky edukace dětí s poruchami emocí a chování. In: Pipeková, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 379-384. ISBN 9788073151980.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 136 s. ISBN 978-80-210-6311-2.

WOLFDIETER, Jenett. *ADHD: 100 tipů pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 191 s. ISBN 9788026601586.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009, 263 s. ISBN 9788073675141.

Zákon č. 333/2012 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony

zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon

Vyhláška č. 103/2014 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.