

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele

Kód oboru: 7506R029

Název bakalářské práce:

**SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ STIMULACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE DĚTÍ
SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI SE ZAMĚŘENÍM NA
SPCH**

*SPECIAL PEDAGOGICAL STIMULATION OF PSYCHICAL DEVELOPMENT OF
CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOCUSED ON CHILDREN
WITH BEHAVIORAL DISORDERS*

Autor:
Martina Šuráňová
Nádražní 308/66
150 00 Praha 5

Podpis autora: _____

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Bod'ová

Počet:

stran	obrázků	tabulek	grafů	zdrojů	příloh
104	0	4	0	26	1 + 2 CD

CD obsahuje **celé** znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 30.4.2008

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména §60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

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

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 30.4.2008

Podpis.....

Velmi děkuji Mgr. Veronice Bod'ové za její odborné vedení, trpělivost a cenné rady při sestavování bakalářské práce.

Martina Šuráňová

Název bakalářské práce:

SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ STIMULACE PSYCHICKÉHO VÝVOJE DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI SE ZAMĚŘENÍM NA SPCH

Název bakalářské práce:

SPECIAL PEDAGOGICAL STIMULATION OF PSYCHICAL DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS FOCUSED ON CHILDREN WITH BEHAVIORAL DISORDERS

Jméno a příjmení autora:

Martina Šuráňová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2007/2008

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Veronika Bodřová

Resumé

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a analyzovat změny v chování dětí v rámci speciálně pedagogických přístupů. Chtěla jsem zjistit, zda je znatelný rozdíl mezi dětmi, kterým je delší dobu věnována speciálně pedagogická péče a dětmi, které se dosud s těmito přístupy neselekaly.

Teoretická část byla zaměřena na poznatky vztahující se ke specifickým poruchám chování, definice těchto poruch, jejich dělení. Dále byla zaměřena na popis symptomů, příčiny vzniku a odlišnosti vývoje dětí s těmito diagnózami. Závěrem teoretické části byly popsány jejich důsledky a vhodné formy terapie.

Praktická část byla zaměřena na komunikaci dětí se spolužáky a učiteli a jejich sebehodnocení. Šetření probíhalo formou pozorování a volných rozhovorů s rodiči, sociometrie třídy a analýzy školních činností prostřednictvím videozáznamu.

Klíčová slova: specifické poruchy chování, syndrom ADHD, poruchy pozornosti, impulzivita, hyperaktivita, vhodné přístupy, vývoj.

Summary:

The aim of my bachelor paper was to uncover and analyse the changes of the childrens' behaviour and analyse suitable pedagogic access for them. I wanted to discover if there was perceptible diference between children who they were educated by special treatment and childdren without this care.

The theoretical part of bachelor paper was focused on information which they were in context of Attention Deficit - Hyperactivity Disorder and specific educational impairment, their next dividing, description of this impairment and development differences of these children.

I completed the theoretical part with the suitable forms of therapeutics.

I tried to reach this aim through the interview among children themselves, children and teachers and self-control and self-confidence.

These investigation was reached through the observing, non-standardized interviews with childrens' parents and by analysing of Video Training of interactions.

Keywords: specific educational impairment, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, attention impairment, impulsivity, special education and treatment, suitable pedagogic access and care, children development.

OBSAH

1 ÚVOD.....	9
2 TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2.1 Poruchy chování	11
2.2 Příznaky SPCH.....	13
2.2.1 Poruchy pozornosti	14
2.2.2 Impulzivita.....	15
2.2.3 Hyperaktivita	16
2.3 Příčiny vzniku SPCH.....	19
2.4 Vývoj dítěte	20
2.4.1 Odlišnosti vývoje dětí s SPCH	22
2.5 Důsledky SPCH.....	29
2.5.1 Vztah SPCH a SPU	29
2.5.1.1 SPCH jako sekundární symptom SPU	30
2.5.1.2 SPCH jako primární symptom SPU.....	30
2.5.2 Vztah specifických a nespecifických poruch chování	30
2.5.3 Vztah SPCH a jiných psychických obtíží	31
2.6 Sociální postavení dětí s SPCH a jejich sebehodnocení.....	31
2.6.1 Problémy ve vztazích dětí s SPCH s dospělými.....	31
2.6.2 Problémy ve vztazích dětí s SPCH s vrstevníky.....	33
2.6.3 Emoce a sebehodnocení dětí s SPCH	34
2.7 Speciálně pedagogická stimulace u dětí s SPCH	36
3 PRAKTICKÁ ČÁST	44
3.1 Cíl praktické části	44
3.2 Stanovení předpokladů práce	44
3.3 Charakteristika vyšetřovaného souboru.....	44
3.3.1 Základní škola pro žáky s SPCH	44
3.3.1.1 Typy žáků ZŠ pro žáky s SPCH	45
3.3.2 Třídy.....	46
3.3.3 Metody a formy práce.....	47
3.4 Charakteristika žáků pátého ročníku	56
3.5 Metody šetření.....	61
3.5.1 Sociometrická metoda.....	62

3.5.2 Pozorování.....	66
3.5.3 Analýza projevů žáků	89
3.6 Ověření předpokladů práce	94
4 ZÁVĚR	97
5 NÁVRH OPATŘENÍ A PŘÍSTUPU K DĚTEM S SPCH.....	99
6 SEZNAM PROSTUDOVANÉ A POUŽITÉ LITERATURY	101
7 SEZNAM PŘÍLOH	104

1 ÚVOD

Když se v 60. letech minulého století začalo psát o dětech s lehkou mozkovou encefalopatií (LME), čímž měli autoři na mysli takové děti, které se ve svém chování vymykají běžným zavedeným společenským normám, nikdo v té době nepřepokládal, že počet těchto dětí bude stále narůstat a čím dál víc bude třeba hledat, v čem spočívají příčiny jejich projevů.

Později byl přijat název „lehké mozkové dysfunkce“ (LMD) a přijetím tohoto konceptu došlo ke změně chápání vývojových poruch v porovnání s konceptem lehkých dětských encefalopatií.

Od roku 1992 se v zahraniční literatuře upustilo od termínu LMD a hovoří se o ADHD/ADD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder/Attention Deficit Disorder). Upřesňují se diagnostické metody a problematika jedinců s danou poruchou je dále zpřesňována. V posledních letech se bádání v této oblasti posunulo k hledání účinných intervenčních a reedukačních postupů. Těžiště práce s jedinci s touto poruchou se postupně přesunuje z lékařských ordinací do školních tříd. Z toho vyplývá, že rodiče již nemusejí být sami na řešení problematických a psychicky velmi náročných situací, spojených s výchovou svých dětí, u kterých je diagnostikována některá z forem poruchy chování.

Přestože v posledních letech přibývá literatury pojednávající o výchově a výuce dětí s poruchami chování, jedná se víceméně o izolované rady a postupy, jak řešit konkrétní situace. V praxi se ovšem ukazuje, že účinnost intervencí je dána především dlouhodobostí, důsledností a systematičností práce s dětmi s poruchou chování.

Pracuji jako učitelka na Základní škole pro děti se specifickými poruchami chování. Již třetím rokem je součástí vzdělávacího programu naší školy program rozvoje sociálních dovedností. Program je určený pro rozvoj sebekontroly, citového a emocionálního uvědomění a schopnosti řešení mezilidských problémů. Ve své práci se proto budu zabývat rozvojem sociálních dovedností se zaměřením na možnosti rozvoje sebehodnocení a ovlivnění vzájemné komunikace žáků páté třídy, ve které jsem třídní učitelkou.

V teoretické části bakalářské práce uvádím teoretické poznatky z oblasti poruch chování, klasifikaci, příčiny a důsledky poruch chování. Vzhledem k zaměření práce považujeme za nutné podrobněji vymezit odlišnosti ve vývoji a sebehodnocení těchto dětí. Věnujeme se také reedukačním metodám a intervenčním přístupům.

V praktické části se věnujeme konkrétnímu programu, který je aplikován v naší základní škole a se kterým mám možnost již tři roky pracovat. Cílem mé bakalářské práce je zmapování možností rozvoje sebehodnocení a ovlivnění komunikace žáků.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Poruchy chování

V této části práce se zaměříme na vymezení základních pojmů bakalářské práce. Základním pojmem je termín poruchy chování, které lze nejobecněji charakterizovat jako negativní odchylky chování od normy, která je vymezena pro určitou část populace. Domníváme se, že je nezbytné uvést několik definic pojmů.

Chování je souhrn vnějších projevů člověka. Zahrnuje složky vrozené i naučené, záměrné i bezděčné. Je důsledkem vnitřních stavů člověka, jeho sociálních podmínek, vlivů, které na něj působí a konkrétní situace.

Pojem poruchy chování je chápán jako *„takové jednání dětí, které, kdyby se objevilo u mladistvých nebo dospělých, by už bylo hodnoceno jako přestoupení zákona (nebo jiné vážnější provinění) a bylo by podle toho i náležitě potrestáno“* (Matějček, Dytrych, 1997, s.117). Jde o odchylku dítěte v oblasti socializace, při které dítě není schopno respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku či rozumovým schopnostem.

Podle příčiny lze poruchy chování dělit na specifické a nespecifické. U nespecifických poruch chování chybí jejich organická příčina, přestože symptomy jsou podobné specifickým poruchám chování. Mezi nespecifické poruchy chování řadíme např. lhaní, krádeže, vloupání, záškoláctví, útěky z domova, toulání atd.

Specifické poruchy chování jsou (Vágnerová, 2001) poruchy vzniklé vlivem různých faktorů, na podkladě existujícího a prokázaného oslabení nebo změn v centrálním nervovém systému. Tyto poruchy jsou podmíněné narušením dílčích funkcí, odpovědných za řízení, regulaci a integraci různých projevů chování. Tyto potíže lze diagnostikovat u dětí, jejichž inteligence není závažným způsobem snížena. Někdy bývají označovány jako pseudoporuchy chování. Jde o potíže, jejichž příčinou je hyperaktivita, neschopnost sebekontroly a sebeovládání a závažné narušení pozornosti. Takto postižené dítě reaguje nežádoucím způsobem, ale nejde u něj o projev negace běžných norem chování, nýbrž o neschopnost svoje chování ovládat a vnímat, co je od něj za dané situace vyžadováno. Takové projevy jsou jeho okolí nepříjemné, a proto mohou vyvolávat negativní reakce. Dítě je častěji kritizováno a odmítáno. V takových případech se mohou poruchy chování zhoršovat důsledkem specifické

sociální situace, která se vytváří jako reakce na obtížné a zatěžující projevy hyperaktivních dětí. V jejich důsledku může dojít až ke vzniku skutečných poruch chování. Někdy je obtížné obě varianty odlišit, protože se mohou objevovat společně. Specifické poruchy chování bývají diagnostikovány již v raném dětství, nejpozději do sedmi let, tj. před nástupem do školy. Vývojově podmíněná proměna typických příznaků této poruchy bývá obvykle završena na konci předškolního věku, kolem 6 let. Na počátku školní docházky nabývají tyto symptomy své definitivní podoby. Takovými potížemi trpí přibližně 3-5% dětí, postiženi jsou častěji chlapci.

Drtilová, Koukolík (1994) mluví o 1-5% školních dětí, u chlapců osmkrát častější.

Michalová (2007) kromě častých projevů již v raném dětství zdůrazňuje, že jde o problémy chronické, nevysvětlitelné na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace či závažných emočních potíží. Zmiňuje možnost diagnostikování obtíží již ve věku dvou let, přičemž vyloučeno není ani stanovení diagnózy podle symptomů, přetrvávajících prvních šest měsíců života dítěte.

Malá (2000) uvádí, že hyperkinetické poruchy jsou diagnostikovány ve všech věkových kategoriích, od dětství do dospělosti, u chlapců častěji v poměru 6:2. Podle MKN-10 (Vágnerová, 2001) lze specifické poruchy chování zařadit do kategorie hyperkinetických poruch a ty jsou děleny následovně:

1. Syndrom ADHD (Attention deficit hyperaktivity disorder), který se projevuje hyperaktivitou a poruchami pozornosti.
2. Syndrom ADD, projevuje se poruchou pozornosti (Attention deficit disorder).
3. Hyperkinetická porucha chování – toto označení se užívá tam, kde jsou splněna kritéria jak pro hyperkinetickou poruchu, tak pro poruchu chování.

V současné české odborné literatuře se v souvislosti se specifickými poruchami chování vyskytují označení ADHD/(ADD) a termín LMD – lehká mozková dysfunkce. Obě diagnózy označují shodné symptomy jednoho a téhož problému. Pojem LMD „představuje jakýsi sběrný koš pro všechny specifické vývojové poruchy dětského věku, kdy pod slovem specifické se skrývá vše, co není zjevně diagnostikovatelné.“ (Pazlarová In: Kucharská, 1996, s. 35)

Michalová (2007) uvádí, že u nás dosud prakticky nejvíce užívaný termín LMD, je aktuálně nahrazován označením ADHD, jež označuje pouze dílčí symptomy, v termínu LMD zahrnuté. Diagnóza ADHD/ADD popisuje symptomy problému, LMD zdůrazňuje jeho etiologii, drobné mozkové poškození. Autorka zároveň apeluje na nutnost důsledného užívání termínu ve shodě se světovým pohledem., který poskytuje přesnější terminologii a s tím související účinnější terapii.

Charakteristika ADHD/(ADD) vychází z představy, že se na vzniku těchto problémů mohou podílet různé etiologické faktory, geneticky podmíněné i exogenního charakteru.

Podle Michalové (2007) jsou pro přidělení diagnózy ADHD/ADD podmínkou projevy obtíží alespoň ve dvou odlišných prostředích, v nichž dítě pobývá. Autorka proto klade důraz na rodičovskou a pedagogickou diagnostiku.

Drtilová, Koukolík (1994) uvádějí, že porucha pozornosti s hyperaktivitou není jedinou nemocí, ale spíše svazkem odchylek. Projevují se u jednotlivých dětí v různých kombinacích, v různé intenzitě a v průběhu času se proměňují.

Pokorná (2001) zmiňuje jako synonymum ke specifickým poruchám chování termín **nápadné chování**, který je užíván v německé odborné literatuře. Toto označení vyjadřuje, dle autorky, „*souvislost mezi chováním a jeho sociálním kontextem*“ (s.128). V určitém sociálním prostředí je očekáván určitý způsob chování a pokud toto očekávání není naplněno a např. chování dítěte na hřišti (poskakování, prozpěvování, volání na druhé děti...) je totožné s chováním ve škole, je takové chování považováno za neadekvátní danému sociálnímu prostředí a je zdrojem konfliktních situací s okolím.

2.2 Příznaky SPCH

Ve druhé kapitole jsou popsány symptomy a jejich charakteristiky, které bývají označovány jako specifické poruchy chování.

Specifické problémy chování jsou komplexem různých symptomů v sociální a kognitivní oblasti, které se u dětí projevují v různém zastoupení a rozdílné intenzitě. Odborníci se shodují na třech základních symptomech, přestože je uvádějí v různém pořadí či členění: poruchy pozornosti, impulzivity, hyperaktivity.

2.2.1 Poruchy pozornosti

Projevují se narušením a opožděním vývoje všech jejích složek, především omezenou schopností autoregulace, tj. nedostatečnou kontrolou a ovládním pozornosti z hlediska zaměření i délky trvání. Dílčí poruchy pozornosti charakterizuje Vágnerová (2001):

- Slabá koncentrace pozornosti – Pozornost lze snadno narušit působením jakýchkoliv vnějších i vnitřních podnětů. Dítěti dělá potíže soustředit se, ať už na úkoly nebo při hrách. Často vypadá, že neposlouchá, co se mu říká.
- Tenacita (délka) pozornosti – Doba, po kterou je dítě schopno se soustředit, je příliš krátká. Dítě nedovede udržet pozornost požadovaným směrem po určitou dobu, často přebíhá od jedné nedokončené činnosti ke druhé. Pozornost bývá nápadně kolísavá, často zcela bez příčiny. Výkyvy pozornosti se projevují ve školní práci, ale i ve hře.
- Distribuce (rozsah) pozornosti - Děti jsou schopné vnímat jen velmi malé množství informací, nedovedou se soustředit na komplexnější situaci, uvědomují si jen některé, často náhodně vybrané podněty. Někdy věnují pozornost jen určitým detailům. V důsledku toho nebývají jejich reakce mnohdy zcela adekvátní. Neřídí se pokyny autority. Nejde ale o projevy opozičního chování, vzdoru nebo neschopnosti pochopit, co se od něj vyžaduje.
- Vigilita (pružnost) pozornosti - Nebývá dostatečně rozvinuta, není dostatečně adaptabilní, tyto děti nejsou schopné přenášet pozornost podle potřeby. Někdy ulpívají na určitých podnětech, a nedovedou pružně reagovat. Těžko se přizpůsobují změně činnosti, přestože by pro ně znamenala ulehčení zátěže pozornosti.
- Selektivita (výběrovost) – Pozornost bývá často neschopna výběru, dítě se nedovede zaměřit jen na podstatné, není v jeho silách vybrat si jen to, co je pro ně aktuálně potřebné. Věnuje pozornost všemu, co jeho smysly zachytí.

Michalová (2007) rozlišuje dvě základní formy poruchy pozornosti:

- **Přecitlivělost na podněty, neschopnost odpoutání se od rušivých vlivů okolí** způsobuje, že dítě věnuje generalizovanou (nadměrnou) pozornost všem působícím podnětům, vnějším i vnitřním. Důsledkem je nesoustředěnost a roztržitost, které jsou způsobeny nadbytkem soustředění, nikoli jeho nedostatkem. Dítě není schopno výběru důležitosti podnětu.
- **Neschopnost zaměření a udržení pozornosti, soustředění**, způsobené zvýšenou unavitelností CNS a tudíž zvýšenou unavitelností pozornosti. Další charakteristickou vlastností pozornosti u dětí s SPCH je **kolísavost**, která nemá zjevnou příčinu a lze ji překonat pouze poskytnutím odpočinku. Dále zmiňuje **perseveraci** (ulpívání), neschopnost přesunutí pozornosti novým směrem.

Děti trpící poruchami pozornosti tedy nejsou schopny pozorně se soustředit na detaily, dělají chyby z nepozornosti, mají potíže s udržením pozornosti po dobu nutnou ke splnění úkolu. Vykonávané činnosti jsou nesoustředěné, roztržité. U ničeho nevydrží, sebemenší podnět je vyruší. Proto se vyhýbají úkolům, které soustředěnost vyžadují. Je pro ně problematické postupovat podle pokynů a dokončit započatou práci. Mívají problémy zorganizovat si vykonávané činnosti, zapomínají na běžné každodenní povinnosti a při jejich vykonávání jsou též zapomnětlivé. Často ztrácejí věci potřebné pro vykonávání činností.

Munden, Arcelus (2006, s.24) však upozorňují, že „*děti často vrozenou schopnost naučit se těmito dovednostem mají. Dokud jim však nepomůžeme udržet pozornost po tak dlouhou dobu, aby to mohly udělat, vypadá to, že nejsou schopné to zvládnout.*“

Drtilová, Koukolík (1994) poukazují na to, že dlouho a soustředěně vydrží sedět u televize či počítačových her a to proto, že se v průběhu pořadu nebo hry rychle střídají rozmanité situace, jsou pestré a zaměřené na zrakové vnímání.

2.2.2 Impulzivita

Impulzivita je druhým důležitým symptomem. Je to neschopnost selektivní regulace způsobu reagování dle společenských požadavků. Impulzivní děti nejsou schopné zabránit aktuálnímu

impulzu a ovládat své chování. Tento deficit se projevuje okamžitými, nerozmyšlenými a zbrklými, neadekvátními reakcemi. Často přerušují jiné skákáním do řeči, vykřikováním při vyučování, vměšováním se do hovoru. Nejsou schopné respektovat pravidla, přestože se na nich s ostatními dohodly. Reagují dříve, než vyslechnou celou otázku nebo pokyn, čehož důsledkem je značné množství zbytečných chyb. Takové chyby ale nejsou důkazem neschopnosti zvládnutí požadovaného úkolu, nýbrž signálem neschopnosti sebeovládání a projevem impulzivity. Děti často nejsou schopné odhadnout následky svého jednání. Často se zapojují i do fyzicky nebezpečných činností, aniž si uvědomují ohrožení. Nevyhledávají nebezpečí záměrně, ale nejsou schopné si nebezpečí uvědomit, před jednáním nepřemýšlí nad jeho důsledky. S impulzivitou je proto spojeno zvýšené riziko úrazů a nehod. Děti jsou ohroženy např. silničním provozem, když uvidí něco, co upoutá jejich pozornost, mohou vstoupit do vozovky, aniž by se rozhlédly. Munden, Arcelus (2006) poukazují na další příčiny rizikových situací z důvodu získání uznání kamarádů, upoutání pozornosti k vlastní osobě nebo pouhé zvědavosti.

2.2.3 Hyperaktivita

Hyperaktivita je symptomem, který odlišuje syndromy ADD a ADHD. Projevuje se nadměrným nutkáním k pohybu, k aktivitě, kterou dítě nedokáže tlumit ani ovládat. Nevydrží sedět v klidu, často se vrtí, hraje si s rukama, pohybují nohama, opouštějí místo v lavici, přestože vědí, že by měly zůstat sedět. Pobíhají nebo popocházejí v situacích, kdy je to nevhodné. Nejsou schopné zůstat v klidu. Bývají upovídané, hovoří rychle, překotně a neobvykle hlučně, je těžké je zastavit. Trvale vykazují nadměrnou motorickou aktivitu, ve zvýšené rychlosti a intenzitě, nejsou schopny ji podřizovat společenským požadavkům. Působí dojmem nadbytku energie, ale tyto děti pouze nejsou schopny koordinovat a ovládat svůj energetický výdej. Proto jsou často zvýšeně unavitelné a důsledkem toho i podrážděné. Dítě není schopno účelně odpočívat. Hyperaktivní děti velmi těžce odolávají stresovým situacím, zátěžím a neúspěchům, tzn. že mají nízkou frustrační toleranci.

Z psychiatrického hlediska jsou symptomy poruchy posuzovány z pěti hledisek: (Malá, 2000)

- **poruchy kognitivních funkcí**

- porucha pozornosti
- neschopnost selektivního procesu
- porucha analýzy a syntézy informací
- porucha exekutivních funkcí (není schopno organizovat práci a dokončit úkol),
- porucha motivace, úsilí a vytrvalosti
- snížená schopnost prostorové představivosti (vizuospeciální porucha)
- porucha slovní a pracovní paměti

- **poruchy motoricko-percepční hyperaktivita**

- neurologické odchylky
- motorická neobratnost
- porucha vizuomotorické koordinace

- **porucha emocí a afektů**

- **impulzivita**

- **sociální malaadaptace**

- neadekvátní kontrola, familiární chování, neschopnost přizpůsobení se vrstevníkům a respektování pravidel, akceptace sociálního prostředí
- nedostatek altruismu a empatie, extrémní výkyvy emocí a chování.

Drtilová, Koukolík (1994) uvádějí 10 nejčastějších příznaků v daném pořadí:

- **Nadměrná aktivita (hyperaktivita)**
- **poruchy vnímání ve vztahu k hybnosti (percepčně-motorická porucha)** – na smyslové podněty děti odpovídají nepřesnou hybnou reakcí, působí nešikovně,

- **citová nevyváženost (emocionální labilita)** – dochází u nich k častému střídání nálad, z dobré nálady přecházejí rychle do rozmrzelosti, podrážděnosti a útočnosti,
- **poruchy sladění jednotlivých složek chování (povšechný nedostatek koordinace)**– nejsou schopny vyváženého, harmonického chování, ve vážných situacích působí dojmem jako by šaškovaly proměnami pohybů, tónu hlasu, kladením nesouvisejících otázek,
- **poruchy pozornosti**
- **impulzivita**
- **poruchy paměti a myšlení**- někdy bývají drobné, jindy nápadnější, jde o myšlenkové skoky a absurdity, které na okolí mohou působit dojmem pomatenosti či schválností,
- **vývojové poruchy učení (specifické poruchy učení)** – poruchy čtení, psaní, počítání, hláskování, které se vyskytují v různé míře a kombinacích,
- **neurčité a rozmanité neurologické příznaky (poruchy řeči a sluchu)** svědčí pro neurčité, nevelké, mnohočetné odchylky činnosti a pravděpodobně i stavby mozku a míchy, autoři používají termín „měkké“ (nejednoznačné) příznaky,
- **odchylky elektromagnetické činnosti mozkové kůry (lehké neurologické příznaky s abnormální křivkou EEG)** na elektroencefalografických záznamech, opět jde o odchylky neurčité a proměnlivé.

Michalová (2007) uvádí, že jde o variantu řazení, která vystihuje četnost výskytu symptomů, přestože sama v určitých případech užívá odbornějších označení (v závorce) a dále mmj. uvádí řazení symptomů z pedagogického hlediska:

1. *hyperaktivita;*
2. *poruchy pozornosti a schopnosti soustředění;*
3. *emocionální labilita;*
4. *percepční motorické oslabení;*

5. *poruchy myšlení a řeči;*
6. *neurologické příznaky.*

2.3 Příčiny vzniku SPCH

V této části práce jsou uvedeny faktory, podléjící se na vzniku SPCH .

Specifické poruchy chování vznikají vlivem různých faktorů na podkladě změn, oslabení či poškození centrálního nervového systému, jsou poruchami bio-psycho-sociálními. Jejich vznik je ovlivněn genetickými i negenetickými faktory.

Malá (2000) uvádí následující příčiny vzniku hyperkinetických poruch:

- **Genetické**

- **Negenetické** (zevní) perinatální komplikace a úrazy (kouření a pití alkoholu v těhotenství, předčasný, protahovaný či jinak komplikovaný porod, úraz hlavy), předpokládá i vlivy ekologické. Podíl zevních faktorů na vznik hyperkinetických poruch je dle ní 20-30%.

Michalová příčiny vzniku SPCH konkretizuje:

- **prenatální** (vzniklé v době těhotenství) – genetické, infekční, psychické, endokrinní a nutriční,
- **perinatální** (vzniklé v době porodu) – nedonošenost, přenošenost, protahovaný porod, překotný porod, abnormality polohy plodu, účinek medikace při porodu, při němž dochází k anoxii,
- **postnatální** (po narození) – infekce, úrazy, látky, jedy, toxiny, metabolické poruchy, cévní poruchy.

Upozorňuje na základě poznatků S. Clementse, že někdy příčinu zjistit nelze.

Za primární příčinu bývá považováno organické poškození mozku a opožděné zrání CNS. Vnější sociální faktory (problematické rané vztahy mezi matkou a dítětem, problematické reakce okolí na poruchu) působící během života dítěte, potom postižení na

organickém podkladě prohlubují a zdůrazňují. Nepříznivá zpětná vazba ze strany okolí způsobuje narušení citových a sociálních vztahů dítěte a je sekundárním zdrojem jeho vážnějších projevů a obtíží.

2.4 Vývoj dítěte

Tato část práce charakterizuje vývoj jedince a uvádí faktory, které mohou vývoj jedince ovlivňovat.

Vývoj dítěte (Vágnerová, Valentová 1992) je celistvý proces, který zahrnuje souvislosti a interakce mezi somatickou a psychickou složkou. Vývoj je za normálních okolností proces nezvratný, vzestupný. K regresivním změnám, trvalé zástavě vývoje nebo úbytku dosažených schopností a poklesu na celkově nižší úroveň dochází pouze v patologických případech. Proces vývoje, jeho průběh a charakteristické vlastnosti jsou vždy individuální. U každého dítěte se projevuje určitým tempem, výkyvy, obsahem zkušeností, vyzrálostí jednotlivých vlastností a úrovní integrace osobnosti. Je dán interakcí dědičných dispozic a konkrétními životními podmínkami.

Psychický vývoj je proces postupných změn, vzniku a zdokonalování psychických procesů, vlastností a integrace osobnosti, který je realizován rozvíjením vrozených dispozic v interakci s prostředím. Vývoj je výsledkem vzájemného působení genetické výbavy, vlivů prostředí, výchovy a nepředpokládaných skutečností. Tito činitelé působí na rychlost vývoje a na způsob utváření jeho osobnosti. Podíl jednotlivých vnitřních a vnějších vlivů, které na působí na vznik určitých psychických vlastností, schopností, temperamentu a charakteru bývá rozdílný. V důsledku jejich působení může být tempo vývoje osobnosti přiměřené, zrychlené nebo zpomalené.

Podíl **dědičnosti** na vývoj jedince se obvykle těžko určuje, protože na vývoj spolupůsobí celá řada různých faktorů a prostředí má u hraničních genotypů (nadprůměrně a podprůměrně disponovaných jedinců) rozličný význam. Je třeba vzít v úvahu, že podobně jako děti mohou být dědičně disponováni taky rodiče, v jejichž chování se určité odchylky promítají. Zvláštní chování rodičů ještě posiluje tendenci k takovému projevu i u dětí, které jsou jimi

vychovávány. V takových případech je velmi obtížné odlišovat podíl dědičnosti a podíl vlivu prostředí.

Vývoj se realizuje prostřednictvím **zrání a učení**. Přestože je program zrání dán geneticky, podněty z vnějšího prostředí na něj mohou mít stimulující či tlumivý vliv. Pro efektivní učení je nutný určitý stupeň zralosti. Zrání ovlivňuje předpoklady k rozvoji psychických procesů a jejich realizace je umožněna učením. To se projevuje změnou psychických procesů a vlastností, ovlivněných zkušeností.

Podmínkou smysluplného **učení** je dostatečná podnětnost prostředí, srozumitelnost a stabilní strukturovanost. Potřeba účinného učení je základní psychickou potřebou, která uvedeným způsobem napomáhá vývoj realizovat. Program zrání je dán geneticky a má trvalý, vcelku neměnný charakter. Možnosti vlivu vnějšího prostředí jsou mnohem proměnlivější. Ty určují konkrétní varianty určité vývojové fáze. Zrání určuje předpoklady pro efektivní učení a učení může stimulovat procesy zrání. Pro úspěšný vývoj je třeba, aby dědičné předpoklady i vlivy prostředí byly v normě a aby zrání a učení působilo ve vzájemném souladu i časové shodě.

