



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



ZÁVĚREČNÁ PRÁCE



Žák s ADHD v edukačním procesu

Závěrečná práce

Studijní program:

Studijní obor:

Autor práce:

Vedoucí práce:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Speciální pedagogika

PhDr. Lucie Malániková, Ph.D.

PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání závěrečné práce

Žák s ADHD v edukačním procesu

Jméno a příjmení: **PhDr. Lucie Malaníková, Ph.D.**
Osobní číslo: P20C00056
Studijní program: DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků
Studijní obor: Speciální pedagogika
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl závěrečné práce: Popsat způsoby práce s dítětem s ADHD v edukačním procesu a navrhnout opatření.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Sekundární analýza dokumentů: Baum-test, nedokončené věty, zprávy z vyšetření.

Při zpracování závěrečné práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce: tištěná/elektronická
Jazyk práce: Čeština



Seznam odborné literatury:

- HOLEČEK, V., 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání. 2 sv. ISBN 80-7082-739-4.
- HUTYROVÁ, M., aj., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- KAST, V., 2013. *Otcové – dcery, matky – synové: práce s rodičovskými komplexy jako cesta k vlastní identitě*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0401-5.
- MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5309-6.
- PTÁČEK, R., PTÁČKOVÁ, H., 2018. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2930-8.

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Thelenová, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce: 20. dubna 2021
Předpokládaný termín odevzdání: 15. prosince 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

9. prosince 2021

PhDr. Lucie Malaníková, Ph.D.

Anotace

Závěrečná práce se věnuje popisu práce s dítětem s ADHD v edukačním procesu střediska výchovné péče. Popisuje vývoj chlapcova chování a jeho postojů ve středisku výchovné péče v souvislosti s nastavováním pravidel. Sběr dat byl proveden metodou rozhovoru, pozorování, dotazníku a diagnostických testů. Součástí práce jsou čtyři testy, které jsou vyhodnoceny a jejich výsledky jsou konfrontovány s chováním a postoji jedince. Závěrem práce obsahuje návrh opatření pro další rozvoj jedince. Důležitými body v edukačním procesu bylo zavedení režimu a pravidel, která měl jedinec dodržovat a respektování doporučení plynoucích z individuálního vzdělávacího plánu. Doporučením pro školu v rámci zkvalitnění edukačního procesu tohoto žáka je pokračovat ve využívání těchto nástrojů, omezit chlapcovu práci s textem a umožnit mu práci s asistentem.

Klíčová slova

ADHD – edukační proces – poruchy chování – porucha učení – Středisko výchovné péče

Annotation

This thesis is devoted to the description of work with a child with ADHD in the educational process in the Center of educational care. It describes the development of this boy's behavior and his attitudes in the center of educational care in connection with setting rules. Data collection was performed by interview, observation, questionnaire and diagnostic tests. In this thesis are four tests, which are evaluated and their results are confronted with the behavior and attitudes of the individual. Finally, it contains a proposal for measures for the further development of the individual. Important points in the educational process were the introduction of the regime and rules, which the individual had to follow and respect the recommendations resulting from the individual educational plan. A recommendation for the school as part of improving the educational process of this pupil is to continue using these tools, limit the work with the text and allow him to work with the assistant.

Key words

ADHD – educational process – Behavioral disorders – Learning disorders – Educational care center

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder, porucha pozornosti a aktivity
Aj.	a jiné
Atd.	a tak dále
Čl.	článek
EEG	Elektroencefalografie, diagnostická metoda používána k záznamu elektrické aktivity mozku
F90.0 (F90)	kód pro poruchu aktivity a pozornosti podle Mezinárodní klasifikace nemocí
F91	kód pro poruchy chování a emocí podle Mezinárodní klasifikace nemocí
HYPO	název programu používaného k prevenci specifických poruch učení
IVP	individuální vzdělávací plán
Kč	Koruna česká
Kol.	kolektiv
KUMOT	název programu používaného pro rozvoj motoriky a sociálních dovedností, je určen pro skupiny
KUPOZ	název programu používaného pro postupné upevňování pozornosti
LMD	lehká mozková dysfunkce
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize
Odd.	oddíl
Odst.	odstavec
Písm.	písmeno
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
S.	strana
SVP	středisko výchovné péče
Tzv.	takzvaně, takzvaný
USA	United States of America, Spojené státy americké

OBSAH

ÚVOD	9
1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	12
1.1. JEDINEC S PORUCHAMI UČENÍ.....	12
1.2. JEDINEC S PORUCHAMI POZORNOSTI A AKTIVITY	12
1.3. JEDINEC S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	15
1.3.1. KRÁDEŽE	17
1.3.2. LHANÍ	19
1.3.3. AGRESE A DESTRUKCE MAJETKU A VLASTNICTVÍ.....	19
1.4. EDUKAČNÍ PROCES JEDINCŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A UČENÍ.....	20
2. KAZUISTIKA	26
2.1. ANAMNÉZA	26
2.1.1. OSOBNÍ ANAMNÉZA	26
2.1.2. RODINNÁ ANAMNÉZA.....	27
2.1.3. ÚSTAVNÍ ANAMNÉZA	28
2.2. SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DOKUMENTŮ	32
2.2.1. CO ŽÁKOVI VYHOVUJE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A CO NIKOLI	32
2.2.2. BAUM-TEST	34
2.2.3. NEDOKONČENÉ VĚTY	38
2.2.4. MEDVÍDCI NA STROMĚ	40
ZÁVĚR.....	42
NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ	49
NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ VZHLEDEM KE ŠKOLE.....	49
LITERATURA A ZDROJE	52

ÚVOD

Hlavním cílem předkládané závěrečné práce je popsat práci s dítětem s ADHD v edukačním procesu. Chlapec měl kromě poruch chování, kam řadíme také ADHD a poruch učení, také problém s přijímáním mužské autority (zejména nerespektoval dle sdělení matky svého otčima), což jsme pozorovali od počátku chlapcova pobytu ve středisku výchovné péče (dále jen SVP), kdy nepřijímal práci zadanou asistentem pedagoga ani práci zadanou vychovateli. Tento jeho problém z části ovlivňoval i jeho práci ve školním prostředí, kdy kromě své roztěkanosti nedokázal ve škole přijmout pomoc asistenta. Vývoj chlapcových postojů v edukačním procesu tak ovlivňovala nejen jeho porucha chování, ale z části také vztahy v rodině.

Chlapec nastoupil internátní pobyt ve středisku výchovné péče z důvodu dlouhodobého problémového chování v rodině, škole a v obci. Kradl, následně zapíral svou vinu a uchyloval se ke lhaní a obviňování druhých, i když byl přímo konfrontován s důkazy, a dále poškozoval cizí majetek. Doma vedl dlouhodobý spor s otčímem. Nastoupil s diagnózou z PPP, která uvádí poruchy pozornosti a aktivity, poruchy chování a poruchu učení.

Popisovaného jedince jsem pozorovala jako učitelka v SVP. Trávila jsem s ním pět dní v týdnu, a to v dopoledních i odpoledních hodinách. Díky svému pracovnímu zařazení jsem měla možnost pozorovat chlapce při kontaktu s ostatními klienty, učiteli, asistentem pedagoga, vychovateli, etopedy i s pracovníky statku. Zároveň jsem osobně viděla, jak přistupuje k zadaným činnostem ve škole, na internátu i na statku, co mu činí problémy a v čem si naopak vede dobře.

Jak jsem měla možnost pozorovat ve školním prostředí internátního oddělení SVP, byl jedinec od začátku pobytu velmi hlučný, průbojný a sebevědomý, přestože zadané činnosti nezvládal. Čím méně si byl jistý sám sebou, tím hlučněji se vyjadřoval, když nevěděl odpověď na otázku, okamžitě na sebe strhl pozornost spolužáků například tím, že se začal hlasitě vyjadřovat ke zbytečnosti probírané látky nebo se obratem začal uchylovat k vulgarismům, otáčel se na ostatní spolužáky a odváděl jejich pozornost od jim zadané práce, bral jim věci z lavice. Snažil se tak zaujmout kolektiv i za cenu porušování pravidel. Pokud jsem ho konfrontovala s jeho chováním, sdělila jsem mu, co a proč není vhodné, z počátku vůbec neměl na své chování náhled. Své chování hodnotil pozitivně a nevnímal u sebe žádný

problém. Měl pocit, že mu křivdím já i můj asistent, že si na něj zasedli všichni učitelé v jeho škole, že jeho chování je zcela v pořádku. Vždyť používá jen slovíčko „vole“ a to přece používá každý, vždyť se jen podíval stranou a na tom není nic špatného, vždyť on mu řekl jen pár slov a neví, proč by mi to mělo vadit, vždyť on mu poradil v tom testu jen pár bodů a možná ani ne správně. Nevydržel déle než deset minut při téže činnosti a i tak byl značně nesoustředěný. Nepomáhalo opětovné vracení k činnosti, lépe si vedl až při přímé práci s asistentem, i když měl problém ho vnímat jako autoritu a přijímal ho spíše jako svého „kamaráda“. Když asistent na tuto roli přistoupil a poskytl chlapci svou stoprocentní pozornost, dosahoval chlapec uspokojivých výkonů. Pokud asistent vyžadoval po chlapci plnění nějakých úkolů z pozice dospělý – dítě, setkal se s chlapcovým odporem.

Po několika týdnech chlapcova pobytu v SVP jsem si všimla, že se chlapec hlasitě směje vždy, když nezná odpověď nebo když neví, jak zareagovat při konfrontaci s nějakým chlapcovým prohřeškem. Etopedka nás pak informovala, že z rozhovoru s chlapcem zjistila, že se před svým příchodem do SVP uchýloval ke krádežím ve snaze zajistit si pozornost.

U popisovaného jedince jsem především v počátečních týdnech pobytu v SVP pozorovala problém ve vztahu k autoritám a pravidlům. Přitom hůře než autoritu žen, snášel autoritu u mužů. Jakékoli požadavky, které vůči chlapci vnesl asistent pedagoga nebo některý z vychovatelů – mužů, se nesetkávaly s chlapcovým respektováním. Takto zadaným úkolům se bránil, odmítal je vykonat, měl pocit, že si na něj tyto muži zasedli. Pokud jsem mu stejnou práci zadala já jako učitelka, některá z vychovatelek nebo etopedka, zpravidla ji vykonal bez diskuze. Ve školním prostředí s převahou žen jsem pozorovala méně problémových situací než v prostředí internátu, kde naopak převažovali muži.

Při práci s popisovaným jedincem jsem nejdříve uplatňovala doporučení plynoucí ze závěrů pedagogicko-psychologické poradny, které vyjmenovávám v kapitole 2.1.1., což je jeden z hlavních nástrojů, kterým v SVP disponujeme. Důležitým nástrojem je také režim, tedy zavedení pravidel. Při přijetí pravidel si byl žák jistější, věděl, co od koho očekávat, jaké jsou důsledky jeho konání a nekonání. Z dalších edukačních nástrojů jsem využívala okamžitou zpětnou vazbu, vedení k sebehodnocení a vytváření reálného náhledu na svou osobu tím, že jsme provedli na konci každého vyučování drobnou komunitu, při které jsme společně shrnuli úspěchy a neúspěchy daného dne a plnění chlapcových dílčích cílů a v neposlední řadě je nástrojem individuální práce s tímto žákem, a to bez ohledu na tempo zbytku skupiny, k čemuž máme v SVP, na rozdíl od běžných základních škol, prostor. Tyto nástroje jsou

ve školním prostředí SVP při edukačním procesu stěžejní a pomáhají jak při práci s žáky s poruchami učení, tak při práci s žáky s poruchami chování, a to včetně žáků s ADHD.

V předkládané práci popisuji vývoj tohoto chlapcova chování a jeho postojů v edukačním procesu, uvádím vztahy takového chování k diagnostikovaným poruchám a navrhuji opatření pro jeho další rozvoj.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1. JEDINEC S PORUCHAMI UČENÍ

Dle zprávy pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) byla chlapci diagnostikovaná porucha učení v oblasti čtení a psaní. Za poruchu učení obecně považujeme slabé školní dovednosti, a to navzdory vyšší intelektové schopnosti. Tyto poruchy nezpůsobuje vizuální, sluchový ani motorický handicap, mentální retardace, emoční porucha ani vliv prostředí, kulturní nebo sociální znevýhodnění. Samotná porucha čtení pak souvisí s rozvojem kognitivních funkcí a nikoli s intelektem (Pokorná 2010, 18, 21).

Na základě výzkumů se zdá, že pro výskyt poruch učení, a to především poruchy čtení, existují jisté genetické předpoklady. Obtíže ve čtení dále způsobují problém s porozuměním textu, respektive čtených informací. Z toho důvodu, že se jedinci s touto poruchou příliš soustředí na fonologické dekódování, už jim nezbývá dostatek energie na samotné porozumění (Pokorná 2010, 104, 107-108). Statistické údaje z USA ukazují, že poruchami učení trpí až třetina všech dětí s poruchou pozornosti a aktivity (ADHD) a právě porucha ve verbálním vyjadřování je u těchto jedinců velmi pravděpodobná (Ptáček, Ptáčková 2018, 20).

Nápravné programy musí být vždy uzpůsobeny každému jedinci na míru a přístup by měl být zcela individuální. Cílem nápravy poruch učení je dosažení takového stavu, kdy nebudou překážkou pro další rozvoj schopností jedince (Pokorná 2010, 108, 140). Při vzdělávání jedinců, nejen s touto poruchou, jsou individuální vzdělávací plány (dále IVP), které vypracovávají pedagogicko-psychologické poradny. Vodítka poskytují také, zákony, vyhlášky a řada metodických pokynů (podrobněji viz kapitola 1.4.).

