



Bakalářská práce

Řešení problémového chování žáků na 2. stupni základní školy

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Jana Veselá

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Řešení problémového chování žáků na 2. stupni základní školy

<i>Jméno a příjmení:</i>	Jana Veselá
<i>Osobní číslo:</i>	P19000635
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků, které byly hlášeny oddělení sociálně právní ochrany dětí během jednoho školního roku, a počet žáků, u nichž byla potvrzena diagnóza "porucha chování".

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

Metody: analýza dokumentace, rozhovory

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

AUGER, M. T., et al., 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.

BENDL, S., 2005. *Ukážněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4.

ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

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

NAVRÁTIL, S., et al., 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: jak mu předcházet, jak ho eliminovat*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, 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 nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

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

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

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

Poděkování

Velice děkuji vedoucímu práce PaedDr. Lubomíru Bajcurovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá řešením problémového chování na 2. stupni základní školy.

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků, které byly hlášeny oddělení sociálně právní ochrany dětí během jednoho školního roku, a počet žáků, u nichž byla potvrzena diagnóza "porucha chování". Teoretická část shrnuje odborné poznatky, které se týkají poruch chování žáků ve věkové kategorii 10–15 let, projevů poruch chování v období pubescence, školské kázně a možností řešení problémového chování, ať už v rámci školy či spolupracujících organizací.

Průzkumné šetření proběhlo ve vybrané základní škole. Pro toto šetření byla použita analýza písemných dokumentů, získaná data byla zpracována statisticky. Dvě případové studie přibližují popisované jevy, k tomu jsou doplněny o strukturované rozhovory. Na základě informací získaných od profesionálů jsou formulována doporučení pro praxi.

Klíčová slova: problémové chování, poruchy chování, školská kázeň, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče, ústavní výchova

Annotation

The bachelor thesis deals with behavioral problems at the second level of primary education.

The thesis tries to determine the nature of disrupted and antisocial reactions of pupils that were reported to the Department of Social Protection of Children during one school year. It mostly concerns the pupils that were diagnosed of “behavioral disorder.” The theoretical part summarizes scientific facts concerning behavioral disorders of students between the age of 10–15 years, the behavioral disorders in adolescence, the school discipline and the pedagogy of problematic behavior investigated by school authorities, in cooperation with various associations.

The survey was conducted in selected primary schools. The thesis made use of written documents, obtained data were statistically processed. Two case studies provide an overview of described phenomena, supplemented by structured in-depth interviews. Final recommendations for practice are formulated on the basis of information obtained from professional specialists.

Key words: problematic behaviour, behavioural disorders, school discipline, pedagogical-psychological clinic, centre of educational care, institutional education

Obsah

Seznam tabulek a grafů	10
Seznamů použitých zkratk a symbolů	11
ÚVOD	12
1 Poruchy chování žáků ve věku 10–15 let.....	14
1.1 Charakteristika staršího školního věku.....	14
1.2 Poruchy chování	15
1.3 Klasifikace poruch chování	16
1.3.1 Poruchy chování podle stupně společenské nepřijatelnosti	16
1.3.2 Poruchy chování podle stupně agresivity	17
1.3.3 Poruchy chování školního věku	18
1.3.4 Poruchy chování z hlediska intenzity	19
2 Projevy poruchy chování v období pubescence ve školních i mimoškolních aktivitách..	20
2.1 Nadměrné upoutávání pozornosti	20
2.2 Neposlušnost, nekázeň, vzdorovitost.....	20
2.3 Útěky	21
2.4 Toulání.....	21
2.5 Záškoláctví.....	21
2.6 Toxikomanie	22
2.7 Sebepoškozování	22
2.8 Patologické hráčství.....	22
2.9 Lhaní	22
2.10 Krádeže	23
2.11 Šikana.....	23
2.12 Vandalismus.....	23
3 Školská kázeň.....	24
3.1 Jak pracovat s „problémovými“ žáky	24
3.2 Charakteristiky učitele	25
3.3 Modifikace nežádoucího chování pomocí terapeutického přístupu	26
3.4 Mezilidské vztahy součástí učitelské profese	27
4 Možnosti řešení problémového chování žáků podle platné legislativy	28
4.1 Možnosti řešení problémového chování žáka v rámci školy.....	28
4.1.1 Organizace výuky	28
4.1.2 Metody výuky	29

4.1.3	Formy výuky	30
4.1.4	Hodnocení žáka	30
4.1.5	Didaktické prostředky	30
4.1.6	Asistent pedagoga	31
4.1.7	Školní psycholog	32
4.1.8	Speciální pedagog	32
4.2	Instituce spolupracující se školou zřizované MŠMT	32
4.2.1	Pedagogicko-psychologická poradna (PPP).....	33
4.2.2	Speciálně pedagogické centrum (SPC)	33
4.2.3	Středisko výchovné péče (SVP).....	34
4.3	Instituce spolupracující se školou zřizované MPSV	34
4.3.1	Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD).....	35
4.3.2	Sociální poradenství a sociální prevence	35
EMPIRICKÁ ČÁST		36
5	Cíl průzkumného šetření	36
6	Výzkumné otázky	36
7	Výzkumný vzorek	37
8	Metody získávání dat	37
8.1	Analýza dokumentace.....	37
8.2	Případová studie	38
8.3	Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami	39
9	Analýza dat a jejich interpretace	39
10	Výsledky výzkumu.....	40
10.1	Kvantitativní údaje	40
10.2	Kazuistiky s komentářem expertů	47
11	Shrnutí výsledků průzkumného šetření	59
12	Diskuse autorky BP o významu poznatků pro praxi	61
13	Doporučení vhodných řešení problémového chování	63
ZÁVĚR.....		66
Použitá literatura		68
Seznam příloh.....		73

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 – Počet hlášení na OSPOD za rok 2018/2019 a 2021/2022 z hlediska projevů chování žáků	str. 41
Tabulka č. 2 – Počet žáků s kázeňskými problémy v roce 2018/2019 a 2021/2022	str. 41
Tabulka č. 3 – Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019	str. 42–43
Tabulka č. 4 – Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019	str. 43
Tabulka č. 5 – Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019	str. 43–44
Tabulka č. 6 – Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019	str. 44
Tabulka č. 7 – Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022	str. 44
Tabulka č. 8 – Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022	str. 45
Tabulka č. 9 – Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022	str. 45
Tabulka č. 10 – Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2018/2019	str. 46
Tabulka č. 11 – Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2021/2022	str. 46
Tabulka č. 12 – Počty žáků s kázeňskými přestupky v roce 2018/2019 a 2021/2022	str. 47
Tabulka č. 13 – Počet deliktů jednotlivých žáků v roce 2018/2019	příloha č. 8
Tabulka č. 14 – Počet deliktů jednotlivých žáků v roce 2018/2019	příloha č. 9
Graf č. 1 – Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019	příloha č. 1
Graf č. 2 – Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019	příloha č. 2
Graf č. 3 – Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019	příloha č. 3
Graf č. 4 – Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019	příloha č. 4
Graf č. 5 – Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022	příloha č. 5
Graf č. 6 – Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022	příloha č. 6
Graf č. 7 – Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022	příloha č. 7

Seznamů použitých zkratek a symbolů

ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders – syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou

DÚ – Diagnostický ústav

GDPR – general data protection regulation – obecné nařízení o ochraně osobních údajů

IVP – Individuální vzdělávací plán

mj. – mimo jiné

MKN-10 – mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSPOD – orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – středisko výchovné péče

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZŠ – základní škola

ÚVOD

Pedagogický tým, který nepodceňuje prevenci a osvojí si potřebné znalosti a dovednosti v řešení problémového chování žáků, bude mít značný vliv na kvalitativní růst étosu školy. Nezvládnutí výchovné práce přináší zpochybnění celého socializačního procesu, jímž se daná vzdělávací instituce oficiálně pyšní. Byť by úspěchy vzdělávací instituce byly sebelepší, nelze pominout třeba jen malé procento nešťastných dětí. Tyto děti často řeší trvalý stres záškoláctvím, experimentováním s drogami, únikem do virtuální reality internetu a počítačových her. Přehlížení negativních jevů jako je šikana, xenofobie, či intolerance nemohou ospravedlnit ani výjimečné úspěchy některých žáků v oblasti vzdělávací, např. ve vědomostních soutěžích. Vzdělávací složku edukace nelze odtrhnout od složky výchovné. Některé základní, či střední školy by rády imponovaly jako přípravky budoucích elit. Učitel, který dopustí povyšování určitých dětí nad jiné, se zpronevěřil svému poslání a selhal nejen jako odborník, ale i jako člověk. Spolu s výchovným působením rodiny rozvíjí svůj podíl na primární socializaci dítěte každá škola i každý jednotlivý pedagogický pracovník. Je dobré mít na zřeteli, že pro úspěšné řešení výchovných problémů hrají významnou roli postoje vedení školy. Ředitel, který nebagatelizuje výchovné problémy a sám se osobně angažuje v řešení výchovných problémů, je svým přístupem dobrým vzorem a silným mentorem vlastní iniciativy pedagogů při potížích ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Autorka této práce předpokládá, že výše uvedeným tématem více, či méně žije každá škola. A je to téma speciálně pedagogické. Svůj zájem konkretizovala v názvu práce: Řešení problémového chování žáků na 2. stupni základní školy. Tím také zúžila a upřesnila věkové limity skupiny žáků, jíž se zejména s ohledem na uplatňování vhodných prostředků primární a sekundární prevence hodlá v této práci věnovat.

V úvodní části práce proto budou představeny vybrané pojmy z oblasti vývojové psychologie a etopedie, charakteristika zkoumané věkové skupiny a typických vnějších projevů poruch chování v ní. S oporou v odborné literatuře pak budou v teoretické zkratce popsány doporučované formy a metody řešení problémového chování žáků jako předstupně rozvoje, či projevu poruchy chování u každého jejího jednotlivého nositele – žáka 2. stupně základní školy.

Co je potom cílem této bakalářské práce? Zjištěné teoretické poznatky chce autorka v empirické části práce opřít o vlastní zkušenosti získané v konkrétní vybrané základní škole. V tomto prostředí hodlá drobnou sondou zkoumat kvantitativní míru a zároveň zátěž, kterou

musí pedagogický tým důstojně zvládat, aby edukační proces bez vážného narušení úspěšně pokračoval.

S tím také souvisí zkoumání nejčastějších prostředků uplatňovaných školou v oblasti primární a sekundární prevence problémového chování, a to samozřejmě ve spolupráci s rodiči a dalšími specializovanými institucemi. Toto zkoumání již bude zaměřeno kvalitativně, neboť záběr průzkumného šetření je pochopitelně v podmínkách daného prostředí omezen.

Jako vhodná forma doplňkového kvalitativního výzkumu se přitom nabízí využití kazuistik vybraných žáků. Kazuistiky mohou názorně demonstrovat konkrétní problémy, úsilí o jejich řešení a nesou v sobě i cennou zkušenost z úspěchu i neúspěchu použitých prostředků.

Autorka věří, že tato zkušenost pomůže v jejím osobním odborném růstu a může být zajímavá a prospěšná také pro odborné i laické čtenáře. Ze svého zkoumání se pak autorka pokusí vytvořit shrnutí konkrétně zaměřených poznatků a doporučení v závěru práce.

1 Poruchy chování žáků ve věku 10–15 let

V následující kapitole si vysvětlíme typické zvláštnosti v chování ve starším školním věku. Dále se budeme zabývat poruchami chování a jejich dělením. Budeme pátrat především po poruchách chování vyskytujících se v období pubescence, které se časově kryje se starším školním věkem.

1.1 Charakteristika staršího školního věku

Dospívání je přechodným obdobím v lidském životě. Překlenuje čas mezi infantilní závislostí na rodičích a nejistou budoucností zralého jedince. Puberta přináší značnou zátěž jak z hlediska mnoha stresových faktorů sociokulturní povahy, tak z biologických procesů, podmiňovaných náporom pohlavních hormonů (Jedlička 2011, s. 21, 22).

Současně s biologickým zráním probíhá řada významných psychických změn, které lze kromě pudových tendencí charakterizovat pojmem emoční labilita. Zároveň nastupuje vyspělý formálně abstraktní způsob myšlení, který dosahuje svého vrcholu. Paralelně s tím dochází – do jisté míry – k novému sociálnímu zařazení jedince, které se odráží v odlišném očekávání společnosti, co se jeho výkonů a chování týče. Mění se pojetí vlastní role a nově reflektovaného sebepojetí (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 142).

Naznačené problémy pubescentů jsou velkou zátěží pro rodiče i učitele. Jsou živnou půdou pro konflikty, krize a oboustranné výhrady. Hrozí vzájemné odcizení, které problémy dále prohlubují. Paralelně s tím nabývají na významu vrstevnické vztahy. Mezi kamarády a v partě se dospívající cítí být mezi svými, může se vypovídat, vybouřit. Nebezpečí, že se události vymknou, je značné. Velkým úkolem rodiny a školy je předcházet situacím, kdy pubescent nabývá dojmu, že kamarádi jsou těmi jedinými, s kým si rozumí (Helus 2018, s. 285).

1.2 Poruchy chování

V rámci správné definice poruch chování je nutné rozlišit dva pojmy: poruchové chování a chování problémové. Základní rozdíl mezi chováním žáků s poruchovým nebo problémovým chováním spočívá:

- v motivaci
- v délce trvání
- ve způsobech pedagogického vedení žáka (Janků 2009, s. 11).

Hartl a Hartlová (2000) k pojmu porucha chování uvádí, že dle MKN-10 se jedná o skupinu poruch, které se manifestují opakujícím se a trvalým obrazem disociálního, agresivního a vzdorovitého chování. Důvodem pro tuto diagnózu není vzdorovitost ani ojedinělé výbuchy zlosti či činy, které jsou svou četností výjimečné. Typickými projevy jsou rvačky, krutost vůči lidem a zvířatům, tyranizování slabších, lhaní, časté a silné výbuchy zlosti, závažné ničení majetku, záškoláctví, krádeže, útěky z domova. Zpravidla bývá spojena s nepříznivým rodinným prostředím, s neuspokojivými vztahy v rodině a sociálním okolím (Hartl, Hartlová 2000, s. 426).

Sociální aspekt zmiňuje i Vágnerová (2014), která ke stanovení, zda se jedná či nejedná o poruchu chování, přidává i nutnost být schopen regulovat své vlastní chování:

„Poruchy chování lze chápat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla na úrovni odpovídající jeho věku, resp. jeho rozumových schopností. Dítě se učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i jeho vhodnost ve vztahu k určité situaci. Nejde jen o to, aby příslušné normy znalo, ale aby podle nich také jednalo. Zpočátku ho korigují rodiče, později je schopné regulovat své chování samo, i když ho nikdo nekontroluje. Signálem dosažení tohoto stadia je navození pocitu viny, když udělá něco, o čem ví, že je to špatné. Schopnost dodržovat normy je spojena s celkovým vývojem psychiky. Dítě musí být natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné chápat význam a podstatu pravidel chování, a musí dosáhnout určité úrovně autoregulace“ (Vágnerová 2014, s. 715).

Fischer et al. (2014) k tomu doplňuje, že mohou nastat případy, kdy jedinec není schopen normě rozumět nebo ji dodržovat. Z hlediska společenského hodnocení nemůžeme hovořit o poruše chování, pokud se jedná o společensky omluvitelný důvod. Takové jednání

nelze společensky sankcionovat a považovat je za poruchu chování. Jako příklad může být uveden jedinec s mentální retardací. Dále se může jednat o psychickou poruchu závažnějšího typu např. schizofrenii. V takových případech je na neadekvátní chování nutné pohlížet diagnostickým pohledem (Fischer, et al. 2014, s. 213).

1.3 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování lze klasifikovat podle jejich závažnosti, charakteru asociálního jednání či kontinuity. Dlouhodobé přetrvávání a závažnost potíží v chování i v mezilidských vztazích stejně tak jako necitlivost k výchovným opatřením lze vnímat jako prognosticky negativní signál zvýšené pravděpodobnosti rozvoje poruchy osobnosti v pozdějším období, nejčastěji disociálního typu (Vágnerová 2014, s. 720, 721).

1.3.1 Poruchy chování podle stupně společenské nepřijatelnosti

Klasifikace poruch chování podle stupně společenské nepřijatelnosti vychází ze stupně jejich nebezpečnosti pro společnost. Uvedené dělení je součástí většiny speciálně pedagogické literatury a příbuzných vědních oborů (Fischer, et al. 2014, s. 218).