Výchova (Kohoutek, 1996) je celoživotní společenský proces ovlivňování osobnosti. Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost. Správná výchova akceptuje osobnost dítěte, saturuje jeho potřeby, vede ho k harmonii a k všestrannosti, je přiměřeně autoritativní, cílevědomá, jednotná a vedoucí k sebevýchově. U významného procenta dětí však dochází k disharmonickému vývoji osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů.

Každý jedinec je jiný, protože vzájemné působení všech vlivů utvářejících osobnost je u jednotlivých lidí odlišné.

Sociální prostředí je hlavní složkou vnější stimulace psychického vývoje. Působí prostřednictvím 3 složek: společnosti, větší sociální skupiny, malé sociální skupiny – rodiny.

Společnost ovlivňuje vývoj jedince prostřednictvím obecně platných norem chování, zvyků a tradic, které se generačně předávají. Jejich nedodržování bývá nějakým způsobem potrestáno (symbolicky či fakticky). Pokud jedinec společenské normy nedodrжуje, ze společnosti určitým způsobem vybočuje, je nápadný a setkává se k kritikou svého jednání.

Větší sociální skupiny poskytují jedinci normy chování, které mohou být platné pouze pro určitou sociální skupinu. Chování, které skupina vyžaduje nebo toleruje, může v odlišném prostředí působit nevhodně. Tato skupina má svá pravidla, jejichž nedodržování je skupinou nějakým způsobem sankcionováno.

Rodina je zdrojem uspokojení většiny základních psychických potřeb. V prvních letech života je její vliv převažující a nejdůležitější. Dítě v rodinném prostředí získává nejrůznější podněty a osvojuje si žádoucí způsoby chování. Vytvářejí se zde citové vazby, poskytuje pocit jistoty a bezpečí, uspokojuje potřebu sociálního kontaktu. Z hlediska psychického vývoje má rodina nezastupitelnou funkci emocionálního zázemí a socializačního činitele. Rodina má plnit 4 základní funkce – reprodukční, ekonomickou, emocionální a socializační. Pokud tyto funkce neplní ve všech aspektech, hovoří se o rodině problémové nebo dysfunkční. Rodičovské postoje se vyvíjejí po celý život jedince a obsahují zkušenosti z vlastního dětství. Význam mají i obecné normy rodičovského chování, věk, osobnost jedince, citové uspokojení a hodnoty. K rodičovskému chování existují i určité vrozené dispozice. Rodičovské postoje a chování jsou individuálně charakteristické a mají svou variabilitu, tedy i své poruchové, patologické varianty. Jestliže chování rodičů neodpovídá normě a neuspokojuje základní psychické potřeby dítěte, ovlivňuje tímto i jeho budoucí rodičovské postoje.

2.4.1 Odlišnosti vývoje dětí s SPCH

Prenatální období

Munden, Arcelus (2006) uvádějí, že existují záznamy o tom, že děti s ADHD byly neobyčejně aktivní již v děloze před narozením.

Vágnerová, Valentová (1991) popisují zvláštnosti od období dětství do období adolescence následovně:

Novorozenci, kteří jsou v budoucnosti ohroženi odchylkou či opožděným zráním centrální nervové soustavy mohou být děti hypotrofní. Jsou to děti narozené s porodní hmotností výrazně nižší než by měly mít. Nedostatečná výživa plodu může způsobit i postižení vývoje

mozku a do budoucna negativně ovlivnit další duševní vývoj dítěte. Společně s biologickým handicapem takového novorozence se připojuje riziko absence navázání vhodné interakce mezi matkou a dítětem. Dítě může být v prvních dnech či týdnech po porodu od matky odloučeno, u matky může tento stav vyvolávat napětí a úzkost. Komunikaci mezi matkou a dítětem ovlivňují i odchylky v chování dítěte, které jsou dány zvýšenou dráždivostí a nevyrovnaným biorytmem, nepravidelně se u nich střídá spánek s bděním, hodně pláčí. Stejně nevyrovnaný je jejich příjem potravy a v důsledku nadměrné pohyblivosti se vyskytují i žaludeční nevolnosti. Matka potom není schopná rozpoznat, co dítě potřebuje a nemůže adekvátně reagovat na potřeby dítěte.

V kojeneckém období u dítěte přetrvává porucha aktivační úrovně, rytmicita přijímání potravy, spánku a bdění. Zvýšená dráždivost a neklid jsou příčinou většího vyčerpání, unavitelnosti a střídání nálad. Rodiče takové chování nechápou a těžce hledají vhodnou formu komunikace s dítětem. Podmínkou přiměřeného psychického vývoje dítěte je uspokojování jeho základních psychických potřeb, stability, jistoty a bezpečí. Dítě má potíže s přijímáním podnětů z prostředí. Vágnerová, Valentová (1991) zmiňují neschopnost jejich přijímání z důvodu organických odchylek, Michalová (2007) naopak poukazuje na zvýšené zahlcování podněty na základě hyperaktivity, vedoucí k nadměrné dráždivosti. Přetrvávající podrážděnost a neklid dítěte potom může bránit vytvoření pozitivního emocionálního vztahu mezi matkou a dítětem.

V batolecím období u dětí přetrvávají problémy s jídlem a spánkem, hyperaktivitou. Projevují se určité obtíže a nerovnoměrnosti v pohybovém vývoji. Jejich motorický vývoj může být opožděn, od počátku se pohybují zbrkle, bez zábran, neobratně. Proto často trpí úrazy. Ve veškeré činnosti se odráží neklid a nesoustředěnost, dítě u ničeho nevydrží, je nešikovné a netrpělivé. Kontakty s vrstevníky jsou konfliktní, již v tomto věku mohou být děti v kolektivu odmítány. Vývoj řeči bývá opožděn, zvláště přesností artikulace, řeč tudíž bývá málo srozumitelná. Dalším problémem bývá výraznější a déle přetrvávající negativismus. Děti jsou zvýšeně dráždivé, proto se špatně přizpůsobují, nedovedou se podřídit příkazům a zákazům. Běžné výchovné požadavky jsou pro ně zatěžující. Nízká frustrační tolerance způsobuje afektivní až agresivní reakce dítěte. Vztah s rodiči bývá poznamenán větší náročností péče a menším uspokojením. Ambivalentní, odmítavý či rezignovaný přístup k dítěti je zdrojem rozvoje dalších konfliktů, vedoucích k trvalému napětí a neuspokojení rodičů i dítěte. Komunikace a interakce dítěte s okolím je vzhledem ke všem uvedeným

důvodům neuspokojivá. Protože je batolecí věk označován obdobím první emancipace, primární forma tohoto procesu je závislá na pohybových dovednostech. Michalová (2007) zde upozorňuje na určité nápadnosti, spočívající v opoždění - neobratnost, zvýšenou úrazovost a absenci pudu sebezáchovy. Takové projevy vyvolávají v rodičích zvýšenou kontrolu dítěte, kterou mohou omezovat jeho pohybové aktivity. Takové omezování hyperaktivního dítěte v něm následně vyvolává pocity napětí, které ventilují jiným dostupným způsobem, např. výbuchem vzteku. V horších případech se může násilné omezování uspokojení potřeby aktivity stát spouštěčem neurotických reakcí.

Typické projevy poruchy se v **předškolním období** stále více vyhraňují. Vývoj bývá nerovnoměrný. Hrubá motorika a manuální zručnost může být neobratná a špatně koordinovaná. Také výslovnost bývá neobratná, nemluví gramaticky správně, obsahová chudost slovníku způsobuje potíže ve schopnosti porozumět svému okolí a v neschopnosti vybavit si verbální pojem pro předměty či jevy. Vzhledem k drobným poškozením mozku se mohou vyskytovat potíže v diferenciaci a analýze komplexnějších podnětů ve zrakové a sluchové oblasti. Děti jsou nápadně rozdílností v jednotlivých složkách rozumových schopností. Nejvýraznější potíže jsou v nápadné hyperaktivitě a poruše pozornosti, která se projevuje neschopností vydržet delší dobu u jakékoliv smysluplné činnosti a rušivou, nekoordinovanou aktivitou. V důsledku všech obtíží, které děti mají, se opožďuje jejich socializace. Vztahy k lidem bývají povrchní, nezralé, a protože jsou děti vnímány jako obtížné, mají jich málo. Děti si osvojují později normy chování a nejsou schopny je dodržovat. Nediferencují různost sociálních rolí, proto se chovají ke všem stejně, bez respektování jakéhokoliv omezení. Na jakékoli požadavky reagují nepřiměřeně, podrážděně a agresivně. Na dítě jsou logicky ze strany rodičů i učitelů MŠ kladeny zvýšené nároky, které mají vést k jeho samostatnosti a přizpůsobivosti. Neschopnost těmto požadavkům vyhovět se může následně promítat do rozvoje poruch chování (přetrvávající negativismus, záchvaty zlosti, nepřiměřený strach a úzkost, agresivita) či neurotických obtíží (poruchy řeči, tiky, pomočování, neurotické návyky, psychosomatické obtíže). Pro zahájení školní docházky nebývají v šesti letech dostatečně vyzrálé. Dětem je většinou na základě odborného vyšetření doporučen odklad povinné školní docházky. V průběhu období odkladu je nutno dítě adekvátně a přiměřeně stimulovat, čímž lze dítěti usnadnit adaptaci na školní docházku a zmírnit obtíže ve školních výkonech a školní neúspěšnosti.

V tomto období se vyhraňují osobnostní vlastnosti, spočívající v prosazování vlastních cílů, získávání zkušeností a navazování sociálních vztahů. U dětí s SPCH je socializační

proces narušen a okolí k těmto odlišnostem přestává být tolerantní. Vzhledem k citové labilitě a nízké frustrační toleranci mají děti potíže s adaptací na nová sociální prostředí. (Michalová, 2007)

Mladší školní věk

Nástupem do školy se nápadnosti chování většinou vystupňují. Roli žáka si děti s SPCH osvojují problematicky, nejsou schopny se vyrovnat s novým prostředím, novými požadavky. Z důvodu nadměrné dráždivosti a impulzivity nejsou schopny dodržovat pravidla chování, nevydrží soustředěně pracovat. Narušená pozornost není schopna dosáhnout vytrvalosti ve školní práci. K problémům s pozorností, impulzivitou a hyperaktivitou se nezdáka připojují specifické poruchy učení. Hyperaktivita a porucha pozornosti může vést k potížím, které mohou být označeny jako nespecifická porucha učení. Dítě je stresováno konflikty s učitelem, neúspěchy ve škole. Ty mohou sekundárně prohlubovat negativní vztah k rodičům, sourozencům, učení. Pro svoji zbrkllost, nešikovnost, výbušnost a nedodržování pravidel jsou děti často odmítány i dětským kolektivem. Některé děti si postupně vytvářejí negativní obraz „sebe samého“, čímž se jeho problémy ještě více prohlubují. Neadekvátní výchovné postupy ze strany rodičů a učitelů mohou stimulovat u takto disponovaného jedince další odchylky v prožívání a chování.

Dítě získává nástupem do školy novou sociální roli. Pro přiměřeně socializované dítě je toto období nejstabilnějším v dětském životě. Vzájemný vztah s rodiči má být pro dítě zdrojem citové jistoty, jejich autoritu, stejně jako autoritu učitele, potom přijímá bez kritických výhrad. Hodnocení rodičů, učitelů a vrstevníků utváří jeho sebehodnocení. (Michalová, 2007)

Starší školní věk

V období puberty se poruchy chování, především socializace a agresivity, mohou projevat ve větší míře než doposud. Zejména u jedinců, kteří mají dispozice k takovému chování nebo jsou dlouhodobě psychicky deprivováni. Stejně tak může u neuroticky disponovaných dětí docházet k prohlubování jejich obtíží.

Škola znamená pro dítě s ADHD velikou zátěž; nové požadavky na chování, nároky na výkon. Nesmírně se tak rozšiřuje prostor pro konfliktní situace. Ve školním věku je častý

rozpor mezi normální intelektovou kapacitou a nedostatečnou pracovní výkonností. Postoje okolí spolu se školním selháváním vedou k osamocení dítěte a rozvoji opozičního, vzdorovitého až delikventního chování, nebo k stažení, poklesu sebedůvěry, úzkosti, pocitům viny z vlastního neúspěchu, které mohou vyústit v sebevražedné jednání. Do dospělosti často přetrvává emoční nezralost, emoční labilita a sklon k impulzivnímu jednání. (Paclt, Florian, 1998)

Adolescence je obdobím, ve kterém mohou být potíže ještě nápadnější než v pubertě. Socializační proces je v tomto období většinou nápadný. Dochází k uvolňování z těsné závislosti na rodičích a navazování významnějších vztahů k vrstevníkům. Proces emancipace může nastoupit pouze pokud jsou vztahy v rodině stabilní a dítě má zkušenost se spolehlivým citovým zázemím. „Čím hlubší, jistější a méně konfliktní jsou vztahy, jež dítě k rodičům navázalo, tím snáze tento proces osobního zrání probíhá.“ (Michalová, 2007)

Vzhledem k vývojovým socializačním požadavkům se naopak u dětí s nestabilními rodinnými vztahy mohou poruchy chování vyhraňovat. Problémové chování bývá charakteristické emoční chudostí, nezdrženlivostí, poruchou sebeovládání až agresivitou. Jedinci své chování mohou realizovat v partách ve společnosti podobně disponovaných jedinců.

Vágnerová (2001) s poukazem na dlouhodobé studie dále uvádí, že problémy spojené s hyperaktivitou mohou v období adolescence vzrůstat a přetrvávající potíže a rizika z nich vyplývající lze rozdělit do následujících skupin:

- Protože hyperaktivní děti nebývají ve škole úspěšné, mají horší školní prospěch a musí čelit většímu množství kritiky, která zákonitě ovlivňuje jejich postoj a motivaci ke vzdělávání, mají často ke škole negativní vztah, způsobující nechuť k pokračování ve studiu. Hlavním motivem jejich profesního rozhodování bývá často potřeba zbavit se školy. Výsledkem je potom jejich nižší úroveň vzdělanosti. Impulzivita, obtíže v sebeovládání, nízká tolerance k zátěži a neschopnost systematicky pracovat zvyšují pravděpodobnost selhání v jakékoli profesi. K tomu přispívá i negativní očekávání těchto lidí, ovlivněné jejich špatnou zkušeností a neúspěchy z období dětství.
- Hyperaktivní jedinci mívají problémy v mezilidských vztazích. Chování, které narušuje jejich vztahy s lidmi, přetrvává i v době adolescence. Některé nežádoucí projevy, impulzivita, prudkost a zbrkllost, mohou být v tomto období dokonce ještě nápadnější.

Zejména proto, že od adolescenta se očekává zralejší projev než od dítěte, a proto jejich chování ještě více vynikne. Takoví lidé budou méně přijatelnými partnery, a proto ani v tomto věku není uspokojována jejich potřeba citového vztahu. Tato skutečnost zvyšuje riziko jejich socializačního selhání, protože hledání náhradního uspokojení může mít sociálně nežádoucí charakter.

- U hyperaktivních dospívajících je zvýšené riziko asociálního chování. Ve stresové situaci, která z jejich subjektivního hlediska vzniká mnohem snadněji, mohou reagovat méně přiměřeně. Jejich nezdrženlivost a impulzivita se může projevit různým rizikovým chováním. V této době může být potvrzen i disharmonický vývoj osobnosti, resp. porucha osobnosti.

Munden, Arcelus (2006) uvádějí, že asi polovina dětí s diagnózou ADHD se na prahu dospělosti projevuje normálně. U 30-80% hyperaktivních dětí některé příznaky přetrvávají do dospělého života. Pokud je jejich porucha rozpoznána a léčena, měli by najít profesi a způsob života, který jim nebude činit v životě vážnější obtíže. *„Budoucnost lidí s ADHD nemusí být chmurná. Pokud rodiny spolu s odborníky uchopí správně silné i slabé stránky dítěte a zajistí mu adekvátní pomoc, mohou společnými silami zajistit, že si mladý člověk uvědomí všechny své schopnosti a bude dál vést šťastný a úspěšný život.“* (s.103-4)

Dospělost

U některých lidí přetrvávají příznaky až do dospělosti. Drtilová, Koukolík (1994) hovoří o 30-50% dětí a dospívajících, kteří si příznaky přináší do dospělosti. Munden, Arcelus uvádějí, že diagnostická kritéria ADHD splňuje 1-2% dospělé populace.

K diagnostikování ADHD musí být, dle autorů, splněna následující kritéria:

- výskyt symptomů ADHD v dětství,
- přetrvávající motorická hyperaktivita (neschopnost relaxovat, vydržet u sedavých aktivit a nepříjemný pocit při nečinnosti),
- nedostatek soustředění, který se projevuje neschopností věnovat pozornost konverzaci, čtení nebo práci .
- roztržitost a zapomnětlivost, projevující se ztrácením věcí nebo zapomínáním.

Kromě těchto dvou podmínek musí být splněny ještě alespoň dvě z následujících charakteristik:

- citová labilita (změny nálady)
- neschopnost dokončit úkoly (neschopnost uspořádat si práci, řešit problémy a nakládat s časem, neschopnost soustředit se v jednu chvíli na jeden úkol)
- potíže se sebeovládáním(přecitlivělost, podrážděnost, popudlivost, výbušnost)
- impulzivita (bezhlavé rozhodování, asociální chování)
- frustrace, špatná snášenlivost stresu, mající za následek depresi, úzkost, zmatenost nebo rozčilení s potýkáním se s každodenními situacemi.

Tyto příznaky mohou mít za následek potíže při jednáních, přednáškách, hlubokém čtení. Jedinci se nechají snadno vyvést z rovnováhy, unikají jim důležité informace, přehlížíjí podrobnosti a dělají chyby z nepozornosti v pravopise, počtech i při běžných činnostech, jim znemožňuje naplnit svůj potenciál a komplikuje naplňování vlastních cílů. Hyperaktivita se může projevovat neschopností vydržet v klidu a rušivým vrtěním při jednáních či společenských událostech. Impulzivita může vést k potížím při čekání na cokoli. Projevy ADHD v dospělosti mohou mít dále za následek nedostatek sebevědomí, citovou a společenskou izolaci, pocity vzteku, sklony k vyhýbavosti a snahy utíkat před obtížnými úkoly.

Drtilová, Koukolík (1994) upozorňují, že u části dospívajících a dospělých se objevuje protispolečenské chování a kriminalita, ve vyšší míře zneužívají alkohol a drogy, mají vyšší podíl na dopravních nehodách, dosáhli nižšího stupně vzdělání a pracují na nižších úrovních společenského žebříčku.

Podle Malé (2000) se symptomy SPCH během vývoje mění podle toho, jak porucha zasahuje různé funkční systémy. Oddálený vývoj maturace je pozorován až do třetí dekády a bývá spojen se zlepšováním prognózy po třicátém roku života. Zlepšování prognózy věkem platí i o nejčastějších komorbidních (souvisejících) poruchách, které mohou mít také příčinu v nezralosti CNS – enuréza, specifické vývojové poruchy školních dovedností, balbuties, tikové poruchy.

2.5 Důsledky SPCH

V této kapitole uvádíme výčet důsledků specifických poruch chování, jejich časté spojení se specifickými poruchami učení a jejich spojení s jinými psychickými obtížemi.

Život dětí s SPCH je složitý, vzhledem k narušené pozornosti a bezúčelné aktivitě nejsou schopné se přizpůsobovat požadavkům, které jsou na ně kladeny. Impulzivní a nepozorné děti mívají horší školní prospěch, než by odpovídalo jejich inteligenci. Nepodávají očekávané výkony, proto mívají neuspokojivé školní výsledky. Typickým projevem jsou nápadné výkyvy ve výkonnosti, které při nesprávném přístupu k dítěti. Hyperaktivita, impulzivita a nepozornost postihují jejich schopnost učit se. Příčinou dalších problémů je nedostatečná motivace a nízké sebevědomí. Často nestačí tempu třídy pozvolna zaostávají za ostatními dětmi. Velká část dětí s ADHD je omezována specifickými poruchami učení.

2.5.1 Vztah SPCH a SPU

Michalová stejně jako Pokorná (2001) upozorňují na souvislost specifických poruch chování a specifických poruch učení. Michalová(2007) uvádí, že SPU se ve spojení s ADHD/ADD vyskytuje asi v 50% případů, proto je nutná přesná diagnostika k odhalení těchto potíží. Tato kombinace výrazně komplikuje intervenci, stimulaci a reedukaci SPU. Reedukace specifických obtíží ve výuce u dětí s SPCH bývá z důvodu menší schopnosti koncentrace a rychlejšího nástupu únavy. S dítětem by měly být nacvičovány „*metakognitivní strategie*“ výuky, týkající se objevení vlastního stylu učení. Jsou zaměřené na pozorování vlastních pracovních postupů a jejich hlasité komentování, řízení sebe samého a schopnost sebehodnocení. Jejich aplikace je náročná, „*ale vede k postupnému zvládnutí autoregulačních mechanismů a vede k spoluzodpovědnosti za výsledky prováděných aktivit.*“ (s.59)

Pokorná uvádí předpoklad, že u 20-40% dětí s hyperkinetickým syndromem se vyskytují obtíže učení, nevyplyvající z intelektové nedostatečnosti a upozorňuje na rozlišování příčin a důsledků těchto dvou diagnóz.

2.5.1.1 SPCH jako sekundární symptom SPU

Rozvoj poruch chování jako důsledek školního selhání je v odborné literatuře častější. Rozvíjejí se jako reakce na jejich neúspěchy, nedostatečné pozitivní hodnocení ze strany rodičů a učitelů a jejich vnitřní neuspokojení.

2.5.1.2 SPCH jako primární symptom SPU

Pokorná upozorňuje na tři způsoby chování, u nichž není na základě výzkumů a pokusů zcela jisté, zda jsou důsledkem nebo primárními symptomy specifických obtíží. Jde o:

- nedostatečnou koncentraci pozornosti, často spojenou s hyperaktivitou,
- infantilní chování,
- zvýšenou vzrušivost.

2.5.2 Vztah specifických a nespecifických poruch chování

Chování dětí s SCH bývá často zaměňováno s opozičními nebo asociálními činy. Nežřídká si tyto děti, po letech neustálých problémů a obviňování, opoziční a antisociální vzorce chování však skutečně vytvoří. Munden, Arcelus (2006) předpokládají, že příčinou bývá naplnění negativního očekávání ze strany dospělých. Malá (2000, s.313) uvádí, že „*poruchy pozornosti a aktivity jsou rizikovým faktorem pro ostatní psychiatrické a psychosomatické poruchy (např. opoziční chování, poruchy chování, zneužívání návykových látek, enurézu, tiky apod.). Minimálně 40% hyperkinetických dětí má poruchy chování, které až v 50% přechází do dospělosti s diagnostickou nálepkou porucha osobnosti (nejčastěji disociální a emočně nestabilní).*“

2.5.3 Vztah SPCH a jiných psychických obtíží

Munden, Arcelus (2006) uvádějí, že řada dětí s ADHD má i další psychické potíže. U 60% těchto dětí je pozorována porucha opozičního vzdoru (hádání s dospělými, odmítání spolupráce, naschvály), u 45% je pozorována porucha chování (chronická agrese, destruktivní chování, lhaní a krádeže, vážné a dlouhodobé porušování pravidel), u 25% se projevuje asociální nebo delikventní chování, 33% prožívá deprese, 30% dětí úzkostné poruchy, více než 50% dětí s ADHD má emoční problémy a více než 50% dětí má potíže v oblasti sociálních dovedností. Poukazují na riziko vzniku závislostí či spoluúčasti na násilných zločinech, zvláště u dětí, které trpí poruchou chování s časným začátkem. Autorům se zdá, že tito lidé mají k užívání návykových látek větší sklony a začínají s jejich konzumací dříve než lidé bez diagnózy ADHD.

2.6 Sociální postavení dětí s SPCH

V této Děti s SPCH mají komunikační problémy se svým okolím. Proto je jejich chování často hodnoceno jako nevhodné. Málokdy se setkávají s pochvalou. Okolím většinou nejsou přijímáni, mají problémy v kontaktu s dospělými i vrstevníky. Proto mají omezené možnosti k tomu, aby se staly akceptovanými a plnohodnotnými členy každé sociální skupiny. Pokud se takový přístup k dítěti objevuje i u lidí, kteří jsou mu nejbližší, s nimiž se setkává nejčastěji a na jejichž hodnocení mu záleží, tzn. v rodině a školním kolektivu. Postupným zvnitřňováním takových názorů dochází k tomu, že dítě samo sebe vnímá jako problematické a neschopné zvládat běžné situace.

2.6.1 Problémy ve vztazích dětí s SPCH s dospělými

Děti s SPCH bývají dráždivé a labilní. Jejich nálada a výkony se často bez příčiny mění. Reagují velmi citlivě a náhlé proměny jejich chování i emočního prožívání se rodičům i učitelům jeví jako nepřiměřené a nesrozumitelné, působí na ně nepříjemně. Protože nemají zjevnou příčinu, vina bývá hledána v dítěti. Častým odůvodněním bývá závěr, že jde o náladové, rozmazlené dítě, které nebere na nikoho ohled, nechce se přizpůsobit, a proto si za

své problémy může samo. Odmítání a kritika takového chování bývají nesprávně chápány jako zasloužený trest, který má být dítě motivovat ke zlepšení svého chování.

● **Problémy ve vztazích dětí s SPCH s rodiči**

Výchova hyperaktivního dítěte není jednoduchá, může významně ovlivnit postoj rodičů k dítěti. Dítě je vyčerpává a vyvolává v nich pocity nejistoty, protože reaguje neočekávaným způsobem na běžné výchovné zákroky. Rodiče jsou nespokojeni a zklamáni, často jsou přetaženi a skleslí, jejich vztah bývá často ambivalentní. Mají své dítě rádi, ale určité projevy chování dítěte u nich vyvolávají negativní reakce. Dítě je obtížné a nevládnutelné. Často neúspěšně vyzkoušeli všemožné výchovné prostředky, aby se dítě chovalo lépe. Někdy obviňují sami sebe, mohou mít pocit, že v rodičovské roli selhali a výchovu svého dítěte nevládli tak, jak by bylo třeba. Vztahy v rodině potom mohou být velmi napjaté. Dlouhodobá zátěž výchovy hyperaktivního dítěte se může projevit „syndromem rodičovského vyčerpání“, rezignací a pocitem bezmocnosti v rodičovské roli. Děti s SPCH se mohou chovat velice nepříjemně a svoje rodiče zatěžovat natolik, že jsou následně více ohroženi neadekvátními reakcemi. Tyto děti jsou pro rodiče trvalým zdrojem nepříjemných podnětů, před nimiž nelze uniknout, ale ani je výchovně zvládnout. (Vágnerová, 2001)

V důsledku vyčerpání z výchovy dítěte mohou mít rodiče na sebe málo času, čímž mezi nimi mohou vznikat vážné manželské problémy. Chování dítěte dokonce může izolovat rodinu od společenského života, omezovat kontakty s přáteli, kteří se jich straní. Rodiče se stále potýkají s faktem, že mají dítě, se kterým si ostatní nechtějí hrát. Jejich dítě mívá nízký sociální status.

Munden, Arcelus (2006, s.26) píše, že rodiče mohou být obviňováni, že jsou neschopní ve výchově, „že se pokoušejí přisuzovat problémy svých dětí zdravotním příčinám, jen aby se zbavily své vlastní nedostatečnosti.“ Je logické, že rodiče zažívají pocity zoufalství, strachu, ponížení a porážky. Navzdory tomu autoři podotýkají, že většina dětí naštěstí neprožívá časné dětství špatně. Významnější problémy začínají být patrné po nástupu do školy, kdy se rodiče musejí potýkat s opakujícími se stížnostmi na chování dítěte. Rodiče jsou často předvoláváni do školy a žádáni, aby „něco udělali“ se svým dítětem, přestože oni vědí, že nejsou schopni udělat nic.

• **Problémy ve vztazích dětí s SPCH s učiteli**

Hyperaktivní děti se ve škole nedovedou chovat požadovaným způsobem a jejich výkony nemívají předpokládanou úroveň. Postoj učitelů k takovému dítěti ovlivňuje jejich přesvědčení, že školák by měl být schopen své jednání ovládat a akceptovat základní povinnosti. Pokud není dítěti včas poskytnuta adekvátní péče, bývá často posuzováno jako viník, který se nechce chovat a pracovat lépe. Podobným způsobem, jako signál nedostatečné snahy a respektu k povinnostem, bývají hodnoceny i různé projevy poruchy pozornosti. Výkyvy ve výkonu dítěte a chyby z nepozornosti rodiče a učitele popuzují, protože je považují za zbytečné. Dráždí je rozpor mezi předpokládanou úrovní schopností dítěte a tomu neodpovídající výkony. Neúspěch bývá často přičítán nízké motivaci dítěte. Napětí zvyšuje i skutečnost, že dítě nereaguje na výtky učitele obvyklým způsobem, ale chová se stále stejně. Neschopnost přizpůsobit se požadavkům učitelů bývá vnímána jako jejich ignorování. (Vágnerová 2001).

Munden, Arcelus (2006) upozorňují, že chování dítěte může v učitelích vyvolávat pocity ponížení, frustrace a obviňování se z neschopnosti či nezájmu o problematické dítě.

Zmírnění problémů dětí s SPCH ve školním prostředí je možné pouze za podmínky vhodně zvoleného výchovně vzdělávacího přístupu, vycházejícího z dokonalého seznámení se s konkrétním dítětem a jeho konkrétními problémy. V tomto ohledu Michalová(2007) upozorňuje na včasné vyhledávání těchto dětí již od předškolního věku.