1.2. JEDINEC S PORUCHAMI POZORNOSTI A AKTIVITY

Porucha aktivity a pozornosti (F90.0) byla dříve označovaná termínem lehká mozková dysfunkce (LMD), který však zahrnuje daleko širší spektrum projevů. Dnes bývá porucha pozornosti a aktivity označovaná zkratkou ADHD (Nývtová 2010, 131). Řadíme ji mezi poruchy chování, které přímo souvisí s agresivním chováním a kriminalitou u dětí a mládeže.

Vyznačuje se triádou základních znaků. Konkrétně se jedná o hyperaktivitu nebo hypoaktivitu, nepřiměřený stupeň pozornosti a impulzivitu. Při diagnostice pak hraje roli, kdy se začaly příznaky projevovat. Obecně se mluví o tom, zda se příznaky projevovaly už před nástupem do základní školy, trvají déle než šest měsíců a projevy jsou soustavné a zda se vyskytují v častější míře než u jiných vrstevníků (Martínek 2015, 101-102). Základní projevy ADHD popsala například V. Nývltová (2010, 133-135):

- Hyperaktivita se u dětí projevuje například nadměrnou a neúčelnou pohybovou aktivitou, tím, že dítě není schopno klidně sedět či stát a neustále pohybuje rukama, nohama, že se vrtí na židli, s něčím si pohrává, otáčí se, opakovaně vstává, nadměrně pobíhá, mluví v situacích, kdy je to nevhodné nebo se například projevuje nadměrnou hlučností při hraní.
- Nepozornost se u dětí projevuje zejména tím, že nejsou schopny se plně soustředit na právě vykonávanou činnost, snadno se nechávají rozptylovat vnějšími i nepodstatnými vlivy, rychle ztrácí motivaci, například se vyhýbají činnostem, u kterých je potřeba postupovat krok za krokem, dělají chyby z nepozornosti a opomíjí detaily nebo například ztrácí či zapomínají učební pomůcky.
- Impulzivnost se u dětí projevuje především tím, že jsou živelné, zbrklé, reagují na nové podněty a situace bez zvažování důsledků, nedokončují započaté činnosti a aktivity, zasahují do činností druhých, skáčou lidem do řeči, obtížně se podřizují pravidlům, jsou nepořádné a mívají problém s úpravou svých prací nebo si například neumí naplánovat a zorganizovat svoji činnost.

Většinou se s ADHD setkáváme v kombinaci s dalšími poruchami, jako jsou poruchy motorických funkcí, školních dovedností, chování, či s poruchami emočními. Mnohé obtíže pak u těchto jedinců přetrvávají až do dospělosti (Nývltová 2010, 132). Nápravu těchto a přidružených poruch, je třeba řešit s odborníky (Holeček 2001b, 24). Přestože se ADHD vyskytuje u chlapců i dívek, u chlapců bývá výskyt častější. Často se také stává, že se ADHD v rodinách vyskytuje alespoň u jednoho z rodičů, což může vést ke stupňování problémů (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 11, 15).

Obecně by se dalo shrnout, že děti s ADHD mohou být v rodině, ve škole i mezi vrstevníky, dlouhodobě frustrované, vystavované výsměchu či opovržení, protože bývají ze strany rodičů i pedagogů častěji kárány za své chování či špatné výkony ve škole. To může způsobit: že se tito jedinci častěji dostávají do konfliktních situací, mohou začít uspokojovat své

potřeby společensky nevhodným nebo dokonce nebezpečným způsobem a dokonce se mohou uchýlovat ke společensky nežádoucímu delikventnímu chování (Nývtová 2010, 142).

Výchova dítěte s ADHD bývá vyčerpávající, dítě nereaguje na běžné výchovné zákroky a to může ovlivnit postoj rodičů k dítěti. Může je to vést k pocitu, že selhali, k pocitům nespokojenosti a zklamání. Tato dlouhodobá zátěž se může obrátit proti dítěti. K nárůstu problémů dále dochází po nástupu dítěte do školy, kdy učitele může dráždit rozpor mezi očekávanou úrovní znalostí dítěte a tomu neodpovídajícími skutečnými výkony. Děti s ADHD bývají dráždivé, labilní, reagují citlivěji a jejich emoční prožívání se může zdát jak rodičům, tak i učitelům nepřiměřené a nesrozumitelné (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, 674-675).

Pokud byly výše vyjmenovány negativní projevy u dětí s ADHD, je také na místě zmínit, že existují i ty pozitivní. Dítě s ADHD má například dostatek energie pro různé hry a zábavu, bývá tvořivé, mívá rychlé reflexy, daří se mu ve sportu nebo si například dokáže osvojit alternativní způsoby učení (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 24).

Stěžejní při práci s dítětem s ADHD je včasná diagnostika, díky které je možné přizpůsobit výchovu na míru konkrétnímu jedinci a pomoci mu tak se zvládnutím svého chování a zlepšením vztahů v rodině (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 12). Takový jedinec, který může ve svém životě počítat se zájmem svého okolí a prožívá jistou hojnost lásky, péče, pochopení a bezpečí, bude vyvíjet zdravou aktivitu s ohledem na uvědomění si svého já (Kast 2013,11).

Obecně se při práci s dětmi s ADHD doporučuje zavedení pravidel, a to nejen chování. Sama pravidla by měla být vyžadována důsledně, měla by být spravedlivá, za dobré chování by měly být děti zahrnuty množstvím chvály a naopak za nevhodné chování by měly následovat spravedlivé tresty. Postoj všech dospělých členů domácnosti by přitom měl být totožný (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 20-22).

Při práci s dítětem s ADHD je potřeba zvládnout navázání očního kontaktu, získat si jeho pozornost dříve, než mu dáme pokyn, všimnout si drobných úspěchů a chválit za ně, naslouchat, hovořit s dítětem slušně a s respektem, používat krátké věty, sdělovat jasné informace, zavést každodenní režim, vymezit hranice chování a pravidel v domácnosti, zachovávat klid, vyhýbat se konfliktům, působit na dítě v doslechu, hrát s dítětem hry, mluvit o emocích,

pracovat s možností volby, pracovat s hlasem, vymezit jasné cíle a očekávání, opakovat pokyny a používat odměny (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 50, 71, 95, 110, 127).

1.3. JEDINEC S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

Jako poruchy chování (F91) označujeme takové chování, při němž dochází k porušování sociálních norem, a to ve věku, kdy by ještě s jejich pochopením a dodržováním neměl být problém (Nývltová 2010, 145). Samotný termín „poruchy chování“ je užíván v případě jedinců mladších osmnácti let. U starších jedinců se pracuje spíše s termínem disociální porucha (Michalová 2011, 11). Mezi tyto poruchy řadíme agresivitu vůči lidem a zvířatům, destrukci majetku, krádeže a podvody včetně lhaní a vážné porušování pravidel a zákonem stanovených povinností (Nývltová 2010, 145). Problémové chování, respektive projevy poruchy chování se vyznačují třemi znaky, a to chováním, které nerespektuje sociální normy, neschopností udržovat přijatelné sociální vztahy a agresivitou (Hutyrová, a kol. 2019, 66). Poruchy chování zahrnující agresi vůči ostatním, destruktivní chování, lhaní, krádeže či setrvávající porušování pravidel, jsou často přidruženou diagnózou při ADHD. Tato komorbidita je uváděna až ve 14 % případech (Ptáček, Ptáčková 2018, 20, 22). Poruchy chování dále mohou souviset s pocitem méněcennosti nebo negativního sebehodnocení daného jedince (Holeček 2001b, 24) a jsou tak odrazem problémů v sociálních vztazích (Jařabáč 2018, 9). Zatímco lhaní a krádeže řadíme do skupiny poruch chování vyplývající z konfliktu, agresi řadíme do skupiny poruch chování spojených s násilím (Michalová 2011, 20). Je třeba mít na paměti, že pokud jedinec například v důsledku mentálního postižení není schopen chápat normy a hodnoty, o poruchu chování se nejedná (Jařabáč 2018, 8).

Žák s poruchou chování porušuje normy v dlouhodobém měřítku (asi 12 měsíců) a samotné normy nepřijímá nebo je ignoruje. Náprava takového jedince pak vyžaduje speciální péči, při které by mělo docházet k převádění společensky nepřijatelného chování na chování přijatelné (Jařabáč 2018, 13).

Poruchy chování dělíme na několik skupin (Hutyrová, a kol. 2019, 69-73):

- Poruchy chování ve vztahu k rodině: zahrnují konflikty mezi rodiči, rozvody, agresivitu, ničení majetku, krádeže peněz a majetku.

- Socializované poruchy chování: vyznačují se negativním vztahem k autoritám a ke škole a naopak pozitivním vztahem k partám.
- Nesocializované poruchy chování: jedinec s takovým typem poruchy chování se dopouští přestupků samostatně, projevuje se u něj izolovanost, agresivita, nepřátelství, vzdor zaměřený proti dospělým, projevy krutosti či šikany a často nenavazuje hlubší vztahy s vrstevníky.
- Poruchy opozičního vzdoru: vyznačují se odmítáním plnění příkazů a povinností, neposlušností, hrubostí, zvýšenou dráždivostí, nepřátelskými postoji, opozičnictvím a provokacemi.
- Smíšené poruchy chování a emocí.

Jak jsem měla možnost pozorovat v průběhu několikaměsíčního pobytu chlapce v SVP, kde jsem s ním trávila čas především v dopoledních hodinách ve školním prostředí a část odpoledne každého pracovního dne v prostředí internátu, se u něj z výše uvedené klasifikace poruch projevuje kombinace dvou typů. V rámci poruch chování ve vztahu k rodině lze hovořit o problémech v plné škále vyjmenovaných bodů. Také socializovaná porucha chování odpovídá chlapcovu jednání, pouze s tím rozdílem, že se u chlapce dle osobního rozhovoru a osobních zkušeností z prostředí SVP projevovat negativní vztah pouze k mužským autoritám. Měl problémy s vychovateli, asistentem, s pracovníkem statku při SVP a především vždy, když se vrátil z domácího prostředí, matka i chlapec zmiňovali o dalších konfliktech s otčímem. Osobně jsem výraznější problém vnímala ve vztahu chlapce k vychovateli staršího věku. Neuplynula jediná výuka v dílnách, kdy by chlapec nevyvolával konfliktní situaci a nerespektoval jeho autoritu. Ženskou autoritu naopak přijímal bez výhrad, ať už to byla matka, učitelka, etopedka, vychovatelka, pracovnice na statku.

Za negativní faktor při práci s dítětem s poruchou chování můžeme považovat přísné výchovné přístupy, zákazy a trestání, neboť mohou zvýšit stres a zátěž dítěte. Nejúčinnější by mělo být v léčbě/nápravě takového jedince spojení dvou technik, a to farmakoterapie a psychoterapie. Medikamenty mohou vést ke zlepšení jedince v oblasti chování, myšlení, ale i ve schopnosti se učit. Mezi terapie řadíme (Jařabáč 2018, 43-46):

- kognitivně behaviorální terapie, které vedou k nácviku žádoucího chování,
- behaviorální terapie, kdy jsou dítěti k získání žádoucích reakcí a vzorců chování předkládány příklady z jeho života,

- psychodynamické terapie, které využívají hry, výtvarný nebo například dramatický projev pro odhalení myšlenek, vztahů či zkušeností ze života jedince,
- EEG Biofeedback založený na principu operantního podmiňování a učení,
- metodu pevného objetí, která eliminuje vztek dítěte,
- speciální reedukační programy, jako jsou HYPO, KUPOZ nebo KUMOT, které mají vliv na koncentraci pozornosti jedince a jeho kognitivní funkce.

Zatímco u mladších dětí jsou za neúčinnější považovány metody rodičovského tréninku a nácviku sebeovládání, u adolescentů se doporučuje spíše důkladná edukace, poradenství pro rodiče zaměřené na plánování času a strukturaci denního programu a pomoc při interpersonálních problémech (Jařabáč 2018, 46).

Rodiče s dětmi s poruchou chování se mohou poradit ve Středisku výchovné péče; Poradně pro rodinu a mezilidské vztahy; Dys-centru; u sociálního pracovníka (Jařabáč 2018, 46-47).

Reedukace jedince s poruchou chování zahrnuje několik metod, a to: převýchovu za použití odměn a trestů, zpevňování žádoucích návyků, pracovní převýchovu vedoucí k získání pracovních návyků a psychoterapii (Jařabáč 2018, 53).

1.3.1. KRÁDEŽE

Krádež je takové jednání, kdy si jedinci přivlastní cizí majetek a zachází s ním jako s vlastním, což je rozdíl oproti loupežím, u kterých dochází ke krádeži za použití násilí nebo hrozby násilí (Klíma, Klíma 1984, 50). Krádeže posuzujeme podle škody. Pokud je škoda do 5000,- Kč, jedná se o přešupek proti majetku, pokud přesáhne 5000,- Kč, už se jedná o trestný čin krádeže, který je posuzován podle trestního zákoníku (Vacek, 15). V případě, že se jedná o krádeže u dětí do 15 let, jde o tzv. dětskou kriminalitu, pokud jsou to krádeže učiněné mezi 15. a 18. rokem, jde o kriminalitu mladistvých. Tohle problematické chování můžeme označit za asociální, disociální či antisociální. Krádeže jsou například jedním z antisociálních projevů u jedinců s ADHD (Prokopová, 4, 8-9). Nutno poznamenat, že o krádežích může být řeč pouze za předpokladu, že jedinec chápe pojem vlastnictví (Hutyrová, 7). Krádež musí být vědomá a jedinec si musí uvědomovat nesprávnost svého jednání (Martínek 2009, 96).

Existuje pět základních důvodů, proč se děti uchylují ke krádežím. Je to krádež pro sebe, aby došlo k uspokojení vlastních nižších potřeb, krádež pro druhé, kdy si tímto aktem dítě například zvýší své postavení ve skupině vrstevníků, krádež pro partu, kde jde o zvýšení statusu v takové skupině, krádež za účelem prožití zážitku, ke které může vést nedostatek podnětů a pocit nudy a nakonec krádež za účelem se někomu pomstít. Je také možné, že se jednotlivé motivace mohou kombinovat (Hutyrová, 7).