Disociální poruchy chování

Chování disociální je charakterizováno jako chování nespolečenské a nepřiměřené, avšak zvládnutelné vhodnými pedagogickými postupy. Nejčastěji se objevuje v rodinné či školní výchově, jeho typickým rysem je skutečnost, že nenabývá sociální dimenze. Jedná se o drobné nesoulady a výkyvy neporušující společenské normy. Projevy často korespondují s typickými projevy některých věkových období. U některých typů postižení (neuróz, lehkých mozkových dysfunkcí) jsou jejich průvodním jevem. Radíme sem kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, odmítání kontaktu, některé negativistické projevy a některé lži (Slomek 2010, s. 19).

Asociální poruchy chování

Na starší školní věk bývá vázána asociální porucha chování. Jde o poruchu chování, která výrazně zasahuje do sociálních vztahů jedince. Jedinec svým chováním porušuje mravní

normy společnosti. Nejde však ještě o protispolečenské chování kriminálního charakteru, kdy jedinec svým jednáním překračuje právní normy společnosti, ve které žije (Vojtová 2004, s. 66, 67).

Kroupová (2016) k tomu dodává, že asociální chování často přerůstá v antisociální. Nositel asociálního chování ve svých důsledcích škodí sobě, svým chováním se vylučuje ze společnosti (Kroupová 2016, s. 223).

Slomek (2010) potvrzuje slova Kroupové: „Asociální projevy mají většinou trvalejší charakter a často i vzestupný trend. Řadíme sem útěky, toulky, demonstrativní sebepoškozování, toxikománii, patologické hráčství, výrazné záškoláctví, lži, krádeže a jiné“ (Slomek 2010, s. 19).

Antisociální poruchy chování

Chování jedince či skupin namířené proti dané společnosti. Jde o chování záměrné, jehož protispolečenský charakter si aktéři uvědomují. Při protispolečenském jednání zažívají pocit výjimečnosti, pohrdají konvencemi. Zahrnuje celou škálu činů od přestupků až po trestné činy (Průcha, et al. 2008, s. 18).

Chování antisociální ohrožuje majetek, hodnoty i život včetně vlastního života problémového jedince. K antisociálním projevům řadíme veškerou trestnou činnost, loupeže, krádeže, vandalství, zabití a vraždy, sexuální delikty, výrazné násilí a agresivitu, terorismus a organizovaný zločin (Slomek 2010, s. 19, 20).

1.3.2 Poruchy chování podle stupně agresivity

Agresivitu lze definovat jako postoj, vlastnost nebo vnitřní pohotovost k agresii. V širším smyslu se takto označuje schopnost organismu vzdorovat těžkostem a mobilizovat síly potřebné k dosažení nějakého cíle. V některých případech se míní celkové úsilí organismu dosáhnout uspokojení vlastních potřeb. Agresivitou můžeme rozumět též tendenci k agresivnímu chování (Kroupová 2016, s. 222).

Neagresivní poruchy chování

Dochází k porušování sociálních norem, ale nikomu neublíží (záškoláctví, lži, útěky, toulání, abusů různých látek) (Slomek 2010, s. 21).

Neagresivní poruchy chování se objevují u 14 % mladších adolescentů, většinou jde o přechodné potíže. Krádeže už mohou mít latentní či otevřený agresivní náboj. Krádež věcí může mít i jinou motivaci než jen jejich získání: uspokojení potřeby pomstít se úspěšnějším spolužákům (Vágnerová 2014, s. 721).

Agresivní poruchy chování

Agresivní projevy jsou charakteristické omezováním práv ostatních lidí. Často mají násilnou podobu. Typická bývá neschopnost empatie, nedostatek citového vztahu ke komukoli, emoční oploštělost a lhostejnost. Objevuje se výrazný egoismus, dominují vlastní potřeby a uspokojení nad jiným motivem. Pocity viny chybí (Slomek 2010, s. 24).

Jedinci s agresivní poruchou chování (šikana, vandalismus, rvačky a jiné formy násilí) porušují a omezují práva jiných lidí ve větší míře než chování neagresivní. Z tohoto důvodu je lze považovat za závažnější. Lze se s nimi setkat u 2–3 % mladších adolescentů. Mírnější projevy jsou relativně časté. Tři čtvrtiny učitelů si myslí, že agresivita žáků narůstá, často se potýkají se slovní agresí, někdy i s fyzickými útoky, ničením věcí či vandalstvím (Csémy, et al. in Vágnerová 2014, s. 721).

1.3.3 Poruchy chování školního věku

Miňhová s Lovasovou (2018) nerozlišují mezi mladším a starším školním věkem a jako nejčastější projevy poruch chování (porucha chování je diagnóza podle MKN-10, ale zde se jedná spíše jen o charakteristiku vnějších projevů) u dětí školního věku uvádějí:

- nadměrné upoutávání pozornosti
- neposlušnost, nekázeň a vzdorovitost
- lhaní
- útěky a toulky
- záškoláctví
- krádeže
- opoziční porucha chování (Miňhová, Lovasová 2018, s. 199–204).

1.3.4 Poruchy chování z hlediska intenzity

Vnější projevy poruch chování lze hodnotit i z hlediska intenzity:

- méně závažné poruchy chování (neposlušnost, negativismus, vzdor),
- poruchy chování závažnějšího rázu (toulky, záškoláctví),
- nejzávažnější poruchy chování: loupež, krádež, sexuální deviace, vražda. Tyto projevy již orgány činné v trestním řízení mohou klasifikovat jako trestnou činnost, či provinění podle z. č. 218/2003 Sb. (Miňhová, Lovasová 2018, s. 198)

2 Projevy poruchy chování v období pubescence ve školních i mimoškolních aktivitách

Z výše uvedeného textu jsme se dozvěděli, že ve starším školním věku dle klasifikace závažnosti pro společnost převládají asociální poruchy chování, které lze ve stručnosti definovat jako překračování mravních norem. Jedinec sice porušuje sociální normy, jeho jednání však není protispolečenské, škodí především jemu. Podle klasifikačního hlediska agresivity převažují ve starším školním věku neagresivní poruchy chování, které odpovídají kvalitativním limitům asociálních poruch chování. Méně časté bývají agresivní poruchy chování. Dělení dle školního věku v sobě zahrnuje i méně vážné poruchy chování. Nyní si přiblížíme jednotlivé kategorie.

2.1 Nadměrné upoutávání pozornosti

Snaha upoutat na sebe pozornost může být v některých případech technikou vyrovnávání se s náročnou životní situací. Dítě si pocit méněcennosti může kompenzovat nápadným chováním, provokováním učitele a upoutáváním pozornosti spolužáků (Miňhová, Lovasová 2018, s. 199).

2.2 Neposlušnost, nekázeň, vzdorovitost

Neposlušnost a nekázeň spočívají v nerespektování norem, neplnění pokynů rodiče či vychovatele a v prosazování výchovně nežádoucích záměrů. Nekázeň se vztahuje ke škole, pojem neposlušnost v mimoškolním prostředí (Miňhová, Lovasová 2018, s. 199, 200).

V případě vzdorovitosti se jedná o méně vážnou poruchu chování. Je typická pro některá vývojová stadia psychického vývoje. Často se vyskytuje v rodinách s nepřiměřenou výchovou, kde jsou na jedince kladeny vysoké požadavky v kombinaci s hyperprotektivní výchovou. Vzdorovitost se projevuje ve dvou formách:

- v agresivitě až destruktivitě;
- v nečinnosti a pasivitě.

Pokud dochází ke stupňování napětí, může vzdorovitost ústít v další poruchy (útěky, záškoláctví) (Fischer, et al. 2014, s. 225).

2.3 Útěky

Útěky lze interpretovat jako únikové jednání. Pokud dítě utíká z domova, může být důvodem nefunkční rodina, která není schopna naplnit základní psychické potřeby. Za útěk coby projev poruchy chování můžeme považovat až útěky opakované (Matějček 2011, Vágnerová 2014 in HutYROVÁ 2019, s. 93).

2.4 Toulání

Toulky, při nichž dítě opouští domov, lze považovat za závažnější než útěky. Typickým předstupněm toulavosti bývá nedochvilnost, která se postupně zvětšuje. Nakonec dítě zůstává mimo domov i přes noc (Miňhová, Lovasová 2018, s. 201).

2.5 Záškoláctví

Vyhýbání se škole – záškoláctví – může být důsledkem špatného sociálního klimatu ve třídě. Šikana či agresivita ze strany spolužáků mohou vést k úmyslnému zameškávání školního vyučování. Jedná se vlastně o útěk žáka ze školy bez vědomí rodičů (Čapek 2008, s. 79).

Tento případ porušování školní kázně lze označit za pravděpodobně nejčastěji řešený kázeňský přestupek. Bez ohledu na intelektovou či mravní vyspělost žáků se tato forma přestupků vyskytuje na každé škole. Jediné, v čem se liší, je přístup žáků. Některým žákům je zjevně jedno, jaké to bude mít důsledky, jiní jsou si vědomi, co porušují a k čemu to povede (Tesařová 2016, s. 64).

2.6 Toxikomanie

Toxikomanií lze označit jako drogovou závislost. Drogová závislost je psychický, v některých případech i fyzický stav vycházející ze vzájemného působení mezi drogou a živým organismem. Tento stav je charakteristický změnami chování a dalšími reakcemi, které vždy zahrnují touhu brát drogu stále nebo opakovaně kvůli jejím psychickým účinkům. Výjimkou není abúzus drogy, aby se zabránilo nepříjemným pocitům z její nepřítomnosti (Kraus, et al. 2010, s. 75).

2.7 Sebepoškozování

Sebepoškozování je pojem, který se váže k mladým lidem. Platznerová (2009) sebepoškozování označuje jako „komplexní autoagresivní chování, které na rozdíl od sebevraždy nemá fatální následky a které lze chápat jako maladaptivní odpověď na akutní a chronický stres“ (Platznerová 2009, s. 11).

2.8 Patologické hráčství

MKN-10 definuje patologické hráčství jako poruchu sestávající z častých epizod hráčství. Tyto epizody dominují životu jedince na úkor sociálních, rodinných a pracovních vztahů a závazků. Hlavním diagnostickým kritériem je opakované hráčství se zvyšující se frekvencí, a to navzdory negativním sociálním důsledkům jako je zchudnutí a rozpad rodiny (Bělík, et al. 2017, s. 32, 33).

2.9 Lhaní

Existuje několik typů dětských lží, které je vždy třeba hodnotit ve vztahu k vývojové úrovni dítěte. O lež se jedná až tehdy, kdy je dítě schopno odlišit fantazijní představy od reality. Lež lze charakterizovat jako vědomé a záměrné zkreslování skutečnosti, typické je sledování nějakého účelu. Cílem může být snaha ochránit se, vyhnout se povinností, nepříjemné situaci,

nebo záměr někomu ublížit. Při hodnocení závažnosti lhaní se posuzuje frekvence, výběr osob a situace. Děti školního věku lžou nejčastěji kvůli strachu a chvástání (Slomek 2010, s. 21, 22, Miňhová, Lovasová 2018, s. 200).

2.10 Krádeže

O krádeži lze hovořit pouze v případě, kdy dítě chápe pojem vlastnictví a je schopno jeho obsah a význam akceptovat. Jedná se o normu chování, která vymezuje odlišný vztah k cizím a vlastním věcem (Hutyrová 2019, s. 90).

Dítě v mladším školním věku krade spíše impulzivně pro uspokojení nějaké aktuální potřeby, pro starší školní věk jsou charakterističtější plánované a předem promyšlené krádeže, které jsou mnohem závažnější. Čím je dítě mladší, tím horší je prognóza (Slomek 2010, s. 23).

2.11 Šikana

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit“ (Říčan, Janošová 2010, s. 21). O šikanu se jedná tehdy, pokud jde o opakované jednání. Za šikanu lze označit i jednání jednorázové, pokud se jedná o závažný případ. Šikanou nazýváme násilí všeho druhu (bití, kopání, bodání, pálení), braní a poškozování věcí (oblečení, školních potřeb, jídla), ponižující tělesnou manipulaci (nucení sníst něco odporného, obnažování), slovní napadání (nadávky, urážky, posměch), zotročování (nucení k vykonání něčeho ponižujícího, zakázaného), ale také sociální izolace (Říčan, Janošová 2010, s. 21, 22).

2.12 Vandalismus

Vandalismus je záměrné a neodůvodněné ničení věcných hodnot. Provádí jej jedinec či kolektiv a většinou se týká adolescentů. Uskutečňuje se z pouhé radosti z ničení, může být nástrojem k získání společenské prestiže v rámci skupiny. Podle hypotézy frustrace-agrese se jedná o přesměrování agrese na snadno dostupné cíle (Bělík, et al. 2017, s. 93).

3 Školská kázeň

Kázeň ve škole se řídí dvěma normami. První normou je školní řád, druhou normou jsou slovní pokyny učitele a vedení školy.

Školní kázeň lze tedy definovat jako záměrné dodržování školního řádu a pravidel stanovených učitelem, případně dalšími zaměstnanci školy. Součástí kázeňských norem je i legislativa, jejíž součástí je povinná školní docházka (Bendl 2011, s. 33, 34).

3.1 Jak pracovat s „problémovými“ žáky

- Pozitivní přístup

Žáci s problémovým chováním potřebují takové učitele, kteří se necítí být ohroženi jejich agresivním chováním a dokáží k takovým žákům přistupovat pozitivně. Velmi nejistí žáci se chovají ke škole odmítavě z důvodu identifikace s negativním obrazem, který jim o nich vytvářeli po dlouhá léta rodiče. Proto se snaží na sebe upoutat pozornost. Potřebují získat uznání a překonat tím pocity méněcennosti. Pozitivním přístupem učitele mohou změnit své chování a dosáhnout lepších výsledků (Auger, Boucharlat, 2005, s. 63, 64).

- Budování kolektivu

Je třeba věnovat dostatečný prostor budování soudržného kolektivu ve třídě. Na začátku roku by se žáci měli vzájemně představit, protože čím lépe se znají, tím bude i komunikace mezi nimi snazší. Dalším způsobem, jak pracovat na atmosféře vzájemné soudržnosti může být práce ve skupinách, vzájemná pomoc mezi žáky a cvičení zaměřená na komunikaci (Auger, Boucharlat 2005, s. 65–67).

- Pravidla

Učitelé, kteří úspěšně pracují s „problémovými“ žáky, uvádějí, že je nutné vytvořit pravidla a zavést ve třídě určitý řád. Pocit bezpečí ve třídě je primárním předpokladem, aby se žák mohl učit (Auger, Boucharlat 2005, s. 69).

- Autorita učitele

Učitel může uplatňovat mocenský přístup. Poslušnost si může vynucovat pomocí trestů a výhrůžek. Takový způsob jednání však žáky nenaučí samostatnosti a sebekázně. Budování autority učitele je důležitým krokem k získání respektu u žáků. Respekt vyžaduje vzájemnou úctu, mít autoritu znamená schopnost naklonit si druhé bez nátlaku a donucování (Auger, Boucharlat 2005, s. 75–77).

- Motivace

Učitel musí věřit tomu, že je možné „problémové“ žáky vychovávat a vzdělávat, jinak se mu jen stěží podaří žáky motivovat. Přestože se to na první pohled může jevit jako nepravděpodobné, každý žák je schopen při vhodných podmínkách uspět. Důležitá je i motivace samotného učitele. Jeho cílem je u žáků vzbudit touhu po poznání, lásku k předmětu, který vyučuje (Auger, Boucharlat 2005, s. 77, 78).

- Naslouchání

Naslouchání znamená přijímání druhého bez posuzování toho, co sděluje, snaha o porozumění jeho vnitřního světa. Aktivní naslouchání umožňuje druhému vyjádřit se, porozumět mu. Touha reagovat je hlavní překážkou naslouchání (Auger, Boucharlat 2005, s. 81).

3.2 Charakteristiky učitele

Vnějškově stejný průběh konfliktu u různých jedinců nemusí mít stejný důvod. Důvodem vzniku rozporů jsou zpravidla rozdíly mezi očekáváním žáků a chováním učitele a jejich prožíváním. Disonance mezi vnitřními póly – představami, názory, postoji, potřebami – učitele a žáka jsou tedy spouštěcím mechanismem konfliktů. Prvním krokem k řešení konfliktů mezi učitelem a žáky by mělo být postihu důvodů jejich vzniku (Navrátil, Mattioli 2011, s. 107–110).

Aby učitel mohl identifikovat důvod vzniku konfliktu, musí být schopen provést diagnostiku žáků a jejich chování. Tato diagnostika zahrnuje:

- znalost žáků a rodinného prostředí, ze kterého pocházejí,
- naslouchání žákům (učitel projevuje zájem o plány žáků, radosti i jejich problémy),
- odhalení příčin nekázně,

- věnování pozornosti i bezproblémovým žákům (Bendl 2005, s. 243).