2.6.2 Problémy ve vztazích dětí s SPCH s vrstevníky

Děti s poruchami chování nebývají oblíbené ani ve vrstevnických skupinách. Jejich neschopnost dodržování sociálních a společenských pravidel jim přináší problémy v sociálních vztazích a ztěžují navázání a udržení přátelství. Protože říkají bez rozmyšlení nevhodné věci, skáčou druhým do řeči, pošťuchují je z pouhé potřeby to udělat, přestože

k tomu nemají důvod a často vyvolávají konflikty, jsou často odsouzeny k izolaci. Dítě, které touží po kamarádech, bývá vrstevníky odmítáno. Pokud nějaké kamarády má, často mají podobné problémy. Ve vyhraněných případech se dítě s SPCH může stát i obětí šikany. Jeho postavení ve třídě bývá natolik špatné, že tam nemá nikoho, kdy by se ho zastal.

Vágnerová (2001, s.676) vystihla hlavní potíže hyperaktivního jedince v dětské skupině:

- *Nedovedou se ovládat, nejsou schopné brát ohled na ostatní a nedovedou spolupracovat. Bývají nezrale egocentrické a soustředěné jen na vlastní, neodkladné uspokojení. Nízká frustrační tolerance se projevuje rovněž neschopností podřídit se nějakým pravidlům. Děje se tak i ve hře, kterou kazí, a jejich spoluhráči o ně ztrácejí zájem.*
- *Nedovedou řešit konflikty, reagují na takovou situaci impulzivním, zkratkovým projevem. Takové jednání nedává ostatním téměř žádnou volbu. Bud' se takovému dítěti přizpůsobí, nebo o ně ztratí zájem. Není pochyb o tom, že si vrstevníci zvolí druhou možnost.*
- *Chování hyperaktivních dětí bývá nepředvídatelné. Chybí jim schopnost sebekontroly a sebeovládání. Pokud nedosáhnou dostatečného uspokojení, reagují zvýšeným neklidem a často agresivně, což lze chápat jako obrannou reakci v subjektivně stresující situaci. Nikdo přesně neví, co od takového dítěte může kdy očekávat. Opět jde o jednání, které je v dětské společnosti odmítáno. Možnost alespoň přibližně odhadnout chování ostatních lidí uspokojuje důležitou potřebu sociální orientace.*
- *Hyperaktivní děti jsou dráždivější a náladovější. Výkyvy emocí se téměř okamžitě odrazí i v jejich chování. Jejich rozlady a střídání nálad jsou pro ostatní děti nepříjemné a nepochopitelné. Neumějí si vysvětlit, proč se někdo tváří a chová každou chvíli jinak, když se mu nic zvláštního neděje. Kromě toho se negativní emoce snadno přenášejí na ostatní, a děti se jejich nepříjemnému působení brání odmítáním takového jedince.*

2.6.3 Emoce a sebehodnocení dětí s SPCH

Děti s SPCH bývají často emočně nevyrovnané, dráždivé, mají sklon k výkyvům nálad, často prožívají nepříjemné pocity. Protože jejich hyperaktivita, impulzivita a emoční dráždivost zvyšují riziko vzniku negativních postojů ze strany okolí, jsou u nich zřejmé i změny v oblasti emotivity sekundárního charakteru.

Na rozvoj sebepojetí (hodnocení sebe samého) dítěte mají značný vliv hodnocení a postoje, jaké k němu jiní lidé zaujímají. Změny osobnostního vývoje, odchylky v chování a prožívání, bývají často důsledkem negativních reakcí okolí. Děti s SPCH bývají hůře akceptovány, odmítány nebo alespoň přijímány ambivalentně. Proto bývají často odmítány nebo vyloučeny z dětského kolektivu, což může mít závažné důsledky na sebevědomí dítěte a jeho další chování. V důsledku nedostatku sociálního kontaktu a akceptace své osoby se následně snaží o upoutání pozornosti nevhodným chováním, které bývá v tomto případě určitou formou obrany, „*projevující se zvýšeným úsilím dítěte o saturaci přirozené potřeby akceptace*“ (Michalová 2007, s.60)

Kromě toho ještě zažívají více kritiky, častěji bývají hodnoceny jako neúspěšné a neschopné. Bývají považovány za viníky svých neúspěchů i problematického chování.

Nepříznivé hodnocení a odmítání zvyšuje riziko vzniku negativního sebehodnocení, proti kterému se dítě potřebuje bránit. A to vytvořením nereálného, idealizovaného obrazu sebe sama nebo kompenzací zmíněných nedostatků. To činí způsobem, který mu je dostupný, např. šaškování, upoutávání pozornosti, negativismus. Dalšími způsoby obrany mohou být bájeví lhavost nebo zvýšená agresivita. Chování sloužící jako obrana dítěte v situaci, kterou není schopno zvládnout jinak, bývá často problematické a neadekvátní. Důsledkem takového obranného chování bývá obvykle další zhoršení všech potíží. (Vágnerová, 2001)

Michalová (2007) řadí špatné sebepřijetí, nedostatek sebeúcty k příznakům SPCH, projevujících se jako porucha osobnosti. Tuto odchylku chápe jako potíže dítěte uvědomit si svou hodnotu ve vztahu k okolnímu světu. Dítě se necítí dobře mezi více lidmi, prožívá nepříjemné pocity a rozpaky. Špatné sebepřijetí může být příčinou nízkého sebehodnocení a sebepojetí.

Nízké sebehodnocení autorka chápe jako sekundární následek přístupu okolí k rozvoji identity jedince s SPCH. U dítěte vzniká v důsledku záporných zkušeností z hodnocení okolí, na jejichž základě si dítě vytváří negativní mínění o sobě samém a to může vést k jeho celoživotním obtížím.

Ondráček (2003) uvádí, že na utváření negativního sebehodnocení dítěte se podílejí následující činitelé:

- Všeobecná situace dítěte ve světě dospělých - pocit nedostatečnosti vůči dospělým, kteří jsou soběstační.
- Skutečné nebo domnělé nedostatky vlastního organismu – dítě se ve srovnávání s druhými lidmi hodnotí negativně.
- Ekonomická a sociální situace dítěte a jeho rodiny – pokud je rodinní příslušníci hodnotí negativně a intenzivně problematizují.
- Pohlaví dítěte ve společenském a rodinném významu – nepřijetí dítěte, pokud rodiče toužili po narození dítěte pohlaví opačného.
- Rodinná atmosféra a sourozenecká konstelace – úzce souvisí se způsobem komunikace a interakce mezi členy rodiny. Vztahy založené na nedůvěře, soupeřivosti, manipulaci, pocitech viny, násilí a nenávisti omezují či znemožňují uspokojení důležitých potřeb, vzbuzují strach a pocit nejistoty.
- Výchovný styl rodičů – pokud dítě není rodiči přijato takové jaké je, rodiče mu nedůvěřují, na dítě jsou kladeny přílišné nároky nebo je naopak nadměrně ochraňováno, rozmazlováno a má vše dovoleno či je rodičům lhostejné nebo rodiči odmítané.
- Zatěžující události a osudové rány – úmrtí v rodině nebo např. rozvod rodičů, který může být dítětem interpretován jako důkaz, že ho nemají rádi, protože není dokonalé.

Vzájemným působením těchto faktorů vzniká vnitřní přesvědčení dítěte o vlastních předpokladech, schopnostech, šancích a následné pozici ve společnosti. Toto přesvědčení je výrazem sebehodnocení a předurčuje subjektivní vnímání, prožívání, myšlení a jednání dítěte.

2.7 Speciálně pedagogická stimulace u dětí s SPCH

V této části práce jsou uvedeny možnosti odborné pomoci pro děti s SPCH jejich rodiče.

Munden, Arcelus (2006) uvádějí jako potěšitelný fakt, že obtíže a symptomy ADHD jsou potenciálně léčitelné, za předpokladu týmového přístupu k dítěti. Lidé podílející se na péči o dítě s ADHD musí mít neustále na zřeteli, že tyto děti mají „*své myšlenky pocity, touhy a sny*“ a že to jsou „*hlavně a především děti, nikoli diagnózy*“ (s.87). Jako základní předpoklad péče autoři uvádějí uvědomění si představy, jaké to je být dítětem, kterému všichni říkají, že má poruchu, ale velmi zřídka slyší, co je na něm dobrého. Přestože se snaží učit, být hodný, mít přátele, veškeré jeho snahy většinou skončí neúspěchem. Pomoc tomuto dítěti je možná za předpokladu velké představitosti (všech problémů dítěte), pevné vůle a úsilí všech zainteresovaných.

Terapie SPCH by měla zahrnovat různé přístupy a měla by být komplexní. Většina autorů rovněž zdůrazňuje interdisciplinární přístup, tj. přístup založený na spolupráci několika profesních skupin – psychologů, lékařů, učitelů, sociálních pracovníků atd. Chování jedince se může pozitivně změnit, pokud mu vytvoříme vhodné prostředí

Michalová (2007) dělí formy péče podle toho, v jakém prostředí je náprava, terapie nebo léčba uskutečňována:

- psychologické – psychoterapeutická oblast pedagogicko-psychologických poraden a středisek výchovné péče, klinických a školních psychologů;
- speciálně-pedagogické – reedukace a kompenzace v PPP, SVP a školním prostředí;
- psychiatrické a jiné lékařské péče – ambulantní, na klinice, v psychiatrické léčebně;
- školní – speciálně-pedagogický přístup v rámci vyučování i individuální;
- rodinná – po intervenci odborného pracoviště.

Terapie SPCH má za cíl zabránit vzniku a rozvoji poruch chování. Současné přístupy jsou:

1. Kognitivně - behaviorální terapie (KBT)

Možný a Praško (1999, s.31) uvádějí následujících deset charakteristických rysů KBT:

- *je krátká, časově omezená*
- *je strukturovaná, terapeut je aktivní a direktivní*
- *opírá se o vztah otevřené aktivní spolupráce mezi klientem a terapeutem*
- *vychází z teorií učení a teorií kognitivní psychologie*
- *zaměřuje se na přítomnost*

- *zaměřuje se na konkrétní, jasně definované problémy*
- *stanovuje si konkrétní, funkční cíle*
- *zaměřuje se na pozorovatelné chování a vědomé psychické procesy*
- *uplatňuje vědeckou metodologii*
- *cílem je dosažení soběstačnosti klienta*

Základní součástí KBT je vypracovávání „domácích úkolů“ klientem, aby byl schopen naučené dovednosti přenášet i do běžných situací, kde mu mohou pomoci.

2. Medicínský přístup

Pedagogicko- psychologická činnost je pouze částí poskytované péče populaci dětí s ADHD. Dalšími formami je farmakologická léčba, prováděná psychiatrem, v našich kulturních souvislostech poněkud znevýhodňovaná, s menší častostí než je tomu například v zahraničí.

Medicínský přístup je reprezentován farmakoterapií. Podporuje aktivitu nervových buněk (Tyl, Tylová, 2002). Kolem 70 % dětí s ADHD reaguje na léky dobře. Tyto děti se lépe koncentrují, jsou méně impulsivní a hyperaktivní

Lékem první volby jsou *stimulancia*, která zvyšují reaktivitu vůči stimulům a tím zlepšují pozornost, kognitivní a paměťové funkce. Stimulancia jsou účinná u 70–80 % dospělých pacientů s ADHD. Podávání stimulancií kontinuálně od dětství vykazuje lepší výsledky v dospělosti.

Z dalších léků jsou často používána *antidepresiva*, která ovlivňují psychomotorický neklid, poruchy nálady a úzkost. Tlumí hyperaktivitu, afektivní labilitu, zvyšují frustrační toleranci, snižují dráždivost a nepřímo zlepšují pozornost. Ojedinelá studie léčby ADHD prokázala snížení dráždivosti, agresivity, antisociálního chování, úzkosti a deprese. (Paclt, Florian, 1998)

3. EEG biofeedback

S touto metodou naši odbornou i laickou veřejnost seznámil PhDr. Jiří Tyl, který metodu do České republiky přivezl.

„EEG biofeedback je vysoce specifická metoda pro posílení žádoucí aktivace nervové soustavy, především pro trénink pozornosti a soustředění, sebeovládání a sebekázně (zklidnění impulzivní a hyperaktivní), zlepšení výkonů intelektu.“ (Tyl, Tylová, 2002, s. 16)

Pomocí metody EEG-Biofeedback jsou snímány mozkové vlny klienta, které se pak zesilují. Průběh mozkových vln vidí před sebou na počítači „přeložený“ do podoby videohry, kterou hraje pouze silou své myšlenky. Mozek tak řídí sám sebe. Když narůstá aktivita v žádoucím pásmu vln, je dítě odměňováno body a zvukovým efektem. Když vzrůstá aktivita v nežádoucím pásmu, dítě odměny nedostává.

Terapeut na svém počítači sleduje výkon klienta a podmínky hry mu může zlehčovat nebo naopak ztěžovat. Tak mozek sám rozvíjí proces učení nových, vhodnějších frekvencí mozkových vln.

Účinek EEG biofeedbacku je trvalý, protože se „*jedná o učení – co se mozek při tréninku naučí, už se nelze „odnaučit“.*“ (Tyl, Tylová, 2002, s. 16)

Délka trvání tréninku záleží na závažnosti potíží a na věku. Podle závažnosti problémů je EEG biofeedback účinný v 60 – 90 % případů. U lehkých mozkových (poruch pozornosti, soustředění, poruch řeči, chování a učení) se v průběhu terapie zklidní chování, posílí sebeovládání a vůle. Zvýšením nervové regulace ustoupí impulzivita, neklid, roztěkanost a agresivita. Zlepší se chování jedince v mezilidských vztazích a jeho odolnost vůči stresu. U dětí trpících poruchou pozornosti došlo i ke zlepšení kognitivních funkcí a „*několik studií prokázalo statisticky průkazné zvýšení IQ.*“ (Tyl, Tylová, 2002, s. 17)

Tyto přístupy jsou dále ještě doplňovány individuální a rodinnou terapií, která se zaměřuje na zlepšení emoční přizpůsobivosti a na schopnost vyrovnávat se s problémy.

4. Psychoterapeutické přístupy

Jedná se o léčebné působení na nemoc či poruchu psychologickými prostředky a dochází při ní ke změnám prožívání a chování klienta. Hlavním nástrojem léčby je slovo.

Kratochvíl (1998) rozděluje psychoterapii na:

- individuální - působení terapie je zaměřeno na jednotlivce
- hromadnou - terapeut působí vhodně upravenými metodami individuální psychoterapie na více pacientů současně
- skupinovou - využívá k terapeutickým účelům dynamiky vztahů mezi účastníky vytvořené terapeutické skupiny

M. Kavale-Pazlarová (1996, In: Kucharská) rozděluje formy nápravné péče a terapie poskytované v Pedagogicko-psychologických poradnách v Praze na:

- individuální náprava
- individuální psychoterapie
- skupinová psychoterapie
- psychoterapie s rodinou

Arteterapie

- Podle Dostálové (2001, In Pipeková) je výtvarné umění prostředek komunikace mezi klientem a terapeutem. Umožňuje klientům prostřednictvím výtvarné tvorby sebevyjádření k psychotraumatisujícím zážitkům. Bývá chápána jako relaxační činnost nebo prostředek k rozvoji vnímání či sebeuzdravování.

Gestalt terapie

- Je to forma expresivní terapie zaměřená na přítomnost a na prožívání a vyjadřování emocí (Kratochvíl, 1998). Zaměřuje se na existenci člověka, jeho vztahy, pocity, jak je právě prožívá. Má tedy zážitkový charakter a je zacílena na osobní zkušenost klienta. Jejím cílem je převzetí odpovědnosti za svůj život, prožívání a rozhodnutí. Gestalt terapie je pro svůj tvořivý přístup uměním a zároveň systematickou vědou.

Videotrénink interakcí (VTI)

- V tomto přístupu se integruje více pohledů a zaměření, ve svém důsledku však, prostřednictvím komunikace, učí pozitivní změně. Sám o sobě však není samostatným terapeutickým přístupem.

Cílem metody je eliminovat negativní komunikační vzorec, a tím narůstají problematické chování dítěte prostřednictvím společné diskuze nad pořízeným videozáznamem.

Psychoterapeutické vedení pacienta se zaměřuje na posílení adekvátního sebevědomí, přijetí sebe sama a tím odpoutání se od projekce svých problémů do okolí a okolních lidí. Pro Abychom mohli postupovat tímto směrem, je velmi důležitá týmová spolupráce všech pracovníků, kteří přicházejí do styku s pacientem.

5. Speciálně -pedagogicko- terapeutické přístupy

Tyto formy terapie uvádí Michalová (2007)

• HYPO

Tento program je určen dětem předškolního věku, je zaměřen kromě hyperaktivity také na stimulaci percepčně-kognitivních funkcí a k posílení pozornosti, jejichž rozvoj dětem usnadňuje po zahájení školní docházky počáteční dovednosti ve čtení, psaní a počítání. Je též využíván u dětí s poruchou řeči. Název tohoto programu vyjadřuje, pro jaké děti je koncipován, slabika HY označuje hyperaktivitu, PO je pozornost.

Program je orientovaný na děti od předškolního věku, od 5,5 let do 6,5 - (8) let, je tedy vhodný i pro děti v době odkladu školní docházky. Stimulující je i pro žáky prvních tříd bez postižení k procvičení dílčích dovedností, které jsou v učebních osnovách zařazovány do předslabikářového období.

Program HYPO posiluje:

- 1.pozornost dětí
- 2.komunikační dovednosti (jazyk, řeč)
- 3.sociální zručnost (interakci s dospělou osobou)
- 4.senzoricko-motorické dovednosti

Je určený pro práci individuální i skupinovou, větší úspěšnost je při práci individuální. Je rozfázován do dvanácti týdnů, po dobu deseti týdnů je pravidelně předáván rodiči materiál k práci s dítětem. Dítě s rodičem přicházejí společně jednou týdně či jednou za 14 dní a dostávají přesné pokyny, co budou následný týden každý den zhruba 10 minut dělat a cvičit, s čím si budou hrát. Dítě si během setkání pod vedením speciálního pedagoga vyzkouší jednotlivé hry a seznámí se s předkládaným materiálem. Na základě tohoto pozorování se posuzují jeho schopnosti, dovednosti a předpoklady a následně jsou dílčí úkoly upraveny přímo pro něj tak, aby ho jejich obtížnost či naopak snadná zvladatelnost dopředu neodradila. Při každé návštěvě se rodiče terapeuty bez přítomnosti dítěte informují o tom, jak ho program baví, které dílčí úkoly se mu skutečně daří, které jsou naopak obtížné. Jsou o tom vedeny podrobné záznamy. Z činností, které se dítěti dařily méně, je pak v 11. a 12. týdnu vytvářen program, ve kterém se vrací k tomu, co dobře nezvládalo. Motivačně je vkládán jeden úkol, který dítě bavilo a šel mu snadno. Všechny úkoly jsou koncipovány tak, aby se

při jejich plnění posilovaly vlastnosti pozornosti, schopnost její koncentrace, udržení a přenášení.

V průběhu dílčích sezení probíhá terapeutická práce, rodič se učí své dítě chválit i za snahu a dávat mu najevo sounáležitost s ním. Jednání s dětským klientem vyžaduje poznání reálných možností klienta na základě jeho vývojových možností a na základě psychologických, sociálních, osobnostních a biologických souvislostí.

Program lze využít i při skupinové práci v mateřské škole. Skupinovou práci dle tohoto programu mohou zařazovat i začínající učitelé a efektivně ji organizovat. Účinnou skupinovou prací je chápána práce ve skupinách, které jsou dostatečně malé (maximálně 5 dětí) na to, aby se každý člen mohl podílet na řešení předkládaného úkolu a učitelka měla přehled, která činnost se kterému dítěti skutečně daří a co je naopak nutno více rozvíjet. Následně může instruovat rodiče, jak by měli s dítětem pracovat doma.

• **KUPOZ**

Jde o rozvíjející program, vytvořený dr. Kuncovou. KUPOZ (KU – Kuncová, POZ – pozornost) je určen dětem mladšího školního věku s horní hranicí věku 12 let. Těžiště programu je v domácí práci s jedním z rodičů po dobu patnácti týdnů. Společně pracují na zadaných úkolech pod vedením poradenského pracovníka. Při této činnosti se rozvíjejí poznávací schopnosti dítěte, ale zároveň se společnou prací posiluje vazba rodič-dítě. Dítě zažívá první pracovní úspěchy, což ho vede k větší motivaci a rodič v průběhu práce často koriguje své přístupy k dítěti.

Každý den plní dítě 4 úkoly, zaměřené na rozvoj dílčích perцепčně-kognitivních funkcí. Jedna lekce se procvičuje po dobu celého týdne a úkol z každé oblasti se opakuje se stoupající obtížností. Další lekce procvičují stejné oblasti na jiném typu úkolu. Obtížnost se postupně zvyšuje. Některé úkoly jsou časově limitované, čímž dochází k zpětné vazbě, kterou je porovnání úrovně vlastního výkonu dítěte. Časový limit má vliv na snižování pocitu úzkosti dítěte z časově omezených výkonů požadovaných v časovém prostředí.

• **KUMOT** (KU – Kuncová, MOT – motorika) Program je určen k rozvoji motoriky u dětí ve věku 5–8 let. Je zaměřen na zlepšení adaptace dítěte ve školním prostředí. Probíhá formou skupinové práce v deseti jednododinových lekcích. Je zaměřen na rozvoj hrubé a jemné motoriky, včetně motoriky mluvidel. Děti v rámci tohoto programu střídají pocity napětí a uvolnění (relaxace). Kromě mechanického procvičování motorických funkcí se učí i

sociálním dovednostem, neboť se děti učí vyjadřovat své city, a to verbálně i nonverbálně, vnímat ostatní děti a komunikovat s nimi. Pozornost je věnována i nácviku schopnosti ovládat svou agresivitu. Celý program je doprovázen písničkami, které posilují schopnost rytmizace a napomáhají celkovému uvolnění dětí. Výsledky, kterých děti dosáhly, jsou individuálně hodnoceny s jejich rodiči.

Z hlediska speciální pedagogiky (Slowik, 2007) *„je terapie každý odborný postup, který pomáhá dosahovat výchovný a vzdělávacích cílů a současně má také léčebný efekt“*.

Drtilová, Koukolík (1994) zdůrazňují, že péče o dítě musí být zaměřena na jednotlivé poruchy poznávacích funkcí i způsobů chování, na výcvik zacházení se sebou samým i s okolím. Musí být zaměřeno na pomoc rodičům. Jednotlivě, ale i ve skupinách, aby rodiče dostali možnost své problémy sdílet s ostatními, kteří mají problémy podobné. Dalším přístupem je práce s rodinou jako celkem

Slowik (2007) zdůrazňuje, že je nutné důsledně používat specifické metody a přístupy ve vzdělávání, ale hlavně respektovat jejich výkonovou nevyrovnanost a náladovost. Pochvala, povzbuzení a trpělivá soustavná pozitivní motivace ve výchově a vzdělávání vedou k výraznému zmírnění projevů poruch chování. Důležitá je spolupráce mezi školou a rodinou. Bez respektování určitých výchovných pravidel a pomoci rodiny při domácí přípravě a nápravě poruchy, není možno dosáhnout výraznějšího trvalého zlepšení.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Cíl praktické části

Cílem bakalářské práce bylo zjistit a alespoň částečně analyzovat změny v chování dítěte s SPCH v rámci speciálně pedagogických přístupů.

3.2 Stanovení předpokladů práce

1. Lze předpokládat, že díky respektování individuality a specifické poruchy dítěte lze z dlouhodobého hlediska vysledovat zlepšení sebehodnocení dítěte.

2. Lze předpokládat, že díky respektování individuality a specifické poruchy dítěte lze z dlouhodobého hlediska vysledovat otevřenější a přiměřenější komunikaci dítěte se spolužáky a učiteli, čímž dochází k posunu (zlepšení) praktického užití získaných dovedností a vědomostí.

3.3 Charakteristika vyšetřovaného souboru

3.3.1 Základní škola pro žáky s SPCH

Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování vznikla transformací původní zvláštní školy. Podnětem pro transformaci byla zkušenost učitelů s nesprávným zařazováním žáků s výchovnými problémy do tehdejší zvláštní školy. Tato obvyklá praxe měla původ v neexistenci vhodného zařízení pro žáky s průměrnou inteligencí a výchovnými problémy a neochotě tehdejšího socialistického školského systému zabývat se touto

problematikou. Zvláštní školy potom společně navštěvovaly děti s mentálním handicapem a děti s poruchami chování, s výchovnými problémy a následným deficitem sociální interakce. Na počátku devadesátých let, v době transformace školství, začala být zvažována možnost orientovat školu směrem k reálné potřebě části žáků. Po dokončení prvního projektu v roce 1993 byl zahájen experimentální provoz pro děti se specifickými poruchami chování. Děti s poruchami chování byly soustředěny ve speciálních třídách v rámci tehdejší zvláštní školy. Množící se žádosti škol, pedagogicko-psychologických poraden a rodičů vedly k postupnému otevírání dalších tříd prvního stupně základní školy při zachovaném provozu všech tříd zvláštní školy. Speciální základní škola pro žáky se specifickými vývojovými poruchami chování vznikla k 1.9.1998, v současné době nese název Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování. Je jediným plně organizovaným zařízením v České republice, které se zabývá problematikou dětí s poruchou chování, především na bázi ADHD, ADD. Výuka a vzdělávání probíhá od 1. do 9. ročníku a řídí se Vzdělávacím programem základní škola, č.j. 16847- 96-2 v plném rozsahu. Od roku 2007, po mnohaletých snahách vytvořit ze školy pracoviště poskytující komplexní služby pro děti s SPCH, pracuje při škole speciálně-pedagogické centrum. Pro žákovskou a rodičovskou klientelu SPC zajišťuje služby psychologické, etopedické, terapeutické a reedukace specifických poruch učení. Pracovníci jak pedagogičtí, tak poradenští poskytují konzultace odborné i laické veřejnosti. Školní psycholožky a speciální pedagogové zajišťují vstupní a dle potřeb průběžnou diagnostiku žáků školy.

Žáci jsou do školy přijímáni na základě doporučení odborného pracoviště. Po nástupu dítěte do školy je zahájen diagnostický pobyt až v délce 6 měsíců. Po tuto dobu je věnována dítěti a rodičům všestranná odborná péče, jejímž cílem je zajištění adaptace v novém prostředí, doplnění či vypracování diagnostiky (psychologické a speciálně pedagogické), navázání spolupráce s třídním učitelem a dalšími odbornými pracovníky školy. Na závěr diagnostického pobytu je provedeno společné vyhodnocení, stanovení další péče a rozhodnutí, jestli dítě zůstane v péči školy, vzhledem k typu jeho potíží. Snahou školy je integrace žáků zpět do běžných základních škol.

Součástí servisu školy je možnost dětí docházet na činnost zájmových kroužků, které při škole pracují. V průběhu školního roku škola pořádá pobyty se zaměřením na sportovní a turistické aktivity spojené s pobytem v přírodě.

3.3.1.1 Typy žáků ZŠ pro žáky s SPCH:

Žáky lze rozdělit do devíti velkých skupin. Toto dělení se užívá pouze pro představení klientely školy, nejde o rozdělení žáků do skupin ve škole. Každá skupina má ve škole jednoho nebo více typických představitelů a mnoho žáků, kteří se vymezené charakteristice více nebo méně přibližují. Někteří žáci spadají do několika skupin, jiní se některé z uvedených skupin pouze přibližují:

1. Děti s LMD/ADHD
2. Děti hyperaktivní
3. Děti s poruchou chování na bázi nepodnětného rodinného prostředí
4. Děti dlouhodobě hospitalizované
5. Děti s projevy autismu
6. Děti s emoční nedostatečností
7. Děti s poruchou chování (záškoláctví, útky, agrese...)
8. Děti s poruchou chování na bázi psychického onemocnění (fobie, neurózy, psychózy)
9. Děti se specifickými poruchami učení v kombinaci s poruchami chování

3.3.2 Třídy

V rámci zařízení se ve třídách 1.-5. ročníků pracuje systémem 2 učitelů na třídu, ve třídách 6.-9.ročníků se škola snaží zabezpečit výuku dvou učitelů alespoň na některé hlavní předměty. Třídy jsou naplňovány do počtu 10 žáků. V současné době má škola 16 tříd, které navštěvuje 150 dětí.

▪ Chování ve třídě

Protože jsou žáky školy často děti s negativním postojem ke škole, výuce a učení, často se stává, že děti reagují odmítavě na snahy pedagoga. Mezi dětmi jsou časté spory a hádky, pramenící z jejich impulzivitu. Chování bývá poznamenáno infantilismem a jinými zvláštnostmi v chování s patrnou snahou upoutat na sebe pozornost dospělého i vrstevníků.

Konflikty vznikající během dne souvisí s charakteristickými problémy dětí s poruchami chování manifestovanými ve třech základních oblastech:

- chování ve třídě – interakce mezi dětmi, reakce na chování spolužáků,
- zařazení v dětské skupině – boj o moc ve třídě, dožadování se větší míry pozornosti, neschopnost najít a udržet si kamaráda,
- postoj k autoritě – interakce mezi učitelem a žákem, neochota podřídit se vedení učitele.

Třída, která je předmětem zájmu pro potřeby bakalářské práce je, proti ostatním třídám, výrazně klidnější. Jedním důvodem může být skutečnost, že je ve třídě přítomna dívka, což není pro všechny třídy pravidlem. Třída vznikla v počátku tohoto školního roku rozdělením vysokého počtu žáků na dvě třídy. Z původní třídy zůstali pouze čtyři žáci. Dalším důvodem může být fakt, že v počátku roku čelila velmi ostrým útokům ze strany jednoho chlapce. Po jeho odchodu se vztahy postupně uklidňují a při vzpomínkách na tohoto žáka projevují všichni nesouhlas s chováním, kterým se projevoval.