Jako prevence působí průběžné vysvětlování hodnoty peněz, nevystavování dětí lákadlům a nenabízení příležitostí k přestupkům nebo například seznamování s formami a strategiemi sociální komunikace a vysvětlování, jak je to s uplácením atd. (Hutyrová, 7).

V případě popisovaného jedince se dle zápisu ředitele základní školy jednalo o opakované krádeže pochutin a dle sdělení matky o krádeže peněz v hodnotách přesahujících tisíc korun. Pochutiny dle výše zmíněných zdrojů kradl v obchodě ve vesnici, kde žije, ve školce i škole, neváhal krást věci spolužákům z aktovek. Například peníze opakovaně odcizil svým příbuzným, a to i biologickému otci, kterého si dle zprávy PPP idealizuje. Otci pak měl sdělit, že krade, protože pak mu ty věci více chutnají nebo jsou lepší, pokud se jednalo o potraviny. Zajímavé je, že ke krádeži otcových peněz se uchýlil i přesto, že mu otec o něco dříve dal nemalý obnos, který si chlapec uložil. O svých krádežích později mluvil s otcem, matkou, i etopedem SVP, který poznamenal, že informace o krádežích sděloval bez lítosti. Takový typ krádeží bych označila na základě výše jmenovaného členění, za krádeže za účelem prožití zážitku.

Jedním z hlavních bodů v případě krádeží by mělo být pátrání po příčině, proč se vlastně jedinci ke krádežím uchylují. Nemělo by dojít pouze k potrestání, aniž by byl znám motiv činu. Také by mělo docházet k potrestání jedince za jeho chování adekvátním způsobem, promíjení trestu může vést k pocitu neomezené moci a představě, že se pachatel krádeže nemůže nic stát (Martínek 2009, 81-82, 96). Problém je, že právě pozorovaný jedinec často nebyl za své jednání potrestán vůbec. Například, dle sdělení třídní učitelky, ve škole jen musel slíbit panu řediteli, že už se daného jednání víckrát nedopustí.

V průběhu pobytu ve středisku výchovné péče se začalo ukazovat, že chlapec touží po pozornosti. Postupně to vyplývalo z chlapcových postojů a rozhovorů s ním. Mě i několika dalším kolegům se zmínil, že by si přál, aby se jeho biologický otec už nevrátil do Anglie, aby zůstal v ČR. Při společné komunitě, které jsem se účastnila já, asistent, etopedka, několik vychovatelů a ostatní klienti SVP, se chlapec přiznal, že ho ke krádeži finančního obnosu

od jeho biologického otce vedla snaha udržet ho ve své blízkosti „Myslel jsem si, že když to udělám, tak tady zůstane, aby mě hlídal.“. Později biologický otec informoval matku chlapce, že peníze našel v chlapcově pokoji v hrníčku na polici. Tedy na místě, kam už se chlapec neměl vrátit. Matka nás o této skutečnosti následně informovala.

1.3.2. LHANÍ

Problematika lhaní se řadí mezi asociální formy chování. Jedinci se ke lži uchylují, aby se vyhnuli povinnostem nebo trestu, případně se může jednat o tendence tímto aktem ublížit jiné osobě (Klíma, Klíma 1984, 46). Můžeme rozlišit lži bájevé neboli nepravé, lži pravé, u kterých se řeší, jak jsou časté, v jakých situacích se k nim jedinec uchyluje, za jakým účelem se ke lži uchyluje, a jakým osobám lže. V případě lží se může jednat také o disociální poruchu osobnosti (Vacek, 11).

Pozorovaný jedinec se ke lžím uchyloval ve školním i domácím prostředí, a zapíral i při přímé konfrontaci. Dle sdělení matky a třídní učitelky o tomto jeho chování dlouhodobě věděl učitelský sbor v jeho základní škole, matka, otec i otčím. Dle matky také chlapec neváhal shazovat vinu na své nevlastní sourozence. Podle sdělení etopeda z SVP si byl vždy plně vědom svého jednání a snažil se jím maskovat například své krádeže. Takovou lež můžeme označit za lež pravou.

1.3.3. AGRESE A DESTRUKCE MAJETKU A VLASTNICTVÍ

Jak už bylo zmíněno výše, agrese může být jednou z přidružených obtíží u dětí s ADHD (Laver-Bradbury, a kol. 2016, 17). V případě pozorovaného jedince se agresivita projevila například tím, že s kamarádem rozbil skla u traktoru či tím, že posprejoval dveře školního WC vulgarity, dále posprejoval auto své paní učitelky a dům v obci. Tyto skutečnosti byly uvedeny ve zprávách ředitele základní školy a potvrdila je rovněž chlapcova matka a třídní učitelka. Tyto zdroje uvedly, že nedošlo k adekvátnímu potrestání jedince. Chlapec si ze svých činů odnesl pouze pokárání s příslibem, že už se obdobného jednání nedopustí.

1.4. EDUKAČNÍ PROCES JEDINCŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A UČENÍ

Popisovaný jedinec má diagnostikované ADHD, dle MKN-10 se jedná o poruchu F 90. Jedná se o poruchy chování spojené s hyperkinetickými poruchami (Michalová 2011, 21).

Edukačním procesem jedinců s poruchami chování a s poruchami učení se zabývá např. Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče; Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních; Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče; Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů; 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; Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) aj.

„Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 116). Školská poradenská zařízení mohou svým klientům a jejich školám doporučit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP). Tohle podpůrné opatření by mělo dbát na individuální potřeby jedince a zpracovává ho samotná škola. IVP bývá doporučen v případech, kdy je třeba upravit obsah nebo výstupy vzdělávání nad rámec RVP, k čemuž může dojít například v případech těžkého stupně mentálního, tělesného, zrakového či sluchového postižení žáka, v případě jeho závažné vady řeči, vývojových poruch učení, závažných vývojových poruch chování nebo v případě souběžného postižení více vadami či autismem (Metodický pokyn k vyhlášce č. 27/2016 Sb., část II., písm. a) vyhlášky; § 3, odst. 1 vyhlášky; § 3, odst. 6 vyhlášky).

Mezi podpůrná opatření se kromě IVP řadí:

- využití asistenta pedagoga, který pomáhá pedagogickému pracovníkovi například při organizaci a realizaci vzdělávání nebo podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do činností (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Hlava II, § 5, odst. 1).
- používání českého znakového jazyka společně se vzděláváním v psaném českém jazyce (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Hlava II, § 6, odst. 2).
- poskytnutí tlumočnicka českého znakového jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Hlava II, § 7).
- poskytnutí vzdělávání s využitím přepisovatele pro neslyšící (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Hlava II, § 8).

Podpůrná opatření členíme na pět stupňů (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Hlava I, § 2), které se liší použitými metodami, pomůckami atd.:

- První stupeň: Metody práce se zaměřují na podporu poznávacích procesů žáka, rozvíjejí a podporují jeho preferované učební, respektují míru jeho nadání a jeho specifika. Reproductivní metody se zaměřují na upevňování zapamatování učiva, vedou k osvojování vědomostí a dovedností pomocí opakování a procvičování. Jde o aktivizaci a motivaci žáka při zohlednění jeho individuálních potřeb. Učení je doplněno výkladem a procvičováním za využití principu multisenzorického přístupu. Důležité je nastavení dílčích cílů tak, aby žák mohl zažívat úspěch. Nutné je vracení se ke klíčovým pojmům a dovednostem. Je potřeba volit takové formy výuky, které umožní častější kontrolu a poskytování zpětné vazby. Doporučuje se střídání forem výuky a činností během výuky. Využívají se různé formy hodnocení, podporováno je sebehodnocení. Hodnocení by mělo vést nejen k vyhodnocení úspěšnosti žákova učení, ale i k posílení jeho motivace pro vzdělávání. Při výuce jsou využívány běžné učebnice a učební pomůcky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. část A).
- Druhý stupeň: Metody se zaměřují na rozvoj myšlení, paměti, pozornosti, vnímání, motoriky, stimulují vývoj, využívají řešení typových úloh a řešení problémů, vedou k osvojení vědomostí, dovedností a postojů, podporují připravenost na praktické činnosti atd. Úpravy organizace a průběhu vzdělávání zahrnují možnost využití speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek a postupů. Organizace a podmínky vzdělávání žáka s tímto stupněm podpůrných opatření jsou vymezeny v IVP a jsou specifikovány v doporučení školského poradenského zařízení. Je možné využití speciálních učebnic, speciálních a kompenzačních pomůcek. Užívají se různé formy

hodnocení, které žákovi umožní dosahovat osobního pokroku. Formativní hodnocení vede ke zpětné vazbě, sumativní hodnocení zohledňuje omezení žáka i jeho pokroky ve vzdělávání. Intervence se zaměřuje například na nápravy logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení, rozvoje grafomotorických dovedností, rozvoj vizuálně percepčních dovedností, nebo na nácvik sociální komunikace (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. část A).

- Třetí stupeň: V tomto stupni se uplatňují všechny vhodné metody výuky uvedené v podpůrných opatřeních prvního a druhého stupně. Metody vedou u žáka k podpoře oslabených a nefunkčních dovedností a kompetencí, rozvoji řečových a poznávacích funkcí, nácviku sebeobslužných dovedností a sociálních kompetencí, k podpoře sociálního začlenění a vytváření pozitivních postojů kooperativního učení. Dále vedou k akceptaci těchto žáků jejich spolužáky. Při výuce je možné využívat didaktické hry nebo tvořivé psaní v mateřském i cizím jazyce. Upravuje se obsah vzdělávání žáka v dílčích oblastech, které žák nemůže zvládnout nebo je například zvládá alternativním způsobem. Výstupy a výsledky takového vzdělávání je ale možné upravovat jen pro žáky s lehkým mentálním postižením. Uplatňuje se IVP, které navrhuje školské poradenské zařízení. Je například možné posílit výuku českého jazyka. Žáci používají speciální učebnice, speciální a kompenzační pomůcky a postupy, je možné upravit organizaci výuky na podporu lepší koncentrace pozornosti a spolupráce v průběhu výuky. Využívá se podpory asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka. Využívá se slovní, formativní i sumativní hodnocení žáka, které jeho sebehodnocení a zvyšuje jeho motivaci k učení. Dodržuje se nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin. Intervence zahrnuje například zrakovou stimulaci, bazální stimulaci u žáků s mentálním postižením, práci s optickými pomůckami, logopedickou péči, rozvíjení sluchového vnímání u žáků, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, odezírání, rozumění mluvené řeči a její produkci, rozumění českému znakovému jazyku, atd. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. část A).
- Čtvrtý stupeň: V tomto stupni se uplatňují všechny vhodné metody výuky uvedené v podpůrných opatřeních předešlých stupňů. Metody výuky mohou zahrnovat i možnost redukování obsahu a úpravy výstupů, přičemž je rozsah ovlivněn mírou obtíží žáka. „Škola zajistí, aby výuka byla nevidomým, neslyšícím a hluchoslepým žákům poskytována v jazycích, způsobech a prostředcích komunikace, které jsou pro žáka nejvhodnější a žákem preferované. Uplatňované metody výuky jsou významně ovlivňovány využíváním prostředků augmentativní nebo alternativní

komunikace, které mají za cíl přechodně nebo trvale kompenzovat projevy poruchy a postižení u osob se závažným postižením řeči, jazyka a psaní.“ Ze systémů bez pomůcek se využívají např. mimika, gesta nebo jazykové programy. Ze systémů s pomůčkami se využívají například předměty, fotografie, systémy grafických symbolů, komunikační tabulky, písmena a psaná slova, technické pomůcky s hlasovým výstupem, atd. Vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáka dochází k úpravě obsahu vzdělávání v řadě oblastí a stejně tak dohází i k úpravě výstupů. Doporučuje se provést režimové opatření ve vztahu ke stravování, podávání léků, střídání činností atd. Proto je možné například zkracovat vyučovací jednotky, vyučovací hodiny dělit nebo spojovat. Využívá se asistenta pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící atd. Využívá se IVP, který navrhuje školské poradenské zařízení a v němž jsou vymezeny například úpravy obsahů a výstupů ze vzdělávání žáka a využití speciálních a kompenzačních pomůcek. IVP pro neslyšící žáky zahrnuje kromě výuky českého znakového jazyka, výuku českého jazyka jako jazyka cizího. V případě hodnocení dochází k výrazné kritériální úpravě. Využívají se různé formy formativního hodnocení, včetně slovního. Podporováno je sebehodnocení žáka a práce. Dodržuje se nejvyšší počet povinných vyučovacích hodin (včetně disponibilních). Intervence se zaměřuje na oblasti předmětů speciálně pedagogické péče, na český znakový jazyk, prostředky augmentativní nebo alternativní komunikace, prostorovou orientaci, na pohyb zrakově postižených, práci s optickými pomůckami, Braillovo písmo, bazální stimulaci u žáků s kombinovanými vadami atd. dle charakteru zdravotních obtíží. Práce s žákem se například zaměřuje na rozvoj případného zbytkového sluchového a zrakového vnímání, odezírání, rozumění mluvené a psané řeči a její produkci, atd. Cílem je dosáhnouti co možná největší samostatnosti žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. část A).