Učitel by měl být schopen postihnout i záměr, vidět cíl, kterého má být prostřednictvím nevhodného chování žáka dosaženo. Dreikurs se domnívá, že hlavním faktorem, který predisponuje děti ke zlobení, je chybějící jistota. Každé dítě se chce uplatnit, chce být úspěšné, ale když se mu to nedaří, začne jednat záporně (Bendl 2011, s. 79).

„Každé dítě by chtělo být dobré a zlobí jen tehdy, když nevidí možnost uspět jinak“ (Dreikurs 2018, s. 90).

Na ukázněnost ve třídě má velký vliv osobnost učitele. Jeho vlastnosti, schopnosti a dovednosti mohou napomáhat kázni ve třídě. Jedná se o následující výčet charakteristik učitele:

- láska (učitel má rád děti),
- přísný (důsledný),
- umí učinit výuku zajímavou (ať už pestrými metodami, nebo tím, že vybere zajímavý obsah, o kterém poutavě vykládá),
- vystupuje sebevědomě,
- má smysl pro humor (dokáže se nad ledačos povznést, je s ním legrace),
- spravedlivý (nikomu nenadržuje a zároveň nikoho neprotěžuje),
- organizace výuky (udržuje tempo výuky a zaměstnává žáky),
- asertivní,
- slušný (sám se chová slušně, vstřícně a mravně),
- i z hlediska symbolů je ukázněný (chodí upravený, ve společenském oděvu) (Bendl 2005, s. 244, 245).

3.3 Modifikace nežádoucího chování pomocí terapeutického přístupu

Modifikace chování pomocí behaviorálních metod spočívá v přístupu, kdy je žádoucí chování odměňováno a nežádoucí zůstane bez odměny. Pokud je žádoucí chování odměněno, zvyšuje se pravděpodobnost, že se bude opakovat. Naopak, chování, po němž odměna nenásleduje, vyhasíná.

Principy operantního učení:

1. odměna musí přijít hned,
2. postupné přibližování ke kýženému chování (ze začátku odměňujeme i velmi malý pokrok směrem k žádoucímu chování, cení se i snaha),
3. frekvence odměn je ze začátku častější, odměny jsou však malé,
4. odměna za činnost, ne když žádoucí reakce přichází až po příkazu,
5. využití Premackova¹ principu – činnost méně oblíbenou lze podpořit činností oblíbenější,
6. sepsání smlouvy mezi učitelem a žákem o splnění povinností, za něž je stanovena odměna (Bendl 2005, s. 152–154).

3.4 Mezilidské vztahy součástí učitelské profese

Stejně tak jako jiná povolání i profese učitele předpokládá osvojení určité sumy vědomostí a dovedností. Kvalifikaci poskytují příslušné vysoké školy. Na rozdíl od jiných povolání jsou však významnou součástí povolání učitele mezilidské vztahy. Není žádnou výjimkou potkat pedagoga, který svou práci pojímá jako výkon svěřených pravomocí. Bez osobního zájmu o žáky odříká a přezkouší předepsané učivo. Stejně tak se nezabývá tím, zdali žáky jeho výklad zaujal. Žáci ovšem potřebují angažovaného učitele, ocení, když jim pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. Existují i případy, kdy může učitel či učitelka nahradit chybějící vzor, třeba laskavou matku či otce (Kopřiva 2016, s. 14–17, Čáp, Mareš 2007, s. 265).

Brisch (2011) ve shodě s Čápem a Marešem uvádí, že „vytvoření dobrého vztahu s učitelem, případně učitelkou může v optimálním případě nejen kompenzovat eventuální deficity v oblasti vztahové vazby k primární vazebné osobě, ale také stupňuje zvědavost a ochotu učit se“ (Brisch 2011, s. 289).

¹ David Premack (1925–2015) americký psycholog zabývající se operantním podmiňováním, profesor na Pensylvánské univerzitě.

4 Možnosti řešení problémového chování žáků podle platné legislativy

Žáci s projevy problémového chování jsou po doporučení školy a po souhlasu zákonných zástupců (rodičů) diagnostikováni ve školských poradenských zařízeních. Zpravidla se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu, kde žák projde řadou odborných vyšetření. Projevy chování žáka se zkompletují do zprávy pořízené z různých úhlů pohledu (rodiče, pedagogové). Podle intenzity poruchy (lehká, střední, těžká porucha chování) se určí stupeň podpory. Podle projevů problémového chování je tedy žák zařazen do druhého či třetího stupně podpůrných opatření. Jedná se především o organizaci výuky, metody výuky, hodnocení žáka, zvažuje se přidělení asistenta pedagoga (Hutyrová 2019, s. 84).

Uplatňování podpůrných opatření upravuje odst. 4 § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), v platném znění: „... Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení. Škola nebo školské zařízení může místo doporučeného podpůrného opatření přijmout po projednání s příslušným školským poradenským zařízením a s předchozím písemným informovaným souhlasem zletilého žáka, studenta nebo zákonného zástupce dítěte nebo žáka jiné podpůrné opatření stejného stupně, pokud to neodporuje zájmu dítěte, žáka nebo studenta“ (Baslerová, et al. 2020, s. 167).

Návaznými kroky jsou podpora ze strany školního psychologa a speciálního pedagoga, specifikuje se zaměření speciálně pedagogické péče (Hutyrová 2019, s. 84).

4.1 Možnosti řešení problémového chování žáka v rámci školy

4.1.1 Organizace výuky

Organizace výuky zahrnuje takové úpravy výuky, které spočívají v uspořádání prostoru a času vyučování. Do organizace výuky patří též volný čas strávený ve školním prostředí (Baslerová, et al. 2020, s. 133, 134).

- Úprava prostoru

Učitel by si měl promyslet, jak by se dalo uspořádat rozsazení žáků ve třídě, aby se zabránilo vzniku problémů. Žáka s problémovým chováním by měl proto posadit

na takové místo, kde mu bude schopen poskytnout okamžitou podporu (Train 2001, s. 144).

- Úprava času

Úprava časového uspořádání výuky se může týkat zahájení vyučování, změny poměru dopoledního a odpoledního vyučování či v úpravě délky vyučovací jednotky. V rámci podpůrného opatření úpravy času lze v rámci vyučovací jednotky využít i střídání činností. Je vhodné střídat činnosti vyžadující soustředění (poslech, psaní) s činnostmi aktivizujícími (práce s pomůckami, skupinová činnost) (Baslerová, et al. 2020, s. 134–136).

- Volný čas strávený ve školním prostředí

Opatření spočívá v zajištění „problémového“ žáka ve škole mimo výuku. Jedná se o vhodnou náplň přestávek a volných hodin mezi dopolední a odpolední výukou. Důraz je kladen na bezpečnost (Baslerová, et al. 2020, s. 140).

4.1.2 Metody výuky

Na základě specifík žáků a jejich potřeb by měl pedagog vyhodnotit, které metody výuky pro své svěřence použije. Úpravu metod výuky definuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Příloha č. 1 této vyhlášky obsahuje přehled podpůrných opatření (Baslerová, et al. 2020, s. 94).

Mezi nejčastěji uváděné metody výuky patří:

- metoda dialogu (dialog, diskuse, rozhovor),
- metoda monologu (přednáška, výklad),
- práce s textem a písemné cvičení (vyhledávání informací v textu, práce v pracovních sešitech),
- metoda názorné demonstrace (předvedení činností, předmětů, modelů, obrazů),
- metoda praktická – nácvik pracovních a pohybových dovedností (pracovní a výtvarná činnost),
- metoda inscenační (hraní role v dramatické situaci s edukačním záměrem),
- metoda situační (zaměřená na řešení problémů v životě),
- didaktická hra (manipulace s předměty, simulace různých aktivit),
- brainstorming, brainwriting,

- myšlenková mapa (Baslerová, et al. 2020, s. 95).

4.1.3 Formy výuky

Organizační formy výuky jsou tradičně chápány jako vnější stránka výukových metod. Podle novějšího pojetí jsou organizační formy nazírány prizmatem komplexního přístupu řízení výuky v určitém vzdělávacím kontextu (Kalhous, Obst 2009, s. 294).

Formy výuky dělíme na:

- individuální,
- frontální a hromadnou,
- individualizovanou,
- projektovou,
- diferencovanou,
- kooperativní a skupinovou,
- týmovou,
- otevřenou (reformní) (Kalhous, Obst 2009, s. 294–305).

4.1.4 Hodnocení žáka

Při klasifikaci žáka musí učitel striktně dodržovat hodnocení doporučené školským poradenským zařízením a odsouhlasené zákonným zástupcem žáka (zletilým žákem) (Baslerová, et al. 2020, s. 167).

Mezi obecné zásady hodnocení žáka patří:

- hodnotíme pouze učivo, které bylo náležitě procvičeno,
- žáci jsou seznámeni s nastavenými pravidly pro hodnocení,
- základní principy klasifikace jsou přijímány všemi pedagogy (Baslerová, et al. 2020, s. 44, 45).

4.1.5 Didaktické prostředky

Za didaktické prostředky lze považovat všechny prostředky, které učitel a žáci mohou využít k dosažení výukových cílů. Didaktické prostředky mohou být materiálního

i nemateriálního charakteru. Mezi materiální didaktické prostředky řadíme učebnice, tabule, výpočetní techniku, učební prostory. Nemateriální didaktické prostředky představují metody výuky, formy výuky, ale mohou jimi být i dílčí cíle (Kalhous, Obst 2009, s. 337).

Učební pomůcky spadají do kategorie didaktické prostředky materiální povahy. V procesu učení napomáhají snadnějšímu osvojování vědomostí a dovedností. Materiální didaktické prostředky se dělí na:

- reálné, skutečné předměty, které mohou být v původním stavu (rostliny, minerály) či upravené (vycpaniny),
- modely (dynamické a statické),
- zobrazení (obrazy, statická a dynamická projekce),
- literární pomůcky (příručky, atlasy, texty),
- zvukové záznamy, pomůcky (hudební nástroje).
- programy pro počítače,
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy) (Maňák in Skalková 2007, s. 249, Kalhous, Obst 2009, s. 338).

Na základě vyhodnocení individuálních potřeb jedince mu školské poradenské zařízení doporučí vhodné pomůcky. Pro správnou aplikaci edukačních pomůcek je třeba se s nimi nejprve obeznámit pod vedením odborného pracovníka speciálně pedagogického centra. Je nezbytné, aby byl s pomůckou a jejím využitím seznámen nejen žák, ale i učitel a případně i asistent pedagoga (Baslerová, et al. 2020, s. 194, 195).

4.1.6 Asistent pedagoga

Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání se v § 16 odst. 9 je ustanoveno, že ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Jedním z hlavních úkolů asistenta pedagoga je adaptace žáka na běžný chod školy. Nelze však předem stanovit, jak dlouho to potrvá. V některých případech to může být 1 rok, v jiných po celou dobu školní docházky. Náplň práce asistenta pedagoga se odvíjí podle konkrétních potřeb žáka. Asistent pedagoga není osobním asistentem, ale pomocníkem vyučujícího. Respektuje pokyny učitele a poradenských pracovníků, ať už školy či jiného poradenského centra (Kendíková, Vosmik 2013, s. 84).

4.1.7 Školní psycholog

Školní psycholog se zaměřuje na činnosti konzultační, poradenské a diagnostické. Spolupracuje s dalšími specializovanými zařízeními v rámci školy, ale i mimo ni (především PPP a SPC). Provádí depistáž a diagnostiku specifických poruch učení a chování a také nadaných žáků. Zjišťuje sociální klima ve třídách. Zabývá se prevencí problémového chování a poskytováním individuálních konzultací žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Působí také jako kariérový poradce pro žáky. (Bendl, et al. 2016, s. 56).

4.1.8 Speciální pedagog

Školní speciální pedagog se orientuje na podporu a péči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integraci. Tato péče spočívá v aplikaci krátkodobých a dlouhodobých podpůrných opatření. Ve spolupráci s dalšími odborníky koordinuje poradenství pro děti s různými typy deficitů, připravuje podmínky pro jejich úspěšnou integraci. Dále vyhodnocuje proces integrace a pomáhá vytvářet individuální vzdělávací plán (Bendl, et al. 2016, s. 56, 57).

4.2 Instituce spolupracující se školou zřizované MŠMT

Nyní si představíme instituce spolupracující se školou, které jsou v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Školská poradenská zařízení představují pilíře poradenského systému ve školství a jsou tvořena dvěma útvary: pedagogicko-psychologickou

poradnou (PPP) a speciálně pedagogickým centrem (SPC). V další části podkapitoly se budeme zabývat činností střediska výchovné péče a jeho cílovou klientelou.

4.2.1 Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

V současné době jsou PPP zřizovány podle § 116 zákona č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších změn. Podrobnosti jsou vymezeny ve vyhlášce MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění (poslední změna k datu citace byla dána Vyhláškou MŠMT č. 607/2020 Sb.). Úkony nezbytné pro podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů jsou stanoveny v příloze č. 1 této vyhlášky.

Cílovou skupinou jsou děti, žáci nebo studenti škol a školských zařízení ve věku od tří let až do ukončení střední školy, příp. vyšší odborné školy. PPP poskytuje diagnostiku, poradenství, psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci. Služby jsou poskytovány bezplatně, výjimku tvoří případy, kdy o ně požádá jiný subjekt, např. soud (Bendl, et al., s. 63).

Pracovníky PPP jsou speciální pedagogové, psychologové, na odborných zprávách se podílejí rovněž pracovníci ze sociální a administrativní sféry. (Bendl, et al., s. 64).

4.2.2 Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Zřizování a činnost Speciálně pedagogických center se legislativně opírá o ustanovení Vyhlášky MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky (poslední změna k datu citace byla dána Vyhláškou MŠMT č. 607/2020 Sb.).

Činnosti, jimž se věnují speciálně pedagogická centra:

- komplexní diagnostika žáka,
- příprava podkladů pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- konzultace se zákonnými zástupci, pedagogy, školami a školskými zařízeními,
- poskytování intervence, edukace a reedukace žákům,

- kariérní poradenství (Bendl, et al. 2016, s. 66).

V SPC pracují v týmu speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Podmínkou pro výkon činnosti pracovníka SPC je odbornost a schopnost kooperace (Bendl, et al. 2016, s. 66).

4.2.3 Středisko výchovné péče (SVP)

Zřizování a činnost Středisek výchovné péče je upraveno zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči i ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, v platném znění (Zákon č. 109/2002 Sb.).

Středisko výchovné péče spadá do školských zařízení. Poskytuje ambulantní služby, ale i celodenní či pobytové (6–7 týdnů). Jedná se o preventivně výchovné zařízení pro děti s rizikovým chováním či s projevy poruch chování. Dále se zabývá dětmi propuštěnými z ústavní výchovy a snaží se o jejich integraci do společnosti. Představuje tak mezičlánek mezi institucemi poradenského typu a institucemi pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy (Bendl 2004, s. 44, 45; Bendl, et al. 2016, s. 67).

4.3 Instituce spolupracující se školou zřizované MPSV

Další významné instituce spolupracující se školou jsou instituce zřizované Ministerstvem práce a sociálních věcí (MPSV). Na nadnárodní úrovni je ochrana dětí a mládeže zakotvena především v Úmluvě o právech dítěte. Zásadním dokumentem, který definuje ochranu dětí a mládeže v České republice, je zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. Na sociálně-právní ochranu dětí dohlíží orgán sociálně-právní ochrany dětí (Bendl, et al. 2016, s. 74).

Předpoklady pro výkon činnosti sociálního pracovníka upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, § 110 (Zákon č. 108/2006 Sb., § 110).

4.3.1 Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)

Sociálně právní ochrana dětí zajišťuje právo dítěte na život, na život v rodině a rodičovskou péči a na jeho příznivý vývoj včetně ochrany jeho jmění. Zahrnuje také ochranu dítěte před fyzickým či psychickým násilím, zneužíváním, zanedbáváním či vykořisťováním (Koutná, et al. 2011, s. 8).

Sociálně-právní ochrana dětí se zaměřuje především na děti:

- které vyžadují zvýšenou pozornost (rodiče zemřeli, neplní povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, zneužívají práva vyplývajícího z rodičovské odpovědnosti),
- které byly svěřeny do péče jiné osoby než rodiče (tato osoba neplní povinnosti vyplývající ze svěřeni dítěte do její výchovy),
- které vedou nemravný nebo zahálčivý život (zanedbávání školní docházky, požívání alkoholu či jiných návykových látek, prostituce, páchaní trestných činů),
- které utíkají od rodičů či jiných osob, kterým byly svěřeny do péče,
- na kterých byl spáchán (či je podezření) trestný čin ohrožující zdraví, život, mravní vývoj, jmění, lidskou důstojnost,
- které jsou ohrožovány násilím mezi rodiči (či osobami, kterým byly svěřeny do péče, popř. násilím mezi dalšími fyzickými osobami),
- které jsou azylanty nebo žadateli o udělení mezinárodní ochrany (Bendl, et al. 2016, s. 75, 76).