▪ **Vztah k autoritám**

Žáci se specifickou poruchou chování mají rozporuplný vztah k autoritám. Žáci mají potíže s autoritativním chováním učitelů a často nejsou ochotni se mu podvolit. Zároveň však vyžadují pevné vedení, jasné pokyny, pravidelný řád, strukturované prostředí.

3.3.3 Metody a formy práce ve třídě

- druhý učitel ve třídě
- osobní asistence
- individuální přístup k žákům
- individuální vzdělávací plány v opodstatněných případech
- možnost střídání činností v rámci hodiny dle potřeby žáků
- možnost využití slovního hodnocení
- odměňovací výchovné metody
- zvýšená míra tolerance k vnějším projevům chování zapříčiněných SPCH
- spolupráce s rodiči
- metoda videotréninku interakcí
- výuka sociálních dovedností

- Druhý učitel ve třídě

Třídy prvního stupně základní školy jsou vedeny dvěma učiteli. Třídy druhého stupně vede třídní učitel. Učitelé odborných předmětů vyučují předměty samostatně, pouze ve vybraných předmětech se na pozici druhého učitele objevuje třídní učitel. Už experimentální provoz školy prokázal, že pozice druhého učitele ve třídě je odůvodněná a zkvalitňuje výchovně vzdělávací proces. Tento učitel je využíván v případech, pokud dítě není schopné sledovat látku v předkládaném pojetí či tempu.

- Osobní asistent

V ojedinělých případech jsou ve škole žáci, jejichž rozsah postižení vyžaduje přítomnost osobního asistenta. V současné době jsou ve škole dvě děti, jejichž rodiny využívají tuto formu speciálně pedagogické podpory.

- Individuální přístup k žákům

Malý počet žáků ve třídě umožňuje učitelům přistupovat ke všem žákům individuálně. Individuální přístup zahrnuje podrobné seznámení s dokumentací dítěte – s jeho diagnózou, předchozími problémy, postřehy předcházejících učitelů z jiných školských zařízení. Seznámení se s osobností dítěte na základě pozorování, rozhovorů, analýzy výtvorů jeho činnosti. K individuálnímu přístupu patří poznání prostředí, ve kterém dítě žije, protože reakce a návyky dítěte často souvisí s negativním působením rodinného prostředí. Na základě dostatečného seznámení s dítětem je potom možné k němu individuálně přistupovat, umožnit mu pracovat jeho tempem a vhodným způsobem je motivovat.

- Individuální vzdělávací plány

Několik dětí ve škole je vzděláváno dle IVP v jednom či více předmětech. Individuální vzdělávací plán je vypracováván pro děti s diagnostikovanou specifickou poruchou učení, které potřebují úpravu vzdělávacího programu.

- Střídání činností v rámci vyučovací hodiny

Dobrá znalost jednotlivých žáků umožňuje učitelům vhodně střídat činnosti dle potřeby konkrétního žáka a tím předejít únavě a ztrátě koncentrace pozornosti.

- Využití slovního hodnocení

V odůvodněných případech je možné, se souhlasem rodičů, používat slovní hodnocení žáků, u nichž je diagnostikována SPU .

- Odměňovací výchovné metody

U dětí s SPCH je významným činitelem motivace. Žáci potřebují motivovat krátkodobě, cíle pro ně musí být jasné a konkrétní. Ověřenou zkušeností je jednoduchost systému odměňování, složité systémy ztrácí přehlednost a účinnost.

Konkrétně ve třídě, která se stala objektem šetření pro potřeby této práce, je zavedené průběžné hodnocení chování formou plusů a mínusů. Žáci mají na tabuli svá jména, ke kterým přiřazujeme hodnocení za chování v průběhu hodiny. Každý pozitivní přístup k práci, dokončení úkolu, projev dobré vůle vůči spolužákovi a dodržování třídních pravidel je hodnoceno plusem, jakékoli porušení naopak mínusem. Tak mají děti celé dopoledne před očima, jak si vedou a jaké hodnocení si ponесou domů. Zároveň vědí, jak moc se musí snažit, aby pochvalu získaly, nebo alespoň zabránily negativnímu hodnocení. Pokud v závěrečném sčítání vyjdou s pěti plusy, jsou odměněny pochvalou do speciálního notýsku - „chováčku“, naopak pět mínusů je impulzem pro zapsání výrazných či celodenně se opakujících problémů. Získání pochvaly je pro ně silnou motivací. Chování hodnotíme také dlouhodobě, po týdnech a měsících.

- Zvýšená míra tolerance k poruchovým projevům chování

Učitelé ZŠ pro žáky s SPCH jsou zvyklí tolerovat projevy zapříčiněné poruchou. Není to však lhostejnost k daným projevům, ale nadhled a současně snaha o zlepšení chování. Je důležité si uvědomit, že odmítavé reakce dětí nejsou namířeny proti konkrétní osobě učitele, ale jsou obrannou reakcí dítěte v zoufalé situaci. Nebo pokusem učitele vyprovokovat. Pokud se takové iniciativy minou účinkem a učitel zůstává klidný, obrátí se pozornost dítěte k činnosti učitelem předkládané. Řada žáků je zvyklá na typické negativní reakce učitelů z předchozích škol a podobnou reakci očekávají i zde. Nepotvrzení takového předpokladu může vzbudit zájem žáka.

- Spolupráce s rodiči

Nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu je spolupráce s rodiči. Po přijetí dítěte do školy je navázání této formy spolupráce jedním z hlavních úkolů. Podstatným momentem efektivní práce s dětmi s SPCH je souhlasné působení školy a rodiny. Rodiče obvykle rádi se školou spolupracují, vyskytují se ale případy, ve kterých je spolupráce obtížná. Takoví rodiče

předpokládají, že umístěním dítěte do školy se problémy dítěte samy vyřeší. Takový přístup je naštěstí ojedinělý.

Formy spolupráce školy a rodičů:

- schůzky rodičů – setkávání v přátelské atmosféře, pravidelně každé první pondělí v měsíci, rodiče jsou zde informováni o momentálním stavu chování a prospěchu jejich dítěte; dále slouží ke vzájemnému sdílení toho, co se nám všem a zejména dítěti daří, ale i vzájemným konzultacím, společnému hledání a nacházení vhodných výchovných postupů a k řešení momentálně prožívaných potíží či problémů,
- schůzky rodičů, dětí a učitelů – vytvářejí prostor pro vyjádření názorů všech tří stran, rodiče i učitelé zvyklí na tuto formu konzultace vysoce hodnotí možnost projednání problémové situace i s dítětem,
- osobní konzultace – každý učitel má pro rodiče vymezeno jedno odpoledne v týdnu,
- telefonické hovory, ve kterých jsou rodiče informováni o závažných skutečnostech, týkajících se jejich dítěte,
- individuální schůzky rodičů a učitele při řešení aktuálních problémů žáka, společně jsou hledány možnosti řešení, schůzky mohou probíhat za účasti dalšího odborníka, např. psychologa či etopeda; po vyřešení aktuálního problému je tato úzká spolupráce ukončena,
- reakce na zápisy v žákovské knížce nebo speciálních sešitech,
- víkendové pobyty rodičů s dětmi - podstatou je výjezd třídy, rodičů, dětí, pedagogů, speciálního pedagoga - terapeuta apod. mimo Prahu a poznání specifik konkrétní třídy na místě, navázání hlubší spolupráce rodičů se školou, k čemuž přispívá i odborně připravený zátěžový program; význam má i vzájemné sdílení problémů rodičů mezi sebou a poznání chování jednotlivých dětí v třídním kolektivu.

● Spolupráce se specialisty

Rodiče mohou, po předcházejícím objednání, využít odborného zázemí SPC, které se školou spolupracuje k nejrůznějším konzultacím a poradenství ve věci svého dítěte i rodiny. Zároveň je rodičům, prostřednictvím učitelů, v konkrétních případech doporučována vhodnost využití

odborné pomoci v jejich konkrétních záležitostech. Učitelé rodičům pomáhají orientovat se v nabídce poskytované odborné pomoci. Všestranný poradenský servis je koncipován i s přesahem na další odborná pracoviště, s nimiž škola spolupracuje.

- Reeducace SPU

Škola věnuje velkou pozornost vzdělávání dětí se specifickými vývojovými poruchami učení (dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií). V dopoledních či odpoledních hodinách je dítě odvoláno z vyučování a pracuje se speciálním pedagogem a potom pokračuje po chvilkách v práci doma. Na pravidelnou nápravu dítě dochází v odpoledních hodinách spolu s rodičem. Dítě pracuje převážně doma a spolu s rodiči nebo samo dochází pouze na občasné kontroly. K této formě se přistupuje většinou u starších dětí, které už jsou schopné samostatné práce a kde je jistota, že rodiče dohlédnou na plnění zadané práce. Přímou ve vyučovací hodině s dítětem pracuje speciální pedagog.

- Psychoterapie

Dalšími uplatňovanými metodami práce výchovného rázu jsou skupinové a individuální terapie, prováděné pracovníky SPC.

Individuální terapie - cílem individuální terapie je nácvik relaxačních technik, nácvik zvládnání vzteku a agrese. Sebepoznání, podpora osobnostních kvalit a pomoc při řešení osobních potíží ve vztahu ke škole a spolužákům. Terapie probíhá formou rozhovoru i prostřednictvím neverbálních technik (např. malování) a relaxačních cvičení.

Skupinová terapie – cílem skupinové činnosti je podpora zvyšování sebehodnocení a sebedůvěry ve skupině, zlepšení schopnosti vzájemné komunikace, spolupráce, tolerance, orientace v sociálním prostředí a zvládnání zátěžových či problémových situací.

Rodinná terapie – orientuje se na podporu komunikace v rodině a na posílení schopnosti rodiny řešit problémy vlastními silami.

Rodičovské skupiny – slouží rodičům (zákonným zástupcům) k lepší orientaci v jejich současné situaci, především však k vnímání a chápání situace v níž se nachází dítě při vstupu do naší školy. Úspěšnost žáka výrazně souvisí se schopností rodiny správně dítě výchovně vést a pomáhat mu jeho problémy překonávat. Z tohoto pohledu je účast rodičů velice nutná v období diagnostického pobytu, následně již záleží na vlastním zájmu či odborném doporučení.

- Metoda videotréninku interakcí

Videotrénink interakcí (VTI) je metoda, která se zaměřuje na rozvoj a posílení pozitivní komunikace mezi lidmi. Má svůj původ v Nizozemí a od roku 1993 se zásluhou sdružení SPIN rozšiřuje v České republice. Tuto metodu mohou využívat učitelé, vychovatelé i rodiče při rozvíjení vlastních pedagogických dovedností. Nejčastěji je využívána při začleňování klienta do skupiny, což je situace kladoucí velké nároky na jednání učitele, jeho komunikační dovednosti a schopnost vytváření pozitivní atmosféry ve skupině. Ve vzdělávacím procesu dětí s poruchami chování často dochází ke zdánlivě bezvýchoďným situacím. Obvyklé postupy selhávají a ve třídě převládá negativní atmosféra. VTI se v těchto situacích osvědčuje. Spočívá v natáčení situací ve třídě a jejich rozboru spolu s trenérem. Natočené situace trenér učiteli předkládá a společně potom hledají iniciativy dítěte ke komunikaci a reakce na ně. Učitel se po rozboru situací učí hledat v komunikaci třídy to pozitivní, co dítě nabízí a snaží se reagovat a podporovat pozitivní komunikaci. Postupné kroky sleduje opět s trenérem a zvažují další možné kroky. Při interakci se sleduje iniciativa vyvíjená dítětem, schopnost a ochota učitele signál přijímat, potvrzení příjmu signálu a další pozitivní série interakcí, případně negativní momenty kontaktu.

- **HYPO**

Program zaměřený na posílení percepčně-kognitivních funkcí, posílení pozornosti a projevů hyperaktivity pro děti předškolního věku, od 5,5 let do 6,5 - (8) let. Stimulující je i pro děti v běžné první třídě. Program posiluje pozornost, komunikační dovednosti, sociální zručnost (interakci s dospělou osobou), senzorio-motorické dovednosti.

Před zahájením programu a po jeho ukončení, pokud dítě neprošlo vyšetřením na odborném pracovišti, vyplňuje sérii úkolů, která je doplněna hodnotící škálou. Při srovnání výkonů před stimulačním cvičením a po jeho ukončení, dochází v průměru ke zlepšení o 5 - 10 bodů v příslušné bodové škále.

- **KUPOZ, KUMOT**

KUPOZ - rozvíjející program pro děti mladšího školního věku. Probíhá formou domácí práce jednoho rodiče s dítětem po dobu 15ti týdnů. Společně pracují na zadaných úkolech pod vedením poradenského pracovníka. Program rozvíjí poznávací schopnosti dítěte a zároveň posiluje vazbu mezi rodičem a dítětem. .

KUMOT - je určen k rozvoji hrubé a jemné motoriky u dětí ve věku 5 – 8 let, zlepšuje adaptaci na školní prostředí, rozvíjí sociální dovednosti. Probíhá formou skupinové práce v 10ti jednododinových lekcích.

● Sociální dovednosti

Od školního roku 2005/2006 byla v rámci projektu z Evropských strukturovaných fondů realizována výuka sociálních dovedností .V roce 2006 byli všichni učitelé proškoleni v programu PATHS (percepční terapie přizpůsobení) holandskými partnery.

Řada zahraničních zkušeností ukázala, že nejdůležitějším faktorem změn chování u problémových dětí a mládeže je nejen osobnost učitele, ale především kvalitní dlouhodobý podpůrný program, který je aplikován cíleně na skupinu problémových dětí .

Cílem výuky sociálních dovedností je u žáků rozvíjet:

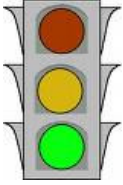
- Sebekontrolu vlastních impulsivních reakcí
- Prosociální postoje
- Adaptivní chování a hodnotový systém

Každá třída si na začátku školního roku vytvoří **třídní pravidla**. Společnému vytváření pravidel předchází diskuze na téma „Proč je důležité dodržovat pravidla“, co nám dávají, jaký by byl život bez pravidel. Následuje diskuze na téma „jak bychom se chtěli v naší třídě cítit, co musíme udělat proto, abychom se v ní cítili dobře“. Na základě závěrů z této diskuze společně děti i učitelé vytvářejí pravidla, která je nutno dodržovat pro udržení spokojenosti ve třídě. Se všemi pravidly musí všichni souhlasit, děti i učitelé. Děti je následně sepíší na velký arch, všichni je podepíší a na „želvím hodnocení“ je prezentují před žáky i učiteli prvního stupně. Ve třídě tato pravidla visí na viditelném místě a při každé problematické situaci, plynoucí z porušení třídních pravidel, třída znovu o nutnosti pravidel diskutuje.

Kromě dodržování třídních pravidel jsou činnosti ve třídě řízeny ještě pomocí „Semaforu“. Jde o plakát obyčejného dopravního semaforu, jehož barevné signály „Zastav se, připrav se,

jed“ jsou převedeny z dopravního světa do situací, ve kterých si má dítě promýšlet své jednání.

KONTROLNÍ SIGNÁLY – SEMAFOR



- ZASTAV SE A UKLIDNI SE
- NADECHNI SE A PŘEMÝŠLEJ
- JEDNEJ

Plakát semaforu – kontrolních signálů učí děti sebeovládání, které je pro ně velmi obtížné. Děti mají často potíže se svými emocemi, zejména v oblasti sebeovládání. Dítě s nedostatečným sebeovládáním se často chová nezrale, cítí se nešťastné, má problémy ve výuce i ve vztazích s vrstevníky. Schopnost zastavit se a uklidnit se, je velmi důležitá. Všichni víme, jak je obtížné přemýšlet o správném řešení problému, když jsme rozzlobeni či zmateni. V nesnázích často jednáme zkratkovitě, což následně vede k dalším problémům. Děti se učí, že když se zastaví a uklidní se, budou schopny přemýšlet o tom, co dělat dále a najít správné řešení svého problému. Děti by se měly naučit rozpoznat a uvědomit si, kdy jsou podrážděné či rozzlobené a že je lepší v ten moment uklidnit se a přemýšlet, spíše než vyjadřovat svůj vztek a hněv nadáváním či bitím.

Výuka sociálních dovedností je zaměřena na rozvoj pozitivních pocitů k sobě samému a k vlastním schopnostem dělat věci úspěšně. Rozvoj sebeúcty a sebedůvěry je nesmírně důležitý nejen pro zdravý vývoj dítěte, ale i pro jeho úspěšné vzdělávání. Tyto vlastnosti se rozvíjejí pomalu a jsou značně ovlivňovány dětským vnímáním a prožíváním každodenních zkušeností a zážitků s lidmi v jejich okolí. Proto zdravý vývoj sebeúcty a sebedůvěry vyžaduje opakované zkušenosti a zážitky pozitivního charakteru. Za účelem rozvoje sebedůvěry a sebeúcty je praktikován model **Dítě týdne**. Jde o vylosovaného jedince, který je určitým způsobem označen (speciální tričko, šátek...), aby byl identifikovatelný pro všechny ve škole. Dítě týdne má svůj pochvalný list, na který mu může kdokoli z dospělých ve škole zapsat pochvalu. Pochvalu pro dané dítě mohou navrhnout i děti a požádat dospělého, aby ji zapsal. Průběžně se ptáme dětí ze třídy, zda mají „dítě týdne“ za co pochválit a snažíme se jim pomoci tyto pochvaly hledat a vytvářet. Po týdně si toto dítě odnáší svůj pochvalný list domů, aby jej mohlo prezentovat rodičům.

Dalším tématem, na které jsou sociální dovednosti zaměřeny, jsou pocity a emoce. Děti se postupně učí uvědomovat si své pocity, porozumět jim, zacházet s nimi a kontrolovat je. Děti se učí pocity rozpoznat a pojmenovat je. Snažíme se společně pocit jednoduše definovat, ukázat na zvláštní „kartě pocitů“ a uvádět příklady situací, které tento pocit typicky vyvolávají. Následně vytváříme situace, ve kterých mohou děti aktivně daný pocit prožít. Karty s tvářemi pocitů dětem usnadňují pochopení, porozumění a zapamatování si výrazu tváře jako reprezentanta vnitřního pocitu.

Dále jsou děti v konkrétních situacích vyzývány, aby vybraly **Tvář pocitu** podle toho, jak se právě cítí a ukázali ji ostatním. Toto probíhá především při zahájení vyučování, po přestávkách a v dalších situacích, kdy jsou děti neklidné a vznětlivé. O pocitech si následně krátce popovídáme. Skrze tento proces se učí lépe kontrolovat své vnitřní stavy, zvláště ve chvílích, kdy jsou obzvláště zranitelné.

Tváře pocitů jsou používány i při rozebírání konkrétní konfliktní situace. Poté co se obě strany k situaci vyjádří, je každé zúčastněné dítě vyzváno, aby ukázalo Tvář pocitu, který právě prožívá. To pomáhá dítěti k tomu, aby se uklidnilo a k tomu, aby si uvědomilo, co se uvnitř jeho samého děje. Tato metoda umožňuje impulzivním dětem vyjádřit jejich pocity a frustrace a zároveň porozumět tomu, jak jejich chování zasahuje a ovlivňuje pocity druhých. Stejným způsobem používají Tváře pocitů i učitelé. Ukazováním a vysvětlováním svých pocitů dětem ilustrují konkrétní souvislosti mezi pocity, myšlením a chováním. Tento postup dětem umožňuje uvědomovat si a vnímat pocity učitele.

V hodinách sociálních dovedností si děti skrze hraní rolí mohou procvičovat mnoho různých dovedností. Prostřednictvím hraní role mohou prožívat role ostatních, relativně bezpečným způsobem prožít různé emoce, vyzkoušet si různé reakce bez hrozby řešení reálných následků, učit se plánovat, myslet dopředu. Děti, které hraní rolí sledují procvičují pozornost, identifikaci s postavou a soucítění s ostatními v různých emocionálně vyhocených situacích.

Snahou výuky sociálních dovedností není nabízet žákům hotová řešení některých specifických problémových situací, se kterými se v životě setkávají, ale vést je k tomu, aby si osvojili alespoň dílčí strategické postupy, které vedou více k úspěšnému řešení osobních problémů a k úspěšnější interakci se sociálním prostředím, v němž se nacházejí

Protože všechny děti školy sem byly přeřazeny na základě problémů s chováním, jež nejsou v podmínkách běžných základních škol zvládnutelné, je veškerá činnost zaměřena tímto směrem. Snažíme se pozitivními přístupy snižovat hladinu intolerance a agresivity, narovnávat zdeformované životní hodnoty. Jednou z metod je „želví hodnocení“. Dítě, které se celý týden snažilo dodržovat třídní pravidla, obdrží na jeho konci samolepku želvičky, která je symbolem celoškolského programu zaměřeného na výuku sociálních dovedností. Na konci každého měsíce se potom koná „želví hodnocení“. Jde o setkání všech žáků prvního stupně, na kterém jsou veřejně pochváleni a odměněni žáci, kterým se v jednotlivých třídách podařilo získat nejvíce želviček.

Z předmětu sociální dovednosti jsou děti na vysvědčení hodnoceny slovním vyjádřením vztahů k sobě samému, vztahů k druhým lidem a vztahem ke školní činnosti.

3.4 Charakteristiky žáků pátého ročníku

Pro potřeby bakalářské práce jsou děti pojmenovány pouze prvním písmenem jejich jména.

Dívka (B) nastoupila do třídy teprve v září roku 2007. Je první dívkou v historii třídy. Do té doby šlo o homogenní, chlapeckou, třídu. Na školu nastoupila po přestěhování do blízkosti školy. Jejím problémem byly výrazné vědomostní nedostatky. Na začátku páté třídy neuměla vyjmenovaná slova, slovní druhy ani násobilku. V průběhu dosavadní školní docházky byla vždy klasifikována nejčastěji známkami dostatečnými a nedostatečnými. Čtvrtý ročník opakovala, přesto se výrazné zlepšení v hodnocení nedostavilo. Působila jako velmi plachá a zakřiknutá. Nebyla schopna sama zhodnotit, zda práci zvládne. Na otázku, jestli potřebuje s něčím pomoci, odpovídala negativně, při spolupráci s učitelkou se stahovala do pasivity, nebyla schopna vzájemné komunikace a spolupráce s autoritou. Měla velmi pomalé pracovní tempo, což nám zpočátku bránilo v identifikaci jejích skutečných potíží. Nebyli jsme schopni postřehnout, zda jde o potíže intelektové, specifické poruchy učení či hypoaktivitu. Okamžitě jí byla poskytnuta veškerá péče SPC. Prošla psychologickým a speciálně pedagogickým vyšetřením, docházela na reedukace SPU a jednou týdně na psychotherapeutické sezení. Mezitím se však v novém prostředí rychle adaptovala. Během měsíce se z pasivního přijímání úkolů, na které byla zřejmě zvyklá, dokázala stát velmi aktivním článkem vyučovacího procesu. Postupně, krok po kroku, jsme za spolupráce psychologky, terapeutky a speciální pedagožky, která se věnuje reedukaci SPU, společně do konce prvního pololetí

zvládli překonat a doučit se veškeré vědomostní nedostatky. Naučila se nečekat na nabídnutou pomoc či vedení učitelky. V průběhu výuky je schopna sama zhodnotit, kdy potřebuje učitelku zastavit a ujišťuje se, zda učivu rozumí správně, případně požádá o znovuvysvětlení, při kterém pokládá otázky, jejichž odpovědi ji dovedou ke správnému pochopení problému. Zpočátku byla zaskočena péčí dvou učitelek ve třídě, velmi rychle se jí však naučila využívat. Před odchodem ze školy má prohlédnuté domácí úkoly na příští den a pokud jí tam není něco jasné, požádá učitelky o vysvětlení, případně o pomoc. V angličtině požádala učitelku o doučování. Je velmi pečlivá, vždy má splněny všechny úkoly a povinnosti. Během půlročního pobytu ve škole se jí výrazně zvedlo sebevědomí. Se spolužáky, u nichž je vesměs diagnostikována ADHD vychází bez jakýchkoliv problémů. Nikdy se nestala terčem jejich útoku, verbálního ani fyzického. Pokud ve třídě dojde ke konfliktní situaci, staví se do pozice „usměrňující matky“, rázně je okřikne, logicky a s přehledem jim vysvětluje nevhodnost jejich počínání. Sama se nikdy nestala strůjcem ani účastníkem konfliktu. Má u spolužáků přirozenou autoritu, jsou schopni ji poslechnout a neohrazují se proti jejím připomínkám. Tuto roli má pravděpodobně zvládnutou z domova.

(B) žije v rodině se čtyřmi sourozenci. Matka je rozvedená, manžel a otec všech dětí byl údajně alkoholik, který rodinu přivedl do velkých existenčních potíží. Děti prý nutil, aby s ním chodily do restaurací a společně se vraceli domů ve večerních hodinách. V současné době žije s rodinou „strejda“. Partner matky vládne v rodině pevnou rukou, děti mají pevný řád, který do té doby neznaly. Musejí vykonávat běžné domácí práce, zastupují matku, která má dvě zaměstnání, aby se jí podařilo překonat finanční potíže z minulosti. Dohlíží také na školní přípravu dětí. Prospěch všech dětí se s jeho přítomností v rodině výrazně zlepšil.

Chlapec (D) je dalším nováčkem ve třídě. Žije sám s matkou. Po nástupu do školy byl velmi zakřiknutý. Matka nás upozorňovala, že se to časem změní. Na naši školu nastoupil kvůli nezvladatelným výbuchům vzteku. Jeho chování v afektu bylo ohrožující pro spolužáky i pro něj samého. Např. po konfliktu se spolužáky v tramvaji a následném kárání učitelkou vyskočil na nejbližší zastávce z vozu přímo do silnice. Matka udávala, že ji vydírá sebeubližováním. Po měsíci ve třídě se ostych vytratil. (D) nemá potíže se sebeovládáním. Ve vztahu k autoritám vystupuje velice slušně. Ve třídě je nejlepším žákem. Dosud zvládal učivo bez domácí přípravy. Práci má vždy vykonánu velmi rychle. Vzhledem k tomu, že v pátém ročníku náročnost výuky stoupá, občas se u něj vyskytnou potíže plynoucí z toho, že není zvyklý se učit. Neumí požádat o pomoc, nerad přiznává, že něčemu nerozumí nebo to prostě neumí. Potom sedí a tváří se, že pracuje, přestože nedělá vůbec nic. Přestože jsme s kolegyní

nemusely v prvních měsících u něj ověřovat pochopení učiva a dohlížet na správné postupy a zvládnání úkolu, nyní musíme pravidelně kontrolovat, zda nové učivo pochopil a je schopen pracovat. Snaží se, aby nebyl viděn při ničem špatném. Přesto jsme zaznamenali, že pošťuchuje a provokuje ostatní. Snaží se to ale dělat tak, aby nebyl viděn. Je velmi rád chválen a nemá rád, když mluvíme o nějakém jeho problému. Terčem jeho škodolibostí jsou vždy děti, které jsou slabší než on sám. Jeho popichování spočívá v postrkování, podráždění nohy, shazování věcí, kopání do židle. Vždy ale jedná tak, aby to vypadalo, jako že to udělal nerad. Rád upozorňuje na problémy ostatních. Po čtyřech měsících ve škole se u něj vyskytly obtíže v chování ve školní družině. Sexuálně obtěžoval mladší spolužáky (prvního a druhého ročníku), sahal jim na genitálie, předváděl na nich koitální pohyby. Tyto činnosti komentoval slovníkem velmi vulgárních výrazů. Domluva vychovatelek ani terapeutky SPC, kterou vychovatelky ŠD požádaly o pomoc, nepomáhaly. Terapeutka požádala o spolupráci matku, která byla tímto faktem velmi zaskočena. Od doby, kdy byla do problému zainteresována matka, se už problémy neopakovaly.

Chlapec (L1) je žákem třídy již pátým rokem. Je jediným dítětem v úplné rodině, která mu zajišťuje dostatečné zázemí a poskytuje dostatek podnětů pro jeho zdravý vývoj. (L1) má problémy související s poruchami na bázi ADHD. V jeho chování se výrazně projevují rysy hyperaktivity, impulzivity i poruchy pozornosti. Neustále vykřikuje, vše komentuje, vydává rozličné zvuky, má problémy se soustředěním, výrazné výkyvy v práci, hraje si se vším co se v jeho blízkosti vyskytne. Vzhledem k tomu, že je z rodinného prostředí zvyklý být středem pozornosti a veškerého zájmu všech dospělých, nevhodným způsobem si o ni říká i ve škole. Své chování není schopen regulovat, často narušuje hranice běžného mezilidského kontaktu v jednání s dětmi i dospělými. Chybí mu dostatek sebekritiky, což u něj po upozornění na překročení hranic vede často k emotivnímu výbuchu, ve kterém se objevují prvky verbální agrese formou výhrůžek a obviňování druhých (včetně autorit), které postupně přechází do pasivního vzdoru a končí slzami. Pokud se mu nedaří upoutat pozornost okolí jiným způsobem, volí prostředky nepřiměřené jeho věku v podobě zvukových projevů, např. slepice, robot, kopírka, traktor... (L1) je komunikativní a otevřený. K autoritám má kladný a vstřícný vztah. Pro jeho infantilní projevy, kterými často ruší výuku, byl v minulosti vyčleněn ze skupiny. Přesto, že ho spolužáci respektovali a nikdy proti němu nevystupovali, nebýval vyhledávaným společníkem. Jeho pozice se změnila po rozdělení třídy. Ve třídě nemá problémy vyjádřit svůj názor.