- Pátý stupeň: Uplatňují se stejné metody jako v předešlých stupních. Výuka, kterou realizuje pedagogický pracovník s danou odbornou kvalifikací, zahrnuje předměty speciálně pedagogické péče, odpovídá potřebám žáků a je zajišťována s podporou speciálních pomůcek, s využitím podpůrných metod a často s využitím dalšího pedagogického pracovníka. „U některých žáků je nutná výuka s podporou prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, s využitím potřebných pomůcek (komunikátory, PC, speciální klávesnice).“ Vzhledem k možnostem žáků dochází k úpravám a výraznému redukování učiva. Pracuje se dle IVP, který navrhuje školské poradenské zařízení. Je potřeba přizpůsobit prostředí vzdělávání a přizpůsobit

režimová opatření, stejně jako v případě čtvrtého stupně. Při výuce se využívají komunikační systémy neslyšících a hluchoslepých osob, mohou být zkracovány vyučovací jednotky nebo může být část výuky realizována individuálně, případně individuálně v domácím prostředí. Výuku realizují speciální pedagogové, využívá se asistent pedagoga, tlumočnick českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, speciální učebnice a pomůcky, a to včetně kompenzačních pomůcek. Rozsah výuky se stanovuje ve spolupráci se školským poradenským zařízením. „Hodnocení zahrnuje individuálně specifické nároky na činnost žáků, specifikuje hodnotící kritéria, třídu hodnocených vlastností i hodnotící škálu; východiskem je podpora žáka ve vzdělávání a snaha ho motivovat k dalšímu vzdělávání. Formativní hodnocení vychází ze zdravotního stavu žáka, směřuje k vytvoření náhledu na schopnost dosahovat pokroku u žáka. Obdobně se přistupuje k sumativnímu hodnocení žáka. Využívání různých forem hodnocení, včetně slovního.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1, 3. část A).

V případě potřeby je možné využít služeb školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči, tj. střediska výchovné péče. Taková zařízení zajišťují nezletilým osobám ve věku od 3 do 18 let nebo zletilým osobám ve věku do 19 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově nebo ochranné výchově nebo o předběžném opatření náhradní výchovnou péči (Zákon č. 109/2002 Sb., Hlava I, § 1, odst. 1, 2). „Účelem středisek je poskytovat preventivně výchovnou péči, a tím zejména předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravého vývoje, zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již vzniklých poruch chování a přispívat ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte.“ (Zákon č. 109/2002 Sb., Hlava I, § 1, odst. 3). Střediska poskytují speciálně pedagogické a psychologické služby. Podporují vzdělávání svých klientů a motivují je k sebevzdělávání (Vyhláška č. 458/2005 Sb., § 1. odst. 2, 3). Poskytují jim služby poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, informační, výchovné a sociální. Mimo jiné tak zjišťují úroveň dosažených znalostí a dovedností klientů, posuzují jejich specifické vzdělávací potřeby, usilují u nich o nápravu poruch v sociálních vztazích a v chování (Zákon č. 109/2002 Sb., Hlava III, § 16, odst. 2, písm. a-g). V rámci vzdělávací a reedukační činnosti se pod vedením speciálního pedagoga učí novým znalostem a dovednostem a učí se rozpoznávat své individuální vlohy. Žák je veden k autoregulaci a rozvíjení svého zdravého sebevědomí. V případě, kdy výsledky individuální práce s žákem ukážou, že je potřeba individuální

nebo skupinová integrace nebo je nutné jeho přijetí do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, informuje SVP o těchto diagnostických zjištěních klienta, zákonného zástupce a školské poradenské zařízení. Poté připraví podklady pro rozhodnutí o jeho zařazení do systému „speciální vzdělávání“, tj. vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a bude zpracován IVP (Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče, Čl. 3, odd. II, odst. 2, písm. B).

2. KAZUISTIKA

2.1. ANAMNÉZA

2.1.1. OSOBNÍ ANAMNÉZA

Chlapec navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu. Zde mu bylo diagnostikováno ADHD (porucha aktivity a pozornosti F90), oslabení kognitivních funkcí, snížená operační paměť, specifické obtíže se čtením a psaním. Na základě této diagnózy byl chlapec medikován a užívá Ritalin.

Čtení je dle zprávy PPP a osobní zkušenosti s popisovaným jedincem výrazně podprůměrné a neodpovídá chlapcově nadání ani stupni výuky, delší slova slabikuje, potíže mu činí reprodukce obsahu, který vypráví zmateně, přehazuje hlavní postavy a domýšlí si. Při čtení bezsmyslného textu se objevují chyby typu zrakové a sluchové záměny. Potíže má v oblasti zrakového rozlišování otočených tvarů. Sluchová syntéza je rovněž oslabená. PPP doporučila zohlednění vzdělávacích potřeb. Chlapec byl zařazen do stupně 3 a byla mu přiznána podpora sdíleného asistenta pedagoga. PPP škole doporučila:

- vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu
- používat formativní hodnocení (podporovat žákovo učení, poskytovat informaci o dalším postupu rozvoje, využívat popisný jazyk)
- při hodnocení respektovat výkyvy ve výkonnosti, nehodnotit výrazně horší výkony a umožnit žákovi opravu
- hodnotit s obsahem informací o vývoji ve vztahu k individuální vztahové normě i k očekávanému výkonu
- vést žáka k sebehodnocení vlastního výkonu i chování
- při výchovných potížích vést žáka v rozhovoru k náhledu na nesprávné nebo potenciálně nebezpečné chování a ve spolupráci s rodinou nastavovat následky takového chování (ideálně metodou přirozených následků)
- poskytovat zpětnou vazbu ihned po dokončení úkolu
- dělit úkoly na dílčí části
- uplatňovat individuální přístup
- poskytovat dostatek času na vypracování písemných úkolů, přečtení a kontrolu napsaného

- zařadit v případě neklidu relaxační přestávky
- oceňovat snahu a úsilí
- diktáty diktovat po kratších celcích
- opakovat zadání
- používat názorně demonstrační metody a vyprávění učitele s emočním zabarvením
- umožnit používání přehledových tabulek učiva ve výuce
- upravit zasedací pořádek tak, aby byl chlapec pod dozorem pedagoga
- používat alternativní upravené texty a pracovní listy s ohledem na potíže ve čtení

Dle matky škola na doporučení nehleděla, asistent chlapci k dispozici nebyl, speciální pracovní listy ani učebnice mu učitelé neposkytovali, na speciální vzdělávací potřeby nebyl brán zřetel. Absenci práce s asistentem pedagoga a neakceptování doporučení následně při telefonátu se mnou a etopedkou SVP potvrdila také chlapcova třídní učitelka.

Dle konzultace s etopedem SVP nastoupil chlapec internátní pobyt v SVP v reakci na dlouhodobě se projevující obtíže v jeho chování. Dle sdělení tohoto etopeda a chlapcovy matky otčím jakékoli kontakty se střediskem výchovné péče neuznává.

2.1.2. RODINNÁ ANAMNÉZA

Rodinná anamnéza vychází ze zprávy PPP a z konzultací s etopedy. Dle PPP se popisovaný jedinec (dnes 14 let) narodil do nevyváženého vztahu s krátkým trváním. Chlapec musel být hned po porodu kříšen. Otec často požíval alkohol a napadal matku. Do věku jednoho roku tak byl chlapec svědkem vulgárního a agresivního chování otce vůči matce. Toto otcovo chování vedlo k pozdějšímu odloučení partnerů iniciovanému matkou. Přestěhovali se a nějaký čas žili u matčiných rodičů. Otec, který aktuálně žije v Anglii, se synem znovu navázal kontakt rok a půl po odloučení, nyní mu občas posílá dárky a s chlapcem má dobrý vztah.

Chlapcova matka uvedla, že chlapec aktuálně žije s ní, otčímem a dvěma mladšími nevlastními bratry. S příchodem otčima do rodiny, ve věku chlapcových pěti let, se začaly projevovat výchovné problémy. Dle ní otčima, který je přísný a autoritativní, nepřijímá. Chlapce spíše nevychoval, výchovu nechával na matce, ale byl autoritářský a nyní nad ním zlomil hůl.

Dle zprávy PPP se nově matka začala vůči chlapci vyjadřovat spíše negativně. Rodina si prošla řadou sporů kvůli chlapcovu chování a jemu se tak nedostávalo pozitivní pozornosti. Domů se netěšil, protože se bál, že v důsledku nepřijetí zase něco provede. Navíc si postupně začal idealizovat svého biologického otce.

Dle konzultací s etopedem SVP chlapec toužil po pozornosti a přijetí, čehož se mu nedostávalo. Začalo se u něj projevovat problematické chování, jako jsou krádeže, sprejerství či agrese a začal aktivně žít v partě, kde se mu dostávalo kýžené pozornosti.

2.1.3. ÚSTAVNÍ ANAMNÉZA

Ústavní anamnézou je myšlen soubor takových informací, které jsem pozorovala v prostředí internátního oddělení SVP, kde chlapec strávil několik měsíců a kde se propojuje prostředí školy s internátním (pobytovým) zařízením.

Pokud jde o školní povinnosti, dle osobní zkušenosti se pozorovaný jedinec projevoval asi jako většina jeho vrstevníků. Zatímco s nošením pomůcek, ať už se jednalo o psací potřeby, pravítka, učebnice nebo sešity, neměl problém, k plnění domácích úkolů příliš svědomitě nepřistupoval, a tak je někdy měl a jindy zase nikoli.

V hodině se vždy snažil splnit zadanou práci, i když většinou nedosáhl stoprocentního výsledku. Chlapec měl problém se čtením i psáním, četl pomalu, přerývaně a často mu chvíli trvalo, než v plné míře pochopil zadání. Přesto dokázal probrané učivo krátce po jeho probrání samostatně interpretovat. Problém nastával až s uchováním informací v delším časovém horizontu. Ač při další hodině věděl, že už látku probíral, bylo potřeba vše znovu zopakovat, a to i několikrát a ujistit jej v postupu. Stejně tak bylo potřeba opakovat alespoň obecné informace a především postupy před zkoušením či psáním písemných testů.

Výrazně efektivněji si vedl, pokud mohl vypracovávat pracovní listy v kombinaci s vyhledáváním odpovědí na internetu, než když si měl dělat samostatné výpisky – tj. v souladu se specifickými vzdělávacími potřebami.

Poměrně dobře si pamatoval látku probranou v zeměpisu a dějepisu a aktivní byl v hodině tělocviku, i když měl výrazně zkrácené šlachy a řada cviků mu činila potíže. V českém jazyce si byl poněkud nejistý a v angličtině často tápal (nová slovíčka si pamatoval hůře, slova

vyslovoval „česky“), ale pokud měl možnost pracovat se slovníkem, dosahoval dobrých výsledků. V matematice rád pracoval a procvičoval na počítači. Stejně jako v jiných předmětech, také v matematice zvládal hůře práci v pracovních sešitech a pracovních listech v kombinaci s učebnicí. Z tohoto důvodu byl právě tento způsob výuky uplatňován, ve všech předmětech v rámci výuky v SVP, jen výjimečně. Díky zvýšené míře procvičování v počítačových programech pak zvládal procvičit větší množství látky.

Pokud jsem chlapci dala do ruky jednoduchou dětskou omalovánku a měl ostatním sdělit, co je na obrázku, a to od popisu celku směrem k detailu, nedokázal si utřídit myšlenky. Zmateně přeskakoval od detailu k celku a zase zpět, zleva doprava. Používal velmi krátké věty a začal se i při takových větách zasekávat, otíral si ruce do kalhot, často dělal pomlky „eeeeh...“. Pokud jsem aktivitu obrátila a on byl v roli žáka, který měl obrázek zjednodušeně kreslit na základě popisu svého spolužáka, měl problém s orientací ve formátu i s umístěním jednotlivých prvků.

Pokud jde o psaný projev, ten ho dle jeho slov nebavil a tento postoj byl patrný i na zvýšeném počtu komentářů při takové práci. Obecně by se dalo shrnout, že čím více si byl v práci nejistý, tím více řečí vedl. Vzhledem k tomu, že měl výraznější problémy při čtení a psaní, je tato nejistota právě u práce s učebnicí a při úkolech zaměřených na psaní zdlouhavých textů, pochopitelná. Nutno však poznamenat, že výraznou roli hrála také chlapcova zříznutost. S pochopením látky totiž neměl až tak výrazný problém, pokud se soustředil a „momentálně se mu chtělo“. Problém byl zejména v tom, že se od práce často nechal vyrušit vnějšími vlivy. Stíhal reagovat na všechny spolužáky, věděl, co se dělo venku za okny, a to i doslova za jeho zorným polem.

Postupně jsem pozorovala já i moji kolegové, že pokud se chlapec cítil nejistě, začal se hlasitě smát. Takové chování může v kolektivu běžné třídy působit jako výsměch učiteli, spolužákům nebo probírané látce.

Z hlediska interakce s kolektivem by se dalo říci, že chlapec neměl výraznější problém. Bez problému dokázal komunikovat s učiteli, asistentem pedagoga i jinými dospělými osobami a dokázal poměrně jasně formulovat své dotazy, byť měl problém s mužskou autoritou. Stejně tak neměl problém s interakcí se svými spolužáky v SVP, přestože se jednalo o věkově různorodou skupinu, která se za dobu jeho pobytu navíc změnila. V kolektivu pak snadno podléhal rušivým prvkům. Pokud někdo vyrušoval, měl buď potřebu ho hlasitě odsuzovat, nebo naopak se k vyrušování přidával. Pokud ovšem nebyl v klidném prostředí, nedokázal

se soustředit. Vždy se snažil být součástí party a za každou cenu mít kamarády. Hledal si k sobě výraznější „osobnosti“, pokud je ve svém okolí neměl, pak se kamarádlil i s třídními „outsidery“. Pokud se mu dostalo od spolužáků nějaké křivdy, neváhal a jakmile to bylo možné, přinesl dospělému nějakou usvědčující informaci na takového jedince, což vedlo ke zhoršení vztahů mezi ním a jeho „obětí“.

Zajímavé je, že veškeré nežádoucí chování se u chlapce výrazně stupňovalo v době, kdy byl plánován jeho odjezd domů, i když se mělo jednat o odjezd na pouhý jeden den. V takovém případě byl vždy, a to nejen vůči svým spolužákům, ale k celému svému okolí, výrazně podrážděnější.