4.3.2 Sociální poradenství a sociální prevence

Sociální poradenství spočívá v poskytování informací osobám v nepříznivé sociální situaci. Cílem je přispět k řešení jejich situace. Úkolem služeb sociální prevence je zabránit sociálnímu vyloučení osob, překonat jejich neuspokojivou sociální situaci. Chrání tak společnost před vznikem a šířením sociálně patologických jevů (Bendl, et al. 2016, s. 83).

EMPIRICKÁ ČÁST

V teoretické části jsme nastínili teoretická východiska pro naše průzkumné šetření. Dověděli jsme se, jaké jsou typické poruchy chování pro věkovou skupinu 10–15 let, která je naší cílovou skupinou. Rozdělili jsme si poruchové chování dle různých kritérií. V empirické části se budeme dále zabývat poruchovým chováním, přičemž zajímat nás bude především hledisko společenské nepřijatelnosti. Pochopitelně: problémové chování vykazované žáky ve škole se bude poněkud lišit od obecných projevů popsanych v teoretické části. Chování ve škole – tedy školní kázeň – bude v mnoha ohledech specifitější než obecně popsané sociálně-patologické jevy již jen prostředím, ve kterém se odehrává.

Další významnou částí je popis prostředků, kterými lze nevhodné chování žáků řešit. V teoretické rovině se zabýváme tím, jakým způsobem se může učitel angažovat v procesu výchovy či na jaké instituce se lze obrátit v případě výchovných problémů žáka. V empirické části bude vývodem jakýsi úhrn opatření, jež podnikla škola a také navrhované strategie, které jsou popsány v jiných odborných pramenech.

5 Cíl průzkumného šetření

Hlavní dva cíle průzkumného šetření bakalářské práce jsou:

- zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků, které zaznamenává vybraná škola na 2. stupni a eventuálně je hlásí oddělení sociálně právní ochrany dětí během jednoho školního roku;
- momentální počet žáků 2. stupně vybrané ZŠ, u nichž byla potvrzena diagnóza „porucha chování“.

6 Výzkumné otázky

1. Jaké různé projevy problémového chování žáků zaznamenává základní škola na 2. stupni v průběhu jednoho roku prezenčního vyučování?
2. Kolik bylo v jednotlivých ročnících žáků, u kterých byla oficiálně diagnostikována porucha chování?

3. Jaká opatření byla v reakci na diagnostikovanou poruchu chování učiněna u dvou vybraných žáků ZŠ.

7 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří všichni žáci 2. stupně vybrané základní školy v jednom okresním městě. Tato základní škola byla autorce doporučena kurátorem pro mládež díky schopnosti vedení školy úspěšně řešit výchovné problémy se žáky. Ředitelka školy je nadstandardně erudovaná v oblasti problémového chování, získala kvalifikaci jako výchovný poradce. Výzkumné šetření se zaměřuje na dobu dvou let, a to před koronavirovou pandemií a po ní. Jedná se tedy o komparaci dvou školních let. Náhodně vybraný vzorek tedy tvoří žáci 2. stupně základní školy, která zabezpečuje povinnou prezenční školní docházku pro celkem 378 žáků, z toho v ročnících druhého stupně bylo v roce 2018/2019 celkově 156 žáků, v roce 2021/2022 souhrnně 168 žáků.

Kromě žáků se výzkumný vzorek sestává z vedení školy a dvou učitelů, kteří odpoví na otázky týkající se problémových žáků, které vyučovali.

8 Metody získávání dat

Kvantitativně a kvalitativně vedené výzkumy jsou natolik odlišné, že je na pováženu, zdali je v rámci jednoho výzkumu použít současně. Radikálové z řad výzkumníků se domnívají, že nikoli, avšak umírnění vědci zastávají postoj, že je možné, ba dokonce přínosné, pokud se využijí obě výzkumné strategie zároveň. Vyvází se tím totiž nedostatky obou přístupů (Gavora 2010, s. 38).

8.1 Analýza dokumentace

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních poruch chování. Aby bylo možné prošetřit, kolik lze takových forem poruch chování nalézt na 2. stupni základní školy, bylo nezbytné provést analýzu dokumentace.

Analýza dokumentů patří k standardním přístupům jak kvalitativního, tak kvantitativního šetření. Dokumenty mohou být podrobeny zkoumání z různých úhlů pohledů. První výhodou tohoto typu zkoumání představuje rozmanitost dokumentů. Informace takto získané by se jen těžko sháněly jiným způsobem. Druhá výhoda spočívá v minimálním zkreslení a chyb, které vznikají při uskutečňování rozhovorů či pozorování. Subjektivita výzkumníka nemá vliv na informace obsažené v dokumentech. Hraje roli pouze v případě výběru dokumentů. Proto se analýza dokumentů označuje také jako nereaktivní způsob sběru dat (Hendl 2016, s. 134).

Při zkoumání dokumentů se zpravidla navrhne kategorizační systém a sleduje se četnost výskytu instance určité kategorie. Při vyhodnocování dokumentů lze využít některých metod kvantitativního výzkumu tzv. obsahových analýz. Ty se zaměřují na statistický výskyt konkrétního zkoumaného jevu (Hendl 2016, s. 135).

Chráska k metodám zpracování dat v pedagogických výzkumech kvantitativního charakteru dodává: „V kvantitativně orientovaných výzkumech získáváme o studovaných jevech zpravidla velké množství číselných údajů (dat). Abychom z naměřených údajů mohli vyčíst potřebné informace, je nutné je nejdříve zpracovat“ (Chráska 2016, s. 34).

8.2 Případová studie

V případové studii se sbírají detailní informace o jednom či několika málo jedincích. Úkolem případové studie je popsání drobných nuancí případu v celé jeho spletnosti. Hodnota případové studie závisí na důkladném prozkoumání, na míře zaostření na podrobnosti. Předpokladem pro porozumění podobným případům tkví v důkladném obeznámení se se složitostí jednoho případu (Hendl 2016, s. 102).

Osobní případová studia se orientuje na jednu osobu, u které lze nalézt určitý aspekt. Pozornost se zaměřuje na dobu a kontext, které předcházely nějaké události, ale také na postoje dané osoby. Zabývá se možnými determinantami, příčinami a procesy, které s ní úzce souvisí (Hendl 2016, s. 103).

Pro účely výzkumného šetření byly vybrány dvě případové studie, které detailně mapují postupný rozvoj závažných poruch chování u dvou vybraných jedinců.

8.3 Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

V tomto typu rozhovoru respondenti odpovídají na pečlivě formulované otázky. V kontextu situace se jedná o omezenější pružnost sondování než v jiných typech rozhovorů. Použití takového typu rozhovoru je vhodné v případě, kdy je nutné omezit modifikace otázek kladených dotazovanému. Takto získaná data z jednotlivých rozhovorů se nebudou příliš lišit. Výsledek interviewu je minimálně zatížen efektem tazatele, což je hlavní účel tohoto typu rozhovoru. Jednotlivá témata takového rozhovoru se snadno lokalizují, proto je i tento typ rozhovoru snadný z hlediska analýzy (Hendl 2016, s. 177, 178).

Tento typ rozhovoru se uplatňuje, pokud nemáme možnost výzkum opakovat, nebo v případě, že respondent či tazatel nedisponují větším množstvím času. Nevýhoda tohoto typu rozhovoru spočívá v omezení na předem daná témata. Výhodou je možnost replikace výzkumu v jiném čase jinou skupinou průzkumníků (Hendl 2016, s. 178).

V našem typu průzkumného šetření jsme se rozhodli pro formu strukturovaného rozhovoru s významnými činiteli výchovného procesu. Jedná se o osoby – učitele – které lze právem považovat za experty, přičemž budeme sondovat, jakým způsobem řešili poruchové chování dvou vybraných žáků, o nichž pojednává kazuistika níže.

9 Analýza dat a jejich interpretace

Porovnávání případů

Aby bylo možné srovnávat jednotlivé případy, je nutné nejprve každý případ analyzovat sám o sobě. Porovnávání případů přichází až poté. Přípravě obecné teorie, která má za úkol vysvětlit sledované aspekty, předchází návrh určité abstrakce. Tato abstrakce odhlíží od detailů konkrétních případů, sleduje společné aspekty všech případů. Cílem je uchopit globální produkty a procesy, porozumět tomu, jak jsou determinovány kontextem a podmínkami na lokální úrovni (Hendl 2016, s. 240).

10 Výsledky výzkumu

10.1 Kvantitativní údaje

Prvním cílem bakalářské práce bylo zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků, které byly hlášeny oddělení sociálně právní ochrany dětí během jednoho školního roku. Autorka práce původně předpokládala, že jí bude poskytnut sumář hlášení, ať už od OSPOD či ze samotné základní školy, kde čerpala data v rámci výzkumného šetření. Měla v plánu provést komparaci dat, aby zjistila, zdali se statistické údaje shodují. Vyrazila tedy na OSPOD, kde se sešla s vedoucí oddělení. Ta její žádost odmítla s tím, že kvůli GDPR jí nemůže data poskytnout. Autorka namítala, že jména nebudou nikde uvedena, že jde čistě o číselné údaje, k tomu, že dodá Prohlášení o mlčenlivosti. I přesto jí vedoucí – bez jakékoli legislativní opory – odmítla poskytnout tato data. Autorka práce tedy musela vyjít pouze z počtů hlášení, která jí poskytla ředitelka základní školy. Protože autorku zajímalo, zdali došlo během covidového uzavření k nějakému posunu z hlediska problémového chování žáků, rozhodla se, že provede srovnání číselných údajů z let 2018/2019 a 2021/2022.

Výsledek byl následující:

Počet hlášení na OSPOD za rok 2018/2019 činil 12.

Zajímavé bylo zjištění, že 4 hlášení se týkala žáků, kteří byli sledováni kvůli jejich nevhodnému chování v minulosti. V roce 2018/2019 se u nich žádné závažnější kázeňské problémy nevyskytly. Další 4 hlášení byla odeslána na OSPOD kvůli antisociálním projevům chování žáků (agresivní chování, napadení spolužáka), zbytek – 4 hlášení – byla odeslána kvůli asociálnímu chování žáků (neomluvené hodiny, požití alkoholu ve škole).

Počet hlášení na OSPOD za rok 2021/2022 činil 5.

I v roce 2021/2022 se vyskytly 2 případy bezproblémových žáků, kdy v jednom případě policie žádala OSPOD o vyjádření kvůli změnám v rodinné péči (OSPOD si tedy vyžádal hlášení ze školy), ve druhém bylo hlášení učiněno kvůli nevyhovujícímu rodinnému prostředí. Zbývá 3 hlášení byla odeslána na OSPOD kvůli asociálním, ale i disociálním projevům žáků. V případě asociálních projevů (2 hlášení) se jednalo o neomluvené hodiny, hlášení disociálních projevů chování se zaměřovalo na drzé chování, zapominání učebních pomůcek a domácích úkolů. Znázorněno v tabulce, lze výsledky porovnat v Tabulce č. 1.:

Tabulka č. 1: Počet hlášení na OSPOD za rok 2018/2019 a 2021/2022 z hlediska projevů chování žáků

Počet hlášení na OSPOD za rok 2018/2019		Počet hlášení na OSPOD za rok 2021/2022	
hlášené disociální projevy	0	hlášené disociální projevy	1
hlášené asociální projevy	4	Hlášené asociální projevy	2
hlášené antisociální projevy	4	hlášené antisociální projevy	0
hlášení (monitorování chování)	4	hlášení (monitorování chování)	2
celkový počet hlášení na OSPOD	12	Celkový počet hlášení na OSPOD	5

Těchto 12 hlášení za rok 2018/2019 se týkal 9 žáků, z nichž 4 byli sledováni kvůli kázeňským problémům v minulosti. Počet žáků, kvůli kterým škola odesílala hlášení na OSPOD, dosáhl v roce 2021/2022 počtu 5. Z toho 2 byli bez jakýchkoli kázeňských potíží. Tedy se na 2. stupni ZŠ v roce 2021/2022 nacházeli celkově 3 žáci s problémovým chováním.

Tabulka č. 2: Počet žáků s kázeňskými problémy v roce 2018/2019 a 2021/2022

Počet hlášení na OSPOD 2018/2019		Počet hlášení na OSPOD 2021/2022	
celkový počet hlášení na OSPOD	12	celkový počet hlášení na OSPOD	5
počet žáků, jichž se hlášení týkalo	9	počet žáků, jichž se hlášení týkalo	5
počet žáků s kázeňskými problémy	5	počet žáků s kázeňskými problémy	3

Další oblastí zájmu autorky a druhým cílem průzkumného šetření, byl počet žáků s diagnostikovanou poruchou chování. Toto autorka zjišťovala z jednotlivých složek problémových žáků, které měla paní ředitelka pečlivě uložené. V těchto složkách bylo možné se dopátrat, zda byl některý z těchto žáků odeslán do školského poradenského zařízení či přímo k psychiatrovi a s jakým výsledkem. Tímto průzkumem došla k závěru, že ve školním roce 2018/2019 se na 2. stupni základní školy nacházeli 2 žáci s poruchou chování, přičemž oba jsou součástí našeho průzkumného šetření. Jejich kazuistiky se nacházejí níže.

Jeden hoch – Martin (obě jména byla s ohledem na GDPR pozměněna) – měl diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu chování (F901), později (na podzim roku 2020) mu byla diagnostikována hyperkinetická porucha chování (F901) se sekundárně přidruženou poruchou chování. Druhému – Jakobovi – byla nejprve v roce 2015 diagnostikována hyperkinetická porucha chování (F901), později na podzim roku 2018 diagnostikována

nesocializovaná porucha chování (F912). Závěry zjištění odpovídají i známám z chování za rok 2018/2019. Ze statistik jednotlivých tříd jsme měli možnost vyčíst, že v roce 2018/2019 se na druhém stupni základní školy nacházelo celkem 5 žáků, kteří měli dvojku z chování na vysvědčení. Dále se v tomto sledovaném roce na druhém stupni nacházel i jeden, který měl trojku z chování. Jednalo se o Jakuba, jehož případ je popsán níže.

V roce 2021/2022 se na 2. stupni vybrané základní školy vyskytoval 1 žák s diagnostikovanými poruchami chování. Ze zprávy diagnostického ústavu lze vyčíst závěr „závažná porucha chování s nižší schopností autoregulace chování“.

Dále se budeme zabývat projevy problémového chování žáků na základní škole, které byly zaznamenány v průběhu jednoho roku. Výzkum se zaměřuje na roky 2018/2019 a 2021/2022. Dokumentace, na kterou jsme se orientovali, byly přehledy výchovných opatření. Přehledy výchovných opatření se vydávají 4 x do roka. My jsme vycházeli z těch pololetních a na konci roku, protože na základě těchto přehledů se udílejí následné sankce, tedy napomenutí třídního učitele, důtky třídního učitele a důtky ředitele školy. Z těchto přehledů bylo možné vypočítat jednotlivé delikty vybrané školy. Pro zpracování dat jsme se rozhodli, že si nejprve uspořádáme data, tedy v tomto případě delikty podle závažnosti, tj. od disociálních, přes asociální až po antisociální, tak jak se vyskytují ve škole. Poté sestavíme tabulky četností podle jmen jednotlivých žáků, které jsme ovšem pro zachování anonymity nahradili čísly. Nakonec jsme se rozhodli, že data, která takto získáme, znázorníme pomocí grafů, které se nacházejí v příloze.

Nejprve uvedeme ve třech tabulkách údaje za rok 2018/2019.

Z tabulky pro zaznamenávání počtů a forem disociálního chování na 2. stupni základní školy nám za rok 2018/2019 tedy před covidovým uzavřením vycházejí následující údaje:

Tabulka č. 3: Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019

Typ poruchového chování	Druh chování	Četnost
Disociální	Zapomínání učebních pomůcek, domácích úkolů	51
Disociální	Vyrušování o hodinách	30
Disociální	Nevhodné chování	22
Disociální	Vulgární vyjadřování	8
Disociální	Drzé chování	6

Disociální	Mobil při výuce	2
Disociální	Nevhodné oblékání	2
Disociální	Neuposlechnutí pokynu učitele	1
Disociální	Nedovolené pořizování fotografií	1
Disociální	Lhaní	1
Celkem		124

Z údajů v tabulce i grafu (graf viz příloha č. 1) jasně vyplývá, že roku 2018/2019 dominovaly v oblasti disociálních poruch chování zapomínání učebních pomůcek a domácích úkolů následované vyrušováním o hodinách. Celkový počet disociálních poruch se vyšplhal až na číslo 124.