Intelektově je v pásmu průměru. Do třetí třídy měl samé jedničky, ve čtvrté třídě, s přibývajícím učivem a složitostí látky, se jeho výsledky začaly zhoršovat. S touto změnou se

doposud velmi těžce vyrovnává. Rodiče jej podporují, sami mluví o tom, že má navíc. Největší obtíže mu dělá český jazyk. Často chybuje, upozornění na chybu, popř. požadavek opravy bere osobně a nezřídka bývá impulsem k ukončení jakékoli práce. S těžšími, zejména samostatnými úkoly, si neumí poradit. Vyžaduje pomoc a další opakované vysvětlování. Před zahájením samostatné činnosti pravidelně opakuje, že to nechápe. (L1) má nedostatečně vyvinuté volní vlastnosti k překonávání jakýchkoli náročnějších úkolů.

Chlapec (O) je žákem naší třídy druhým rokem. Je z úplné rodiny, která o něj a jeho problémy projevuje výrazný zájem. Má značné projevy impulzivity a hyperaktivity. Po nástupu do školy byl asi půl roku při jakémkoli problému velmi plačtivý. Následovalo období, kdy byl vyrovnaný a klidný. V tomto školním roce se u něj začalo objevovat drzé chování k dospělým, jakýkoli projev nesouhlasu s jeho hodnocením, ať chování nebo vědomostí, bylo doprovázeno vulgárními výrazy. Stejně výrazy často používá i na adresu spolužáků. Fyzické agrese sám není schopen, začal ale vyhrožovat slabším spolužákům (D,L2) útoky prostřednictvím agresivního chlapce, bývalého spolužáka, ze druhé páté třídy. V poslední době začíná mít potíže výukového charakteru. Do této doby patřil v této oblasti k nejlepším ve třídě. Práci chce mít vždy co nejdříve dokončenou, nezáleží mu na známkách, je problematické přinutit ho ke kontrole vykonané práce či dokonce k její opravě. Pokud není dostatečně připraven na vyučování z domova či má chyby v domácím úkolu, obviňuje z toho rodiče a to velmi vulgárními výrazy. Při komunikaci s dospělými, v momentech, ve kterých se necítí zcela jistě, používá vývojově nižší komunikační způsoby, infantilně šišlá a pitvoří se.

Chlapec (L2) je žákem třídy čtvrtým rokem. Žije v úplné rodině, která se o něj snaží co nejlépe starat, ale chlapcovi problémy jsou často nad jejich síly. Chlapec má kromě diagnózy ADHD ještě diagnostikovaný Tourettův syndrom. Přestože je (L2) stejně starý jako spolužáci, působí dojmem o několik let staršího, po fyzické stránce je výrazně vyspělejší. Pravděpodobně s tím souvisí problémy, kvůli kterým je v poslední době často terčem útoků a posměchu. (L2) je výrazně cítit potem a v poslední době často při jakékoli vyučovací činnosti masturbuje nebo si tře konečník. Na tyto skutečnosti jsme rodiče citlivě upozornili. Ti potvrdili, že o problému vědí. Doporučili jsme jim psychiatrickou konzultaci. Ta proběhla, ovšem problémy přetrvávají a rodiče nás o závěrech neinformovali.

(L2) je velmi dobrosrdečný chlapec, který se ovšem už v minulosti často stával terčem posměchu a napadání. Nedokáže se účinně bránit a často je obětí beránkem agresivního výbuchu (verbálního i fyzického) ať už ze strany spolužáků ve třídě nebo náhodného seskupení dětí při cestě do školy či ze školy.

Chlapec (K) je žákem třídy čtvrtým rokem. V době, kdy do školy nastoupil, žil pouze s matkou a starší sestrou. Uváděl, že otec je od jeho narození ve vězení. Matka se k této otázce nikdy nevyjádřila. Před dvěma lety se otec do rodiny vrátil a žije s ní dodnes. (K) do školy nastoupil kvůli agresivnímu chování ke spolužákům, drzému chování k učitelům a neplnění školních povinností. V době nástupu do školy již byla rodina sledována OSPOD. V naší škole se celkem zklidnil. V loňském školním roce se ovšem začaly jeho problémy výrazně zvyšovat. Přestože dříve měl téměř nulovou absenci, začaly se tyto vyskytovat celkem hojně. Domnívali jsme se, že jsou v souvislosti s akcemi, které musí rodiče platit. Příkladem je účast naší třídy na plaveckém výcviku, na který matka neměla finanční prostředky. Zpočátku měl (K) tyto dny matkou omluvené. Po důrazném upozornění, že neúčast na plaveckém kursu není důvodem pro nepřítomnost ve škole, se docházka v těchto dnech normalizovala. Nicméně se podobné absence (vždy omluvené) opakovaly při návštěvách různých kulturních akcí - divadlo, školní slavnost spojená s opékáním špekáčků...V důsledku nepřítomnosti na těchto třídních akcích se (K) často stával terčem posměchu některých spolužáků, což u něj nezdědka vyvolávalo agresi a nechuť k jakékoli školní činnosti. Podobně se občas vyskytovaly absence ve dnech ohlášeného zkoušení či konečného termínu odevzdání všech chybějících domácích úkolů za poslední období. Vzhledem k tomu, že byla domácí příprava a plnění DÚ nedostatečná, (K) záměrně odbýval své školní povinnosti, začaly jsme s kolegyní, s níž ve třídě učíme, s (K) pracovat v matematice a českém jazyce individuálně po vyučování. Díky tomu se jeho školní prospěch výrazně zlepšil. Jeho zájem o výuku se zvýšil, aktivně se účastnil výuky ve třídě a spolupracoval s ostatními. Přesto bylo zřejmé, že upřednostňoval individuální formu práce s dospělými. Práci po vyučování se nebránil. Jeho prospěch za období, ve kterém jsme s ním tímto způsobem pracovali, se výrazně zlepšil. Matka v té době uváděla, že jej není schopna přinutit k plnění školních a domácích povinností. V dubnu loňského roku přišla do školy s informací, že otec chlapce, z důvodu jeho návratu domů v pozdních večerních hodinách, fyzicky napadl a způsobil mu podlitiny v obličeji. Vše oznámila ráno po incidentu. Na základě tohoto oznámení a ujištění, že šlo o ojedinělý útok podobného charakteru („*ujely mu nervy*“), byli rodiče vyzváni ke konzultaci se školním etopedem. Na tomto setkání byli upozorněni, že další sebemenší známka nepřiměřeného fyzického trestání (K) bude oznámena na OSPOD. Otec sám požádal o pomoc formou zprostředkování kontaktu v Dětském krizovém centru. Ověřovali jsem si u matky, zda tuto formu pomoci využil, a ta nám to potvrdila. Na konci června ovšem obdržel školní etoped email, ve kterém byl upozorněn, že rodiče nedorazili ani na třetí pokus - 2 krát se nedostavili a po smluveném termínu vždy

znovu zavolali. Po druhém telefonátu byli upozorněni, že dostávají termín poslední. Z této schůzky se již ani neomluvili. Při upozornění na zaplacení pomůcek, které jsme dětem kupovaly, se matka zmínila, že její dcera nikdy žádné pomůcky neplatila. Je ovšem žákyní základní školy praktické. Od té doby matka mluvila o přeřazení (K) na stejnou školu, kde má dceru. Na červnové třídní schůzce nás požádala o doporučení k přeřazení do této školy. Vzhledem ke chlapcovu prospěchu a závěrům psychologického vyšetření, které posuzuje úroveň jeho rozumových schopností a celkový profil osobnosti v pásmu mírného nadprůměru, jsme jí toto řešení nedoporučily. Matka na to reagovala slovy: „Já jsem mu to říkala, že když nebude mít 4 a 5, tak na tu školu nemůže.“ Po třídní schůzce bylo patrné nápadné zhoršení aktivity a spolupráce. Po domluvě začal opět pracovat, stále ovšem byly patrné výkyvy v jeho práci a motivaci k zadaným úkolům.

Letošní školní rok zahájil s výraznou nechutí k jakékoli práci. Odmítal pracovat ve škole, práci nebyl ochoten dodělávat po vyučování ve škole, ani doma. Měl velký počet absencí. Opakovaně byli viděn při kouření před školou. Jednou mě upozornila jeho bývalá učitelka z mateřské školy, že ho potkala s lahví vodky. (K) tuto skutečnost doznal. Při návštěvě u spolužáka odcizil údajně velmi drahý zapalovač. Toto popíral, po osobním vyjasnění mezi zainteresovanými rodiči, ho matka vrátila. Vyučování rušil velmi vulgárními výkřiky, jimiž hodnotil jak zadávanou práci, tak děti i učitelky. Pokud se mu těmito výkřiky nedařilo zcela upoutat pozornost dětí, přitvrzoval tak, že vybíhal z lavice a snažil se je fackovat nebo po nich alespoň plival. Pokud se mu to zdálo málo, vybíhal ze třídy a schovával se v budově školy. Nereagoval na třídní učitelku, terapeutku SPC ani etepeda. Při těchto incidentech několikrát zopakoval, že bude zlobit tak dlouho a tak moc, dokud ho do jím vybrané školy nepřeřadíme sami. Řešením a hlavně zajišťováním bezpečnosti pro ostatní děti i (K) při těchto problémech, byla téměř znemožněna výuka ve třídě.

Po upozorňování sociální pracovnice na častou nepřítomnost jednou matka doznala, že vůbec neví, kde je. Následně se stalo, že nosil omluvenky i na dny, kdy ve škole byl. Při schůzce ve škole matka oznámila, že se toulá a vrací se domů po jedenácté hodině večer. Vyžádali jsme si schůzku za účasti školního etepeda, matky a sociální pracovnice, kde jsme požadovali okamžité řešení této situace. Na dobrovolný diagnostický pobyt matka vůbec nereflektovala, z finančních důvodů. Sociální pracovnice tedy požádala o vydání předběžného opatření s cílem umístění do diagnostického zařízení.

3.5 Metody šetření

Pro zodpovězení otázek jsem zvolila *sociometrickou metodu* pro zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě a *metodu analýzy projevů žáků* v hodinách sociálních dovedností (analýza videozáznamu, viz. příloha 1.) Dále jsem pracovala s *metodou pozorování* dětí a přístupů rodičů k jejich problémům v průběhu pravidelných konzultací.

3.5.1 Sociometrická metoda

Sociometrická metoda zachycuje sociometrickou či socioprefereční strukturu skupiny. Jejím grafickým zobrazením je *sociogram*. Tuto metodu začal používat Jakob Levy Moreno (1892-1974) ve třicátých letech dvacátého století. Jde o metodu sociologickou, dobře využitelnou v pedagogické práci pro její relativně snadné použití.

V praxi se používají dva typy sociogramů:

1. hierarchický sociogram

Individua jsou v něm situována na rovnoběžkách, přičemž individua izolovaná jsou zobrazena dole a vzestupně jsou seřazena individua volená častěji a zcela nahoře tzv. sociometrické hvězdy – osoby s největším sociometrickým statusem.

2. kruhový (koncentrický) sociogram

Individua jsou situována na soustředné kružnice. Na krajních kružnicích jsou izobáty, potom individua s nízkým počtem voleb, uvnitř kruhu jsou sociometrické hvězdy.

Východiskem pro sestavení sociogramu je sociometrická matice. (Velký sociologický slovník, 1996)

Pravidla pro konstrukci sociogramu: muži jsou značeni trojúhelníkem, ženy kolečkem, pozitivní výběry se značí plnou čarou a negativní výběry přerušovanou čarou, vzájemné výběry jsou značeny zdvojeně. Při konstrukci sociogramu je výhodou, když se čáry co nejméně protínají.

Pomocí sociometrické metody jsem chtěla zjistit strukturu třídy a vztahy mezi žáky třídy. Před měřením jsem předpokládala, že sociometrická struktura třídy bude relativně

stabilní. Přestože téměř každá konfliktní situace změní vztahy mezi žáky, z přátel se stávají protivníci, bývalí nepřátelé spolupracují, tento stav trvá poměrně krátkou dobu.

▲ Sociogram – září

K sociometrickému šetření jsem vybrala jednu pátou třídu. Jsem třídní učitelkou této třídy.

Pátá třída

Tabulka pozitivních voleb - září

jméno	B	D	L1	O	L2	K	Počet voleb
B	X	☺	☺				2
D	☺	X	☺				2
L1	☺		X	☺			2
O			☺	X			1
L2			☺		X		1
K						X	0
Počet voleb	2	1	4	1	0	0	X

Tabulka negativních voleb – září

jméno	B	D	L1	O	L2	K	Počet voleb
B	X			☹	☹		2
D		X			☹		1
L1			X		☹		1
O				X	☹		1
L2				☹	X		1
K						X	0
Počet voleb	0	0	0	2	4	0	X

Ve třídě převažují pozitivní volby nad negativními. V grafu pozitivních voleb je zřejmou sociometrickou hvězdou (L1), izolovaný zůstává (L2). Jsou zde patrné tři dvojnásobné vazby značící vzájemné sympatie. Jediná pozitivní volba tvoří dvojnásobnou vazbu s negativní volbou. (L2) volí (L1) jako kamaráda. Tato vazba může být pro (L2), protože (L1) odpovídá negativně. Ze strany (L2) může jít o tajný obdiv (L1) razantně odmítaný. (L1) jako pozitivní sociometrická hvězda by (L2) mohl pomoci v začlenění do kolektivu. Důležitým faktem je, že (L2) je odmítán všemi spolužáky a to velmi důrazně, žáci připisovali formulace: „*smrdí, je divný, pořád kašle, drbe se...*“ . (L2) je jednoznačnou sociometrickou hvězdou v negativní volbě. Sám vysílá negativní vazbu pouze jednu k (O). (O) získává negativní vazby celkem dvě. Mezi (L2) a (O) existuje jediná dvojitá negativní vazba ve třídě. (K) momentálně stojí mimo kolektiv, nevolil nikoho ze spolužáků ani nebyl dětmi volen.

Závěr: Ve třídě převažují pozitivní vazby nad negativními. Jde o kamarádké vztahy mezi dvěma dětmi, skupinové přátelství zde vytvořeno není. Jeden žák je kolektivem odmítán, jeden stojí zcela mimo něj. Neobdržel ani ke spolužákům nevyslal žádné volby.

▲ Sociogram - prosinec

Kontrolní sociometrické šetření proběhlo v měsíci prosinci. Ve třídě již není přítomen žák K. Třída se jeho odchodem výrazně zklidnila. Přesto je v sociogramu uveden, protože se domníváme, že by někomu ze žáků mohl v obsazení třídy chybět.

Tabulka pozitivních voleb - prosinec

jméno	B	D	L1	O	L2	K	Počet voleb
B	X	☺	☺	☺	☺	☺	5
D	☺	X	☺				2
L1	☺		X	☺	☺		3
O	☺	☺	☺	X	☺		4
L2	☺	☺	☺	☺	X		4
K						X	
Počet voleb	4	3	4	3	3	1	X

Tabulka negativních voleb - prosinec

jméno	B	D	L1	O	L2	K	Počet voleb
B	X						0
D		X		☺	☺	☺	3
L1			X			☺	1
O				X		☺	1
L2					X	☺	1
K						X	
Počet voleb	0	0	0	1	1	4	X

Srovnání tabulky pozitivních voleb s tabulkou negativních voleb ukazuje na stabilitu třídy. Pozitivních voleb je 18, negativních pouze 6. V šesti případech je projevená oboustranná náklonnost, jsou vytvořeny dvojné vazby. Všichni chlapci vysílají negativní volbu ke spolužákovi(K), který již není ve třídě přítomen. Jako důvod uvádějí: „*neměl věčně úkoly, byl pořád drzý, strašně zlobil,, protože mi nadával, zlobí!!!,*“. Dívka (B) k tomuto chlapci vysílá volbu pozitivní a jako její důvod uvádí: „*nevadí mi*“. Dívka nevysílá žádnou negativní volbu a zároveň ani není příjemcem negativní volby. Pouze jeden chlapec (D) vysílá více negativních voleb – 3. Jednu volbu vysílá směrem ke chlapci (O), který jej volí jako kamaráda. Sociometrickou hvězdou v pozitivní volbě je dívka (B), zvolená všemi přítomnými chlapci. V negativní volbě je to (K), jenž není ve třídě přítomen. Třída si jeho odchodem oddychla. Je zajímavé, že v září tento chlapec zůstal izolován. Pravděpodobně děti měly strach hodnotit jej, přestože jim byla zaručena diskrétnost ze strany učitelek.

Závěr: Situace ve třídě působí stabilizovaně, převažují pozitivní volby, časté jsou vzájemné pozitivní volby. Sociometrickou hvězdou v negativním směru je (K), je příjemcem čtyř voleb. Stejný počet v pozitivním směru získávají dva žáci (B, L1). Zbývající tři žáci třídy (D,O,L2) získávají tři pozitivní volby.

Srovnání sociometrických šetření: V obou šetřeních převažují pozitivní volby nad negativními. V září bylo pozitivních voleb 8, v prosinci 18. Počet negativních voleb je u obou šetření shodný, 6. Chlapec (K), který stál v prvním šetření mimo kolektiv, je později

příjemcem nejvíce negativních voleb. Chlapec (L2), který byl v září příjemcem největšího počtu negativních voleb, v prosincovém šetření získává tuto volbu pouze jednu. Předpokládáme, že ke zlepšení vztahů mohlo dojít zklidněním situace ve třídě po odchodu (K), zvnitřněním principů sociálních dovedností u nových žáků, jejich zintenzivněním v problematických situacích a psychoterapeutickým vedením třídy na urovnání vzájemných vztahů.

3.5.2 Pozorování

Pozorování je záměrné, cílevědomé a plánovité sledování smyslově vnímatelných jevů. Umožňuje spolehlivě zachytit vnější vzhled a chování včetně verbálních projevů.

Volné pozorování umožňuje postřehnout celou šíři pozorovatelných jevů. Bývá používáno tam, kde si chceme učinit celkovou představu o situaci, nebo jako prostředek k zachycení problémových bodů, které dosud nejsou známy.

Systematické pozorování je více zaměřené, vyžaduje větší přípravu. Pozorovatel obvykle dosahuje větší přesnosti na úkor užšího rozsahu pozorovaných jevů.

Přímé pozorování probíhá za účasti pozorovatele, který do něj nezasahuje. Ale může mít i podobu zúčastněného pozorování, ve kterém se pozorovatel dění účastní.

Nepřímé pozorování probíhá bez přítomnosti pozorovatele, který využívá k zachycení pozorovaného jevu jiné prostředky např. videozáznam.

Pozorované chování je sledem vzájemně souvisejících událostí, proto je nutno následně vyčlenit jednotky, na které bude pozorování zaměřeno. (Hadj Moussová, 2002)

3.5.2.1 Pozorování třídy

Metodu pozorování jsem použila k ověření prvního i druhého předpokladu práce. Vzhledem k zaměření práce na konkrétní osobnosti jednotlivých dětí, byla použita metoda pozorování jednotlivců. Díky dlouhodobému každodennímu kontaktu s dětmi šlo o pozorování volné, ve kterém jsem měla možnost věnovat pozornost jednotlivým jevům, vývoji schopnosti hodnocení spolužáků, sebehodnocení, identifikaci problémů vlastních i kolektivních a vytváření určitého náhledu nad osobními a komunikačními potížemi.

Metodou pozorování jsem průběžně monitorovala chování žáků páté třídy a změny v jejich projevech, stejně jako sdělení rodičů při pravidelných setkáních. Významné postřehy byly zaznamenávány do speciálního sešitu. Pozorování každého dítěte se skládá ze dvou částí.

První část je věnována pozorování dítěte, druhá pozorování a rozhovorům s rodiči, ve kterých konzultujeme jejich potíže s dítětem, potíže a úspěchy ve škole s výukou, ve vztahu s učiteli i spolužáky.

Pozorování 1. – (B)

Září – Dívka (B) je v novém prostředí, ve třídě složené pouze z chlapců. Kolektiv ji přijímá velmi vstřícně, ona působí zakřiknutě. Do výuky se nezapojuje, bojí se odpovídat. Téměř se neusmívá, celé dny sedí ve své lavici. Při individuální práci s učitelkami také není schopna vést dialog, na otázky s čím potřebuje pomoci neodpovídá. Při vedení práce (učitelka u ní sedí a postupně si ověřuje pochopení a schopnosti ke zvládnutí úkolů) je velmi pasivní, občas odpovídá na velmi jednoduché otázky. Tyto odpovědi jsou ovšem opět spíše otázkou, nikdy neodpoví jistě. Pracovní tempo je velmi pomalé, přestože je jí věnována péče jedné učitelky po celý den, zvládá asi polovinu činností proti spolužákům. Domácí úkoly a přípravy má vždy v pořádku. Hodiny sociálních dovedností jsou jí nepříjemné, na otázky jak se má, jak se cítí, vždy odpovídá, že dobře a není schopna odůvodnit proč tomu tak je.

Konzultace s rodiči

První den přivádí (B) do školy matka. Přichází na poslední chvíli. Je stručně seznamována se složením třídy, s problémy, které se ve třídě vyskytují. Na tyto informace odpovídá, že v tom nevidí žádný problém, „(B) si musí zvyknout“. V chlapeckém složení třídy nevidí problém, protože dcera má tři bratry. Upozorňuje nás na to, že je velmi pracovně vytížena a proto bude se školou často komunikovat její přítel, se kterým žije ve společné domácnosti. Matka působí velmi netrpělivě, spěchá ještě do jiných tříd, s dalšími dvěma dětmi. První měsíc docházky do školy rodina již neprojevila o konzultaci zájem.

Říjen - (B) si zvyká na permanentní dohled některé učitelky. Pokud od ní učitelka odchází, z důvodu žádosti jiných žáků, pracovní tempo výrazně polevuje. Samostatně nepracuje, bojí se, že udělá chybu. Postupně si doplňuje nezvládnuté učivo z předchozích ročníků. Začíná se zapojovat do komunikace se spolužáky, nikdy však není její iniciátorkou. Při hodinách sociálních dovedností je stále pasivní, mluví pouze po vyzvání a odpovídá co nejstručněji. Odmítá hovořit o pocitech, nechce je předvádět ani přehrávat příběhy jiných dětí, o kterých si povídáme.

Konzultace s rodiči

Na pravidelnou konzultaci s rodiči přichází matčin přítel. Je proti matce výrazně starší, sám uvádí, že je již ve starobním důchodu. Informace o dívčiných školních úspěších nepřijímá, spíše je neguje. Je rozhořčen tím, že (B) nosí každý den pochvalu za chování ve škole. Výslovně nás žádá, aby takové hodnocení nedostávala, protože „*je to lhářka prolhaná, hraje si na Barbie, pořád se jenom nakrucuje před zrcadlem...*“. Argumenty učitelek, že za měsíc udělala významné pokroky v učení a velmi se snaží, nepřijímá. Když vidí, že si učitelky v tomto směru budou stát za svým, a z jejich úst slyší pouze chválení za školní činnosti, odstupuje od tématu a pozornost se snaží upoutat svojí osobou, „*možná se vám zdám povědomý, já jsem hrával se známou country kapelou...*“. Protože tento rozhovor nemá nadále význam, učitelky se snaží konzultaci ukončit. Pán se však velmi nerad vzdává svých diváků a neustále všem přítomným povídá vtipy. Ze školy odchází s tím, že zítra přinese pro děti tašku bonbonů, aby je učitelky nemusely kupovat samy.

Listopad

(B) dochází již více než měsíc dvakrát týdně na reedukace učení. Díky tomu a individuálnímu přístupu učitelek srovnala základní vědomostní nedostatky. Pamětně se naučila všechna gramatická a matematická pravidla, stále je však nutno kontrolovat odůvodňování a určovat správný směr při používání pravidel. Pracuje samostatně, přestože učitelky neustále kontrolují postup. Velký pokrok udělala v angličtině, pravděpodobně proto, že v tomto předmětu neměli spolužáci větší náskok (učí se jí teprve druhým rokem). Požádala učitelku o doučování tohoto předmětu, pravidelně na tyto hodiny dochází, není třeba ji upozorňovat, spíše si sama ověřuje, zda doučování bude. V tomto předmětu patří k nejlepším ve třídě. Zapojila se do kolektivu, komunikuje naprosto přirozeně. Přestože se její pracovní tempo zvýšilo, kromě angličtiny nezvládá práci v takovém rozsahu, jako spolužáci. Sociální dovednosti stále spíše přežívá, není schopna hovořit o různých pocitech, vyjadřuje se pouze ke svému momentálnímu rozpoložení, a to prostřednictvím pocitových karet „*jsem v pohodě, jsem klidná*“. Zvnitřnila si pravidla semaforu, upozorňuje děti, když zapomenou na své povinnosti s tím související, tzn. vyměnit barvu, či chovat se podle aktuální barvy.

Konzultace s rodiči

Na pravidelnou konzultaci matka ani její přítel nepřišli. Matka se písemně omluvila, že v uvedenou dobu musí pracovat. Rodina byla kontaktována telefonicky. Třída se účastnila filmového představení, které měli rodiče zaplatit. (B) na ten den přinesla dopředu napsanou omluvenku, nechtěla se vyjadřovat k tomu, proč nepůjde. Vzhledem k tomu, že jsme předpokládaly potíže finančního rázu, chtěly jsme za dívku tuto částku uhradit samy. Proto

jsme volaly rodičů, aby (B) ten den do školy přišla, že máme jednu vstupenku volnou. Přestože bylo voláno na mobilní číslo matky, telefon zvedl její přítel. Byl pohoršen naší nabídkou, protože „...*problém vůbec není v devadesáti korunách, ale v tom, že si to (B) nezaslouží. Ona totiž pořád jenom lže a abyste si nemyslela, paní učitelko, ona lže i o vás. Tvrdí, že je ve škole vůbec nic nenaučíte, ona neví jak dělat úkoly, protože vy jim k tomu nic neřeknete. A ty výrazy, které na vaši adresu používá...*“. Tón hlasu byl velmi agresivní, místy nebylo poznat, zda muž cituje dívku, či jde o osobní útok. To ovšem ujasňoval tím, že do monologu vkládal vsuvky „*to říká ona, já proti vám nic nemám...*“. Rozhovor byl tedy ukončen s tím, že je to samozřejmě jejich rodinná záležitost, jakou formu trestu za toto chování v domácím prostředí zvolí, nicméně ve škole se žádné podobné problémy nevyskytují. Následující den přišla (B) do školy i s penězi na kino a byla velmi šťastná.

Prosinec

(B) pracuje srovnatelně se třídou, úkoly zvládá v plném rozsahu. Stále je průběžně kontrolována, dochází na reedukace. Při odpovídání na otázky je vždy vedena v první řadě na odůvodnění jevu, teprve potom ke správné odpovědi. Znamkové hodnocení odpovídá většinou reálným dvojkám a trojkám. V její práci není nutno cokoli zohledňovat. Sama se hlásí a žádá učitelky o radu či ujištění, zda je její postup správný. Při pravidelném matematickém opakování –pětiminutovka- se učitelka po odevzdání práce ptá žáků, kdo si myslí, že bude mít práci bezchybnou. V tomto měsíci se opakovaně k takovému zhodnocení vlastní práce hlásí a její předpoklad je správný. V sociálních dovednostech se pokrok neprojevuje, (B) je spokojená a nemá potřebu k tomu cokoli vysvětlovat. Jiné pocity nechce předvádět ani o nich hovořit. Na „želvím hodnocení“ dostává opětovně pochvalu před celým prvním stupněm a diplom. Protože byla vyhodnocena každý měsíc tohoto školního roku, vyhrává ve vánoční tombole hodnotný dárek – sáňky (dárky pro všechny děti jsou rozděleny podle počtu získaných diplomů). Společně s bratrem, který je též žákem prvního stupně a je také pravidelně vyhodnocován za správné a férové chování, prožívají velkou, neskrývanou radost.

Konzultace s rodiči

Na pravidelnou konzultaci přichází matka, která se chce pouze ujistit, že je vše v pořádku. „*Holka konečně dostala rozum a začala se učit, a on taky Jarda se s ní hodně učí, to víte, já na to nemám čas..., já přijdu domů a je všechno hotovo...*“. Spěchá, protože „*(B) není jediná, musím ještě do dalších dvou tříd...*“.

Leden

(B) přichází po vánočních prázdninách naprosto spokojená, šťastná. Dostali se sourozenci pejska. Vánoční pocity hodnotit nechce, těmto diskuzím se vyhýbá. Vždy říká, že se jí o tom mluvit nechce. Následně se dovídáme od terapeutky, ke které (B) dochází na individuální terapie, že rodina tyto svátky neslaví, nemají stromeček, protože nejsou peníze na dárky. Z počátku měsíce nemá (B) žádné výukové obtíže. V závěru ovšem dochází k velkým problémům v této oblasti. Všechny sourozence velmi zasáhla smrt pejska, kterého dostali, když ho jeden z chlapců venčil bez vodítka a srazilo ho auto. V počátku měsíce (B) žádné výukové obtíže nemá, je schopna svoji práci adekvátně zhodnotit. Uvědomuje si momenty, ve kterých pracuje správně a naopak si je vědoma a nejistoty a možnosti chybování. V závěru jsou ale její výsledky velmi slabé. Není schopna pracovat samostatně, pracuje velmi pomalu a bez rozmýšlení nad úkoly. Je otázkou, zda je tento útlum pouze citovou záležitostí (ztráta zvířete) či se na dívce projevuje únava z celého prvního pololetí, ve kterém pracovala s velkým nasazením. Na vysvědčení prospívá se dvěma trojkami. Přestože v předchozích letech byla víceméně ve všech předmětech hodnocena pouze dostatečně, ale i nedostatečně, vysvědčení nese domů s obavou, „...co tomu strejda řekne, že má trojky?“ V sociálních dovednostech tento měsíc proběhl velký zlom. Přes počáteční pasivitu, spojenou s dozníváním vánoc, se v závěru (B) poprvé vyjádřila k vlastním pocitům. V povídání o rozdílech mezi pocity „jsem smutná“ a „jsem rozzlobená, vztekla“ dokázala vystihnout verbálně tento rozdíl. Vzpomněla si, že smutná byla v momentě, kdy se její rodiče rozvedli a táta se od nich musel odstěhovat.