Z osobní zkušenosti z odpoledního pozorování chlapce a konzultací s kolegy, bylo patrné, že v prostředí internátu byl asi největší problém, který se u pozorovaného jedince projevoval, poměrně hlasitý a neustávající hlasový projev, se kterým jsem se setkávala i ve školním prostředí. Měl neustálou potřebu vše komentovat, za každou cenu s někým komunikovat, a to doslova o čemkoli. Právě mluvení odvádělo jeho pozornost od zadaných činností, nedokázal totiž mluvit a vykonávat jakoukoli činnost současně. V podstatě dokázal vykonávat jakoukoli činnost jen pod neustálým dozorem dospělé osoby, která korigovala jeho mluvení. Zároveň mu více prospívala takto odváděná samostatná činnost, při práci v kolektivu nebyl výkonný a spokojenost se sebou samým klesala. Při komunitách, kdy docházelo k sebehodnocení a hodnocení ze strany zaměstnanců, takovou svou práci, hodnotil nechvalně. Pokud nad sebou chlapec neměl dozor, nepřipravoval si věci do školy.

Mohla jsem pozorovat, že v mimoškolním prostředí působil po celou dobu pobytu velmi sebevědomě. Bylo to patrnější než v prostředí třídy. Snažil se, být za každou cenu středem pozornosti, snažil se ostatním vlichotit, často se uchyloval k vulgární mluvě, vytahoval se nebo naopak shazoval úsilí slabších jedinců. Pokud to nešlo v pozitivním směru, snažil se získat negativní pozornost. Například se odmítal účastnit činnosti, pro kterou hlasoval zbytek skupiny.

Ke všem ve svém okolí byl velmi kritický a vytýkal jim chyby, kterých se běžně dopouštěl i on sám. Problém byl, že tyto své chyby neviděl. V případě, že se dostal do přílišného tlaku, býval až výbušný. Při konfrontaci s tímto chováním nebo i z jiných důvodů, býval nervózní a uchyloval se k naučené obranné reakci – hlasitému smíchu. K této reakci u chlapce často docházelo při tzv. velkých komunitách, kterých se vždy účastní většina zaměstnanců

internátního oddělení SVP, včetně mě a všichni klienti. Cílem těchto komunit je poskytnout chlapcům zpětnou vazbu k jejich jednání a snaze za uplynulý týden.

V průběhu pobytu v internátu se postupně zlepšoval zejména chlapcův přístup k pracovním povinnostem a zároveň se při jejich plnění stal výrazně zodpovědnějším. Hlavní vliv na tohle zlepšení měl příchod nových jedinců, na kterých viděl, jaké to je, když někdo nepracuje a jen mluví. Sám na takové jejich jednání upozorňoval, snažil se jim vysvětlit, že to není správné, jejich nerespektování pravidel zmiňoval na velkých komunitách.

Postupně se také začala zlepšovat chlapcova sebereflexe, omezil vulgarismy, ztišil svůj hlasový projev, po upozornění dokázal usměrnit své chování.

V závěru pobytu v internátním oddělení se chlapec začal vracet k původním vzorcům chování, což jsem pozorovala já i kolegové, a to v prostředí internátu i školy. Jak se ukázalo, bylo to způsobeno nervozitou z návratu do domácího prostředí. Sám přiznal mě, etopedce a později i všem ostatním při velké komunitě, že se bojí, že doma něco provede a měl pocit, že když se nebude chovat vhodně, bude možné prodloužit pobyt na internátu. Sám uvedl „Když tady jsou ty pravidla. Víím, co mám dělat. Taky se musím postarat o kotelnu. Doma zas něco pokazím.“.

Chlapec se postupně naučil přijímat mužskou autoritu a začal od nich lépe přijímat podněty i kritiku. Směrem ke konci pobytu jsem vnímala výrazně méně výbušných situací mezi ním a starším vychovatelem, ostatní vychovatelé si ve větší míře začali chválit jeho práci a přístup k povinnostem. Přesto bylo potřeba chlapce nadále kontrolovat při vykonávání činností a ujišťovat se, že zadání a postupy chápal.

2.2. SEKUNDÁRNÍ ANALÝZA DOKUMENTŮ

2.2.1. CO ŽÁKOVI VYHOVUJE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ A CO NIKOLI

Chlapci jsem předložila dokument, v němž se měl vyjádřit, která forma výuky mu ve škole vyhovuje nejvíce a která naopak nejméně, proč si myslí, že tomu tak je a v souvislosti s tím, do jaké míry si pamatuje látku předkládanou právě tímto způsobem. Hodnocení probíhalo formou udělení bodů, kdy jeden bod znamenal takřka nulové zapamatování látky a pět bodů znamenalo nejvyšší míru zapamatování takto předkládané látky.











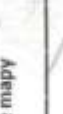

Dvěma body, tedy nižší schopností si zapamatovat předkládanou látku ohodnotil práci s učebnicí, vyplňování pracovních listů a ústní sdělení látky. Chlapec si dle svých slov nerad vyhledával informace, což souviselo s problémem v oblasti čtení a vnímání přečteného textu. Ač mu vyhovovalo povídání o tématu, uvedl, že takto předávaná sdělení si moc nepamatoval.

Třemi body, tedy průměrnou schopností zapamatovat si předkládanou látku, ohodnotil práci spojenou s psaním do sešitu, což by mu sice vyhovovalo, ale za problém považoval, že byl při psaní příliš pomalý. Stejným počtem bodů ohodnotil ještě práci u počítače, která mu přišla být odpočinková a myšlenkové mapy, které pro něj byly zajímavé.

Čtyřmi body ohodnotil práci s prezentací, kdy mu vyhovovalo jejich procházení, ale nikoli jejich samostatné vytváření. Stejně, jako psal pomalu do sešitu, psal pomalu a s řadou chyb i na počítači, čehož si byl plně vědom. Stejným počtem bodů ohodnotil také práci u tabule, kdy mu vyhovovala okamžitá zpětná vazba.

Vůbec nejvyšším počtem bodů a tím pádem nejvyšší měrou schopnosti zapamatovat si takto předkládané informace, hodnotil dle mého soudu atraktivnější a hravější formy práce, jako vyhledávání na internetu, práci s herními kartičkami a upravenými hrami. Takovou práci hodnotil jako rychlou a zábavnou.

Toto chlapcovo hodnocení se do značné míry shoduje s doporučeními PPP (viz osobní anamnéza, kapitola 2.1.1.). Obecně by se dalo shrnout, že chlapec vyhodnotil, že si lépe pamatuje látku předkládanou hravou či zážitkovou formou s řadou obrazových podnětů a naopak si hůře pamatuje látku předávanou formou psaného textu ve spojení s nutností s tímto textem dále pracovat.

Typ práce:	Proč mi práce tohoto typu vyhovuje/nehovuje:	Proč si myslím, že to tak je:	Učivo si pamatuji (škoro vůbec = 1 - pamatují si vše = 5)
 Práce s učebnicí	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:		1 2 3 4 5 2
 Práce s prezentací	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	na počítači papír	1 2 3 4 5 4
 Vyhledávání na internetu	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:		1 2 3 4 5 5
 Vypřilňování pracovního listu	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	pomocí počítače	1 2 3 4 5 5
 Psaní do sešitu	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:		1 2 3 4 5 5
 Práce s výukovými kartičkami	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	je to rychlé	1 2 3 4 5 3
 Upravené hry (Černý Petr, pexeso, deskové hry, ...)	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	tabule	1 2 3 4 5 5
 Procvičování v online programu	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	odpovědně měly být k dispozici	1 2 3 4 5 5
 Ústní sdílení s následnou aktivitou	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	je to rychle povídky měly být k dispozici	1 2 3 4 5 3
 Práce u tabule	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	na počítači papír	1 2 3 4 5 4
 Dopřilňování myšlenkové mapy	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:	tabule	1 2 3 4 5 3
 Jiné	Na práci mi vyhovuje: Na práci mi nevyhovuje:		1 2 3 4 5 5

2.2.2. BAUM-TEST

Test stromu řadíme mezi kresebné projektivní metody. Vypovídá zejména o osobnosti jedince, způsobech prožívání, reagování, o vztazích, přístupech k okolí a například aspiracích. Předností i nedostatkem této metody je poměrně vysoká míra subjektivní volnosti při výkladu (Altman 1998, 9, 12-13).

Pozorovaný jedinec využil celý formát papíru s tím, že samotný, nepříliš velký, strom umístil do jeho středu a zaznamenal i kořenovou část, která běžně nebývá patrná. Korunu stromu obohatil o kresbu ovocných plodů. Kresbu dále doplnil o okolní prvky, z nichž nejdominantnější jsou ptáci. Celek působí poměrně odbytým dojmem.

Celkové hodnocení kresby: Kresba je jednoduchá, mírně naivní, zaměřená na více detailů s logickým sledem a je provedená svižně. Lze uvažovat o povrchnosti prožívání pozorovaného jedince. Srdce stromu, které symbolizuje JÁ osobnosti jedince, lze hodnotit jako špatně zvládnuté (Altman 1998, 27-28).

Umístění v ploše: Pokud za průměrnou velikost označujeme strom, jehož velikost dosahuje asi 2/3 papíru, pak posuzovanou kresbu můžeme označit za malou. Taková kresba je pak projevem opatrnosti, nejistoty, nízkého sebevědomí a snížené síly ega. Zároveň ji při nižší úrovni kresby můžeme spojit s nedostatkem sebevědomí, neprůbojností, nevyrovnaností a někdy i labilitou jedince. Poměr velikosti kmene a koruny odpovídá spíše kresbě mladšího dítěte (asi 6-8 let) a naznačuje nezralost, pocity tlaku z okolí, potíže se sebeprosazením a nevyvážené sebevědomí. Takový jedinec pak může být přístupný vlivu instinktů a nevědomí, bývá impulzivní až agresivní, mívá sklony k bezhlavému jednání, uchyluje se k materialismu a přizemnosti a potlačuje rozumové složky své osobnosti, což jsou všechno projevy nezralosti takového jedince (Altman 1998, 33-34, 108).

Tah, tlak a způsob vedení čáry: Jedinec při kresbě stromu vyvinul slabý tlak na psací potřeby, což svědčí spíše o citlivosti, jemnosti, schopnosti přizpůsobení, plachosti, nejistotě, i o slabé vůli, přecitlivělosti, ochablosti, neschopnosti se vzepřít, deprivaci, či o neurotických nebo psychických stavech. Tah linky je dynamický, což svědčí o nebrzděnosti a temperamentu. Většina tahů v kresbě je dlouhá, nepřerušovaná, což svědčí o kontrolovaném chování, ale při kresbě kmenu chlapec použil krátké nesouvislé tahy, a to by naznačovalo spíše impulzivitu (Altman 1998, 36).

Kontury: Zvlněná linka v případě koruny stromu může být známkou přizpůsobování se. Kontury kmene a povrch kůry pak poskytují informace o sociabilitě, citlivosti a zranitelnosti jedince (Altman, 37, 102).

Šrafování: Tento výrazový prostředek, který chlapec použil u kmene stromu, lze interpretovat více způsoby. Naznačená struktura kůry nicméně vypovídá o vztazích k druhým, citlivosti a vnímavosti. V projevu chlapce se propojují ostré tvary, které naznačují vzrušivost, předrážděnost, kritičnost, cholericnost a agresivitu v propojení s oblými a uvolněnými tvary, které naznačují sociální přizpůsobivost a nenucenost (Altman 1998, 37, 106). V tomto případě se patrně jedná o snahu o výtvarnou stylizaci.

Kořeny: Kořeny směřují dolů, jedinec příliš neřešil jejich napojení na kmen. Kořeny jsou běžně skryté oku a v kresbě symbolizují oblast nevědomí, minulosti, nedostatku zázemí, potřeby pevnějšího zakotvení nebo například zvýšené závislosti na rodičích. Styl provedení kořenů v pozorované práci se pojí spíše s významem primitivnosti, lhostejnosti a flegmaticnosti (Altman 1998, 55, 94, 96).

Základna: Provedení základny od okraje k okraji svědčí o důležitosti role rodičů. Základna se zdá být přiměřená, což svědčí o dobrém a pevném zázemí (Altman 1998, 56, 97).

Pata kmene: Pata kmene je rozšířená vlevo, což svědčí o zabrzděnosti a ulpívání na minulosti. Jedinec s takovým projevem nerad začíná něco nového, těžko se rozhoduje a bývá závislý na matce (Altman 1998, 100).

Kmen: Kmen je nakreslen nejistými krátkými tahy, což vypovídá o nejistém postavení jedince, jeho psychické slabosti, nerozhodnosti či o jeho problematickém vývoji. Shora otevřený kmen pak naznačuje otevřenost, přístupnost dojmům, ovlivnitelnost i výbušnost (Altman 1998, 102, 105).

Koruna: Posuzovaná kresba stromu se vyznačuje relativně malou korunou, což naznačuje potíže se sebeprosazením, možné pocity méněcennosti a také známkou nevyzrálosti jedince. Chlapec korunu uzavřel nepropustnou linkou, což lze interpretovat jako uzavřenost, obranu nebo vyhýbání se vnějšímu světu, skutečnému životu, snivost nebo život ve fantazii (Altman 1998, 109-110).