Druhá tabulka představuje rozložení asociálních poruch chování na 2. stupni okresní základní školy v roce 2018/2019.

Tabulka č. 4: Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019

Typ poruchového chování	Druh chování	Četnost
Asociální	Neomluvené hodiny	9
Asociální	Porušení školního řádu	2
Asociální	Podvod v žákovské knížce	2
Asociální	Požítí alkoholu ve škole	2
Asociální	Poškození majetku školy	1
Asociální	Kouření v prostorách školy	1
Celkem		17

Z tabulky i grafu (viz příloha č. 2) je patrné, že počtům asociálních poruch chování vévodily neomluvené hodiny. Celkový počet asociálních poruch chování dosáhl počtu 17.

V roce 2018/2019 se na druhém stupni okresní základní školy vyskytly celkem 4 druhy antisociálních poruch chování, a to v celkovém počtu 8. Jednotlivé typy antisociálního poruchového chování vypadaly následovně:

Tabulka č. 5: Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019

Typ poruchového chování	Druh chování	Četnost
-------------------------	--------------	---------

Antisociální	Agresivní chování	4
Antisociální	Napadení spolužáka	2
Antisociální	Krádež	1
Antisociální	Způsobení úrazu	1
Celkem		8

Celková četnost poruch chování na 2. stupni ZŠ v roce 2018/2019 byla tedy:

Tabulka č. 6: Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019

Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019		
Disociální		124
Asociální		17
Antisociální		8
Celkem		149

Graficky znázorněno viz příloha č. 3.

Nyní se podívejme, jak vypadala situace po protiepidemických opatřeních (covid-19) a přechodu na distanční formu vzdělávání v roce 2021/2022. První tabulka znázorňuje druhy a počty disociálních poruch chování.

Tabulka č. 7: Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022

Typ poruchového chování	Druh chování	Četnost
Disociální	Zapomínání učebních pomůcek, domácích úkolů	10
Disociální	Nevhodné chování	10
Disociální	Neuposlechnutí pokynu učitele	4
Disociální	Nedovolené pořizování fotografií	2
Disociální	Drzé chování	1
Disociální	Mobil při výuce	1
Disociální	Provokování spolužáka	1
Disociální	Nerespektování pokynů učitele	1
Celkem		30

Z tabulky i grafu (viz příloha č. 5) jednoznačně vyplývá, že nejčastěji zastoupené jsou nevhodné chování a zapominání učebních pomůcek či domácích úkolů.

Teď se dostáváme k údajům, jaký byl počet asociálních poruch chování na 2. stupni vybrané základní školy v roce 2021/2022.

Tabulka č. 8: Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022.

Typ poruchového chování	Druh chování	Četnost
Asociální	Neomluvené hodiny	5
Asociální	Kouření v prostorách školy	5
Asociální	Použití nebezpečného předmětu	2
Asociální	Porušení školního řádu	1
Celkem		13

Z grafu (viz příloha č. 6) i tabulky je patrné, že nejčastěji zaznamenanými druhy problémového chování z oblasti asociálních poruch chování byly neomluvené hodiny a kouření v prostorách školy.

A nyní se zaměříme na poslední sledovaný údaj a tím jsou antisociální poruchy chování. V roce 2021/2022 nebyl zaznamenán jediný případ antisociálního chování. Tomu odpovídají i známky z chování. Za celý školní rok 2021/2022 nebyl žádný žák klasifikován z chování stupněm 2 či ještě horší známkou (žák s diagnostikovanou závažnou poruchou chování se do této statistiky zřejmě nestihl zapsat z důvodu nástupu na diagnostický pobyt do diagnostického ústavu na podzim roku 2021; ve 2. pololetí, tedy v roce 2022 již o něm nejsou žádné záznamy).

Celkový počet poruchového chování se v roce 2021/2022 dostal na hodnotu 43.

Tabulka č. 9: Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022

Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022	
Disociální	30
Asociální	13
Celkem	43

Grafické znázornění rozložení poruch chování viz graf č. 7 v příloze.

Můžeme se domnívat, že počty žáků nějak dramaticky poklesly během covidových lockdownů, protože je zřejmý posun směrem k lepšímu chování žáků. Zaměřme si tedy na to, jak se vyvíjely počty žáků v obou sledovaných rocích. Počty žáků v jednotlivých ročnících a třídách jsme extrahovali z přehledů prospěchů tříd.

Tabulka č. 10: Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2018/2019

Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2018/2019	
6.A	28
6.B	27
7.A	24
7.B	26
8.A	26
9.A	24
Celkový počet žáků	156

Tabulka č. 11: Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2021/2022

Počet žáků na 2. st. ZŠ v roce 2021/2022	
6.A	20
6.B	19
7.A	16
7.B	16
8.A	26
8.B	20
9.A	26
9.B	25
Celkový počet žáků	168

Z tabulek je patrné, že počty žáků jsou takřka vyrovnané. V roce 2021/2022 studovalo na 2. stupni základní školy o 12 žáků více než v roce 2018/2019.

Proto se náš další zájem soustředil na statistiku jednotlivých žáků. Zdali se na 2. stupni základní školy v roce 2018/2019 nenacházeli žáci s vyšším počtem kázeňských přestupků. Podle výpisu výchovných opatření, které se pořizuje v pololetí a na konci roku, jsme zapisovali ke konkrétním žákům počty nežádoucího chování. Toto bylo nutné pečlivě zaznamenat, poněvadž bychom některé jinak počítali dvakrát.

Počet žáků, kteří se dopustili nějakého kázeňského přestupku, činil v roce 2018/2019 v celkovém součtu 61. Z těchto 61 žáků bylo 10, kteří měli na svědomí více než 4 přestupky (podrobnější rozpis deliktů viz příloha č. 8). Naproti tomu v roce 2021/2022 na celém 2. stupni

základní školy nebyl jediný žák, u něhož by se projevovaly více než 4 druhy problémového chování (podrobnější výpis deliktů viz příloha č. 9).

Tabulka č. 12: Počty žáků s kázeňskými přestupky v roce 2018/2019 a 2021/2022

Počet žáků s kázeňskými přestupky v roce 2018/2019	61	Počet žáků s kázeňskými přestupky v roce 2021/2022	34
Počet žáků, kteří měli na svědomí více než 4 přestupky	10	Počet žáků, kteří měli na svědomí více než 4 přestupky	0

V průběhu našeho šetření vyplynulo, že v roce 2018/2019 se na 2. stupni základní školy nacházela jedna třída o vysokém počtu problémových žáků, kvůli kterým se značně zvýšila statistika počtu kázeňských přestupků.

10.2 Kazuistiky s komentářem expertů

Na tomto místě popíšeme dva případy žáků s diagnostikovanou poruchou chování, kde budeme sledovat průběžný rozvoj poruchy. K těmto dvěma případům bylo možné získat poměrně dost materiálů. Na základě těchto kazuistik budou provedeny rozhovory s experty (učiteli), abychom se dověděli, jak škola postupuje v případě nevhodného chování žáků. U kazuistik bude uveden stručný komentář ředitelky školy.

Kazuistika č. 1

Při otevírání archivu žáka Martina (jméno bylo pozměněno kvůli zachování anonymity, narozen 2005) nám bylo sděleno, že tento žák se potýká s problémy v chování již od útlého věku. Dále nám bylo řečeno, že Martin trpí ADHD již od dětství a jeho potíže postupem času gradovaly. Níže uvádíme chronologický přehled událostí, tak jak se udály v průběhu času, který strávil na základní škole.

Již v devíti letech Martina (tou dobou docházel do 3. třídy) bylo nutné uspořádat setkání 5 osob, aby se našel správný přístup k jeho nevhodnému chování:

- řešila se příprava Martina do školy,
- jeho opakované pokusy o útěk ze školy,
- agresivní chování Martina vůči spolužákům, ničení věcí,

- nerespektoval autoritu třídní učitelky, byl vůči ní drzý, neplnil pokyny, zadané úkoly.

Dalšími body k projednání bylo doporučení k návštěvě střediska výchovné péče, doporučení k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a seznámení s vypracovaným IVP (IVP bohužel nebyl součástí dokumentů).

Téhož roku vydala škola oznámení rodičům, kde je seznámila s možností vyloučení Martina z hodiny na nezbytně nutnou dobu kvůli jeho neschopnosti ovládnout své chování, které narušovalo výuku.

O dva roky později (to bylo Martinovi již 11 let) se setkali rodiče, třídní učitelka a ředitelka školy kvůli neplnění povinností vyplývajících z IVP. K tomu se matka Martina chovala netaktně vůči třídní učitelce. Narovnání vztahů byl jeden z bodů jednání. Na závěr se zástupci školy s rodiči dohodli na stanoveném postupu, aby došlo k žádoucí nápravě.

V témže roce došlo ještě k několika incidentům:

Třídní učitelka pořídila zápis, ve kterém komentovala chování Martina. Při vzájemných fyzických útocích dvou spolužáků se Martin vměšoval do otázek a odpovědí paní učitelky. Po několikátém důrazném upozornění, aby do toho nezasahoval, začal jednat vzdorovitě. Odmítal opustit třídu, také došlo k fyzickému kontaktu (chycení za ruku a přetahování). Paní učitelka se jej chycením za ruku snažila přimět k opuštění třídy. Následující přestávku paní učitelku častoval nevybíravými slovy.

Kvůli opakovaným stížnostem na Martina se konala schůzka. Dále Martin docházel na konzultace do PPP s diagnózou ADHD. Ve škole trpěl výkyvy nálad, někdy odmítal pracovat, odmlouval, odsekával učitelům. Neváhal použít i vulgární výrazy. V rámci pokusu o uklidnění situace a nastavení hranic pro chování Martina byla s paní učitelkou domluvena pravidla, aby dokázala zvládnout situace s Martinem.

Dopady chování Martina musela řešit na své úrovni i třídní učitelka. Byla odeslána do PPP, kde byla seznámena, jak konkrétně postupovat v případech, kdy se dostane do konfliktu s Martinem. I když byla celá záležitost probrána velice důkladně, a to včetně intonace a mimiky, nedošlo k žádnému posunu.

Další konflikt vznikl ve frontě na jídlo. Nejprve Martin šťouchal do spolužačky prstem, následně odmítal opustit místo ve frontě, které mu ovšem nenáleželo (předbíhal). Situaci se snažila vyřešit paní učitelka, která jej vzala za ruku a vyzvala jej, aby si stoupl na konec řady.

Martin se naštvál a odešel do šatny s tím, že obědvat vůbec nebude. Při odchodu se nevhodně vyjadřoval na adresu paní učitelky. V šatně konflikt vyvrcholil. Paní učitelka vešla do šatny, aby si s ním promluvila. Jelikož ji nevnímal, uchopila jej za zápěstí. On ji však uhodil do ruky, kterou ho držela, a opustil šatnu.

Během přesunu do tělocvičny Martin napadl spolužáka před sebou. Chytil jej za krk, pak do něho strkal při chůzi ze schodů. Tento spor byl řešen domluvou.

Pedagogicko-psychologická poradna poslala dotazník škole, který vyplňovala třídní učitelka. Z dotazníku bylo možno vyčíst, že Martin vykazoval vzdorovité, nesnášenlivé chování, trpěl častými výkyvy nálad, pošťuchoval ostatní a rušil o hodinách. Mezi dětmi byl spíše neoblíben, rodiče se školou spolupracovali.

Martin udeřil spolužačku do hlavy, jako omluvu uvedl, že se drbal a nechtěně ji při tom uhodil. Dívka tvrdila, že ji udeřil záměrně. Škola musela řešit celkově nevhodné klima ve třídě, které vyplynulo ze sociometrického šetření. Martin byl vyčleňován z kolektivu, což ostatní brali jako normu.

O 4 roky později (to bylo Martinovi 15 let) proběhlo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Závěr vyšetření: „...masivní projevy poruchy koncentrace a hyperaktivity, sekundárně přidružená porucha chování, emoční nestabilita. Specifické poruchy čtení a psaní. Obtíže žáka vyžadující střední míru podpůrných opatření vč. IVP“.

Vyhodnocení plánu pedagogické podpory: „Chlapec v období puberty, emočně nestabilní jednání, výbuchy neochoty, hněvu, nutnost dodržovat nastavený řád a pravidla. Poskytovat pochvalu a zpětnou vazbu, snaha o pozitivní motivaci. Netolerovat výbuchy hněvu a odmítavé chování.“

V rámci IVP byla stanovena podpůrná opatření.

Metody výuky

- Tolerance výrazného psychomotorického neklidu, nepozornosti, impulzivity, netrpělivosti, nedočkavosti a dalších projevů typických pro ADHD.
- Afektivní nebo impulzivní reakci nechat nejprve odeznít a až potom se vrátit k jejich rozboru či k dokončení započaté práce. Nalézt vhodné přístupy pro předcházení, resp. snížení výskytu nežádoucího chování u žáka.

Organizace výuky

- Vzdělávání dle IVP
- Práce dle doporučení pro žáky s ADHD:
 - zajistit klidné místo ve třídě bez rušivých vlivů, nechat ho sedět v 1. lavici, ale nikoli před učitelem, ale vpředu, co nejdále od katedry,
 - časté střídání činností, střídat činnosti klidné a aktivní,
 - kombinace frontální výuky s prací ve dvojicích či skupinách,
 - zařazování relaxačních přestávek,
 - maximální možná míra individualizace učiva: dohled na práci žáka, podpora, pomoc v průběhu činností,
 - ujistit se, zda porozuměl zadání, nenechat jej pracovat s chybou, raději začít od začátku znovu,
 - navýšení času na plnění samostatné práce a ověřit, zda skutečně pracuje samostatně,
 - tolerance horších výstupů ve výchovách a v geometrii,
 - využívání názorných pomůcek, aby si mohl věci osahat, vyzkoušet,
 - ocenit, když se mu daří udržet pozornost, pochvala,
 - zadat úkol, při němž se může protáhnout, projít.

Hodnocení žáka

- klasifikačním stupněm s motivační složkou, přihlédnout k obtížím vyplývajícím z ADHD a SPU,
- nehodnotit chyby specifického charakteru,
- podporovat chlapcovo sebehodnocení,
- často chválit, oceňovat i snahu.

Martinovi bylo doporučeno navštívit pedopsychiatra. Dále bylo ve zprávě uvedeno, že obtíže Martina lze také řešit terapeuticky či se obrátit na Středisko výchovné péče.

Prosinec 2020: Rodiče nespolupracovali, nebyli přítomni na rodičovských schůzkách. Ze zápisu v žákovské knížce je zřejmé např., že si spolužáci na Martina stěžovali, protože byl na ně vulgární. Praštil jednu dívku do hlavy. Dalšímu chlapci podrazil nohu a strkal do něj. I vůči učitelce byl drzý, vyjadřoval se o ní nevhodně (nadával jí), odmlouval. Učitelka

konstatovala, že jeho chování nesouvisí s poruchou, na kterou se často on i jeho rodiče odvolávali, nýbrž poukazovala na to, že jeho chování je jednoznačně důsledkem nedostatečně nastavených hranic v rodině. Dále uvedla, že bude jeho chování řešit mimo půdu školy, pokud nedojde k nápravě v jeho chování, a i ve spolupráci s jeho matkou. Matka byla s učitelkou v kontaktu prostřednictvím žákovské knížky, ze které bylo možné zjistit postoj matky k celé záležitosti: cítila se dotčena. Výslovně napsala, že doufá, že učitelka vše hned oznámila zástupkyni ředitelky a také paní ředitelce. Dále se ohradila vůči učitelce, uvedla, že se jí nelíbí, jak ji neustále napadá a Martina uráží. Hájila se, že ona rozhodně Martina proti učitelce nijak nenaváděla a ani jej nenabádala, aby používal fyzické násilí, nebo aby sprostě nadával. Tvrdila, že mu kladli na srdce, že se to nedělá. Jako důvod své nepřítomnosti na třídních schůzkách uvedla, že se ve škole cítí stejně mizerně jako Martin. Domnívala se, že Martin je tím „obětním beránkem“, poněvadž – jak výslovně napsala – večer trpí bolestí břicha, „má v sobě spousty strachu“, myslí si, že ho všichni nenávidí. Dále napsala, že Martin řekl, že nechce žít. Jako řešení nabídla, že se dostaví do školy, protože si myslí, že Martin není tím jediným problémem a dožaduje se školního psychologa. Na dalších rádcích apelovala na svědomí a soucit učitelky, protože se Martin „bojí, že bude zase ten nejhorší“. Nakonec se vyjádřila k záležitosti oněch dvou spolužáků, které Martin napadl: chtěla si s nimi pohovořit, také si chtěla vyposlechnout svědky a pak prý že se jim oba osobně omluví.