Konzultace s rodiči

Na konzultaci se dostavil přítel matky. Ihned po uvítání všech rodičů ve škole začal učitelky napadat se slovy: „už jsem vám říkal, že si nepřeji, aby ta princezna stále nosila ze školy pochvaly, ona si pak myslí, že je dokonalá...“. Když přede všemi sdělil, co chtěl, odešel ze schůzky s tím, že nebude zase poslouchat, jak (B) chválíme. Způsobem jeho komunikace byli zaskočení všichni přítomní rodiče. Následující den přišel před vyučováním do školy i s dívkou a její starší sestrou. Tu si přivedl jako svědka, že (B) při plnění domácího úkolu argumentuje slovy: „To nám učitelka nevysvětlila...“. Pán byl požádán, zda by se tato debata mohla odehrát bez přítomnosti dětí, to však odmítl a odůvodňoval tím, že svědka potřebuje, abychom mu konečně věřily. Po tomto výstupu byla matka telefonicky požádána, aby veškerou komunikaci se školou zaopatřovala, jako zákonný zástupce dítěte, pouze ona, osobně. S tím, že budeme respektovat její pracovní vytížení a konzultace přizpůsobíme jejím možnostem. S tímto řešením souhlasila. Ke konci tohoto měsíce jednou přišla. Zajímalo ji,

zda je všechno v pořádku, ona že ten pocit má. Protože má (B) v žákovské knížce za tento měsíc jen jedničky a dvojky. Sdělily jsme jí, že tyto známky jsou ze začátku měsíce, v poslední době se výrazně zhoršila a známky nedostává. O této skutečnosti neměla ponětí. Upozornily jsme ji, že není účelem známek pouze za každou cenu hodnotit, ale také motivovat a z toho důvodu (B) v poslední době často klasifikována nebyla, aby jí tyto neúspěchy neublížily. Zeptaly jsme se matky, zda (B) nemá nějaké potíže i doma a odpověď byla: „*Jarda nic neříkal, já si myslím, že je všechno v pořádku. Když přijdu domů, tak jdou děti spát, jsou po večeři a je tam uklizeno.*“ Až po nějaké době si uvědomila, že (B) mohla zasáhnout ztráta psa.

Závěr

Dívka prošla v tomto období důležitými změnami. Po dosavadním životě s otcem alkoholikem, kterého měla zřejmě ráda, si její rodina zvyká na nový způsob života. Matka asi není schopna samostatně zvládnout těžkou životní situaci. Rodina je z minulosti zatížena finančními potížemi. Matka si našla partnera, který jí tyto problémy pomáhá překonávat. Rodina se k němu přestěhovala, tudíž dívka musela změnit školu a zvykat si na nové učitele a spolužáky. Během tohoto období překonala výrazné vědomostní nedostatky, je schopna adekvátního zhodnocení své práce. Přítel matky převzal péči o všechny děti, nastolil jim pevný řád. Vede je k důslednému plnění povinností, což děti do té doby neznaly. Děti jsou schopné se o sebe postarat, s jeho pomocí zabezpečují chod domácnosti. I pro něj musí být tato situace těžká, přesto se zdá, že ji vykonává s nejlepšími úmysly rodině pomoci. Povinností matky je v současné době pouze vydělávat peníze. Domnívám se, že dívce schází důvěrný vztah k někomu blízkému. Rodina je nucena řešit existenční potíže takového rozsahu, že na osobní pocity zde již není místo. Absence takového intimního vztahu je patrná i na přístupu k učitelkám, ve kterém dlouho trvalo než se dívka naučila spolupracovat s dospělými a požádat je o pomoc. Zároveň stále dívce brání při práci s pocity, ať už vlastními, či názornými na příkladech v hodinách sociálních dovedností.

Pozorování 2. – (D)

Září

(D) přestoupil do školy z běžné základní školy. Je na něm zřejmé, že v této škole být nechce, stále mluví o tom, že se brzy vrátí do školy původní. Je plachý, uzavřený do sebe. Mluví velmi tiše. Je výborným žákem, nemá žádné výukové obtíže. Pracuje velmi rychle a

bezchybně. Neprojevuje se u něj porucha pozornosti, impulzivita ani hyperaktivita. Kolektiv se jej snaží přijmout, on je odtažitý. Velkou radost mu dělá pravidelné průběžné hodnocení chování, ve kterém mu nelze nic vytknout. V závěru vyučování, když hodnotíme práci za celý den, se spokojeně usmívá, což se u něj jinak v průběhu dne neobjevuje. Hodinami sociálních dovedností je zaskočen, nedokáže hovořit o tom, co se mu daří či nedaří. Stejně tak není schopen hodnotit třídu jako kolektiv a problémy ve třídě, ani druhé spolužáky a to v pozitivním i negativním smyslu.

Konzultace s rodiči

Matka chlapce přivedla první den do školy velmi brzy. Chtěla být důkladně informována o prostředí třídy, osobně se seznámit s oběma učitelkami. Okamžitě si vyžádala kontakt na psycholožku, domluvila si u ní konzultaci hned v prvním týdnu. Při rozhovoru s učitelkami vzlyká, několikrát ji musíme uklidňovat, že se vše určitě zlepší. Na to odpovídá, že už ničemu nevěří. Několikrát zdůrazňuje, že zdrojem všech problémů je pohlaví dítěte. „*S chlapi je jenom trápení, ať se podívám na exmanžela nebo otce, pořád jenom problémy...*“. Bývalý manžel je cizinec, manželství trvalo krátce pro, jak matka uvádí „*...rozdílné povahy a kulturní zvyklosti...*“. Přesto se chlapec i matka pravidelně setkávají, jezdí za ním o prázdninách do Chorvatska. Chlapec má k otci velmi hezký vztah. Během prvního měsíce jsme s matkou mluvily několikrát, jak osobně tak i telefonicky. Často před školou, do které chlapce stále ještě vozí. Vždy působila velmi úzkostlivě, chválení chlapce jakoby odmítala. Její reakce potom byla: „*...jenom se nebojte paní učitelko, on se ještě stydí, ale až se otrká, to teprve uvidíte...*“. Telefonicky si vždy ověřovala, zda nám (D) předal to, co měl, např. peníze na pracovní sešity, toaletní potřeby...

Říjen

(D) se zapojuje do třídního kolektivu. Na výzvu spolužáků s nimi tráví přestávky při společných činnostech (většinou hrají fotbal na chodbě před třídou). Sám však iniciátorem žádné společné činnosti není. Začíná projevovat pozitivní vztah k učitelkám. Ráno je vždy první ve třídě, radostně je vyhlíží a velmi hlasitě je zdraví. Nabízí jim sladkosti ze své svačiny. Protože děti dostávají občas jako odměnu bonbón, přináší jich velký sáček. Na argument, že nám přece maminka nemůže kupovat odměny, odpovídá tím, že je koupil ze svých ušetřených peněz. Tajně si píše vlastní hodnocení chování spolužáků, za každé porušení třídních pravidel jim dává čárku. Přesto veřejně hodnotit nechce nikoho, ani sebe. Ve třídě nemá žádné potíže. Mírně se vyskytují ve školní družině, kam stále dochází, přestože je již

žákem páté třídy. Je tam nejstarší a provokuje tam mladší děti, na první napomenutí vychovatelek často nereaguje, na další potom odpovídá drze.

Konzultace s rodiči

Matka je stále velmi úzkostlivá, nepřijímá pochvaly, stále jako by byla v očekávání toho hrozného, co musí přijít. Na hodnocení ze školní družiny reaguje: „*no právě, to je celý on. Přesně tak se chová ke mně doma. Úkoly psát nechce, pak mi nadává, i sprostě... Uvidíte, že takové to bude za chvíli i ve třídě...*“. Učitelkám matka neustále projevuje vděčnost, sděluje, že je má (D) obě rád, nadšena je výukou angličtiny. „*Představte si, my když jdeme na návštěvu ke kamarádce, která má o rok mladší dceru než je (D), on si s ní hraje na školu..! To nikdy nedělal, neustále ji učí nové hry, které jste hráli ve třídě...*“.

Listopad

Ve výuce je (D) stále bez obtíží, občas nepřinese domácí úkoly. Tvrdí, že na ně zapomněl, přestože matka nás informuje, že ho k jejich vypracování nebyla schopna přinutit. Vstřícný vztah k učitelům i spolužákům se prohlubuje. Ve třídě se začínají projevovat negativní postoje ke spolužákovi (L2). (D) proti němu nikdy nevystoupí otevřeně, ale pokud si myslí, že je z doslechu či dohledu učitelek, přidává se. Jeho narážky jsou velmi ostré. Po upozornění na nevhodnost jednání své počínání zapírá. Nikdy se nepřiznává k činům, které by mu mohly způsobit obtíže. Ať už jde o subjektivní pohled učitelek na něj, či o objektivní hodnocení chování v notýsku pro rodiče. Situace nechce rozebírat ani v hodinách sociálních dovedností, odmítá se vyjadřovat k názorům spolužáků.

Konzultace s rodiči

Matka přichází na pravidelnou konzultaci poprvé klidná a uvolněná, s úsměvem ve tváři. Hodnocení svého syna přijímá, pochvaly ji těší, k útokům na (L2) se nevyjadřuje. Dle našeho názoru je závažnost tohoto jednání pro ni zlehčována skutečností, že jde o kolektivní problém a (D) je víceméně ve vleku těchto událostí, inspirován dalšími spolužáky. Sama přiznává, že po dlouhé době se trochu uklidnila. Zahrnuje nás nápady, co všechno by děti mohly děti dělat na plánované škole v přírodě a nabídkami dalších lokalit pro výjezdy následující.

Prosinec

Chlapcovo skrývané ubližování je stále častější. Běžně podkopává nohy spolužákům procházejícím kolem něj, když jde kolem nich on, buď do nich strčí nebo se je snaží nějakým jiným způsobem vyprovokovat k aktivitě. Ví přesně, co udělat, aby konkrétního jedince vyprovokoval k „velké akci“. Často se mu to daří, on si ovšem udržuje v situaci, kterou

zavinil, odstup. Nikdy u něj nedochází k afektivnímu výbuchu či neovládané reakci. Potom s kamennou tváří sleduje, co se to ve třídě děje a on je v tom naprosto nevinně. V sociálních dovednostech stále odmítá se k problémům vyjadřovat, odmítá jakýkoli podíl viny. Při práci s pocity je nechce komentovat, přehrávat názorné příklady.

Konzultace s rodiči

Matka působí spokojeně, klidně, na pravidelnou konzultaci dorazila ze všech rodičů první a odchází poslední. Zhoršené hodnocení svého syna jakoby neslyšela, protože podobné problémy probíráme se všemi rodiči. Těmito problémy se od ostatních spolužáků ve třídě nijak neodlišuje. Neustále zdůrazňuje, že se jí velmi ulevilo, když nemusí každý den s hrůzou otevírat mail či řešit telefonicky s učitelkami, „*že je můj syn nezvladatelný a co s tím budu dělat...*“. Na této schůzce matka jako jediná z rodičů přislíbila účast na školní mikulášské besídce, nečiní jí problém zajistit si pracovní volno kvůli synovu vystoupení. Akce „zlíchovští andílci“ se skutečně zúčastnila, vystoupení natáčela na videokameru a následně videozáznam předala ostatním rodičům. Vystoupením byla nadšena, uvádí, že „*je to poprvé, kdy jsem svého syna viděla veřejně vystupovat, on se totiž hrozně stydí a v dřívější škole vlastně byli rádi, že nechce vystupovat, protože se tím způsobem i chránili před možnými problémy, které by mohl během představení vyvolat...*“. Přestože je matka samoživitelka, pod třídním vánočním stromečkem měli od (D) všichni spolužáci i učitelky relativně hodnotný dáreček.

Leden

U (D) se stále častěji vyskytují problémy s absencí domácích úkolů. Objevují se 2-3krát týdně. Zásadně neplní úkoly do předmětu sociální dovednosti, ve kterých mají děti společně s rodiči stručně charakterizovat konkrétní pocity. Úkolem je většinou zeptat se rodičů, kdy oni sami v dětství zažívali pocity štěstí, rozzlobení apod. Jako omluvu uvádí, že na to zapomněl. Při doplňování po vyučování, které je však již zaměřeno na jeho vlastní osobu (učitelka nemůže reflektovat pocity rodičů), nakonec stěží napíše jednu větu a to za velké dopomoci učitelky. Příště ovšem úkol zase nemá a situace se opakuje.

Kromě neplnění těchto povinností se objevují významné potíže ve školní družině. Zde dochází k obtěžování mladších dětí, které má sexuální podtext. Sahá jim na genitálie, užívá velmi vulgární výrazy. Na reakce vychovatelky o nevhodnosti tohoto počínání reaguje vulgárně, často se slovy, že to přece dělají všichni dospělí, tak na tom není nic divného. Když s ním tyto problémy řešily učitelky ze třídy, důrazně je popíral. Velmi mne zarazila formulace a důraz, který na ni kladl, když jsme ho upozorňovaly, že tyto problémy budeme muset řešit s maminkou a určitě jí to velmi ublíží, protože ho má moc ráda. Jeho neobvykle hlasitá a

důrazná (většinou mluví tiše a zvláště v případech, kdy se řeší jeho problém) reakce zněla: „*To se paní učitelko mylíte, maminka mě ráda nemá*“. Vychovatelky požádaly o pomoc terapeutku SPC, která s ním tuto záležitost také probírala, ovšem bez výsledku. Terapeutka si tedy do školy matku pozvala. Ta byla jednáním svého syna velmi překvapena. Při společném rozhovoru mezi (D), matkou a terapeutkou vyplynulo, že se chlapec s těmito záležitostmi setkal u svého kamaráda z bývalé školy, který mu je ukazoval na počítači. Po tomto společném setkání se podobné potíže v družině již nevyskytly.

Konzultace s rodiči

Na pravidelnou konzultaci (na začátku měsíce, kdy jsme ještě neřešili výše popsané problémy) přišla matka stále ještě nadšena vánočním vystoupením, barvitě všem rodičům sdělovala své zážitky z této akce. K problémům (D) s neplněním domácích úkolů sdělila, že chlapec odmítá pracovat na domácích úkolech s ní, pracuje na nich výhradně samostatně. Pokud ona zjistí, že nějaký nemá hotový, velmi vulgárně ji napadá a tato situace se stává podnětem k jejich vzájemné hádce. Domluvily jsme se tedy s matkou, že pokud nám matka sdělí, že nebyla schopna ho ke splnění úkolu přinutit, bude je (D) vypracovávat po vyučování ve škole.

Závěr:

(D) je velmi inteligentní chlapec. Do školy nastoupil z důvodu nezvladatelných afektivních výbuchů v předchozí škole. Tyto se v naší třídě nevyskytují. Občas k nim dojde ve školní družině. Potíže spojené s SPCH se u něj vyskytují, chlapec je ovšem schopen je korigovat do té míry, že se snaží tyto projevy dělat tak, aby ho při nich učitelky neviděly. Tuto zábranu zcela ztrácí ve školní družině. Na hodnocení vychovatelky mu nezáleží. Otázkou je, zda nejde z jeho strany o záměrné jednání, kterým chce dosáhnout zproštění povinnosti školní družinu navštěvovat. Je zde nejstarší, ŠD běžně navštěvují pouze děti do třetího ročníku. Matka ovšem chlapci nedůvěřuje natolik, že nedovolí, aby trávil odpoledne bez dohledu dospělých. Domnívám se, že změna školy chlapci prospěla, je velmi nadšen každodenním hodnocením chování, které má většinou dobré. Velmi nepříjemné mu je mluvit o pocitech, ať už vlastních, tak názorných. Tyto záležitosti není schopen vykonávat ani ve spolupráci s matkou. Předpokládám, že mezi matkou a chlapcem se vyskytuje určitá bariéra. Matka sice plní veškeré rodičovské povinnosti jak nejlépe dokáže, vnitřně má ale asi problémy s přijetím chlapce takového, jaký je. Důležitými signály v tomto směru se mi jeví okamžiky, kdy

v počátku jeho docházky uvedla, že problémy přece nemohou vymizet, protože je (D) chlap, stejně jako její otec a manžel. Ze strany chlapce to potom byla argumentace, že matka ho ráda nemá, proto jí jeho nevhodné chování nemůže citově ublížit. Velmi vhodnou se mi v jejich případě jeví rodinná terapie, o které se v následujícím pololetí uvažuje. Pozitivní je v tomto směru přístup matky, která před žádnými problémy neuhýbá, dělá vše pro jejich vyřešení. Zároveň se sama výrazně v tomto období uklidnila, když se přesvědčila, že podobné problémy (i závažnější) řeší také další rodiče.

Pozorování 3. – (L1)

Září

Rozdělením třídy se pozice (L1) výrazně změnila. Spolužák (K), který je častým agresorem a iniciátorem útoků na spolužáky i učitele, si jej vybral z nedostatku vhodnějších kandidátů, kteří byli přeřazeni do vedlejší třídy, za komplice. Přesto proti němu občas (K) vystupuje. (L1) je chlapcem (K) podněcován ke spoluúčasti při svém jednání. Od té doby (L1) výrazně zvlgarizoval své chování k učitelům i spolužákům. (L1) je ve vztahu ke (K) nejistý, někdy mu projevuje náklonnost, jindy jej označuje za slabocha a srovnává s dětmi z bývalé třídy, které dokázaly agresivněji vystupovat vůči učitelům i dětem. Vztah (L1) k (L2) se proto stává verbálně velmi agresivní. Snaží se získat náklonnost (K). (L1) opakovaně zve (K) domů, aniž by o tomto počínání jeho rodiče věděli. Při jedné z návštěv chlapcovu otci zmizel velmi hodnotný zapalovač. (L1) je schopen akceptovat postoje rodičů a učitelek, uvědomuje si, že mu toto přátelství činí potíže. Přesto ještě několikrát chlapce domů pozve, posléze s ním tráví odpoledne venku. Rodiče však ani s touto variantou nesouhlasí.

Konzultace s rodiči

Tento měsíc byl kontakt s rodiči velmi častý. Kromě pravidelné konzultace na začátku měsíce, přichází jeho otec do školy řešit problémy, které se vyskytly v souvislosti s návštěvami (K) v jejich domácnosti. Rodiče s (L1) řeší nevhodnost přátelství s tímto chlapcem. Při vzájemných konzultacích s (L1), jeho otcem a učitelkami je chlapec upozorňován na problémy, které ho mohou v budoucnosti provázet. Otec má nad situací přiměřený nadhled. Rozumí tomu, že jeho syn je potěšen projevem náklonnosti ze strany spolužáka, protože doposud byl kolektivem vnímán spíše jako podivín. Přestože řeší těžké problémy, s učitelkami vždy spolupracuje, podniká kroky, které společně konzultují.

Říjen

Chlapec zůstává ve vleku (K), ovšem pouze při vyučování. Pochopil, že jakýkoli mimoškolní kontakt nejsou rodiče ochotni v žádném případě tolerovat. Vzhledem k jeho narušené pozornosti se pro (K) stává snadným terčem při hledání společníka pro rušení výuky. Seběmenšího podnětu a cíleně adresovaných výzev se vždy zachytí. Výrazně klesají chlapcovi výkony při výuce. Úměrně s tím vzrůstá jeho agresivita vůči (L2).

Konzultace s rodiči

Rozhovor s oběma rodiči je intimní. Kromě prospěchu odmítají hovořit před ostatními rodiči. Stále řeší problémy, které jejich synovi vznikly z přátelství s (K). Jsou vděční za projevy spoluúčasti a pomoci ze strany učitelek.

Listopad

Vzhledem k tomu, že se u (K) objevují velmi časté absence, chlapcova pozornost a přístup k výuce se opět dostává do normálu. Problémy přetrvávají ve vztahu k (L2). Přesto, že (K) ve třídě spíše není, (L1) proti němu vystupuje nadále a strhává k tomuto jednání i další spolužáky.

Konzultace s rodiči

Rodiče jsou klidnější, (L1) je zase sám sebou. Při upozornění na jeho agresivní chování projevují zneklidnění a nabízejí učitelkám pomoc při řešení, v případě potřeby i každodenně. Těžce se vyrovnávají s faktem, že by jejich syn byl agresorem. Sami uvádějí, že tyto školní problémy budou doma řešit. Žádají nás o každodenní informace formou sms. Rodičovská podpora je znatelná, intenzita útoků se zmírňuje, přestože v určité formě přetrvává neustále.

Prosinec

Přístup (L1) k práci se normalizoval. Vzhledem k tomu, že (K) nastoupil na diagnostický pobyt, (L1) se stává vůdčí osobou třídního kolektivu. Snaží se prosazovat autoritativní prvky vůči ostatním spolužákům. Je schopen je motivovat i v kladném smyslu. Jeho chování vůči (L2) ostatní děti přejímají jako normu, proto je se třídou zahájen program na zlepšení vztahů ve třídě. (L1) je schopen uznat svoji vinu na zhoršení atmosféry ve třídě. Rozlišuje, kdy je jeho chování vhodné a kdy ne. Přesně pojmenovává problémy, které se v jeho chování objevují. V hodinách sociálních dovedností dokáže pracovat i s názornými příklady pocitů. Trefně definuje jejich projevy a přehrává je.

Konzultace s rodiči

Rodiče jsou potěšeni normalizováním situace, přestože problémy, které v posledních měsících vplynuly, chápou pouze jako problémy způsobené chlapcem (K). Nepřipouštějí si možnost,

že podobné ovlivnění jejich syna se může kdykoli objevit znovu. Stále podporují učitelky při jeho útocích vůči (L2), nehodlají se s nimi smířit.

Leden

(L1) na skupinovém setkání, které řeší vztahy ve třídě, dokazuje, že je schopen empatie s chlapcem, který je kolektivem odmítán. Je schopen nabízet jiné možnosti řešení problematických situací. Přesto se to na jeho chování výrazněji neprojevuje. Důtku třídního učitele za neustálé urážky a zesměšňování spolužáka považuje za nespravedlivou, své chování omlouvá tím, že dělá pouze to, co všichni ostatní ve třídě. Na rozdíl od ostatních žáků třídy, kteří se s kázeňskými postihy na běžných školách v minulosti již setkávali, u něj jde vzhledem ke zkušenosti pouze z naší školy, skutečně o trest. Domnívám se, že v jeho případě může mít toto hodnocení chování skutečně výchovný účinek.

Konzultace s rodiči

V počátku pravidelného setkání s rodiči jsou tito spokojeni, těší je schopnost náhledu jejich syna na problémové situace. Sami uvádějí, že doma společně každý den hodnotí a hledají alternativy k chlapcovu jednání, které nelze označit za vhodné. Při seznámení s udělením důtky třídního učitele jsou touto skutečností zaskočeni, přesto neprotestují a v závěru uznávají, že chování jejich syna za toto pololetí nelze přejít bez povšimnutí a společně nemáme jinou možnost, jak dát chlapci najevo, že takové projevy nejsou normální a nikdo je takovým způsobem ani v budoucnu chápat nebude.

Závěr:

(L1) je chlapec, kterého provázejí velké potíže spojené s diagnózou ADHD. Ve značné míře je zasažen důsledky poruch pozornosti, impulzivity a hyperaktivity. Je na něm však zřejmé, že tyto potíže jsou zvládnutelné za předpokladu respektování jeho osobnosti a individuálního přístupu jak ve škole, tak v rodinném prostředí. Žákem třídy, jako jediný, je již pátým rokem. Přestože dříve byla jeho pozice ve třídním kolektivu spíše pasivní, v důsledku rozdělení této třídy, je v současnosti jeho pozice primární. Kolektiv je schopen ovlivňovat v dobrém i špatném směru, často je iniciátorem společných činností při přestávkách a při vytváření ztvárňovaných příkladových situací v hodinách sociálních dovedností. Výborně pracuje se svými pocity, nazývá je pravými jmény, v tomto směru si je jistý. Přestože problémy chování v jeho chování přetrvávají, je schopen si uvědomit si moment, ve kterém překročil hranici přijatelnosti chování. Je schopen zhodnotit své chování a pojmenovat jeho příčiny.

Pozorování 4. – (O)

Září

(O) zahájil školní rok vyrovnaně a sebejistě. Žákem třídy je druhý rok, zná učitelky i další tři děti. Výukové problémy se u něj nevyskytují. Z třídního kolektivu byli vyřazeni spolužáci, se kterými a zároveň díky nimž chlapec míval problémy. Chlapcova pozornost je proto teď zaměřena na (L1). Snaží se o získání jeho přátelství. Náklonnost je zpočátku přijímána pozitivně, později se vytrácí díky poutu (L1) ke (K). Tímto odmítnutím však chlapec nijak zvlášť netrpí. Nevadí mu osamocení ve třídě. První měsíc zvládá bez obtíží ve výuce i s chováním. Práci s pocity zvládá celkem dobře, je schopen pojmenovat své momentální pocity, mluvit o názorných pocitech, nacházet situace, které k určitým pocitům náleží. Záběr jeho pocitů je zatím ale velmi chudý. Potíže má s přehráváním situací, při hraní rolí užívá vývojově nižší projevy, šišlá a předvádí se.

Konzultace s rodiči

Na první konzultaci přichází matka, je klidná, usměvavá. Směrem k rodičům nových žáků nešetří chválou na školu. Sama jim sděluje, že jejich rodině přestup (O) do této školy velmi prospěl. V předchozím roce byla sama velmi úzkostná, neustále očekávala synovy problémy. Když mluvila o potížích v předchozí škole a následně v rodině, často plakala. Z konzultace odchází s nabídkou pomoci učitelkám v jakémkoli případě.

Říjen

Protože se ve výuce začíná probírat nové učivo, objevují se drobné potíže. (O) se nerad učí, spoléhá na vědomosti získané při vyučování. Velmi neochotně opravuje své chyby. Takový požadavek u něho vyvolává výbuchy vzteku. Zklidňuje se po chvíli, uvědomuje si, že závažnější problémy jsou sdělovány rodičům. Pokud se rodiče o výbuchu, který je provázen verbálním útokem na učitelky, dozví, má chlapec omezen přístup k počítači. Takový trest chlapci citelně ubližuje.

Konzultace s rodiči

Na schůzku přichází otec. Sám hovoří o mírném prospěchovém zhoršení chlapce. Ujišťuje se, že jeho chování zůstává bez vážnějších problémů. Je rád, že v určitém momentě je (O) schopen svůj vztek zastavit. V minulosti se dostával do situací, kdy se pro neschopnost nalezení adekvátnější reakce vrhal na zem, kde křičel a kopal kolem sebe. Odchází s požadavkem, aby byl o vážných problémech syna okamžitě telefonicky informován a „já už

s ním sjednám pořádek, já mu ukážu, jak se má chovat...“. Stejně jako jeho manželka, neustále obdivuje trpělivost učitelek a děkuje za hezký přístup k jejich synovi.

Listopad

(O) využívá příležitosti a nabízí své přátelství (L1), který se odpoutává od (K). Často je jeho chování velmi podbízivé, (L1) vůči němu uplatňuje velmi manipulativní přístup. (O) zároveň začíná přejímat nevhodné přístupy k (L2), kterého si do té doby téměř nevšímal. V určitých momentech se dokonce snaží (L1) trumfovat, jeho výstupy jsou více bezohlednější. Při rozebírání takových situací není schopen uvést důvod svého počínání, nedokáže vyjádřit, jak by se v pozici (L2) cítil sám. Jediným argumentem je, že si za to (L2) může sám. V hodnocení situace, která se díky takovému útoku vyvinula, je schopen reflektovat pouze vlastní pocity, reakce na jeho chování ze strany učitelek jsou pro něj nepochopitelné. Verbální útoky na (L2) začíná chápat jako normální a nevidí důvod k jejich trestání. Závěr z řešení takové situace je pro něj většinou takový, že kvůli (L2) zase nepůjde na počítač.

Konzultace s rodiči

Na pravidelnou konzultaci přichází matka, která je agresivitou svého syna zaskočena. Při upozornění na velmi vulgární výrazy přebírá vinu na sebe. „Víte, paní učitelko, já občas přijdu z práce unavená a s manželem řeším pracovní problémy a občas mi ujede i sprosté slovo. To určitě slyšel ode mě, já už se budu snažit ovládat a nebudu se tímto způsobem doma vůbec vyjadřovat...“. Ze školy odchází smutná a žádá nás o pravidelné informace o vývoji tohoto problému, aby je mohla s chlapcem okamžitě řešit.

Prosinec

U chlapce nenastává žádná výrazná změna. Prospěch i chování jsou totožné s předchozím měsícem. Na vánoční besídce má (O) speciální místo v programu. Jako jediný žák prvního stupně zvládá hru na hudební nástroj – housle. Těsně před vystoupením ztrácí sebedůvěru a odmítá zahrát. Nakonec strach překonává a přestože vystoupení není dokonalé, odchází velmi hrdě a po celý den přijímá chválu od všech přítomných diváků.

Konzultace s rodiči

Rodiče přicházejí na konzultaci oba. Protože ve vztahu k (L2) nedošlo k pozitivní změně, mají snahu domluvit se s ostatními rodiči na přístupu k tomuto problému. Vřele vítají terapeutickou práci se třídou. Další řešení se zatím ovšem těžce hledá, protože rodiče (L2) se konzultace nezúčastnili. Mikulášské besídky se účastní chlapcova babička, která chlapce v této zálibě podporuje. Je nadšena přístupem k dětem, upozorňuje na skutečnost, že zažila

poprvé besídku, ve které její vnuk vystupuje jako anděl (na besídce byli všichni žáci andělé, akce se jmenovala „zlíčovští andělci“). Doposud byl vždy obsazován do role čertů. Tato symbolika je pro ni velmi významná.