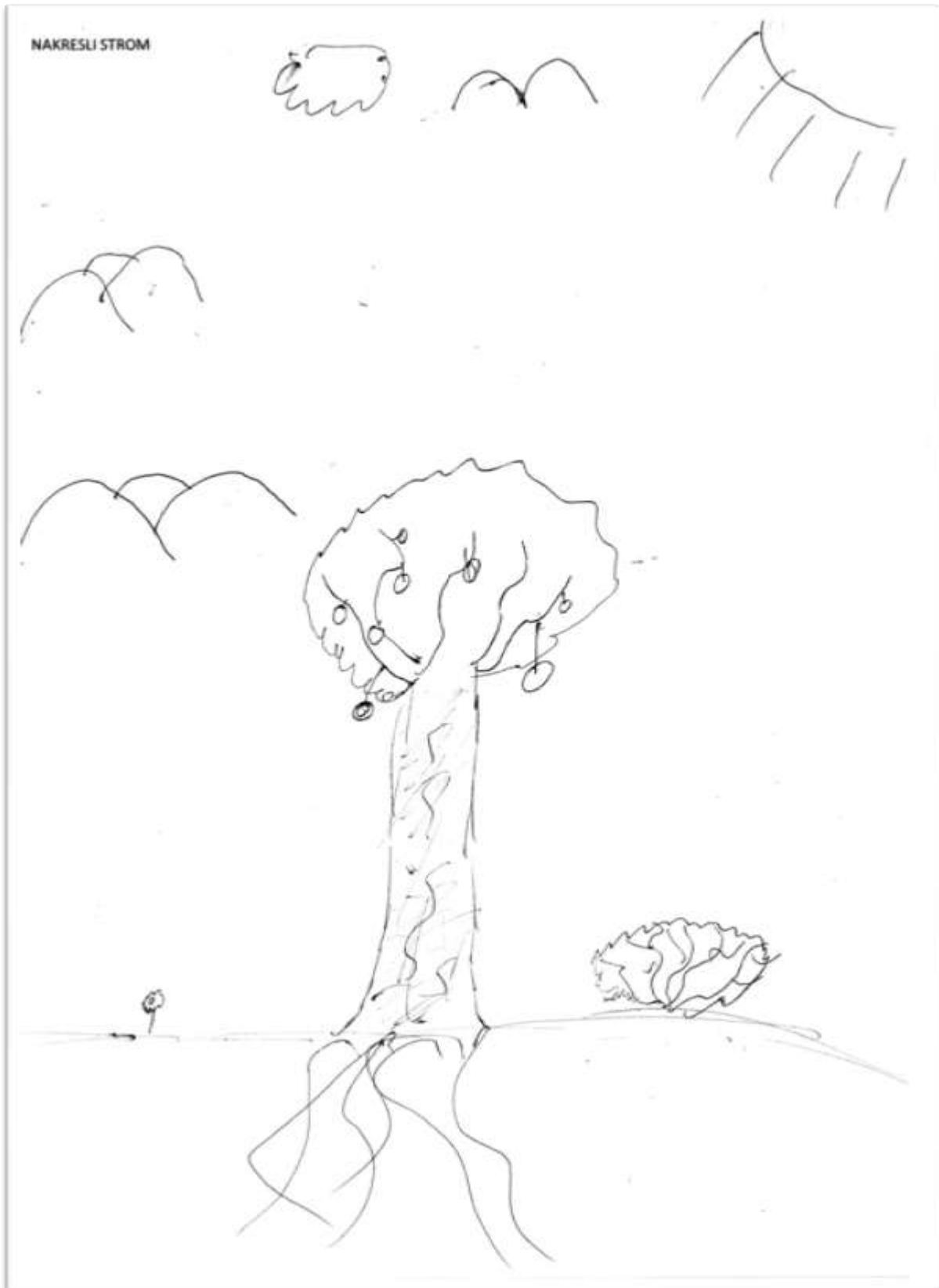
Větve: Malé slabé větve na silném kmeni naznačují problém s uspokojováním vlastních potřeb a tím, že se jedinec nedokáže prosadit. V případě, že jsou všechny větve, právě jako

na popisovaném obrázku, nakreslené jednou čarou, svědčí tento projev o nevyspělosti jedince či o retardaci. Tento projev bývá typický jen pro děti (Altman 1998, 120).

Ovoce: Struktura větví je obohacena o několik ovocných plodů. Kresba plodů často vzniká jako projev vědomé stylizace výtvarného projevu. Naznačení několika ovocných plodů, právě jako na popisovaném obrázku, lze považovat za normální projev (Altman 1998, 127, 129).

Kresba celé krajiny, ke které se částečně uchýlil také popisovaný jedinec, naznačuje projev snivosti, fantazie, náladovosti podléhání dojmům, mnohomluvnost, roztěkanost, menší konstruktivnost nebo únik před realitou. Vzhledem k tomu, že ke kresbě krajiny nebyla dána instrukce, se zdá, že má jedinec problémy v oblasti seberegulace, má sklony k utápění se v podružnostech atd. S ohledem na fakt, že okolní krajině nevěnoval přílišnou pozornost, se zdá, že tyto uvedené projevy nebudou výrazné. Kresba okolních prvků je přitom opět běžnější u dětí (Altman 1998, 132).

NAKRESLI STROM



2.2.3. NEDOKONČENÉ VĚTY

Test nedokončených vět řadíme mezi verbální projektivní metodu, která se dá použít při screeningu, ke klinickým potřebám nebo k výzkumu. Hodnocení tohoto testu bývá kvalitativní. Při testu má jedinec za úkol napsat první myšlenku, která ho v souvislosti se začátkem věty napadla (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová 2001, 256).

Předkládaný soubor vět je zaměřen na testovaného jedince a jeho blízkou rodinu. Jak je patrné z rodinné anamnézy, která se opírá o zprávy PPP (viz rodinná anamnéza, kapitola 2.1.2.), chlapec těžko přijímá rozpad manželství svých biologických rodičů. To stejné lze vyzorovat také v testu nedokončených vět. Je zřejmé, že by si přál, aby se k sobě jeho biologičtí rodiče opět vrátili.

Pokud jsem s chlapcem mluvila o rodině, otčíma zmiňoval jen zcela výjimečně a stejně jako i v testu nedokončených vět neustále zmiňoval jen svého otce a matku. Také se mi několikrát přímo zmínil, že by si přál, aby se k sobě vrátili. Právě to vyplývá i z testu nedokončených vět. Chlapec si ani dle osobních rozhovorů neuvědomoval, že vztah jeho biologických rodičů nebyl harmonický (viz rodinná anamnéza, kapitola 2.1.2.), nicméně dle otázky č. 17 vnímá negativní postoj matky vůči otci.

NEDOKONČENÉ VĚTY

1. Leknu se, když *normě někdo takhle bavne*
2. Nejvíce mne trápí *mě moje rodiče nejsou spolu*
3. Na tatkově se mi líbí *se baví se moji mamkou*
4. Na mamce se mi líbí *je pohodová*
5. Rodiče spolu *nejsou*
6. Doufám, že *se dají moje rodiče nas dokromady*
7. Jsem nejšťastnější, když *jsme s rodičema v pohode*
8. Tatka je nejšťastnější, když *sem srim*
9. Mamka je nejšťastnější, když *ke měllam pusecky*
10. Tatka ode mne požaduje *at jsem hodnej*
11. Mamka ode mne požaduje *at vedlam pusecky*
12. Tatku dovede nejvíce rozzlobit *kdyz mu volam # s cash*
13. Mamku dovede nejvíce rozzlobit *kdydelam pusecky*
14. Pokud jde o naši rodinu, přeju si nejvíce, aby *byly spole*
15. Nikdo neví, že *se*
16. Nejsem ráda, že oba rodiče *ne se sedeny*
17. Mamka si myslí o tatkově *že se chova jako by byl*
18. Tatka si myslí o mamce *že je baba*
19. Babička a děda od mamky si myslí o tatkově *že je baba*
20. Děda s babičkou od tatky si myslí o mamce *že je baba*
21. Nejšťastnější na světě je ten, kdo
22. Vadí mi nejvíce v životě *že se chozam jako kolo*
23. Na mamce bych nejvíce změnil *nic*
24. Na tatkově bych nejvíce změnil *nic*
25. Nejdůležitější pro mne je v životě *rodina*
26. Někdy mám strach, že *zemřu*
27. Když jsem sama, tak *sem hod*
28. Jsem někdy smutná, protože
29. Nejvíce mne v životě zamrzelo *že me umiel prededu*
30. Moje 3 největší přání jsou *že by se bavili, at jsou spolu rodiče*

2.2.4. MEDVÍDCI NA STROMĚ

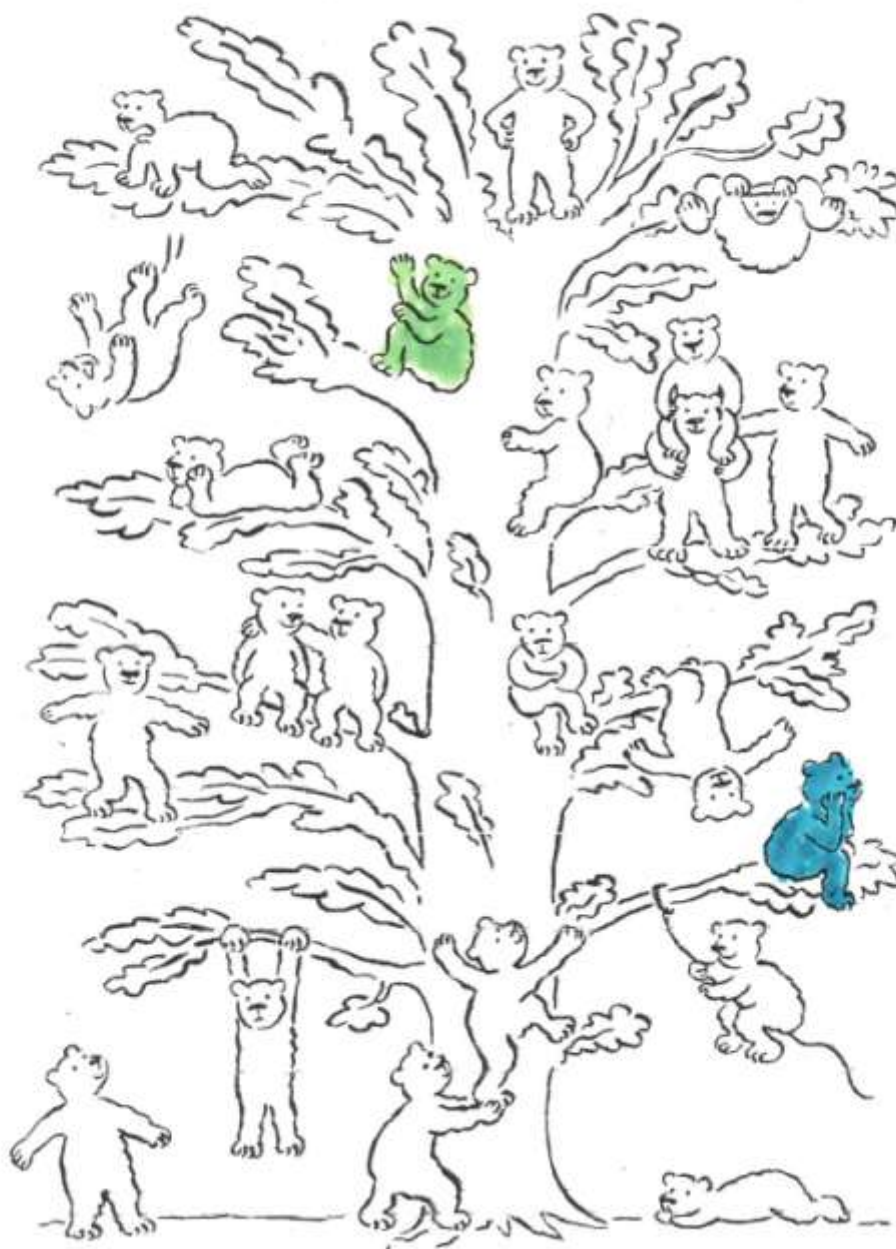
Test „Medvídci na stromě“ byl spojen se dvěma úkoly. Nejdříve měl chlapec vybarvit medvídka, který by vystihoval, jak se on sám cítí a poté medvídka, kterým by chtěl ve skutečnosti být.

Modrým fixem označil medvídka, který vystihuje, jak se sám chlapec cítí. Jak je vidět, zvolil si medvídka v dolní části společenství, který působí samotářsky, s nikým se nedruží a zdá se, že je zamyšlený či snad znuděný.

Zeleným fixem označil medvídka, kterým by chtěl ve skutečnosti být. Je zajímavé, že také v tomto případě si chlapec zvolil samotářského medvídka, tentokrát však v koruně stromu, respektive společenské hierarchie. Rozdíl je v tom, že tento medvídek působí o poznání veseleji a zdá se, že se vůči kolektivu projevuje otevřeněji.

Jak tedy test naznačuje, chlapec se cítí být osamoceným jedincem na okraji společnosti, který by se chtěl dostat spíše na její vrchol. Přesto se nezdá, že by měl nějakou výraznější potřebu se s kolektivem družít, navazovat nějaká bližší přátelství, divočít nebo někomu dělat naschvály.

MEDVÍDCI NA STROMĚ



Původní dokument převzat z: (Hrouzek, Marková, a kol. 2012, 16).

ZÁVĚR

Závěrem je možné uvést, že provedené testy podporují závěry uvedené ve zprávě PPP a Psychiatrické kliniky, kterou chlapec navštěvuje. V prostředí internátního oddělení SVP postupně docházelo k odkrývání některých problémů, které spolu přímo souvisely.

Ukázalo se, že faktorů, které mohly v minulosti mít nebo dle dostupných informací měly vliv na chování pozorovaného jedince, bylo hned několik. Jak vyplynulo ze zpráv PPP a Psychiatrické kliniky – ambulance dětské a dorostenecké psychiatrie a z rozhovorů s matkou, objevovaly se v níže uvedeném sledu.

- Násilné chování otce vůči matce (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP a sdělení matky) >
- Rozvod rodičů (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP a sdělení matky) >
- Autoritářský přístup otčíma (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP a sdělení matky) >
- Nejednotná výchova ze strany matky a otčíma, kdy se otčím na výchově v podstatě nepodílel (viz kapitola 2.1.2., sdělení matky) >
- Problémy v chování (viz kapitola 2.1.1., zpráva PPP, sdělení matky, etopeda) >
- Neadekvátní tresty (sdělení matky a třídní učitelky) >
- Odmítavý postoj otčíma vůči chlapci (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP) >
- Odmítavý postoj matky vůči chlapci (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP) >
- Rodinné spory v důsledku jednání chlapce (viz kapitola 2.1.2., zpráva PPP) >
- Delikventní chování (sdělení matky, třídní učitelky, informace ze zpráv PPP a Psychiatrické kliniky - ambulance dětské a dorostenecké psychiatrie).