Martin opustil základní školu na konci školního roku 2020/2021, kdy dochodil povinnou školní docházku.

Kazuistika č. 2

Otevírání složky Jakuba (jméno bylo záměrně pozměněno kvůli dodržení zásad GDPR) provázel povzdech paní ředitelky. Bylo prý hodně náročné tohoto žáka vůbec nějak usměrnit. Nakonec se všem ulevilo, když školu definitivně opustil. Tomu ovšem předcházelo hotové martyrium, kdy kvůli teroru z jeho strany došlo k mnoha vyhroceným situacím.

Jakub narozen roku 2007

Rodinná anamnéza:

Matka má vzdělání neúplné střední, pracuje jako ošetřovatelka, otec vyučen, pracuje jako řidič kamionu, se synem je v nepravidelném kontaktu. Rodiče rozvedeni. Jakub vyrůstá ve společné domácnosti s matkou, jejím partnerem a starší sestrou v panelovém bytě o velikosti

3 + 1. S o 6 let starší sestrou sdílí pokoj. Další dva sourozenci, kteří jsou již dospělí, s nimi nebydlí.

Osobní anamnéza:

Ze IV. gravidity, normální průběh, porod na 37. týdnu, matka měla cukrovku, dnu, porodní váha 3700/52 cm. Porod byl protrahovaný, bez komplikací. Matka po porodu trpěla gynekologickými obtížemi. Psychomotorický vývoj v normě, nestonal, běžné virózy. Úraz hlavy neměl, alergiemi netrpěl.

Do péče psychiatrů se dostal poprvé ve třech letech. Ze zprávy pořízené na psychiatrickém oddělení, které se svou matkou navštívil, citujeme:

- „Neposlouchal učitelky ve školce, válel se oblečený po zemi v šatně, bořil dětem hračky, šaškoval. Doma poslechl jen někdy, otce nerespektoval skoro vůbec (často nebyl doma), výchova byla na bedrech matky. Poslouchal staršího bratra. Režim školky respektoval (jídlo, spánek, různé aktivity), ale vydržel jen chvíli, rád si dělal, co se mu zachtělo. Utíkal ze školky a útky i vyhrožoval. Rád pomáhal mamince s domácími pracemi, když si četli, vydržel poslouchat, díval se na pohádky, rád si hrál se sestrou. Grafomotorika – čmáral si, kreslil, spíše levou rukou. Agresivitu nevykazoval, jen se bránil, když mu někdo něco sebral. Řečový projev – dyslalie, hůře vyslovoval, neuměl ještě r-ř, sykavky. Nezadrhával, jen se lehce zarazil, když chtěl něco rychle říci.
- Objektivně: spolupracoval, na předložené úkoly se krátce soustředil, snažil se prosazovat vlastní nápady, byl spontánně aktivní, avšak nakonec se v individuálním kontaktu podřídil. Celkové ladění v normě, bez známek úzkosti. Psychomotorické tempo lehce zvýšeno, hyperkinetické rysy.
- Závěr: diagnóza F90.0 Porucha pozornosti a aktivity. Chlapec s průměrnými intelektovými schopnostmi. Porucha chování v rámci kolektivu – snažil se neadekvátně prosadit v kolektivu menších dětí. V popředí výraznější psychomotorický neklid, opoziční projevy, méně respektoval autority.“

Jakubovi rodiče se v jeho pěti letech rozvedli. Jakub byl svěřen do péče matky, otcí bylo stanoveno hradit výživné.

Po nástupu Jakuba do školy se jeho problémy stupňovaly, v průběhu několika následujících let se kvůli němu nesčetněkrát sešla výchovná komise, aby řešila kázeňské problémy tohoto

žáka. Také konflikty se spolužáky gradovaly. Na druhém stupni již vedení školy neřešilo téměř nic jiného než tohoto žáka, dle slov ředitelky školy jim kvůli vytížení Jakubem méně závažné případy unikly.

O tři roky později (to bylo Jakobovi 8 let) mu byla diagnostikována hyperkinetická porucha chování (F90.1). Ze zprávy od psychiatricky vyplývá, že ve škole měl dobrý prospěch, ale u ničeho dlouho nevydržel.

Téhož roku: oddělení kurátorské činnosti bylo v kontaktu s Jakobovou rodinou z důvodu soustavného napadání spolužačky jejich synem. Jakobovo chování se následně stabilizovalo, rodina situaci řešila s psychiatrickým oddělením, spolupráce kurátorů s rodinou byla ukončena.

Ve svých deseti letech ukradl sluchátka a reproduktory, pro nízký věk byla záležitost odložena.

Když mu bylo 11 let, byla do místa bydliště přivolána Policie ČR. Stalo se to poté, co došlo mezi matkou a Jakubem ke konfliktu, při kterém matka zbila Jakuba napájecím kabelem k mobilu. Jakub byl z důvodu vysokého tlaku hospitalizován na jednotce intenzivní péče a následně přemístěn na oddělení dětské psychiatrie. Z propouštěcí zprávy z dětského psychiatrického oddělení se lze dovědět, že mu byla stanovena diagnóza: nesocializovaná porucha chování (F91.1). Matka následně přiznala, že má se synem výchovné problémy, které před kurátorkou tajila. Jakub chodil za školu, neposlouchal matku, lhal. Nedochozela na psychiatrii, neužíval ani léky, které mu byly předepsány. Rodina začala spolupracovat se střediskem výchovné péče. Krátce na to otcí odcizil 3000 Kč. Jelikož se bál vrátit se domů, zavolał policii, která ho následně předala matce.

Pár měsíců poté se konal soud ohledně výživného a o návrhu otce na změnu výchovy. Výživné bylo navýšeno, návrh otce byl zamítnut. Nad chováním Jakuba byl stanoven dohled.

Jakub dál navštěvoval ZŠ, kde jeho chování dospělí hodnotili jako dlouhodobě neadekvátní, ani ve třídě nebyl oblíbený. Vypracovaný plán pedagogické podpory rodiče neplnili. Dál se zhoršovalo chování Jakuba, měl špatný přístup k plnění školních povinností, nerespektoval školní řád, byl vulgární vůči spolužákům, bil je, vyhrožoval jim zabitím, absolutně nerespektoval autoritu učitelů, které parodoval, pomlouval je a nadával jim. Dokonce se dopustil fyzického útoku vůči jinému spolužákovi a následně utekl ze školy. S ohledem na tyto skutečnosti podala škola podnět na nařízení ústavní výchovy nezletilého.

Matka vzápětí uvedla, že výchovné problémy eskalují a ona si s tím neví rady. Z tohoto důvodu se rozhodla podat k okresnímu soudu návrh na vydání předběžného opatření a zahájení řízení o nařízení ústavní výchovy, kterým požádala o umístění nezletilého do Diagnostického ústavu. Soud její návrh zamítl z důvodu nedostatečně podložených tvrzení. Následovala hospitalizace na dětském psychiatrickém oddělení z důvodu Jakubova afektivního chování ve škole, kdy na učitelku křičel „ustup satane“ a házel školním nábytkem. Toho samého dne vyplnila třídní učitelka dotazník o Jakubovi, kde jedna z otázek mířila na možné příčiny nedostatků v chování. Učitelka uvedla, že se domnívá, že Jakubovi chybí rodinné zázemí. Z informací obsažených ve školních dokumentech se lze dočíst, že s matkou byla dlouhodobě horší spolupráce, na třídní schůzky dětí se prakticky nedostavovala, často na výzvy školy k návštěvě nereagovala. S otcem škola nikdy nekomunikovala, sám od sebe školu nikdy nekontaktoval.

Ve zprávě ze střediska výchovné péče bylo uvedeno, že Jakub neměl náhled na své chování a že na něm nebyly viditelné stopy lítosti a viny. Dále bylo v této zprávě uvedeno, že se jen těžko motivoval k nápravě a že ambulantní práce s ním byla z tohoto důvodu shledána jako neefektivní. V lednu roku 2019 měl nastoupit na dobrovolný pobyt v Diagnostickém ústavu – tou dobou mu bylo 12 let. Vzhledem k přetrvávajícím problémům byla ze strany střediska doporučena ústavní výchova.

Před rozhodnutím o nařízení ústavní výchovy byl vyšetřován v psychiatrické nemocnici. Ve zprávě psychiatricky se píše, že mu byla diagnostikována hyperkinetická porucha chování, disharmonický vývoj s egocentrismem, emoční labilita, pohotovost k afektivním stavům bez respektu k autoritám. Dle zprávy bylo chování nezletilého v kolektivu konfliktní, intrikářské. Jakub se snažil o dominantní postavení ve skupině, v jeho chování byly přítomny známky skryté agresivity.

Po měsíci byl Jakubovi ukončen pobyt na psychiatrii. S ohledem na zhoršení jeho chování nebyl jeho další pobyt na psychiatrii vhodný. Byla mu opět potvrzena diagnóza nesocializovaná porucha chování (F91.1). S ohledem na zhoršení jeho chování nebyl jeho další pobyt na psychiatrii vhodný. Hned druhý den po propuštění z dětské psychiatrie se dostavil na pozemek školy, odkud házel do oken kameny a žaludy a křičel sprosté nadávky. Po domluvě školy s matkou nastoupil Jakub zpět do školy až o další měsíc později a to na 4 hodiny denně.

Již druhý den začal slovně napadat vyučující a spolužáky. Škola se následně s matkou domluvila, že do doby nástupu do střediska výchovné péče bude mít Jakub individuální plán

a bude se učit doma ze zadaných studijních materiálů. Matka informovala kurátorku, že Jakobovi nebude pobyt ve středisku výchovné péče umožněn z důvodu výrazného zhoršení chování.

Jakub začal docházet do školy na 2 hodiny denně. Po poradě s pedagogicko-psychologickou poradnou byl školou vypracován krizový plán.

O měsíc později chodil Jakub do školy na 3 hodiny denně. Ze strany poradny bylo škole doporučeno, aby Jakobovi zajistila asistenta pedagoga. Pod dohledem asistenta pedagoga pracoval Jakub dva měsíce. Jeho působení bral Jakub jako zásah do svého soukromí, ne vždy se jejich komunikace obešla bez útoků ze strany nezletilého. Začal ve škole reagovat podrážděně a agresivně, byl vulgární vůči svému okolí. Několikrát byla do školy volána matka, aby si syna odvedla domů. Na provozní poradě školy se řešil krizový plán pro Jakuba a další postupy, jak ho usměrnit. Vzápětí proběhlo u okresního soudu jednání ve věci návrhu matky na nařízení ústavní výchovy. Soud vydal usnesení o předběžném opatření, kterým byl nezletilý Jakub umístěn do Diagnostického ústavu. Matce byla uložena povinnost domluvit si se zařízením pravidelné ambulantní setkávání. Jednání o nařízení ústavní výchovy bylo odročeno na podzim.

V dubnu matka sdělovala škole, že se chování Jakuba doma zklidnilo. Konflikty přetrvávaly s asistentem pedagoga. Matka měla tendence při rozhovorech omlouvat a bagatelizovat synovo chování. O dva měsíce později došlo v ZŠ ke konfliktu mezi Jakubem a třídní učitelkou, která se ho v souladu s krizovým plánem snažila izolovat od ostatních žáků. Jakub vyučující vystrčil ze dveří a utíkal pryč, přičemž cestou strkal do ostatních dětí, a byl sprostý. Poté napadl spolužáka, který mu předtím bránil v odchodu ze třídy. Po domluvě s matkou byl Jakub poslán domů, odmítl však opustit prostory školy. Na místo byla zavolána hlídka Policie ČR. Byl vulgární i vůči policistům, těmi byl nakonec odvezen a předán matce. Oddělením přestupků bylo toto jeho jednání v září roku 2019 odloženo pro nedostatek věku. Několik dní po tomto incidentu byl Jakub s asistentem pro své chování poslán do klidové místnosti, což však odmítl. Na vyučující byl velmi sprostý a na spolužáky také. Matka si odmítla syna převzít, na místo byla v souladu s krizovým plánem přivolána Policie ČR.

Školní rok ukončil Jakub se čtyřmi nedostatečnými, dva předměty neměl hodnocené. Z chování byl hodnocen třetím stupněm, měl 73 hodin neomluvené absence. Ve školním roce 2019/2020 opakoval šestou třídu.

V létě roku 2019 si Jakub přes paušál na mobilním telefonu objednal hudbu, otcí přišla faktura na 11 000 Kč. Začátkem srpna nás matka informovala, že se chování nezletilého opět zhoršuje. Na konci srpna uvedla, že konflikty v domácím prostředí jsou stále častější, Jakub po nich opouští domácnost a vrací se ve večerních hodinách. Neplní si své povinnosti. Jakub ke svému chování konstatoval, že není dobré, ale že se mu nedaří je změnit. Z pohovoru vyplynulo, že má Jakub konfliktní vztah s partnerem matky, kterého odmítal respektovat, byl na něj vulgární.

Vše vyvrcholilo koncem měsíce, kdy matka Jakuba kontaktovala školu s tím, že Jakub během hádky rýzl kuchyňským nožem svou starší sestru, čímž jí způsobil řezné zranění o délce 2 cm, následně sám zavolal Policii ČR. Téhož dne byl hospitalizován na oddělení dětské a adolescentní psychiatrie.

S ohledem na kapacitu zařízení nastoupil Jakub na diagnostický pobyt v září roku 2019. Do Diagnostického ústavu ho doprovodila matka, která ho téhož dne vyzvedla na dětském psychiatrickém oddělení. Koncem měsíce Jakub v Diagnostickém ústavu nalíčil na vyučujícího špendlík, který se o něj poranil. Následně Jakub utekl ze zařízení. Nezletilého v zařízení pravidelně navštěvovala matka, v telefonickém kontaktu byl také s otcem. Od začátku pobytu v DÚ neproběhla žádná dovolenka v místě bydliště rodičů, Jakub byl dvakrát v zákazu.

O měsíc později přišla zpráva z DÚ, ve které se konstatovalo, že Jakub byl u nich právě 4 týdny a že důvody, proč byl v jejich zařízení, vyhodnotili jako závažné. Snažil se být vedoucím skupiny, také byl drzý na učitele, dožadoval se odchodu na revers, lhal a chodil za sociálními pracovníky. V DÚ se domnívali, že potíže s chováním Jakuba nejsou psychiatrického, ale výchovného rázu, potřebuje režim a dohled, což v domácím prostředí nebyli schopni zajistit. Z tohoto důvodu doporučili umístění do výchovného ústavu. Jelikož byl průměrně intelektově nadaný, nepotřeboval žádný zvláštní přístup, pouze zařízení, kde dohlédnou na dodržování režimu.

Protože autorku zajímal přístup učitelů k problémovým žákům, rozhodla se pro doplňující rozhovor, který měl za úkol ozřejmit, jak bylo postupováno v případech, kdy se učitel setkal s problémovým chováním žáků. Součástí strukturovaného rozhovoru je i doporučení začínajícím pedagogům.

K provedení prvního rozhovoru ředitelka školy doporučila autorce práce učitelku, která vyučovala jednoho z hochů uvedených v kazuistice. Autorka dostala k dispozici jednu

z učeben, která v době, kdy si mohla natáčet rozhovor, zela prázdnotou. Paní učitelka byla dost nervózní, k autorce se bála přisednout, což i přiznala. Autorka sama přemýšlela o tom, jak vhodně uvést rozhovor, aby opadly zábrany. Chtěla odlehčit atmosféru i proto, že se sama cítila nesvá, a tak na sebe prozradila, že tento typ rozhovoru dělá poprvé. Také se zmínila, že v bakalářské práci budou odpovědi anonymní. I přes to chvíli napětí přetrvávalo, proto byla první část rozhovoru poněkud strohá.

Druhý rozhovor proběhl v prostorách bytu paní učitelky, na kterou autorka dostala kontakt rovněž od paní ředitelky. Vytíženost i únava pramenící z péče o malé dítě a stěhování k tomu se zřejmě do jisté míry promítly do rozhovoru. Autorka doufala, že dostane obsírnější odpovědi na své otázky, i když i tak ocenila vstřícnost paní učitelky, která při všech těch povinnostech si vyhradila čas na zodpovězení otázek.

Rozhovor byl rozdělen do několika okruhů. První okruh otázek se týkal osobních údajů, tj. věku a délky pedagogické praxe.