Leden

(O) má po prázdninách potíže s přizpůsobením se školnímu režimu. Nastupují výrazné výukové problémy, pracuje velmi zbrkle, odmítá opravovat své chyby. Vztah k (L2) se trochu zlepšuje, pod vlivem usměrňování (L1). Ten ho občas brzdí se slovy, že zase budou mít problémy. Nedochozí k bezdůvodným útokům, ale při vzájemné konfrontaci či při požadavku spolupráce všech dětí jsou útoky stále přítomny.

Konzultace s rodiči

Matka je zklamána zhoršením prospěchu svého syna, uklidňují ji, že toto zhoršení prospěchu již nemůže výrazně zhoršit jeho hodnocení na pololetní vysvědčení. Opět přebírá chlapcovi potíže na sebe. „*Já se s ním budu každý den učit, budu mu dávat více úkolů...*“. (O) následně nosí do všech předmětů referáty a zajímavosti, aby tím vyvážil momentální výukové nedostatky. V potížích s chováním je stále bezradná, je ráda, že se celková situace uklidňuje, nicméně si uvědomuje, že nejde o zlepšení ze strany jejího syna, ale spíše o vliv (L1). Opět žádá podávání informací o aktuálních, sebemenších, problémech svého syna.

Závěr:

(O) je inteligentní chlapec, psychologické vyšetření uvádí intelekt v pásmu dobrého průměru, trpí poruchou hyperaktivity a nesoustředěnosti. Kvalita jeho práce je často nahrazována kvantitou. Úkol, který již jednou vykoná, pokládá za ukončený, nerad se vrací k jeho opravě. Jeho chování k dětem i dospělým je problematické, snadno se dostává do afektu, který je doprovázen značnými vulgarismy. Je výrazně netolerantní k jakýmkoli individuálním odchylkám spolužáků, nevhodným a velmi zraňujícím způsobem na ně upozorňuje. Přístup rodičů k synovi je láskyplný, snaží se z něj vychovat slušného člověka, přestože každému z nich je vlastní jiný přístup. Matka je velmi citlivá a snaží se mu neublížit, stejně jako se snaží dělat vše pro to, aby její syn neublížoval ostatním. Přístup otce je, dle našeho názoru, velmi autoritativní. Odmítá s chlapcem o čemkoli diskutovat, sám vytváří závěry, které synovi předkládá jako směřodáté a kontroluje jejich dodržování. Rodiče se po změně školy výrazně uklidili, jak sami uvádějí.

Pozorování 5. – (L2)

Září

(L2) je žákem třídy čtvrtým rokem. Je výrazně vyspělejší než jeho spolužáci, vyšší, mohutnější. Je velmi dobrosrdečný, jakákoli agresivita je mu cizí. Má diagnostikovanou poruchu na bázi ADHD a Tourettuv syndrom. V třídním kolektivu stál vždycky spíše mimo, dalo by se říci, že byl třídním outsiderem. Se začátkem tohoto školního roku se stal zřejmým terčem agresivního spolužáka (K), který si uvědomuje, že ve třídě již kromě (L2) není slabší článek než je on sám a hlavně si je vědom, že (L2) není schopen jakékoli aktivní obrany. Z toho důvodu, aby předešel poutání pozornosti učitelů i spolužáků ke vlastní osobě, začal od prvního dne (L2) velmi vážně atakovat. Upozorňuje na jeho tikové projevy, paroduje je. (L2) se marně snaží najít ve třídě spojence, kromě učitelek nemá oporu v nikom. Problémy (L2) se prohlubují s jeho častými nedostatky při plnění školních povinností, často nemá domácí úkoly a pomůcky nutné pro výuku. Pokud je mu věnována plná péče jedné učitelky, pracuje dobře. V opačném případě není schopen práci dovést ke zdárnému konci. Potřebuje časté povzbuzování, je velmi pyšný na každou pochvalu ze strany učitelek, ale i dětí. Tento měsíc je velmi tichý, při řešení problémů s (K) není schopen své pocity jasně formulovat, opakuje názory učitelek.

Konzultace s rodiči

Pravidelné konzultace se rodiče nezúčastnili. Komunikovali pouze přes notýsek a to tím způsobem, že po upozornění na neplnění školních povinností se omlouvali, ale žádné výrazné zlepšení nepřicházelo.

Říjen

Chlapec je stále terčem útoků ze strany (K), v současné době už i (L1). V prostředí třídy se necítí dobře, o přestávkách vyhledává společnost učitelek, kterým vypráví o tom, co má ke svačině, jaké hračky mu rodiče slíbili, když se bude dobře učit a bude hodný ve škole (vzhledem k finančním možnostem rodiny však šlo vždy spíše o chlapcem vysněné záležitosti než o reálné sliby). Práce s pocity vlastními i názornými je pro (L2) vždy spojena s uspokojením (v případě pozitivních pocitů) či neuspokojením (negativní pocity) určité materiální prestiže – zdůrazňuje značky a konkrétní modely výrobků. Neuvádí spojitost pocitů s běžnými činnostmi a každodenními situacemi, pocity vždy objasňuje prostřednictvím vlastnictví.

Konzultace s rodiči

Pravidelné konzultace se zúčastnila matka. Přišla však v době výuky, protože odpoledne nemá čas. Proto s ní byly chlapcovy problémy řešeny o přestávce, nebyla ochotna se domluvit ani na jiném termínu, ve kterém by se jí mohly obě učitelky plně věnovat a měly na ni více času. Přístup spolužáků k synovi ji překvapil, chlapec jí nic takového nesdělil. Chlapci byla nabídnuta účast v terapeutické skupině, s tou matka souhlasila. „*Udělám cokoli, co L...ovi pomůže...*“. Byla upozorněna, že je nutno chlapci věnovat dostatek času při přípravě na vyučování a kontrole všech pomůcek. Pokud jej budeme moci za tyto činnosti chválit, zvedne se mu sebevědomí, bude se mu lépe pracovat a bude mít silnou motivaci k získání dalších pochval, kterých si velmi cení. Matka opět zdůraznila, že se bude snažit dělat vše pro dobro svého syna. (L2) se do školy zodpovědně připravoval následující dva dny, následně došlo opět k opomíjení přípravy.

Listopad

Všechny chlapcovi potíže přetrvávají, terapeutické skupiny se zúčastnil pouze jednou. V době jejího konání na to buď zapomene nebo ten den není vůbec ve škole. Často se u něj vyskytují jedno až dvoudenní absence z důvodu nevolnosti. Verbální útoky, které k němu směřovaly ze strany (K), si osvojuje (L1) a praktikuje je i při nepřítomnosti (K) ve třídě. (L2) chodí nepřipraven na vyučování, nenosí sešity a učebnice. Stále vyhledává pozornost dospělých.

Konzultace s rodiči

Matka opět přišla na konzultaci předem neohlášena, mimo dobu konzultačních hodin. Při upozornění na neplnění školních povinností uváděla, že není schopna chlapce přinutit pracovat. Byla překvapena skutečností, že chlapci vychází ve čtvrtletním hodnocení pětka z vlastivědy, přestože od začátku školního roku z tohoto předmětu jinou známku nedostal, neplní úkoly a dokonce nenosí ani sešit a učebnici. Na terapeutickou skupinu „...úplně zapoměla, ale teď už si to ohlídám ...“. Doma kromě problematického přístupu k domácím úkolům u chlapce žádné potíže nepozoruje, úkoly není schopna kontrolovat, protože jí (L2) neukazuje úkolníček a tvrdí, že ho zapomněl ve škole, nebo jim ho paní učitelka nevrátila.

Prosinec

Třída se začíná zúčastňovat programu na zlepšení klimatu ve třídě. (L2) na prvním setkání mluví o šikaně vůči své osobě. Není ale schopen přesně definovat, co mu na vztahu spolužáků k němu vadí, ke konci setkání opakuje formulace učitelek. Školní příprava se nezlepšila, nepřinesl si ani kostým anděla na mikulášskou besídku, přestože na to byli rodiče upozorněni. Na skupinovou terapii opět nedorazil, matkou nebyl omluven.

Konzultace s rodiči

Matka přišla začátkem měsíce, ještě před pravidelnou rodičovskou schůzkou, do školy nečekaně s požadavkem řešení závažného problému. Má pocit, že je její syn spolužáky šikanován. Objevují se u něj psychosomatické obtíže při odchodu do školy. Ráda by nás na tuto skutečnost upozornila a požádala o pomoc při jejím řešení. Na naše sdělení, že s problémem ve třídě pracujeme, ale je také nutná podpora rodiny v tomto směru, připustila, že bude pečlivě dohlížet na účast (L2) v terapeutické skupině a sama požádá paní psycholožku o konzultaci. Matku jsme požádaly, aby se v chlapcově zájmu zúčastnila pravidelného setkání s rodiči na třídní schůzce, a svůj pohled na situaci jim sdělí sama. Od nás rodiče tyto informace mají již z předchozích schůzek. Přestože tuto účast slíbila, na schůzku nedorazila. Stejně jako na schůzku s psycholožkou, ani v náhradním termínu.

Leden

Situace ve třídě je podstatně klidnější. Zainterесování všech rodičů pomohlo ke zklidnění dětí. Otevřeně proti (L2) nikdo nevystupuje. Na třídní schůzce jsou rodiče informováni o předběžných známkách na konci pololetí. Chlapcův přístup k práci se výrazně zlepšuje. Nosí pomůcky, plní domácí úkoly a chodí připraven. Je klidnější a těší se na vysvědčení, protože mu maminka slíbila, pokud nebude mít žádnou trojku, za vysvědčení nové kolo. Skupinové terapie se chlapec nezúčastnil.

Konzultace s rodiči

Matka se zúčastnila třídních schůzek ve společném termínu s ostatními rodiči. Vyslechla pravděpodobné hodnocení ze všech předmětů. Poděkovala rodičům za spoluúčast při řešení synových obtíží, uvedla, že se (L2) ve škole již cítí lépe. Omluvila se za to, že opět nepohlídala jeho účast „na skupině“ a domluvila si nový termín konzultace u psycholožky. Po schůzkách se chlapcova školní příprava optimalizovala, začal plnit všechny své povinnosti. Matka se smluvené konzultace opět nezúčastnila. Po vysvědčení telefonovala do školy, že ruší chlapcovu přihlášku na výlet do Disneylandu, protože má čtyřku z vlastivědy a tudíž si žádnou odměnu nezaslouží, když se neučí.

Závěr:

Chlapec s diagnózami ADHD a Tourettuv syndrom, psychologické vyšetření udává celkový profil a strukturu rozumových schopností v pásmu lehce nižšího průměru. Je neprůbojný, má velmi nízké sebevědomí. Často se stává terčem verbálních, ojediněle i fyzických, útoků ze strany spolužáků ve třídě, ale i žáků druhého stupně. Má velkou potřebu být v něčem úspěšný,

zajímavý. Rodiče mají se zvládnáním jeho obtíží problémy. Přestože je žákem školy již čtvrtým rokem, rodiče nejsou schopni využívat nabízené odborné pomoci. Zatím se nepodařilo je přesvědčit o nutnosti shodného výchovného přístupu ve školním i domácím prostředí. Chlapci v domácím prostředí schází systematičnost, důslednost, kontrola a povzbuzování při plnění jeho povinností. Při vedení a kontrole ve škole je schopen pracovat bez potíží. Vzhledem k rozsahu jeho omezení není schopen samostatné činnosti. Rodiče často nevnímají problémy svého syna, postřehnou je až v momentě, kdy určitým způsobem vyvrcholí. Nelze si nevšimnout, že sami mají potíže s dodržováním určitých sociálních pravidel. Docházejí na konzultace v náhodných časech, bez předchozího ohlášení, a přestože žádají o odbornou pomoc, opakovaně mají rezervovaný čas specialistů, schůzek se neúčastní, dokonce se ani neomlouvají.

Pozorování 6. – (K)

Září

(K) zahájil letošní školní rok s výraznou nechutí k jakékoli práci. Odmítal pracovat ve škole, práci nebyl ochoten dodělat ani po vyučování ve škole, ani doma. Rozdělení třídy a přítomnost dvou nových spolužáků nepřijímá vstřícně. Schází mu více problematické děti, které v minulosti úspěšně provokoval k vytváření problematických situací ve třídě. Stále opakuje, že chce chodit do paralelní třídy, ve které „je větší sranda“. V tomto měsíci měl velký počet absencí. Opakovaně byl viděn při kouření před školou. Při návštěvě u spolužáka odcizil údajně velmi drahý zapalovač. Toto popíral, po osobním vyjasnění mezi zainteresovanými rodiči, matka zapalovač vrátila. (K) neplní školní ani domácí úkoly, během výuky atakuje (L2), napadá ho verbálně, paroduje jeho tikové projevy. Cestou do školy a ze školy navádí silnější spolužáky ke spoluúčasti na těchto útocích.

Přestože v loňském školním roce rád pracoval s učitelkami na školní přípravě po vyučování, nyní tuto formu práce rezolutně odmítá. Několikrát během tohoto měsíce musí učitelky žádat při řešení nevládnutelné situace ve třídě o pomoc etopeda, který zajišťuje jeho separaci od kolektivu. S etopedem odchází ze třídy rád, postupně nabýváme dojem, že tyto situace (K) vyvolává s jasným cílem, kterým je přivolání etopeda. Velmi problematické situace vznikají v momentech, kdy je etoped pracovně mimo budovu školy či pracuje s jiným dítětem.

Konzultace s rodiči

Matka se zúčastnila setkání rodičů v prvních dnech tohoto školního roku. Dohodly jsme se na častých setkáních, při kterých budeme průběžně hodnotit vývoj tohoto problematického

chování. Matka se jich vždy na požádání zúčastnila, přesto její přítomnost ve škole zásadním způsobem nic neovlivnila. Většinou se k situaci vyjadřuje formulací: „*Já sama nevím, co s ním mám udělat, mě taky neposlouchá.*“ Při odchodu (K) a matky ze školy bývá zřejmé, že jeho chování k matce je totožné s jeho chováním ke slabším spolužákům. Napadá ji vulgárními výrazy, po opuštění školy jí utíká, vysmívá se jí, že jí utekl, provokativně si zapaluje cigaretu a „*vrací se domů až večer, ani úkoly si nechce napsat...*“. Matka ho přesto stále omlouvá, návraty domů ve večerních hodinách jsou pro ni důvodem pro omlouvání jeho nepřipravenosti „*on když celé odpoledne někde lítá, tak je večer unavený, jenom se navečeří a hned usíná...*“. Zároveň se ale snaží předkládat pozitiva jeho chování, „*on je jinak moc hodný, i nádobí mi často utírá...*“. Matka je upozorněna na nutnost informování sociální pracovníce o současné situaci. Přestože není nadšena, přijímá naše argumenty, že (K) v žádném případě nesmí nabýt dojmu, že jeho chování je kdokoli z dospělých ochoten tolerovat.

Říjen

V tomto měsíci je situace stále problematictější. (K) občas nepřichází do školy, matka neví kde je. Následně se stalo, že nosil omluvenky i na dny, kdy ve škole byl. Jednou mě upozornila jeho bývalá učitelka z mateřské školy, že ho potkala s lahví vodky. (K) tuto skutečnost doznal. Vyučování ruší velmi vulgárními výkřiky, jimiž hodnotí jak zadávanou práci, tak děti i učitelky. Pokud se mu těmito výkřiky nedaří zcela upoutat pozornost dětí, přitvrzuje tak, že vybíhá z lavice a snaží se je fackovat nebo po nich alespoň plivat. Pokud se mu to zdá málo, vybíhá ze třídy a schovává se v budově školy. Nereaguje na třídní učitelku, terapeutku SPC ani etopeda. Při těchto incidentech několikrát zopakoval, že bude zlobit tak dlouho a tak moc, dokud ho do jím vybrané školy nepřeřadíme sami. Řešením a hlavně zajišťováním bezpečnosti pro ostatní děti, ale i jeho, při těchto problémech, byla téměř znemožněna výuka ve třídě

Konzultace s rodiči

Při schůzce ve škole matka oznámila, že se toulá a vrací se domů po jedenácté hodině večer. Vyžádali jsme si schůzku za účasti školního etopeda, matky a sociální pracovníce, kde jsme požadovali okamžité řešení této situace. Na dobrovolný diagnostický pobyt matka vůbec nereflektovala, z finančních důvodů. Sociální pracovníce tedy požádala o vydání předběžného opatření s cílem umístění do diagnostického zařízení.

Listopad

Při stále se zhoršujících incidentech je problematické zajistit výuku a bezpečnost ve třídě. Jednou (K) opustil třídu se slovy, že odchází domů, vylezl na skříň v šatně a odmítal slézt dolů, opět nereagoval na nikoho z odborného personálu školy a SPC. Musela si pro něj přijet matka. Na základě těchto skutečností a konzultace s etopedem a sociální pracovníce bylo rozhodnuto, že do doby vydání předběžného opatření, bude matka s (K) doma.

Konzultace s rodiči

Kontakt s matkou byl v tomto měsíci každodenní. Zajišťovala jeho příchody a odchody ze školy. Situací byla velmi vyčerpána, tato skutečnost jí mmj. komplikovala situaci v zaměstnání, kde se jí sice snažili vyjít vstříc, nicméně proti její časté nepřítomnosti začínali mít výhrady.

Prosinec – leden

(K) nastoupil na diagnostický pobyt v DÚ. Toto zařízení jsem v lednu telefonicky kontaktovala a bylo mi sděleno, že u (K) nepřipadá v úvahu návrat do rodinného prostředí. Od konce ledna má nařízenou ústavní výchovu v DD se školou.

Konzultace s rodiči

Od konce listopadu neproběhl s rodiči žádný kontakt.

Závěr:

Během tohoto pololetí se u chlapce výrazně projevovaly rysy opozičního chování. Ty zřejmě plynuly z nenaplnění jeho touhy navštěvovat základní školu praktickou, jako je tomu u jeho sestry. Domníváme se, že tato touha byla do jisté míry podporována přístupem matky. Vyhovuje jí, že u dcery se přestupem na ZŠ praktickou vyřešila otázka plnění školních povinností, protože jí dosud získané vědomosti k jejímu absolvování postačí. Podstatná je určitě i otázka rozdílu finančních nákladů na učební pomůcky v těchto odlišných zařízeních. Přestože ještě v loňském školním roce byl (K) vždy potěšen svými vzdělávacími úspěchy, letos se stejnou intenzitou snažil o klasifikaci co nejhorší, která by mu dopomohla k „vytoužené“ škole. Protože je velmi nerad terčem posměchu ze strany spolužáků a neunesl by posměch za nevědomosti, zvolil variantu agresivního útoku vůči učivu, učitelům a spolužákům, v závěru vlastně i rodičům.

Závěry vyplývající z pozorování:

Období prvního pololetí bylo pro všechny žáky třídy náročné. Dva noví žáci se museli adaptovat na nové školní prostředí. Jejich přijetí kolektivem bylo příznivé. Oba působí dojemem, že je jim v novém kolektivu dobře.

Přínosné, ale rozhodně ne jednoduché, bylo rozhodně pro (B). Dívka díky vytvoření nových pracovních návyků prostřednictvím partnera své matky a zároveň díky možnosti individuální péče učitelek v málopočetné třídě, dokázala překonat vědomostní handicapy za celou dobu své školní docházky. Otázkou je, jak dlouho bude rodinné prostředí, které nelze označit za láskyplné, pro dívku pozitivním stimulem. Již nyní je zřejmé, že dosavadní život rodiny zanechá na psychice dívky své následky.

Přínos pro (D) prozatím vidím v pozitivnějším přístupu matky k jeho potížím. Předpokládám, že prostřednictvím veškeré nabízené odborné péče školy by se mohly komunikační a citové vztahy mezi matkou a synem optimalizovat. Jeho problematické projevy se nám často jeví jako snaha upoutat matčinu pozornost. Na rozdíl od spolužáků je totiž schopen své nejvážnější projevy korigovat, v přítomnosti učitelek se nevyskytují.

Pro (L1) bylo velkým přínosem rozdělení původní třídy a zároveň jsou na něm znatelné úspěchy výuky sociálních dovedností. Chlapec trpí velmi silnými projevy diagnózy ADHD. Jeho rodinné prostředí je schopno saturovat jeho potřeby, vymezuje mu jasné hranice a pravidla chování. Jeho rodiče čelí problémům, které se vyskytují, jejich řešení vždy dotahují do konce. (L1) je již schopen registrovat ve svém jednání moment, ve kterém chování začíná být problematické, pojmenovat jej a dokonce identifikovat příčiny tohoto počínání.

(O) je žákem s výraznými projevy hyperaktivity, impulzivity a emocionální lability. Dosud není schopen přijmout své chování jako problémové. Takové označení bere vždy jako nespravedlivý útok proti své osobě. Své pocity dosud dělí pouze na příjemné a nepříjemné, přesnějšího rozlišení není schopen. Pochvaly či poznámky ze strany školy, matky či babičky si automaticky převádí na postoj otce k tomuto hodnocení. Samy o sobě nemají pro chlapce žádný význam. Nepříjemné pocity má spojeny s trestáním z otcovy strany, většinou zákazem počítače, příjemné naopak povolením této aktivity. Jiné formy zhodnocení nevnímá jako tresty a odměny. Domnívám se, že v jeho případě, by své opodstatnění měla dlouhodobá rodinná terapie, jejíž dosavadní absence vážně na neochotě autoritativního otce.

(L2) je chlapec, u kterého se potíže specifických poruch chování kombinují s potížemi rodinnými. Rodiče mají k synovi ambivalentní postoje. Činí jim potíže přijetí chlapce takového, jaký je. Z jejich strany chybí dostatečná podpora a důslednost při řešení

každodenních situací. Jsou velmi unaveni obtížemi, které (L2) po celý život provázejí a řeší je pouze v případě bezvýhodnosti situace.

U (K) došlo v tomto období k vyhocení dlouhodobých problémů. V předchozích letech trpěl tím, že jeho podpora ze strany rodičů nebyla na takové úrovni jako u spolužáků. Požadavky školy na jednotnost výchovného vedení v rodinném prostředí a jejich neschopnost či neochota těmto požadavkům vyhovět, přivedly chlapce do bezvýhodné situace. Tu byl schopen řešit pouze jednáním, v němž užíval jako spolehlivou metodu stupňující se agrese.

Zhodnocením tohoto školního období se nám potvrzuje, že v přístupu k dětem se specifickými poruchami chování je bezpodmínečně nutné jednotné vedení ze strany školy a rodičů. Po stanovení takové diagnózy a vymezení následného pedagogického působení, kterým by se mohly problémy dítěte minimalizovat je třeba, aby i rodiče postupovali stejným směrem. Není ovšem v možnostech školských zařízení přinutit rodiče k takovému přístupu. Ze šesti žáků třídy se s jednotností vedení, jasným vymezením hranic a pravidel pro dítě setkáváme pouze u tří rodin (L1, O, D). Ovšem u dvou z těchto rodin se vyskytují problémy s přijetím dítěte takového, jaké je, s potížemi akceptace problémů SPCH (O, D). V jednom případě (B) se setkáváme s přesně stanovenými pravidly a povinnostmi, ale schází jednotnost přístupu rodiny a školy. Dívka, která nemá ve školním prostředí vážnější problémy, není rodinou přijata jako dítě, pouze musí plnit povinnosti, za které není třeba ji chválit, poděkovat nebo dokonce odměnit. Chválení ze strany školy není rodinou vítáno. Ve dvou případech (L2, K) jsou problémy dětí pro rodinu natolik zatěžující, že není schopna jakéhokoli pevného výchovného vedení a spolupráce se školou.

3.5.3 Analýza projevů žáků v hodině sociálních dovedností

Analýza projevů je metoda, pomocí níž se analyzuje konkrétní projev dítěte. Jejím prostřednictvím se zjišťují vzájemné vztahy mezi jednotlivými projevy navzájem. Vychází z poznatku, že každý projev člověka je poznamenán osobnostními charakteristikami a zvláštnostmi autora. (Švingalová, 2004)

Cílem použití zvolené metody bylo ověření a přijetí aplikovaných přístupů v rámci vyučování sociálních dovedností. Z důvodu zachování anonymity dětí je budeme v tomto šetření označovat pořadovým číslem, kterým většinou na jednotlivé úkoly reagovali.

V průběhu této hodiny bylo úkolem dětí:

- vyjádření jejich aktuálního pocitu,
- hledání příčiny prožívaného pocitu,
- ztvárnění pocitů, které momentálně prožívají jejich spolužáci,
- uvědomění si vlastního prožitku pocitů, které se na „tabuli pocitů“ objevují,
- sebehodnocení
- hodnocení konkrétního jedince, zaměřené na hledání jeho kladných projevů.

Kromě vytyčených cílů se v průběhu hodiny projevilo přijetí metody „želví techniky“, když děti spontánně hodnotí postoj těla jednoho z nich, v momentě předvádění „smutku“.

Vlastní pocitové rozpoložení byli všichni žáci schopni velmi rychle identifikovat prostřednictvím karet, s nimiž jsou zvyklí pracovat.

Za pozornost při plnění tohoto úkolu stojí okamžik, ve kterém učitelka žádá děti o charakteristiku svého rozpoložení výběrem jedné karty a jeden z žáků odpovídá: „já mám dvě“. Tato situace, charakteristická pro komunikaci dětí s SPCH, je důkazem neschopnosti dětí bezvýhradně se přizpůsobit požadavkům dospělého. V případě, že by učitelka trvala na své instrukci, chlapec nebude schopen věnovat se zadanému úkolu a jeho pozornost bude přesměrována k dosažení jediného cíle, a to jejího přesvědčování, že on prožívá pocity dva. Původní záměr hodiny by se zcela vytratil.

Při hledání příčin se první dívka vyjadřuje velmi stručně, svůj pocit „jsem klidná“ odůvodňuje tím, že jí nic není, nemá žádný problém, tudíž je klidná. Podobné vysvětlení používala v průběhu celého pololetí. Nikdy nepoužila jiný pocit a předpokládáme, že adekvátně. Na dívce ve školním prostředí nikdy není patrné špatné rozpoložení. Pouze jednou zde zažila pocit, při němž plakala. Šlo o konfrontaci mezi ní, učitelkou a přítelem matky. Ten ji přivedl do školy, aby učitelce dokázal, že dívka si nezaslouží být chválena, protože lže a o učitelkách mluví hanlivě. Předpokládáme, že dívka je citově deprivovaná, tudíž práce s pocity bude zdlouhavá a vyžadovala by aplikaci vhodné psychoterapie. Na individuální terapii dívka dochází, k účasti na terapii rodinné či rodičovské nejsme prozatím schopni matku přesvědčit.

Druhý žák užívá pocit „jsem šťastný“. Tento pocit zdůvodňuje také velmi stručně a to tím, dostane pochvalu při každodenním hodnocení chování. Je zřejmé, že pozitivní hodnocení

jeho osoby ze strany učitelek má pro něj velkou důležitost. Na žákovi je zarážející jeho důsledné seřazení všech kartiček na lavici. To může svědčit o pozitivním přijetí hodiny sociálních dovedností a o vytvoření prostoru pro prezentaci vlastního názoru. V jakýchkoli jiných činnostech je totiž jeho práce velmi nedbalá a nesystematická. Svě věci uklízí způsobem, že je vlastně smete ze stolu přímo do aktovky. V důsledku toho má své věci stále pomačkané, často vůbec netuší kde je má, ztrácí je.

Třetí žák se účastní vyučování sociálních dovedností krátce. Příčiny svého pocitu „jsem v pohodě“ není schopen blíže specifikovat. Na otázku „proč?“ odpovídá citací známé písničky „...pohoda, klídek a tabáček...“.

U čtvrtého žáka se setkáváme, stejně jako v úvodu hodiny, s tendencí polemizovat s učitelkou. Po jejím vyzvání ke sdělení chlapcova pocitu se ji snaží přesvědčit, že by měla nejprve vyvolat jiného žáka. Může jít o jeho formu poutání pozornosti k vlastní osobě. Učitelka však v tomto případě trvá na svém, čímž upozorňuje na jasné vymezení jeho kompetencí. Chlapec jako jediný vybral kartičky dvě „jsem v pohodě“ a „jsem spokojený“. Svoji spokojenost zdůvodňuje tím, že pomohl učitelce spustit kameru a pohodovost tím, že „*mi zrovna nic není*“. Protože měl ten den v hodnocení větší množství čárek za nevhodné chování, díky kterému se dalo předpokládat, že zápis v „chováčku“ ho nepotěší, učitelka se snaží jeho pohodu upřesnit odkazem na fyzickou stránku. S tím chlapec souhlasí a opakuje její formulaci. Za povšimnutí stojí jeho neustálé houpání, způsobené zvýšenou potřebou aktivity.

Menší pauza, způsobená nešikovností učitelky při ukládání kartiček na tabule pocitů, vyvolává téměř u všech žáků smích. Jediným, kdo tuto situaci nezaregistroval, je pátý žák. Jakákoli zvýšená pozornost k jeho osobě, v tomto případě přítomnost kamery ve třídě, u něj vyvolávají infantilní projevy. Užívá teatrální grimasy, směrem do kamery si kartou zakrývá obličej. Z pocitové škály volí kartičku „jsem klidný“, důvod je, že nebude mít negativní hodnocení v „chováčku“. Na poslední chvíli, když je pro třídu tato část práce ukončena, pátý žák přidává svůj druhý pocit „jsem smutný“, odůvodňuje to tím, že nebude mít pochvalu. Přestože je posledním prezentujícím žákem třídy (měl tedy na přípravu nejméně času), teprve po odpoutání pozornosti a zaměření kamery jiným směrem, si vybavuje tento pocit. Předpokládáme, že důvodem je pozdní uvážení celé situace, do této doby byla jeho pozornost zaměřena pouze na přípravu projevu do kamery.