Z důvodu dlouhodobého problémového chování v rodině, škole a v obci chlapec nastoupil internátní pobyt v SVP. Toto problémové, delikventní chování se u chlapce projevovalo už od útlého věku, kdy se dopustil krádeže a sprejerství. Jak vyplynulo s rozhovoru s jedincem, ze zpráv z PPP a rozhovoru s matkou a třídní učitelkou, chlapec za své jednání v podstatě nikdy nenesl odpovědnost a vždy byl jen tak řečeno „poplácán po prstech“. Kromě delikventního chování dle matky a zprávy PPP dlouhodobě zaujímal negativní vztah k otčímovi a nepřijímal mužskou autoritu a pravidla.

Edukační proces u žáků s poruchami chování a s poruchami učení je zakotven hned v několika legislativních dokumentech. Je to například Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích

výchovné péče; Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních; Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče; Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných; Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů; 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; Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a některé další dokumenty. Stěžejní vodítko pro práci s dítětem s poruchou chování nebo s poruchou učení však poskytují pedagogicko-psychologické poradny, které pro žáky s takovou diagnózou vytváří individuální vzdělávací plány a poskytují je školám těchto žáků. Při práci s popisovaným chlapcem jsem respektovala IVP vytvořené pedagogicko-psychologickou poradnou a dále jsem s chlapcem pracovala za použití individuálního přístupu, vedla jsem ho k sebehodnocení, poskytovala jsem mu okamžitou zpětnou vazbu, vedla ho k respektování pravidel.

Prvním úkolem každého chlapce nastoupivšího do internátního oddělení SVP je právě práce na přijímání pravidel, a to v prostředí internátu, školy i statku. Chlapec si nejdříve neuvědomoval, že svým chováním porušuje normy. Několik týdnů při velkých komunitách opakoval „Já nevím, proč tady jsem, nic jsem neudělal.“. Vnímal sám sebe jako pozitivního a bezproblémového jedince. Postupně se zaměřoval na zvládnání dílčích cílů a začal přijímat pravidla. Dokonce dokázal identifikovat nevhodné vzorce chování u druhých „Paní učitelko, ale za to by měl dělat dřepy. Já taky za používání sprostých slov dřepuju.“; „No to je pěkný, tak on nedělá a kvůli němu teď nepoteče teplá voda a odnesem to všichni.“. Měla jsem možnost pozorovat, jak se učí tím, že vidí u svých vrstevníků chyby. Tady měl pravidla a vše se odehrávalo podle nich. Problém byl, že když jsme chlapce pustili na víkend domů, vždy se něco stalo a maminka hlásila, že to doma nebylo dobré. Ukazovalo se, že je problém v nedostatečném nastavení domácích pravidel. Etopedi pak pracovali na tom, aby i matka s otčímem doma stanovili jasná pravidla a pomáhali jim telefonicky i při osobních schůzkách s jejich nastavením v domácnosti.

Druhým úkolem, který bylo potřeba zvládnout v prostředí internátu, školy, statku a nakonec i doma, byla práce na změně chlapcova vystupování. Chlapec byl od počátku svého nástupu do SVP hlučný, neustále se něčemu smál, vystupoval za každou cenu sebejistě a suverénně a vyjadřoval se velmi vulgárně. První jsem se s chlapcem domluvila, že bude za každé

vulgární slovo dělat deset dřepů nebo pět kliků, abych mu tento problém zviditelnila. Stejně pak k problému přistupovali i vychovatelé. Mnohé vyučovací hodiny se zpočátku jevily jako hodiny tělocviku. Mě i mé kolegy nejednou zaujalo, že i přes suverénnost chlapcova vystupování, se nejeví být jistý při vykonávání školních ani jiných povinností. Postupně se začalo ukazovat, že právě tímto svým chováním zakrýval svou nejistotu a čím více si byl nejistý, tím byl hlučnější a agresivnější. Tento rozpor vystupování a jednání ostatně zachytil i Baum-test (viz kapitola 2.2.2.). Například umístění stromu v ploše výkresu, poměr velikosti kmene a koruny, tlak vyvinutý na psací potřeby a způsob provedení koruny stromu naznačují, že má chlapec potíže se sebezprosažením, nejistotou, nízkým sebevědomím a pocitu méněcennosti. V testu Medvídci na stromě (viz kapitola 2.2.4.) navíc chlapec sám sebe připodobnil k medvídkovi, který je na okraji společnosti, s nikým se nedruží a hledí někam do prázdna, přičemž by se chtěl stát jedincem, který je spokojený na vrcholu hierarchie společnosti. Přesto je zajímavé, že v obou případech v testu zvolil samotářské jedince, kteří vlastně nemají potřebu někomu škodit, s někým se družít nebo divočít. Zdravá sebedůvěra, víra ve své schopnosti a v sama sebe přitom vede k pocitu náležitosti ke kolektivu, jedinec snáze pocítí, že může dosáhnout cíle a navíc mu zbývá víc sil, které může využít například k učení. Naproti tomu jedinci s nízkým sebevědomím vynakládají daleko více energie na obranu a překonávání pocitů strachu a nejistoty (Holeček 2001a, 9). Chlapci se pak postupně začalo dařit získávat ve společnosti právě takovou pozici, kterou si v testu Medvídci na stromě, vytyčil. Začal v prostředí internátu postupně v plné míře přebírat zodpovědnost za svěřené činnosti, dokázal vést jiné chlapce a zorganizovat si svou práci. Především dostal na starost práci v kotelně, kde zajišťoval, že na internátu vždy tekla teplá voda. Postupně začalo být patrné, že si buduje reálné sebevědomí. Mluvil o svých povinnostech „Nemůžu hrát hru, je potřeba naplnit kotel.“ Tyto své povinnosti a dobré výsledky své práce pak náležitě komentoval ve škole i na statku. Když odjížděl na víkend, musel tuto činnost někomu předat a při vysvětlování působil důležitě. Na své vrstevníky kladl důraz a po příjezdu se ptal, jestli to bylo v pořádku.

Třetí úkol, se kterým se chlapec potýkal ve všech internátních prostorách a nakonec i doma, bylo zvládnutí přijímání mužské autority. Jako žena jsem osobně chlapcův problém s přijímáním autority nepocítovala, ale vnímala jsem ho jako pozorovatel například při výuce dílen. V dílnách chlapce vždy učím ve spolupráci s vychovatelem vyššího věku. Vždy, když chlapci něco vysvětloval, ten jen kroutil hlavou, vztekal se, byl agresivní, vulgární, měl pocit, že si na něj vychovatel zasedl. Opakovaně jsme ho upozorňovali na fakt, že pan

vychovatel s ním nejedná jinak než s ostatními chlapci, že je na jednu stranu přísný, ale na tu druhou milý, ale nepomáhalo to. Přitom pokud jsem mu stejnou informaci předala já, i důrazným tónem, přijal ji bez výhrad. Tento problém chlapec řešil především s etopedkou. Zatímco při prvních velkých komunitách vnímal tohoto vychovatele jako svého nepřítel, při prodloužení pobytu došel k závěru, že mu tento vychovatel svým přístupem připomíná otčíma. Při zviditelnění tohoto problému, se začal chlapcův postoj k mužům v SVP měnit. Nadále byl ale velmi nejistý v komunikaci s otčímem¹, což vedlo k obavám z odjezdů domů, a to dokonce do té míry, že se směrem k závěru pobytu v SVP začal vracet k původním vzorcům chování. Někdy i dva nebo tři dny před odjezdem domů začal být vulgární, agresivní, a podrážděný. Já a někteří další kolegové jsme si všimli, že se tohle jeho chování opakuje vždy před odjezdem. Chlapec to pak vysvětlil slovy „Když tady jsou ty pravidla. Tady nic nepodělám. Doma zas něco vyvedu a Michal se našťve².“ S touto informací pak mohli pracovat etopedi, kteří matce a otčímovi zdůrazňovali potřebu zavedení domácích pravidel a jednotného přístupu jich obou.

Samostatnou kapitolu pak tvořil chlapcův přístup ke škole. Ukázalo se, že chlapcovo jednání vykazovalo přímou souvislost ADHD s poruchami chování. Podle údajů uváděných v literatuře se až u 60 % jedinců s diagnostikovaným ADHD vyskytuje minimálně jedna komorbidní porucha (Ptáček, Ptáčková 2018, 25). V případě popisovaného jedince se k ADHD přidružuje ještě porucha učení v oblasti čtení a psaní a porucha chování zahrnující krádeže, lhaní, agresi a destruktivního chování. Společný výskyt těchto poruch u téhož jedince tak není ničím výjimečným. Právě ADHD, které je spojováno především se špatnou pamětí, absencí schopností organizace ukládání informací, s deficitem exekutivních funkcí a s přidružením výše jmenovaných komorbidních poruch (učení a chování), vede k nestálým školním výkonům, selhávání ve školním prostředí i v pozdějším životě, k negativnímu

¹ V případě otčíma, který jak bylo uvedeno v anamnestické části (viz rodinná anamnéza, kapitola 2.1.2.) „zlomil nad chlapcem hůl“, se může jednat o vzájemný komplex. Tím, že chlapec již krátce po začlenění otčíma do rodiny, dělal otčímovi naschvály, u něj mohl vyvolat právě komplex, který dále narůstal, vedl k (ne)vychovávání chlapce, odmítavému postoji, později ke sporům v rodině a dalším přidruženým jevům. Přitom komplexy se vytváří na základě bolestného nebo významného střetu jedince s požadavky jeho okolí nebo jinými událostmi, které mohly přesahovat momentální dispozice tohoto jedince. Samotné komplexy pak vznikají především v interakci kojence či dítěte se vztahovou osobou (Kast 2013, 25), v tomto případě právě s otčímem.

² Jméno bylo pro potřebu práce změněno.

ovlivnění sociálního uplatnění a ke zhoršené celkové životní spokojenosti a úspěšnosti jedince (Ptáček, Ptáčková 2018, 56). Disharmonický vývoj osobnosti dítěte může být způsoben jednak poruchou centrální nervové soustavy a jednak se na něm můžou podílet specifické poruchy učení (Hutyrová, a kol. 2019, 74). Poruchy učení v oblasti čtení a psaní u popisovaného jedince je tak, na základě výše jmenovaných bodů, možné klást do přímé souvislosti s chlapcovým nízkým sebevědomím a sebehodnocením, které odkryl i Baum-test (viz kapitola 2.2.2.).

Jak jsem uvedla výše, čím víc byl chlapec nejistý, tím byl hlučnější, agresivnější a vulgárnější. Právě takové chování se u něj projevovalo, když jsem mu zadala práci s učebnicí, orientací v textu nebo při zapisování textu. Naopak byl klidnější, když jsem ho vzdělávala pomocí her, vyprávění atd. V dotazníku „Co žákovi vyhovuje a co nikoli“ vždy uvedl, proč považuje daný způsob výuky za lepší a proč za horší (viz kapitola 2.2.1.). Celkově negativně, z hlediska schopnosti zapamatovat si takto předávané informace, hodnotil práci s učebnicí, vyplňování pracovních listů a ústní sdělení. Chlapec uvedl a při rozhovoru ještě vysvětlil, že práce s učebnicí jako taková mu nevyhovovala, že si nerad vyhledával informace v učebnici, ale naopak mu vyhovovalo, když si mohl o probírané látce s učitelem povídat. Lépe si pak dle vlastního hodnocení pamatoval látku, která byla předkládána formou psaní do sešitu, což je v mírném rozporu s navrhovanými opatřeními, kdy by mělo docházet k omezení psaného projevu a také sám chlapec uvedl, že mu vadí, že je při takové práci pomalejší. Dále procvičování v online programech, které vyhodnotil jako odpočinkovou činnost a doplňování myšlenkových map, což mu přišlo být zajímavé. Poměrně dobře si dle svého hodnocení pamatoval látku předkládanou formou prezentace a práce u tabule, na níž mu vyhovovala především okamžitá zpětná vazba, což je plně v souladu s navrhovanými doporučeními ze strany PPP a mými (viz osobní anamnéza, kapitola 2.1.1., navrhovaná doporučení směrem ke škole str. 40-43). Vůbec nejlépe pak hodnotil práci spojenou s vyhledáváním na internetu a zábavnější a snad i rychlejší formy výuky s kartičkami a upravenými hrami ve stylu her Lotto, Černý Petr, upravených deskových her s kartičkami, které žáka provází příběhem, atd. Tyto informace si tedy dle vlastního sdělení pamatoval nejlépe, což je opět v souladu s doporučeními vydanými ve zprávách PPP a s mými doporučeními uvedenými níže (viz osobní anamnéza, kapitola 2.1.1.; navrhovaná doporučení směrem ke škole str. 40-43; co žákovi vyhovuje ve školním prostředí a co nikoli, kapitola 2.2.1.). Projevy chlapcovy jistoty a nejistoty se odráží v jeho hodnocení, kdy dokázal definovat co a proč mu je na konkrétním typu nepříjemné nebo mu naopak vyhovuje.