Osobní údaje:

Hana: 45 let, pedagogická praxe 9 let.

Sára: 33 let, pedagogická praxe 6 let

Druhý okruh otázek se zabýval prvním střetnutím se žákem s projevy poruchy chování a reakcí – pokusem řešit problémové chování – ze strany učitelky. Také zjišťuje funkčnost spolupráce mezi školou a OSPOD.

Setkání se žákem s projevy poruchy chování:

Hana: Na ZŠ před devíti lety. Problém řešila podle vlastní úvahy a po poradě s ostatními vyučujícími. Podílela se na spolupráci školy a OSPOD.

Sára: Na žáka s projevy poruchy chování narazila hned v prvním roce, kdy učila. V učitelském sboru řešili společně, jak postupovat. Podílela se na spolupráci školy a OSPOD.

Třetí okruh otázek cílil na zjištění, jaká je emocionální zátěž učitelů, jakou roli v tom hraje praxe a také zdali existuje v rámci školy nějaký zavedený postup.

Profesionální přístup versus emoce:

Hana: Myslí si, že profesionální přístup je potřeba, ale „*emoční a osobní přístup se nedá úplně smazat nebo vynulovat*“. Škola má nastavený krizový plán a postupy jsou předem dané.

V případě setkání s problémovým žákem se postupuje podle krizového plánu „nejprve tedy jednání, nebo obdrželi jsme informaci o nějakém chování, poté jsme si dotyčného žáka zavolali, vyptali jsme se ho, případně jsme došli k nějakému závěru, poté jsme vyvolali jednání s rodiči a poté následovala výchovná komise, nebo jednání s kolegy na základě získaných informací na pedagogické radě a zakončeno to bylo opět komunikací s rodiči a případně nějakým výchovným opatřením“. „Čím víc je člověk starší, tak tím určitě jedná víc profesionálně, ale v některých případech a při znalostech domácího prostředí, tak ty emoce určitě jsou také.“

Sára: Učitelka Sára se snaží o kompromis: „Snažím se o citlivý, ale zároveň pedagogický postup.“ Škola má předem dané postupy, jak jednat s problémovým žákem.

Poslední otázka se týkala rad pro začínající pedagogy. O co by se měli zajímat, jak nazírat na žáka s projevy poruch chování.

Rady začínajícím učitelům:

Hana: Je důležité získat „ucelený pohled na toho žáka včetně jeho rodinného zázemí, ...snažit se dítě vnímat komplexně ne jenom tak, co přijde v osm ráno do školy, ale i snažit se pochopit a dopátrat se takové té puzzle skládačky o tom, jak to funguje doma, z jakého je prostředí, jaké tam jsou dispozice, ať už dědičné, nebo jakékoli další, jaká je komunikace s rodiči a nikdy to dítě neexistuje samo o sobě, vždycky je vázané do rodiny a ta rodina musí s vámi spolupracovat, takže určitě doporučuju navázat vztahy s rodinou, pokud možno intenzivní vztahy s rodinou.“

Sára: Nejdůležitějším aspektem je nezůstat v tom sám „vzít si na pomoc kolegy, vedení, školního psychologa...“ a komunikovat s ostatními žáky i z důvodu prevence takového chování „snažit se o tom mluvit, a to i se zbytkem třídy, aby věděli, co se děje, proč je k němu jiný přístup a jaký ten přístup je, aby hlavně vše bylo spravedlivé a nesvádělo ostatní chovat se stejně...“

(kompletní přepis rozhovorů je v příloze č. 11 a 12)

11 Shrnutí výsledků průzkumného šetření

Prvním cílem průzkumného šetření bylo zjistit počet a formy disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků, které byly hlášeny oddělení sociálně právní ochrany dětí během jednoho školního roku.

Výsledná zjištění:

Za rok 2018/2019 bylo zasláno na OSPOD za celý 2. stupeň celkově 12 hlášení, přičemž se ale jednalo o 9 žáků, z nichž 5 mělo kázeňské potíže. Překvapivý úkaz shledáváme i v roce 2021/2022, že tedy z celkového počtu hlášení na OSPOD se zdaleka ne všechny týkají žáků s výchovnými problémy. Dokonce v roce 2021/2022 dochází k poklesu počtu hlášení na OSPOD, a to i přesto, že žáků je na 2. stupni ZŠ více než před pandemií. Celkový počet hlášení dosáhl v roce 2021/2022 hodnoty 5, přičemž se jednalo o 5 žáků, z čehož ale jen 3 měli výchovné problémy. Podle slov paní ředitelky v tomto sehrála svoji úlohu třída, která vykazovala vysoký počet žáků s kázeňskými problémy. Tito žáci v roce 2021/2022 již nebyli součástí ZŠ.

Druhým cílem průzkumného šetření byl počet žáků, u nichž byla potvrzena diagnóza „porucha chování“.

Výsledná zjištění:

Na 2. stupni ZŠ se v roce 2018/2019 nacházeli 2 žáci s poruchou chování. Jeden měl diagnostikovanou hyperkinetickou poruchu chování (F90.1), později se sekundárně přidruženou poruchou chování. Druhému byla nejprve v roce 2015 diagnostikována hyperkinetická porucha chování (F90.1), později na podzim roku 2018 diagnostikována nesocializovaná porucha chování (F91.1). V roce 2021/2022 se na 2. stupni vybrané základní školy vyskytoval 1 žák s diagnostikovanou závažnou poruchou chování. Je zajímavé, že tento žák nedostal ani dvojku a ani trojku z chování. Vzhledem k poměrně vágnímu termínu závažná porucha chování, který mu přiřkli v Diagnostickém ústavu, lze usuzovat, že se zřejmě nejednalo o tolik vážnou poruchu chování, která by si žádala jasně vymezený termín z MKN-10.

První výzkumná otázka zněla: Jaké různé projevy problémového chování žáků zaznamenává základní škola na 2. stupni v průběhu jednoho roku prezenčního vyučování?

Výsledná zjištění:

V tomto bodu jsme zjistili, že zdaleka nejpočetnějšími v obou sledovaných rocích byly disociální poruchy chování, a to zapomínání učebních pomůcek a domácích úkolů. V roce 2021/2022 se počtům zapomínání učebních pomůcek a domácích úkolů vyrovnalo nevhodné chování. Závažnější asociální poruchy chování byly reprezentovány především neomluvenými hodinami, v roce 2021/2022 doprovázené ještě kouřením v prostorách školy. Antisociální poruchové chování jsme zaznamenali pouze v roce 2018/2019. V uvedeném roce dosáhlo nejvyšší frekvence agresivní chování. Co se celkové četnosti kázeňských přestupků týče, v roce 2018/2019 bylo celkově zaznamenáno na základní škole o mnoho více problémového chování na 2. stupni ZŠ než v roce 2021/2022. Celkový počet kázeňských přestupků v roce 2018/2019 dosáhl hodnoty 149. Naproti tomu v roce 2021/2022 čítal celkový počet problémového chování 43 případů.

Druhá výzkumná otázka byla definována: Kolik bylo v jednotlivých ročnících žáků, u kterých byla oficiálně diagnostikována porucha chování?

Výsledná zjištění:

Na celém druhém stupni byli v roce 2018/2019 celkem 2 žáci s diagnostikovanými poruchami chování, jeden se nacházel v šesté třídě, druhý v deváté. V roce 2021/2022 se na 2. stupni základní školy nacházel jeden žák s diagnostikovanými poruchami chování, konkrétně závažnou poruchou chování bez bližší specifikace, a ten navštěvoval devátou třídu.

Třetí a poslední výzkumná otázka byla stanovena takto: Jaká opatření byla v reakci na diagnostikovanou poruchu chování učiněna u dvou vybraných žáků ZŠ?

Výsledná zjištění:

První podstoupil vyšetření v PPP, kde mu byla stanovena adekvátní podpůrná opatření a vypracován IVP, druhému byla po dlouhých peripetiích a přesunech nařízena ústavní výchova.

12 Diskuse autorky BP o významu poznatků pro praxi

Průzkumné šetření proběhlo na 2. stupni vybrané základní školy v okresním městě. Tato škola byla autorce doporučena díky schopnosti jejího vedení řešit problémové chování žáků. V této škole se paní ředitelka natolik angažuje, že neváhá i sama objíždět rodiny žáků, aby zjistila, proč děti nechodí do školy. Výchovné problémy žáků, se kterými se potýkají učitelé, se v této škole řeší na vícero úrovních. Obvykle se nejprve pozve žák, aby k tomu řekl své. Pokud učitelé při jednání se žákem nedojdou k nějakému v praxi fungujícímu konsensu, jsou kontaktováni rodiče, aby se vyjádřili a převzali svůj díl odpovědnosti. Pořizují se zápisy, nejprve do žákovských knížek, sešitů pro zaznamenávání kázeňských přestupků, svolává výchovná komise, na kterou se přizve pracovník z OSPOD, konají se porady, realizují se výchovná opatření, žáci se odesílají do různých typů poraden, individuálně se sestavují krizové plány, pokud není zbytí a situace to vyžaduje, volá se policie. Je zde patrná snaha o řešení situace komplexním způsobem, a to ať už na úrovni školy, ale i spolupráce s dalšími institucemi k tomuto způsobilými. Vedení školy se snaží využít veškerých možností, které má k dispozici, aby došlo k nápravě. Svoji roli při výchovných intervencích a pomoci žákům s problémy a projevy poruch chování hraje celý pedagogický sbor i všechny další poradenské a podpůrné instituce.

Praktické poznatky, k nimž došla autorka svým průzkumným šetřením v empirické části své práce, jsou názornou ilustrací objemu práce, kvantity i kvalitativní rozmanitosti různých forem a metod, které musí učitelé na běžné základní škole řešit. Získané kvantitativní údaje dávají rámcovou, zobecňující představu o tom, jak velký může být v praxi počet disociálních, asociálních a antisociálních konkrétních projevů poruch chování a výskyt jejich nositelů – žáků na běžné základní škole. Čtenář získává představu, že i jediný žák s výraznými problémy v chování může narušit potřebné harmonické klima ve třídě a nutí celý pedagogický sbor, aby zvýšenou měrou hledal účinná řešení jeho výchovných potřeb. Škola je učící se organizace, zvládáním neobvyklých situací se učí jak učitelé, tak i žáci, kteří v praxi vidí, že výchovné intervence mají své těžiště v hledání účinné pomoci, nikoli jen v prvoplánovém uplatňování nějakých negativních sankcí a pouhého trestání. Podaří-li se zátěž překonat, byť jen na přechodnou dobu, stává se to potvrzením principu reálného pedagogického optimismu. K dětem je třeba přistupovat pravdivě a s pochopením pro jejich vývojové, osobní a sociální krize. Často není vina jen v nich, ale v nepodnětném a selhávajícím výchovném prostředí,

do kterého se narodili, a ne vždy je pro ně v dané situaci snadné hledat vlastní cestu a roli ve společnosti.

Analýza kvantity a kvality forem projevů poruch chování nás může vést k přemýšlení, v jakém sledu mohou jednotlivé negativní projevy vznikat. Pedagog by neměl ulpívat jen na vnějších projevech čili že některých projevů je mnoho, ale měl by přemýšlet o příčinách a možnostech preventivních opatření. Na téma intenzity negativních projevů a jejich četnosti mezi školní mládeží byly proto zaměřeny dvě doplňující části průzkumného šetření: kazuistiky a rozhovory s učiteli. Jejich výpovědi do značné míry potvrzovaly platnost základních edukačních principů, které známe z obecné pedagogiky, odkud je také etopedie čerpá v rámci limitů a účelu své existence. Patří mezi ně srozumitelnost, důvěra mezi vychovávaným a vychovávajícím, principy postupnosti, uvědomělosti, následnosti, motivace, aktivity vychovávaného žáka, přirozenosti (respekt k ne/rozvinutým talentovým stránkám osobnosti) apod.

Výsledky tohoto průzkumného šetření nám mohou pomoci při hledání řešení, uplatňování intervencí a preventivních opatření. Na základě poznatků získaných v empirické části tedy autorka dochází ke zdůraznění některých opatření, metod a forem, kterým se bude věnovat v následující kapitole.

13 Doporučení vhodných řešení problémového chování

Učitel ve své profesi by měl být dobrým znalcem psychologie osobnosti. Měl by být schopen odhadnout, jaká je skutečná povaha daného žáka, ale i jaké jsou jeho přibližné intelektuální příp. fyzické dispozice. Na nezbytnost zajímat se i o genetické předpoklady jednotlivých žáků upozorňuje i paní učitelka Hana: „...*jaké tam jsou dispozice, ať už dědičné, nebo jakékoli další...*“.

Analýza příčin problémového chování.

Žák nechce spolupracovat, nerozumí, nerespektuje nastavené hranice, nechápe, co si ještě může, a co nesmí dovolit, nechápe učivo, proto jako náhradní činnost vyrušuje, nebo nemůže dostát požadavkům, ať už z jakéhokoli důvodu. Je nutné se zamyslet, kde vězí skutečné kořeny problému. K tomuto aspektu učitelka Hana podotýká: „...*snažit se dítě vnímat komplexně ne jenom tak, co přijde v osm ráno do školy, ale i snažit se pochopit a dopátrat se takové té puzzle skládačky...*“.

Prosazení kázně ve třídě.

Žák potřebuje zažít, že určité chování je spjato s určitými následky. „Vhodné chování přináší „odměny“, porušování pravidel přináší „tresty“. Sám žák tento životní princip zažije a tím se učí nést zodpovědnost za své chování“ (Gavendová 2021, s. 23). Učitelka Sára preferuje spravedlivý přístup, který má zároveň i preventivní funkci vzhledem k nežádoucímu chování: „...*aby hlavně vše bylo spravedlivé a nesvádělo ostatní chovat se stejně nebo přecházet na stejné či podobné chování...*“

Škola hrou.

Učební postup nastavit tak, aby byl pro žáky zajímavý. Snažit se o inovaci výuky, aby se nejednalo jen o suchopárné čtení z učebnice nebo jiných materiálů. Vypytávat se žáků, zapojit je do výuky. Používat různé materiály, ze kterých lze čerpat informace. Dodržovat pedagogické principy názornosti, soustavnosti, uvědomělosti, přiměřenosti a všestrannosti, postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.

Být autentický, být lidský.

V knize Škola bez poražených (Gordon 2015, s. 34–37) se jasně hovoří o tom, že učitel by se neměl snažit hrát si na někoho naprosto dokonalého, na někoho, kým není. Čím víc se

člověk snaží být perfektní, tím strojeněji a nedůvěryhodněji jeho projev působí. Gordon ve své knize dále uvádí, že učitel by se měl přestat schovávat za katedru, měl by ukázat, že je taky jenom člověk, měl by být transparentní. Na učitele, který se chová jako někdo, kdo snad ani není živou bytostí, kdo si udržuje odstup, budou žáci reagovat jinak než na někoho, ke komu budou mít osobní vztah (Gordon 2015, s. 48). Brisch (2011) ve shodě s Gordonem konstatuje: Učitelé si myslí, že je lepší se žáky zacházet spíš distancovaně a tím se vyhýbat vztahové vazbě, aby si tím nepřivodili mrzutosti. Takový přístup žáky, kteří hledají vazebný vztah, otřese. Budou vyžadovat emocionální vztaženost a vazebné chování. Tuto svoji potřebu ale nebudou vyjadřovat verbálně, ale oklikou například vyrušováním (Brisch 2011, s. 290).

Mít srdce otevřené, být milujícím učitelem.

Koukolík s Drtilovou (1996) konstatují, že primární potřebou dítěte je hluboký citový vztah k rodičům. Kvalita vztahové vazby dítěte a zpravidla matky v dalším životě ovlivňuje vztah dítěte k dalším osobám. Dítě je často formováno tím, co se odehrává v rodině, což stvrzují slova paní učitelky Hany: „...*nikdy to dítě neexistuje samo o sobě, vždycky je vázané do rodiny* ...“. Někdy se však může stát, že se mu této základní životní jistoty – tedy vzájemných hlubokých citů v rodině – nedostává. V takovém případě by zde měl být náhradní dospělý, na kterého se dítě může navázat (Koukolík, Drtilová 1996, s. 162). Gordon (2015) je přesvědčen, že: „pro výuku jakéhokoli předmětu je naprosto klíčový kvalitní vztah mezi učitelem a žákem“ (Gordon 2015, s. 19). Jak jsme již uvedli v teoretické části, Brisch (2011) se domnívá, že dobré vztahy s učitelem mohou „kompenzovat eventuální deficity v oblasti vztahové vazby k primární vazebné osobě, ale také stupňuje zvědavost a ochotu učit se“ (Brisch 2011, s. 289).

Zásady komunikace.