Znázornění pocitů

První žák předvádí pocity ochotně, užívá některé doprovodné projevy pocitů, učitelku zarazí jeho pojetí pocitu „jsem klidný“. Když se ujišťuje, zda je ten postoj skutečně vytvořen, děti jej také hodnotí, „že je nervózní“. Je však možné, že chlapec má s tímto pocitem skutečné problémy. Vzhledem ke kombinaci jeho diagnóz (ADHD, Tourettuv syndrom) si lze představit, že žák je v neustálé tenzi. Stejně tak se jeho postoj a výraz tváře nemění při pocitu následném „jsem v pohodě“. Učitelka se ověřuje, zda mu poloha těla ve stoje vyhovuje k prezentaci pocitů, ale chlapec ji ujišťuje, že ano. K předvedení posledního pocitu, „jsem smutný“ však volí alternativu schoulení se na židli. Někdo ze spolužáků zde jeho postavení těla trefně přirovnává k poloze „želvičky“. Tato poloha je též jedním z pilířů výuky sociálních dovedností. Spočívá ve znalosti příběhu, v němž má hyperaktivní želvička neustálé potíže v komunikaci se svým okolím. Tyto potíže ji trápí a když jednou potká starou moudrou želvu, tak ta ji s těmito problémy pomůže. Vysvětlí jí, že si každá želva nosí na zádech svoji velkou prioritu, krunýř. Ten jí může pomoci při řešení problematických životních situací. Želvička je poučena, že kdykoli se blíží nějaká situace, ve které by mohla ublížit někomu jinému, je lepší si zalézt do krunýře a tam si v klidu promyslet své následné chování. Děti mají ve třídě vymezen prostor „želví lavice“, do které mohou v každé započaté problematické situaci odejít a v klidu si rozmyslet své počínání. (viz. příloha 3)

Na základě nejistoty v projevu prvního žáka, učitelka druhou žákyni vyzývá k možnosti rekvizit, které by ráda využila. Dívka se k tomu nevyjadřuje, předvádí ve stoje u tabule. Pocit spokojenosti předvádí s úsměvem ve tváři, štěstí doprovází zhoupnutím v kolenou. Při pocitu klidu a pohody se její výraz mění spíše na neutrální, ovšem v závěru, asi z důvodu stydlivosti, sklouzává do úsměvu až chichotání. Pocit smutku nyní provádí s obtížemi, nasazuje hlasité vzlykání, které ovšem vydrží jen okamžik a opět sjíždí do veselosti. Od samého začátku výuky tohoto předmětu má žákyně problémy s vyjádřením pocitů, verbálně je definuje holou větou. Předvádění, které je náročnější, tedy logicky nemůže být lepší. Zvláště, když se pojí s pocitem studu.

Pátý chlapec pocit spokojenosti předvádí ve spojení s mírným gestem ruky a vyslovením „jo“. Do pocitu štěstí přidává pohyb nohou a zvedá obě ruce nad hlavu. Pocity klidu a pohody má totožné, ve veškerém projevu opět „hraje divadlo“. Jeho pocit smutku má velkou emocionální sílu, je doprovázen hlasitým pláčem a boucháním do tabule. Je důležité poznamenat, že v chlapcově běžném projevu si skutečně pocit smutku nevyskytuje. Jeho nespokojenost jakéhokoli stupně je vždy provázena silným verbálním útokem, i proti učitelkám, posílenou výhružnými gesty a mimikou. Na upozornění učitelky, že se jí pocit jeví spíše jako zuřivost, odpovídá, že tyto pocity má vždy spojené. Při hledání příčiny smutku nachází nemožnost strávení odpoledne u počítače.

Na základě neschopnosti rozlišovat tyto dva pocity, jsou hledány příčiny u smutku i u jiných žáků třídy. Čtvrtý žák uvádí jako důvod smutku přepisování domácího úkolu, ovšem následně přiznává, že se později také rozzuří. Postupně nalézají příčiny smutku všichni žáci. První žák mluví o smutku při osamělosti bez rodičů a sourozence, dívka poprvé za dobu výuky nachází příčinu pocitu – smutku – ve faktickém prožitku z její rodiny, mluví o rozvodu rodičů. Pátý žák se znovu hlásí o slovo, při kterém si vybavuje smutek, když mu máma nechtěla koupit oblíbené karty. Učitelku ujišťuje, že to byl skutečně jen smutek, nicméně dodává, že kdyby byl vzteklý, tak by je ukradl. Zde se u chlapce opět projevují tendence k poutání pozornosti, protože ze zkušeností s ním víme, že by takového činu nebyl schopen. Pokud ubližuje, zásadně slabším spolužákům. V závěru si bere slovo opět čtvrtý žák, který uvádí jako důvod neúčast na akci pořádané při příležitosti vyhlášení vítězů automobilové soutěže. Domníváme se, že jde o reálné zhodnocení pocitu. Příčiny vzteku již potom nečiní nikomu potíže. Jediný David má nyní potřebu svůj vztek předvést a to s velkou intenzitou. Přesně opakuje vulgarismy, které užil vůči matce. Působí dojmem, že její názor dosud nepřijal a stále ho chápe jako křivdu.

Sebehodnocení

Dítětem týdne je čtvrtý žák. Při otázce, co se mu tento týden povedlo opakuje pomoc učitelce s kamerou a pochvalu od plavčice při školním výcviku plavání. Jeho hodnocení je reálné, uvědomuje si, že v běžné komunikaci by se vždy nějaký „prohřešek“ našel. Pochvaly k jeho osobě postupně vytvářejí všichni spolužáci. Opět jde o vyjmenování konkrétních záležitostí. Nikoho nenapadá vytvářet pochvalu za vztahy ve třídě, které jsou dosud problematické. Dívka a třetí chlapec potřebují k jejímu nalezení delší čas. Obtíže jim však činí jakákoli slovní formulace v tomto předmětu.

Shrnutí analýzy projevů v hodině sociálních dovedností

Na všech dětech je zřejmá schopnost zúčastnit se diskuse o vlastních pocitech. Přestože mají někteří s jejich definováním potíže, nevystupují proti této aktivitě. Tito jedinci takové požadavky zpracovávají velmi stručně, nějakou univerzální frází, jejímž cílem je pravděpodobně posunutí štafety k dalšímu spolužákovi. Dlouhodobé působení v tomto směru se výrazně projevuje u třetího chlapce, který adekvátně hodnotí své chování a bez problémů nachází stimuly konkrétních pocitů. Na chlapci se výrazně projevuje jednotné výchovné vedení se školou, vymezení pevných hranic a kontrola dodržování pravidel. Přes to všechno je

chlapec rodiči pozitivně přijímán, je mu projevována láska. Dva další chlapci, kteří jsou ve třídě třetím a čtvrtým rokem, mají pocitovou škálu výrazně omezenější. Předpokládáme, že tyto problémy jsou v rodičovské výchově, v jejích neshodách se školním působením, nedůslednosti v hodnocení negativních projevů a hlavně neochotě přijmout terapeutickou pomoc nabízenou školou. Poslední dvě děti, kteří jsou našimi žáky od září tohoto školního roku, mají s otevřeností tohoto problému potíže. Vytváření sebedůvěry u dětí, které ji do svých jedenácti let postrádají, je ale velmi choulostivá a dlouhodobá záležitost. V případě chlapce předpokládáme vstřícnost ze strany matky, takže terapie by mohla být úspěšná. Problematičtější bude práce s dívkou, která v rodině žádnou podporu nemá.

3.6 Ověření předpokladů práce

1. Lze předpokládat, že díky respektování individuality a specifické poruchy dítěte lze z dlouhodobého hlediska vysledovat zlepšení sebehodnocení dítěte.

Tuto hypotézu jsem ověřovali metodou pozorování. Pozorování jsme prováděli v páté třídě ZŠ pro žáky s SPCH Na Zlíchově.

Pozorování prokázalo, že děti se specifickými poruchami chování mají velké potíže s přiměřeným hodnocením vlastních projevů a výkonů. Předpoklad, že dlouhodobá intervence může vést ke zlepšení sebehodnocení dítěte se potvrdil u jednoho žáka, který školu navštěvuje již pátým rokem. Zároveň je však třeba poznamenat, že jde o žáka, který žije v podporujícím rodinném prostředí, jež je schopno saturovat jeho potřeby. Pokrok v rozvoji sebehodnocení se na druhou stranu objevil u žákyně, která do školy dochází nesrovnatelně kratší dobu (6 měsíců). Posun se projevil především v hodnocení vědomostních výkonů, což je dle našeho názoru první stupeň ke schopnosti zhodnocení prožívání. Ostatní žáci se omezují na hodnocení chování tvrzením, že se chovají nevhodně, ale těžce hledají momenty, ve kterých se tato nevhodnost projevila. Domníváme se, že jde spíše o formulace, které musí celý život poslouchat a proto je přijali za své.

Netroufáme si hypotézu na základě těchto poznatků považovat za ověřenou. Při šetření jsme pracovali s malým vzorkem dětí a je zřejmé, že svou roli sehrává přijetí či nepřijetí problému dítěte rodinou, která má na sebehodnocení dítěte zásadní vliv. V budoucnosti bychom se rádi zaměřili na porovnání vývoje sebehodnocení, ve kterém by se srovnávaly skupiny dětí, se kterými se cíleně pracuje na rozvoji sociálních kompetencí a dětí, který žádným speciálním programem neprochází.

2. Lze předpokládat, že díky respektování individuality a specifické poruchy dítěte lze z dlouhodobého hlediska vysledovat otevřenější a přiměřenější komunikaci dítěte se spolužáky a učiteli, čímž dochází k posunu (zlepšení) praktického užití získaných dovedností a vědomostí.

Tento předpoklad jsme ověřovali sociometrickým šetřením a dlouhodobým pozorováním žáků.

Pomocí sociogramu jsme podrobili analýze vztahy dětí ve třídě. První šetření proběhlo začátkem školního roku, kontrolní pak v měsíci prosinci.

V prvním šetření převažují pozitivní vazby nad negativními. U tří dětí se objevují zdvojené pozitivní vazby, tzn. že by se ve třídě mohly vytvořit přátelské vztahy. Jeden žák(K) zůstává bez jakýchkoli vazeb, sám ani žádné vazby nevysílá. Pravděpodobně to pramenilo z jeho nespokojenosti se složením třídy. Stejně tak třída byla jeho chováním zaskočena a nevěděla, jaký k němu zaujmout postoj. U dalšího žáka (L2) se objevuje příjem negativních voleb od zbytku třídy. Tento výsledek poukazuje na problémy, které se v průběhu prvního pololetí skutečně vyskytly.(viz. pozorování říjen – listopad)

Druhé šetření je pestřejší a jednoznačně poukazuje na pozitivní ladění komunikace ve třídě. Od prvního šetření však třída prošla významnými změnami. Problematický žák, který způsoboval ve třídě výrazné pocity napětí, a děti nebyly schopny jeho jednání porozumět, už není ve třídě přítomen. Všichni chlapci k němu vysílají negativní volbu. Zároveň získává jednu pozitivní volbu od dívky, patrně související s jejími osobními zkušenostmi a její schopností empatie. Pozitivní volby se významně rozšířily, v šesti případech se objevuje dvojitá, tzn. vzájemná náklonnost. Tuto změnu si vysvětlujeme cíleným zaměřením obsahu hodin sociálních dovedností - hledání pozitivního hodnocení- na druhých lidech. Kromě práce v sociálních dovednostech se třída zúčastnila skupinové terapie, vedenou školním psychologem.

Druhé hodnocení prostřednictvím sociometrického šetření prokázalo výrazné zlepšení vzájemných vztahů ve třídě.

Také metodou pozorování vzájemné komunikace mezi dětmi se potvrdilo urovnání vzájemných vztahů mezi dětmi. Přestože se občasné útoky vůči jednomu chlapci ojediněle opakují, žáci se je snaží eliminovat. Je otázkou, zda jde o skutečné uvědomění si nevhodnosti takového jednání, či nekompromisní netoleranci všech dospělých vůči takovému počínání. Důkazem pro skutečné vnitřní přijetí nevhodnosti těchto útoků je fakt, že nikdo neupozorňuje

na to, že by se vyskytovaly mimo dohled učitelů, tzn. před a po vyučování, cestou do školy a ze školy.

Otevřenější komunikace s učiteli vychází na základě pozorování pozitivně u většiny dětí.

Na základě provedených šetření se nám předpoklad potvrdil

4 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce si vzala za cíl zjištění a analyzování změn v chování dítěte se specifickými poruchami chování v rámci speciálně pedagogických přístupů. Hlavním úkolem bylo zjistit, jakým způsobem se vyvíjejí sebehodnocení a komunikační obtíže dětí s SPCH při účasti na cílené výuce sociálních dovedností.

V první části naší práce bylo třeba vymezit základní terminologii vztahující se k dané problematice, kde jsme vyšli z obecného termínu „chování“. Objasňovali jsme příčiny a důsledky této poruchy, jejich vztah ke specifickým poruchám učení. Vzhledem k potížím těchto dětí v interakci s okolím, jsme považovali za důležité nastínit jejich problémy se sociální pozicí a sebehodnocením. Následně jsme uvedli možnosti péče, poskytované těmto dětem v našich podmínkách.

V druhé části práce jsme se zaměřili na pozitivní posuny v sebehodnocení žáků a zkvalitnění jejich komunikace se spolužáky i učiteli. Charakterizovali jsme školu, kterou žáci navštěvují a uvedli výčet užívaných metod práce v tomto zařízení.

Pro zjišťování těchto informací se stala naším útočištěm Základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování, která je dosud jediným plně organizovaným školským pracovištěm na území České republiky a věnuje se vzdělávání a výchově dětí s těžšími formami specifických poruch chování.

Všechna šetření probíhala v páté třídě této školy. Pátá třída měla na začátku školního roku 6 žáků. Čtyři žáci byli ve třídě již delší dobu, dva žáci přišli v září z běžných základních škol. U jednoho chlapce, který byl žákem třídy čtvrtým rokem, se však objevily problémy takového rozsahu, že byl na základě soudního rozhodnutí umístěn do diagnostického ústavu a z něj následně do dětského domova se školou. Ve třídě je jedna dívka, je zde nová. Je první dívkou v historii třídy, dosud se jednalo o homogenní chlapeckou skupinu.

Pro zjišťování předpokladů bakalářské práce jsme použili metody sociometrického měření, dlouhodobého pozorování v rozsahu jednoho školního pololetí a analýzy projevů žáků v hodině sociálních dovedností.

Sociometrické měření proběhlo ve třídě dvakrát. Poprvé na konci měsíce září, kontrolní potom v prosinci. V září byla situace ve třídě velmi problematická, děti i učitelky žáci neustále čelily agresivním útokům ze strany jednoho žáka. Sociogram ukázal, že se ho děti

pravděpodobně bojí. Zůstal izolován, nikdo ze žáků k němu nechtěl vyjadřovat svůj vztah. Stejně tak on na tento požadavek nereflektoval. Nutno podotknout, že v té době nebyl ochoten plnit většinu školních úkolů. Jeho chování bylo výrazně opoziční. Druhá sociometrie, v prosinci, tohoto chlapce ukázala jako sociometrickou hvězdu v negativním smyslu. Všichni chlapci ze třídy k němu vyslali negativní volbu.

V obou šetřeních převažovaly pozitivní volby nad negativními. Počet negativních voleb byl u obou šetření shodný. Chlapec, který byl v září příjemcem největšího počtu negativních voleb, v prosincovém šetření získal tuto volbu pouze jednu. Předpokládáme, že ke zlepšení vztahů došlo zklidněním situace ve třídě po odchodu problémového žáka. Mimoto jsme kladli velký důraz na základní principy sociálních dovedností a dodržování třídních pravidel. Třída se též účastnila psychoterapeutického programu na zlepšení klimatu ve třídě pod vedením školní psycholožky.

Dlouhodobé pozorování třídy nám potvrdilo, že děti se specifickými poruchami chování mají velké potíže s přiměřeným hodnocením vlastních projevů a výkonů. Přesto bylo možno postřehnout určité individuální pokroky v sebehodnocení dětí.

Pozorování také potvrdilo urovnání vzájemných vztahů mezi dětmi. Přestože se občasné útoky vůči jednomu chlapci ještě ojediněle vyskytují, jejich frekvence a intenzita se výrazně snížila.

Otevřenější komunikace s učiteli byla na základě pozorování pozitivní u většiny dětí.

Přestože naše zkušenosti s výukou sociálních dovedností mají velmi krátkou historii, výuka probíhá ve škole třetím rokem, už v současnosti jsme schopni registrovat úspěchy. Děti jsou často schopny, pokud ne samy tak na základě upozornění učitele, pozastavit nevhodné chování, reagovat na platné symboly (semafor, želva). Toto chování pojmenovat a společně s učitelem, někteří dokonce samostatně, pátrat po příčinách, které je k takovému jednání vedlo. Jsou ochotny vyjadřovat se ke svým pocitům, přestože ne všechny jsou schopné je přesně identifikovat. Snaží se nalézat příčiny svého citového rozpoložení. Nečiní jim potíže vytvářet pochvaly pro spolužáky, což znamená hledat na druhých něco pozitivního. Zároveň jsou již schopné vytvořit pochvalu sami pro sebe.

5 NÁVRH OPATŘENÍ A PŘÍSTUPŮ K DĚTEM S SPCH

Děti s SPCH mívají ve svém životě velké množství problémů. Nesprávný přístup ze strany pedagogů a rodičů může jejich situaci ještě více komplikovat. Pro nalezení vhodného přístupu ke konkrétnímu dítěti je nutné, aby všichni, kteří se na jeho výchově podílejí, byli přesvědčeni o možnosti tyto potíže zvládnout. Tohoto přesvědčení lze dosáhnout pouze při důkladné znalosti projevů poruchy. Každý symptom vyžaduje specifické přístupy a s těmito možnostmi by měli být všichni vychovatelé dítěte seznámeni. Následně by mělo dojít ke sjednocení všech výchovných přístupů k dítěti a především k jejich přijetí všemi dospělými.

Rodiče i učitelé musí být velmi trpěliví. Je nutné, aby k dítěti přistupovali s laskavostí a tolerancí, ale zároveň důsledností. Musí dítě přijmout takové jaké je, s chybami i nedostatky, stejně jako s úspěchy. Důležité je zaměřit se na podporování toho dobrého v dítěti, ne upozorňovat na jeho nedostatky. Výchova musí být směřována k přijetí pozitivních vzorců chování dítětem. Rodiče i učitelé by měli nejen chválit, ale hlavně průběžně povzbuzovat, a to proto, aby se v dítěti rozvíjela odvaha vypořádat se s obtížnými úkoly. Tím dítě získává pocity vlastní ceny a důležitosti, které posilují jeho sebedůvěru. Velmi přínosné je vytvoření prostředí vzájemné důvěry a otevřenosti mezi pedagogy a rodiči, jejich výchovná jednotnost.

Na základě výstupů z dlouhodobého pozorování žáků a reflexí ze strany rodičů jsme vyvodili následující doporučení rodičům dětí s SPCH, kteří se snaží svému dítěti pomoci:

Doporučení pro rodiče:

- Přijměte dítě takové, jaké je. Každé dítě potřebuje jistotu, že ho má někdo rád i když se nechová vždy jak by mělo.
- Snažte se vytvořit prostředí, které bude naplněno vzájemným respektem, láskou a úctou.
- Snažte se vytvořit přehledná a jednoduchá pravidla pro všechny děti v rodině, aby dítě s SPCH mělo se sourozenci stejnou pozici. Vytvořte měřítko a systém odměn a trestů, pomocí kterých bude dodržování pravidel hodnoceno. Při jejich hodnocení buďte důslední a spravedliví.

- Ved'te své dítě k dodržování pravidelnosti běžných každodenních činností, spánku, bdění, jídla, práce a odpočinku.
- Pomozte dítěti najít volnočasové aktivity, ve kterých by mohlo být úspěšné.
- Snažte se minimalizovat situace, ve kterých by dítě mohlo být neúspěšné nebo by u něj vyvolávaly nežádoucí projevy chování.
- Zadávejte dítěti úkoly, za jejichž splnění je lze pochválit. Pokud není úkol splněn podle vašich představ, pochvalte dítě alespoň za snahu.
- Netrestejte zákazem činnosti, ve které je dítě úspěšné a nezakazujte sportovní aktivity, ve kterých může dítě uvolnit svoji energii.
- Snažte se vytvářet situace, ve kterých lze dítě pochválit.
- Jasně a srozumitelně vymezte dítěti hranice chování, které jste a které už v žádném případě nejste ochotni tolerovat.
- Spolupracujte s dítětem na plnění školních úkolů, povzbuzujte ho a chvalte při jejich plnění. Dohlízejte na dítě po celou dobu práce, předejdete tím zbytečným chybám, které děti nerady opravují. Zároveň sledujte míru pozornosti dítěte a v případě únavy mu poskytněte prostor k uvolnění.
- Spolupracujte se školou, společnými silami lze zvládat potíže dítěte lépe.

6 SEZNAM PROSTUDOVANÉ A POUŽITÉ LITERATURY

ČERNÁ M. a kol. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3.vyd. Praha: UK, 1999. 224.s. ISBN 80-7184-880-8

DRTILOVÁ, J. – KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. 1.vyd. Praha: Vyšehrad, 1994. 134 s. ISBN 80-7021-097-4.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. Liberec: TU, 2002. 77 s. ISBN 80-7083-659-8.

HORT, V. – HRDLIČKA, M. – KOCOURKOVÁ, J. – MALÁ, E. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. 492 s. ISBN 80-7178-472-9.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

KOL. AUTORŮ. *Velký sociologický slovník – 2.část*. Praha: Karolinum, 1996. 749 s. ISBN 80-7184-310-5

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha :Portál, 1998. 392 s. ISBN 80-7178-179-

KUCHARSKÁ, A. *Sborník Specifické poruchy učení a chování 1996*. Praha: Portál, 1996. 166 s.

MATĚJČEK, Z.-DYTRYCH, Z. *Jak a proč nás trápí děti*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-587-4.

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

MICHALOVÁ, Z. *Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení*. 1. vyd. TU v Liberci, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7372-318-7.

MOŽNÝ, P.- PRAŠKO J. *Kognitivně-behaviorální terapie*. Praha,: Triton, 1999. 304 s. ISBN 80-72-54-038-6

MUNDEN,A. – ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 2.vyd. Praha: Portál, 2006. 120 s. ISBN 80-7367-188-3.

ONDRÁČEK, P. *Františku, přestaň konačně zlobit, nebo....*1.vyd. Praha: 2003. 170s. ISBN 80-86642-18-6.

PACLT, I. - FLORIAN J. *Psychofarmakoterapie dětského a dorostového věku*. Praha: Grada, 1998. 397 s. ISBN 80-7169-506-8

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené vydání. Praha: Portál, 2001. 333 s. ISBN 80-7178-570-9.

PIPEKOVÁ, J. – VÍTKOVÁ, M.(ed.). *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2.rozšířené vydání. Brno: Paido, 2001. 165 s. ISBN 80-7315-010-7.

ŘÍČAN, P. – KREJČÍŘOVÁ, D. *Dětská klinická psychologie*. 1.vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-512-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika* .1.vyd. Praha: Grada Publishing , 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SVOBODA, M.-KREJČÍŘOVÁ, D.-VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

ŠVINGALOVÁ, D. *Teorie a praxe příkladové práce ve speciální pedagogice*. Liberec: TU, 2004. 70 s. ISBN 80-7083-819-1.

TYL, J., TYLOVÁ, V. *Komplexní příručka pro pedagogy, lékaře, psychology ... i rodiče dětí s LMD*. [online] Praha: Feedback institut, 2002. Dostupné na www:

<http://www.biofeedback.studioplus.cz/html/materialy>.[staženo 6.1.2008]

TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, M. – VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1.vyd. Praha: 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1997. 170 s. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 444s. ISBN 80-7178-214-9.

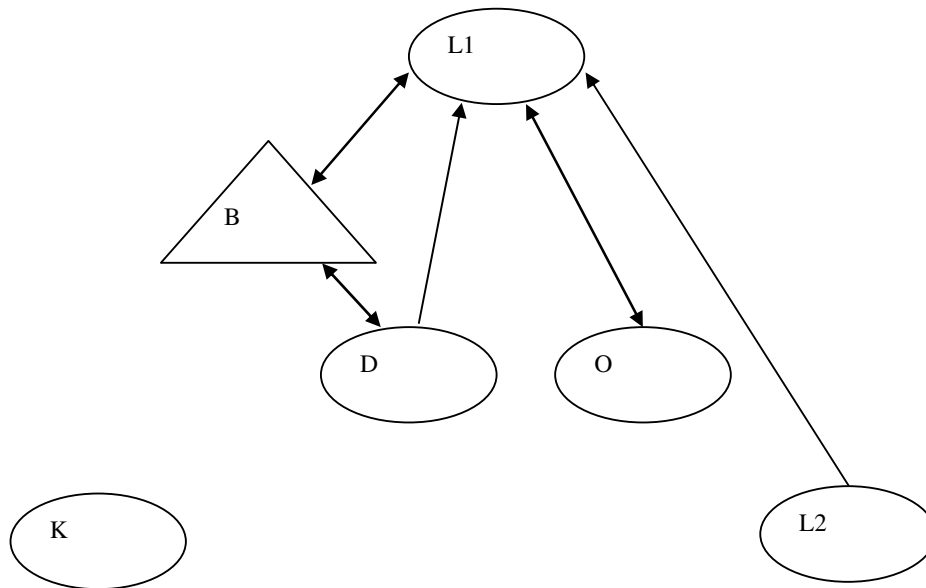
7 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – Sociogram

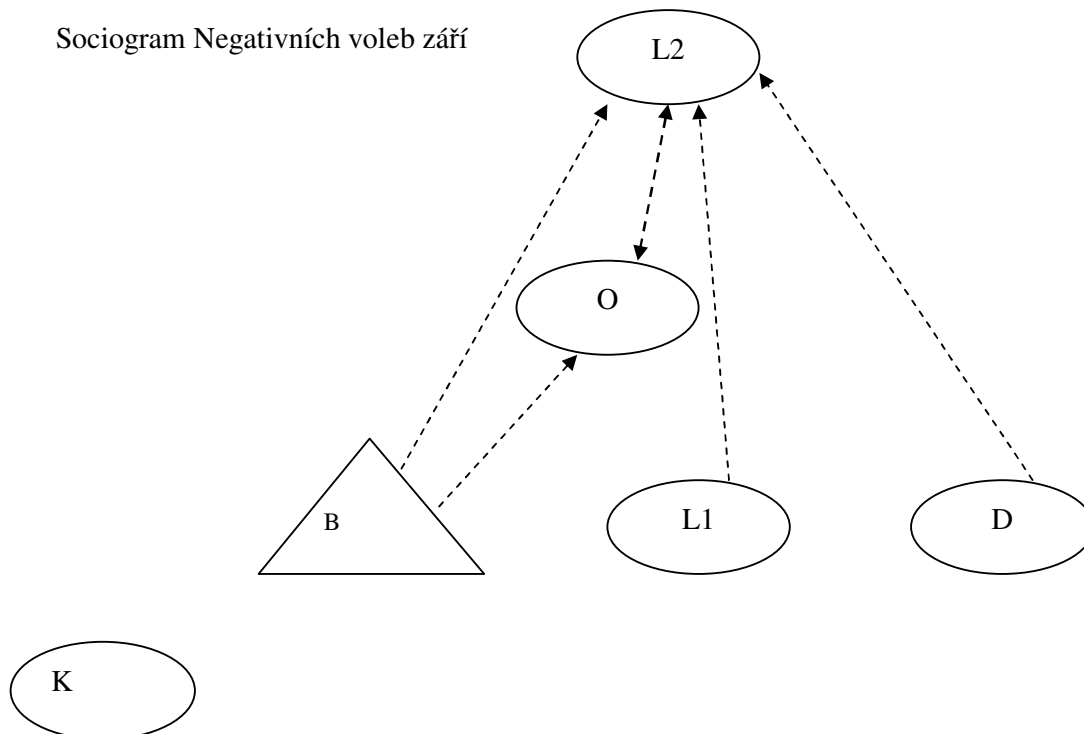
Příloha č.2 – Výuka sociálních dovedností - CD

Příloha č. 1

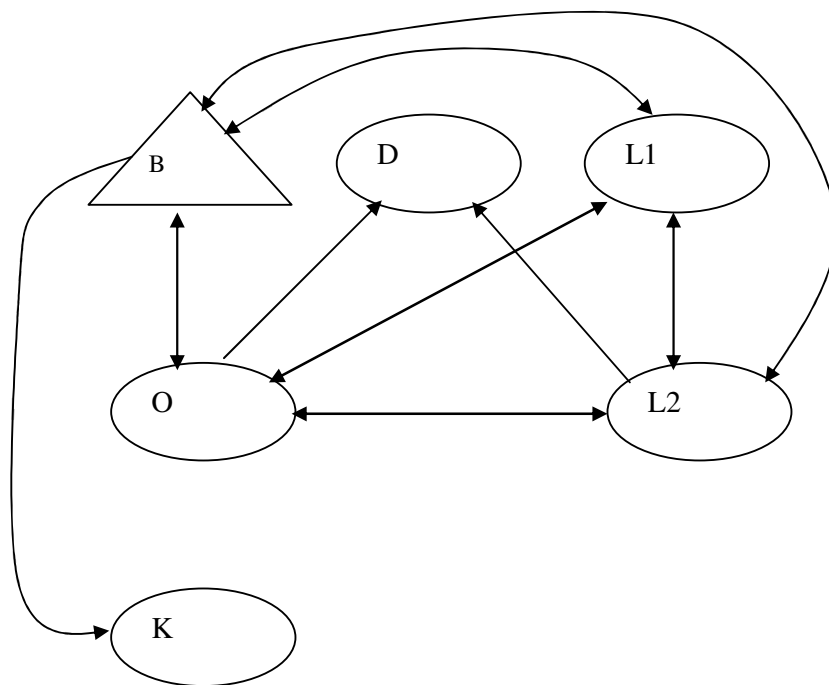
Sociogram Pozitivních voleb - září



Sociogram Negativních voleb září



Sociogram pozitivních voleb prosinec



Sociogram negativních voleb prosinec