Problémové chování spojené s krádežemi jsme v prostředí internátního oddělení nezaznamenali vůbec. Přesto se krádeže dopustil, a to v době, kdy do ČR přicestoval ze zahraničí chlapcův otec a vzal si ho k sobě po dva víkendy na návštěvu. Ač má se svým biologickým otcem dobrý vztah a ten mu dle slov matky poskytuje peníze, měl potřebu mu zcizit hotovost. Když otec skutečnost zjistil, informoval matku a ta následně pracovníky SVP. Chlapec se nejdříve ke krádeži nepřiznal, o skutečnosti lhal, ale finanční obnos jsme u něj nenašli. Ke svému činu se přiznal později. Ukázalo se, že peníze sice zcizil, ale ukryl je v hrníčku ve svém pokoji u otce, kam věděl, že už nebude mít vzhledem k jeho opětovnému návratu do zahraničí přístup. Při velké komunitě se pak k tomuto svému činu přiznal i před svými vrstevníky a před námi zaměstnanci. Sdělil nám, že doufal, že otec neodjede, protože na něj bude chtít dohlédnout. Diagnostické testy, které chlapec podstoupil, naznačují, že je chlapec silně fixován na rodinu. Například provedení základny, paty kmene a kořenů při Baum-testu naznačují chlapcovu závislost na matce a rodinných vztazích a celkově na důležitost rodičů v chlapcově životě (viz kapitola 2.2.2.). Z odpovědí v testu Nedokončené věty je navíc zřejmá fixace na přání, aby se k sobě jeho biologičtí rodiče vrátili. Takové jednání spojené s krádeží a snahou přimět otce, aby neopouštěl ČR, pak odráží to, co chlapec zakomponoval do diagnostických testů.

Při porovnání Baum-testu (viz kapitola 2.2.2.) s Nedokončenými větami (viz kapitola 2.2.3.) a testu Medvídci na stromě (viz kapitola 2.2.4.) jsem zjistila, že se v nich nachází propojení. V testu Nedokončených vět chlapec lpí na teoretické úvaze, že by se jeho biologičtí rodiče mohli dát znovu dohromady a řadu odpovědí váže k tomuto vysněnému bodu. Baum-test nadto naznačuje, že se jedinec uchyluje do světa fantazie, snivosti, nereálných představ, ale také naznačuje, že je tento jedinec vlastně uzavřený a brání se nebo se vyhýbá vnějším světu. Tyto poslední jmenované body pak potvrzuje právě i test Medvídci na stromě, kdy vlastně chlapec v obou případech vybral medvídka samotáře, byť je zde patrná touha posunout se ve společenské hierarchii výš.

Informace uvedené výše ukazují, že jedinec jednal v návaznosti na svou životní situaci. V SVP pak v důsledku přijetí pravidel získal pocit jistoty, díky přijetí zodpovědnosti za některé činnosti, získal pocit sebevědomí a své důležitosti v kolektivu, díky zviditelnění nežádoucího chování omezoval své vulgární vystupování, díky zvolení alternativních vyučovacích metod omezil jak vulgární tak agresivní vystupování ve škole, díky zviditelnění podobnosti mezi vychovatelem a jeho otčímem dokázal pojmenovat, co ho na otčímovi dráždí

a nakonec dokázal vysvětlit i to, proč se uchýlil ke krádeži u svého otce. Na základě těchto skutečností se zdá, že internátní pobyt vedl ke zlepšení chlapcova postoje k životu.

Chlapec s matkou navštívili v odstupu několika měsíců od ukončení pobytu internát, kde se setkali se mnou a etopedkou. Působili klidně, usmívali se. Když jsem se chlapce zeptala, jak mu to doma jde, mi odpověděl „No, musím doma pracovat, ale je to dobrý.“

NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ

NAVRHOVANÁ DOPORUČENÍ VZHLEDEM KE ŠKOLE

Dle literatury se aktuálně zaměřuje problematika výuky dětí s hyperaktivní poruchou na kompenzaci a intervenci projevů, které se vztahují ke školním výkonům. Důležitý by přitom měl být rozvoj sociálních a komunikačních dovedností a porozumění sociálním reakcím, což by měly být klíčové body pro rozvoj interpersonálních vztahů a vazeb.

U dětí s problémy v chování se doporučuje pozitivní posilování společně s mírnými tresty, častá zpětná vazba, zadávání jednoznačných a srozumitelných instrukcí a pokynů, respektování stylů učení, nácvik metakognitivních strategií a sebekontrola společně se sebehodnocením. Doporučuje se dát žákům pocit, že jim nasloucháme, je potřeba nebát se navazovat s nimi oční a fyzický kontakt, projevovat vůči nim respekt a naslouchat jim. Také bývá doporučováno dát žákům možnost se občas ve třídě zasmát a uvolnit se, budovat osobní vztahy například na školních výletech. Učitel žáka s problémy v chování by měl za všech okolností zachovávat klid a nebrat si jeho chování osobně. Za důležité bývá pokládáno dodržování pravidel, která žákům obecně poskytují pocit jistoty, pomáhají jim socializovat se a strukturovat jejich osobnost. Obecně bývá doporučováno dodržování šesti základních principů. Odměna by měla vždy následovat okamžitě. Z počátku by se žákovi mělo dostávat odměny i jen za snahu nebo za drobný úspěch. V takovém případě by pak měla být sice menší, ale o to častější. Také by měla následovat odměna za uposlechnutí, respektive vykonání zadané činnosti. Je možné využít při práci s žákem s poruchou chování smlouvu „něco za něco“ (odměna za požadované chování) nebo je možnost posílení méně oblíbených činností činnostmi oblíbenějšími (Hutyrová, a kol. 2019, 102, 130, 132-133, 153).

Popisovaný chlapec nevykazoval výraznější problémy ve školním prostředí, zdá se, že ty souvisely spíše s blízcími se odjezdy domů, kdy býval podrážděný a ze strachu, že zase něco provede, se snažil svému odjezdu domů zabránit. Nežádoucí projevy vykazoval ve vztahu k nepochopení látky, když nestíhal nebo si byl nejistý.

S ohledem na chlapcovy specifické vzdělávací potřeby **doporučuji vedení výuky formou diskuze, vyprávění, vyplňování pracovních listů v kombinaci s vyhledáváním na internetu, prací s obrazovou prezentací a dále doporučuji práci a procvičování na počítači. Především v zeměpisu, přírodopisu a dějepisu doporučuji předkládat látku**

formou aktivit s výukovými kartičkami a upravenými hrami, dále formou obrazových prezentací a dokumentárních snímků. V hodinách občanské výchovy doporučuji pracovat s myšlenkovými mapami.

Zdá se, že chlapcova vizuální paměť je na velmi dobré úrovni, proto **doporučuji, aby mu byla látka předkládána s co možná nejvíc obrazovými prvky, ať už ve formě dokumentů, či pracovních listů s obrazovými prvky.** Tyto formy výuky shledávám s ohledem na chlapcovy potřeby jako vyhovující.

Při probírání nového učiva doporučuji vždy nejdříve zopakovat probranou látku a krátce zopakovat postup.

Díky distančnímu vzdělávání za současné epidemiologické situace jsem měla možnost nahlédnout přímo do výuky chlapcovy základní školy. Naším standardem v SVP je, že každého chlapce začleňujeme ke konci pobytu do jeho školy postupně. Například jezdí do své školy jeden den v týdnu a zbytek týdne tráví v SVP. V době karantény a distančního vyučování to nebylo možné, a tak jsme domluvili, že se chlapci budou jednou týdně připojovat k distanční výuce své školy online z naší počítačové učebny. Při takové výuce jsem vnímala problém zejména v pojetí hodiny panem ředitelem, který vyučoval zeměpis a jako neadekvátní jsem hodnotila ze svého pohledu rovněž postoj paní učitelky dějepisu. Konkrétně tito dva učitelé diktovali zápis i dvacet minut vkuse, bez jediného přerušení, bez ukázky obrázku, bez nějakého navázání kontaktu s žáky. Pracovní listy žákům neposkytovali, vše si museli psát do sešitů, případně se zaměřovali na čtení z učebnice. Popisovaný chlapec vždy po několika minutách bouchal tužkou o stůl, otáčel se, začal si hrát se sešitem, hlasitě si mumlal, začal se uchýlovat k vulgarismům. Takové reakce se u chlapce neprojevovaly v průběhu jiných vyučovacích hodin, kde byla výuka obohacena o společnou diskuzi, dotazování žáků, videa a obrázky.

S ohledem na tyto nežádoucí chlapcovy projevy chování naopak **nedoporučuji formy výuky spojené s opisováním textů, zdlouhavými výpisky z učebnic či diktování zápisů, práce v pracovních sešitech a celkově aktivity spojené se zvýšenou mírou čtení a psaní. Doporučuji předkládat chlapci předepsaný text, do kterého bude pouze doplňovat chybějící informace, a doporučuji častější změnu činností. Zejména doporučuji změnu výukového stylu ve chvíli, kdy se u chlapce začnou projevovat nežádoucí vzorce chování, případně doporučuji chlapci umožnit práci s asistentem/asistentkou, aby došlo**

ke zmírnění, respektive odbourání nežádoucích projevů spojených s nejistotou, nestíháním a nepochopením.

Při práci s větším množstvím textu nebo při práci spojené s psaním většího množství informací, byl chlapec pomalejší, poměrně nejistý a uchování informací získaných touto cestou bylo zcela minimální. Při jakémkoli písemném projevu měl tendence zakrývat napsaný text rukou, ať už se jednalo o text v sešitě, nebo na počítači.

Doporučuji, stejně jako PPP (viz kapitola 2.1.1.), aby škola chlapci umožnila práci s asistentem, která mu dle sdělení matky a třídní učitelky dosud umožněna nebyla.

Doporučuji omezení okolních rušivých vlivů tak, že měl být chlapec usazen v samostatné lavici blíže k učiteli. Pokud by takové místo mělo být u okna, doporučuji jeho zatažení.

Mezi nežádoucí projevy chlapcovy nejistoty patří hlasitý smích a používání vulgarismů pramenících z pocitů nejistoty, nestíhání nebo nepochopení. V případě, že se objeví takové chování, **doporučuji zjišťovat, v čem mohl vzniknout problém, odkud mohla nejistota pramenit a nechat chlapce promluvit například s asistentem/asistentkou.**

Pokud chlapec přistoupí k používání vulgarismů, doporučuji alespoň krátký pobyt na čerstvém vzduchu. Rovněž doporučuji domluvit se s chlapcem na formě zviditelnění takového jednání například pomocí snadno vykonatelných cviků.

Dále doporučuji chlapce pozitivně motivovat, chválit ho častěji a za dílčí úspěchy a pracovat s intonací hlasu.

LITERATURA A ZDROJE

ALTMAN, Z., 1998. *Test stromu*. Příručka. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna. 139 s. ISBN neuvedeno.

HOLEČEK, V., 2001a. *Aplikovaná psychologie pro učitele I*. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání. 1. svazek, 74 s. ISBN 80-7082-739-4.

HOLEČEK, V., 2001b. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání. 2. svazek, 109 s. ISBN 80-7082-739-4.

HROUZEK, P., MARKOVÁ, Z., A KOL., 2012. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit, co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [online]. Materiál pro učitele, vytvořeno pro projekt Minimalizace šikany 2012. 34 s. [vid. 15. 07. 2021]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf.

HUTYROVÁ, H. *Dopady rizikového chování ve škole i mimo ni (přívodce studiím)*; [online]. Studijní text k projektu Efektivní adaptace začínajících učitelů na požadavky školské praxe. 11 s. [vid. 15. 07. 2021]. Dostupné z: http://oldwww.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2016/seminare/Dopady_rizikoveho_chovani_ve_skole_i_mimo_ni.pdf.

HUTYROVÁ, M., A KOL., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. 207 s. ISBN 978-80-262-1523-3.

JAŘABÁČ, I., 2018. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex. 112 s. ISBN 978-80-7225-453-8.

KAST, V., 2013. *Otcové – dcery, matky – synové: práce s rodičovskými komplexy jako cesta k vlastní identitě*. 2. vydání. Praha: Portál. 165 s. Spektrum; 35. ISBN 978-80-262-0401-5.

KLÍMA, P., KLÍMA, J., 1984. *Základy etopedie: Uvedení do etopedie, nárys vývoje a organizace péče*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 124 s. ISBN neuvedeno.

LAVER-BRADBURY, C., A KOL., 2016. *Šest kroků ke zvládnutí ADHD: Manuál pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. 143 s. ISBN 978-80-262-1035-1.

MARTÍNEK, Z., 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2310-5.

MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. vydání. Praha: Grada. 190 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5309-6.

METODICKÝ POKYN K VYHLÁŠCE Č. 27/2016 SB.: *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/51922/>.

METODICKÝ POKYN UPŘESŇUJÍCÍ PODMÍNKY ČINNOSTI STŘEDISEK VÝCHOVNÉ PÉČE: [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy?highlightWords=458%2F2005>.

MICHALOVÁ, Z., 2011. *ADD/ADHD v kontextu poruch chování*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 120 s. ISBN 978-80-7372-733-8.

NÝVLTOVÁ, V., 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. 2. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 240 s. ISBN 978-80-86723-85-3.

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PROKOPOVÁ, D. *Etopedie* [online]. 13 s. [vid. 15. 07. 2021]. Dostupné z: <http://www.specou.cz/files/eto-prez.pdf>.

PTÁČEK, R., PTÁČKOVÁ, H., 2018. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. 127 s. ISBN 978-80-246-2930-8.

SVOBODA, M. (ED.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. 792 s. ISBN 80-7178-545-8.

VACEK, P. *Poruchy chování dětí a mládeže: studijní opora k předmětu pro studenty kombinované formy studia oboru Sociální patologie a prevence* [online]. Univerzita Hradec Králové. 32 s. [vid. 15. 07. 2021]. Dostupné z: https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/ustav-socialnich-studii/dokumenty/studijni_opory/socialni_patologie_a_prevence_2020/poruchy-chovani-deti-a-mladeze.pdf.

VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB.: *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů* [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c.272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf.

VYHLÁŠKA Č. 458/2005 SB.: *kteou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče* [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasiky-k-zakonu-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne-vychovy?highlightWords=458%2F2005>.

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* [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38848/>.

ZÁKON Č. 561/2004 SB.: *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. [vid. 07. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-27-2-2021>.