Učitel by měl ovládat principy správné komunikace. Žák přijde s problémem za učitelem a chce si o tom pohovořit. Avšak každý člověk má již v počátku jistý úhel pohledu na řešení dané situace. Proto učitel nevnucuje svoje stanovisko, ani svoje premisy, ale především aktivně naslouchá (dává verbálně i neverbálně najevo, že přijímá sdělení). V dalším kroku dekóduje sdělení žáka. Je třeba poskytnout žákovi vlastní reflexi, zpětnou vazbu, k čemu učitel došel (v podstatě pouze přeformuluje sdělení žáka vlastními slovy, komentuje situaci z pohledu daného žáka). Na to žák reaguje. Vnímá, že se mu dostalo slyšení a porozumění, proto pokračuje v rozhovoru. Ne vždy se tímto typem rozhovoru podaří najít řešení, nicméně dochází k jakési katarzi, emocionálnímu uvolnění, které žáka přivádí k přesvědčení, že učitel

je tím, s kým se dá mluvit (Gordon 2015, s. 70–85). To, co Gordon popisuje jako správnou metodu řešení problémů koresponduje s vyjádřením paní učitelky Hany. Ta uvedla, že jako první, pokud se vyskytne nějaký problém, pozvou si daného žáka, aby se vyjádřil, jak celou situaci hodnotí on: „...obdrželi jsme informaci o nějakém chování, poté jsme si dotyčného žáka zavolali, vyptali jsme se ho...“.

Rada od staršího kolegy/kolegyně.

Občas se stane, že se člověk dostane do slepé uličky a neví, jak se z ní dostat. Jiný člověk z oboru může mít mnohem víc zkušeností, nebo má prostě jen jiný náhled na danou situaci a už pohled z druhé strany může člověku ledacos osvětlit. Kolikrát se pak stane, že některé problémy lze relativně rychle vyřešit. Pokud má člověk možnost získat dobrého mentora, je to k nezaplacení.

To dokládají i slova učitelky Hany, která při prvním setkání s problémovým žákem mj. využila rad svých kolegů. Učitelka Sára začínajícím učitelům, kteří chtějí úspěšně řešit problémové chování žáků, vzkazuje: „Rozhodně to neřešit sám, vzít si na pomoc kolegy ...“.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá řešením problémového chování žáků na 2. stupni základní školy. Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část přibližuje problematiku, která úzce souvisí s tématem práce. Část praktická se orientuje na vlastní šetření v základní škole. První kapitola teoretické části se věnuje poruchám chování žáků ve věku 10–15 let. Zaměřuje se na charakteristiku staršího školního věku a definici poruch chování. Neopomíná členění poruch chování podle různých hledisek. Kapitola druhá se zabývá typickými projevy poruch chování ve školních a mimoškolních aktivitách. Třetí kapitola se váže ke školské kázni. Orientuje se na práci s problémovými žáky, charakteristikami učitele, použitím terapeutických přístupů k modifikaci nežádoucího chování. Závěr třetí kapitoly je věnován učitelské profesi z hlediska mezilidských vztahů. Poslední kapitola se zaměřuje na řešení problémového chování, ať už na úrovni školy či na úrovni institucí spolupracujících se školou. Vyjmenovává jednotlivé typy zařízení a shrnuje o nich základní informace.

Průzkumné šetření proběhlo ve vybrané základní škole. Ve své první části bylo zaměřeno na zjištění kvantitativních údajů týkajících se počtů disociálních, asociálních a antisociálních projevů žáků a také na počty diagnostikovaných poruch chování na 2. stupni této základní školy. Tato část výzkumného šetření byla zpracována statisticky na základě analýzy písemných dokumentů. Druhá část šetření se zabývala kazuistikami dvou žáků s problémovým chováním, které byly do bakalářské práce včleněny z důvodu názorné ilustrace problémů, detailního pochopení popisovaných jevů. Jedná se o typické případy. Do závěru tohoto oddílu byly zasazeny strukturované rozhovory se dvěma učitelkami těchto dvou žáků. V rozhovoru sdílejí svoje zkušenosti se žákem s projevy poruch chování, dále vypovídají o tom, jakou roli hraje profesionální přístup a emoce v jejich případě. V konečné fázi rozhovoru dávají konkrétní rady, doporučení začínajícím pedagogům, o co by se měli zajímat, na co by se měli zaměřit u žáků s problémovým chováním.

V závěrečných kapitolách bakalářské práce jsou vyhodnoceny cíle průzkumného šetření a zodpovězeny výzkumné otázky. Na podkladě těchto zjištění jsou formulována doporučení pro práci s problémovými žáky. Závěrem je možné konstatovat, že cíle stanovené v bakalářské práci byly po překonání některých obtíží se získáváním statistických údajů naplněny.

Uskutečněné průzkumné šetření na 2. stupni základní školy bylo přínosem především z hlediska cenných poznatků a zkušeností, autorku obohatilo zejména po stránce odborné, ale

i osobní. Výsledky průzkumného šetření mohou být prospěšné jak pro začínající učitele, tak i pro ty, kteří již v pedagogické praxi jsou. Níže uvádíme přehled nejdůležitějších opatření pro práci se žáky s projevy poruch chování.

Prioritizace opatření u poruch chování:

- analýza příčin problémového chování: snažit se dohledat skutečné důvody problémového chování,
- zásady komunikace: aktivně naslouchat žákům, nesnažit se jim vnucovat svůj úhel pohledu, svoje stanoviska,
- mít srdce otevřené, být milujícím učitelem: nebát se vystoupit zpoza katedry, navázat opravdové, hluboké vztahy se svými žáky.

Použitá literatura

- AUGER, M.-T., BOUCHARLAT, CH., 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- BASLEROVÁ, P., et al., 2020. *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2. přeprac. a rozš. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
- BĚLÍK, V., et al., 2017. *Slovník sociální patologie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0599-1.
- BENDL, S., 2004. *Neukázněný žák: cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: ISV. ISBN 80-86642-36-4.
- BENDL, S., 2005. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 80-7254-624-4.
- BENDL, S., 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktual. a dopl. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.
- BENDL, S., et al., 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.
- BRISCH, K., H., 2011. *Poruchy vztahové vazby: od teorie k terapii*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-870-8.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, R., 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- DREIKURS, R., 2018. *Psychologie im Klassenzimmer*. 4. vyd. Stuttgart: Klett-Cotta. ISBN 978-3-608-94071-8.
- FISCHER, S., et al., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- GAVENDOVÁ, N., 2021. *Kognitivně-behaviorální přístupy v praxi pedagoga*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2501-2.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

GORDON, T., 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. 1. vyd. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z., 2018. *Úvod do psychologie*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HUTYROVÁ, M., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKŮ, K., 2009. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-764-9.

JEDLIČKA, R., 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.

KALHOUS, Z., OBST, O., 2009. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2013. *Jak zvládnout problémy dětí se školou? Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole - praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905576-0-4.

KOPŘIVA, K., 2016. *Lidský vztah jako součást profese*. 8. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0528-9.

KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 1996. *Vzpouera deprivantů: O špatných lidech, skupinové hlouposti a uchvácené moci*. 1. vyd. Praha: Makropulos. ISBN 80-901776-8-9.

- KOUTNÁ, P., et al., 2011. *Vybrané formy rizikového chování: [materiály pro výchovné poradce a metodiky prevence na ZŠ a SŠ]*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-25-1.
- KRAUS, B., et al., 2010. *Sociální patologie*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-080-1.
- KROUPOVÁ, K., 2016. *Slovník speciálně pedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MIŇHOVÁ, J., LOVASOVÁ, V., 2018. *Psychopatologie: pedagogické, právní a sociální aspekty*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-721-4.
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., 2011. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3672-3.
- PLATZNEROVÁ, A., 2009. *Sebepoškozování: aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-606-9.
- PRŮCHA, J., et al., 2008. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P., 2010. *Jak na šikanu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces: učivo a jeho výběr: metody: organizační formy vyučování*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SLOMEK, Z., 2010. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-84-6.
- TESAŘOVÁ, M., 2016. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1047-4.
- TRAIN, A., 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VOJTOVÁ, V., 2008. *Kapitoly z etopedie I.* 2. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4573-6.

Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2005, částka 20 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72?text=Vyhl%C3%A1ka+%C4%8D.+72%2F2005>

Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011, částka 43 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-116>

Vyhláška č. 103/2014 Sb., vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2014, částka 44 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-103>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 2/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 74 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2002, částka 48 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=Z%C3%A1kon+%C4%8D.+561%2F2004>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, částka 190 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2006, částka 37 [vid. 26. 02. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 2 – Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 3 – Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 4 – Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 5 – Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 6 – Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 7 – Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 8 – Počet deliktů jednotlivých žáků v roce 2018/2019

Příloha č. 9 – Počet deliktů jednotlivých žáků v roce 2021/2022

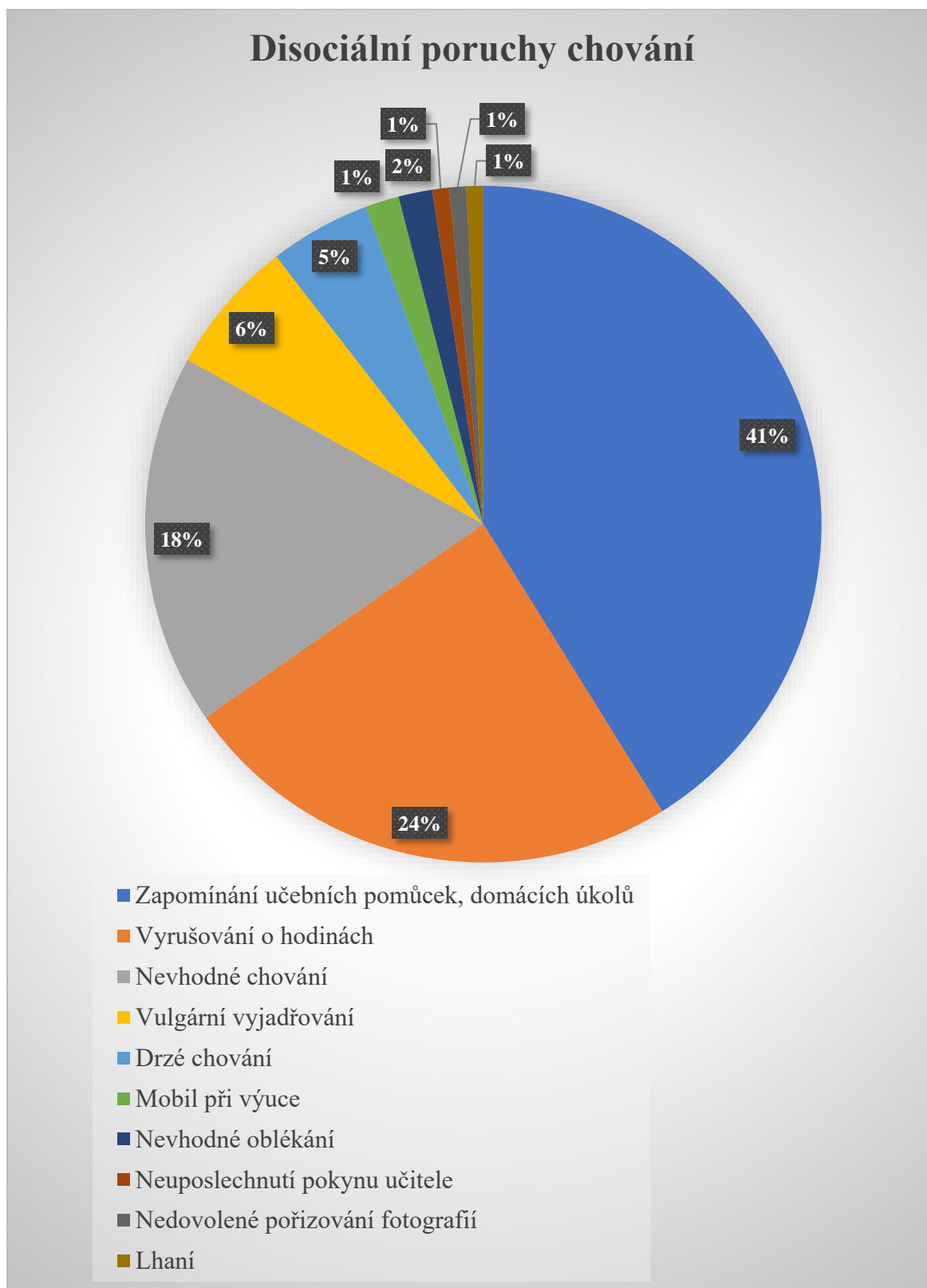
Příloha č. 10 – Strukturovaný rozhovor

Příloha č. 11 – Přepis rozhovoru č. 1

Příloha č. 12 – Přepis rozhovoru č. 2

Příloha č. 1

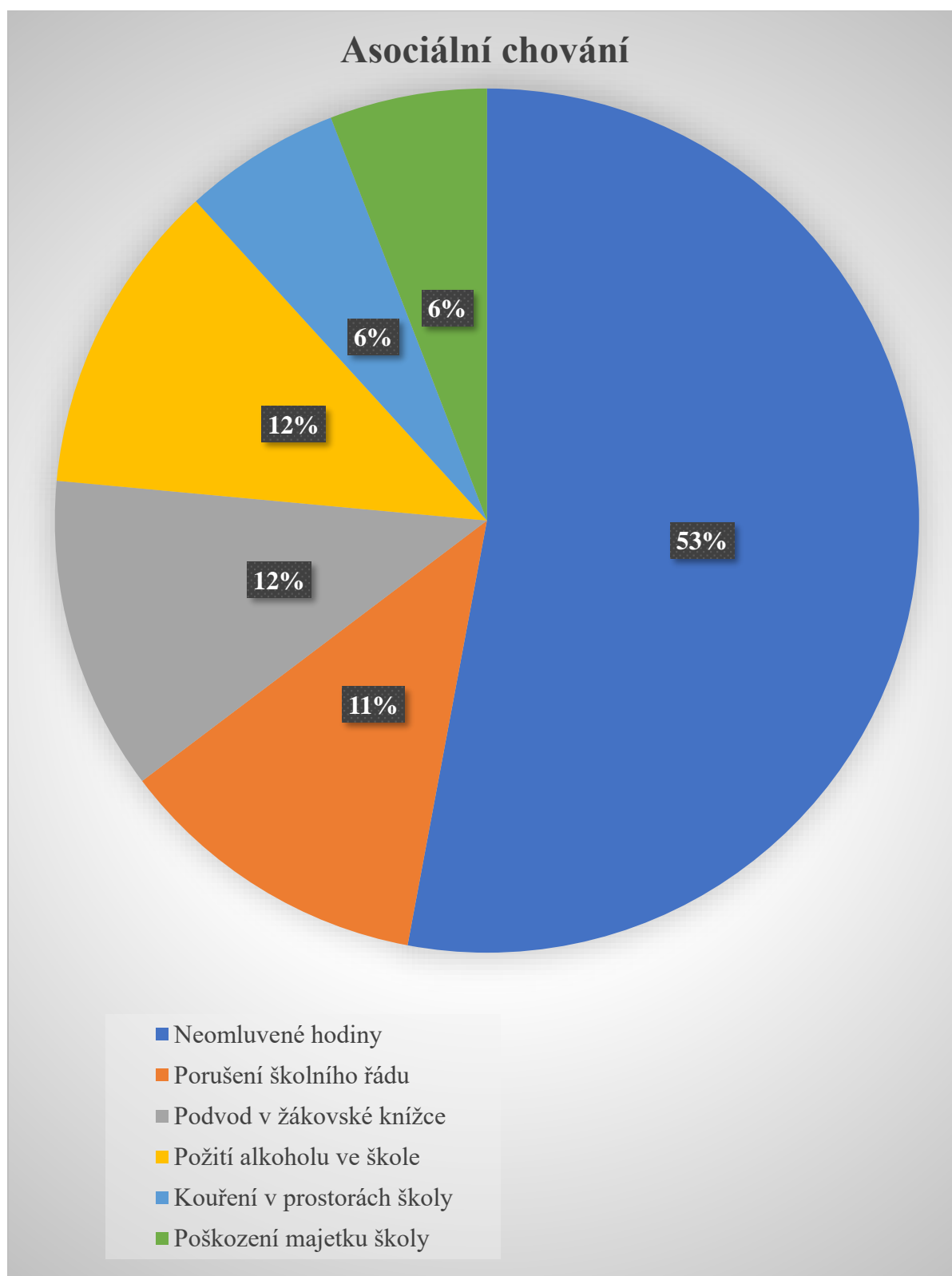
Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019



Graf č. 1: Počet disociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 2

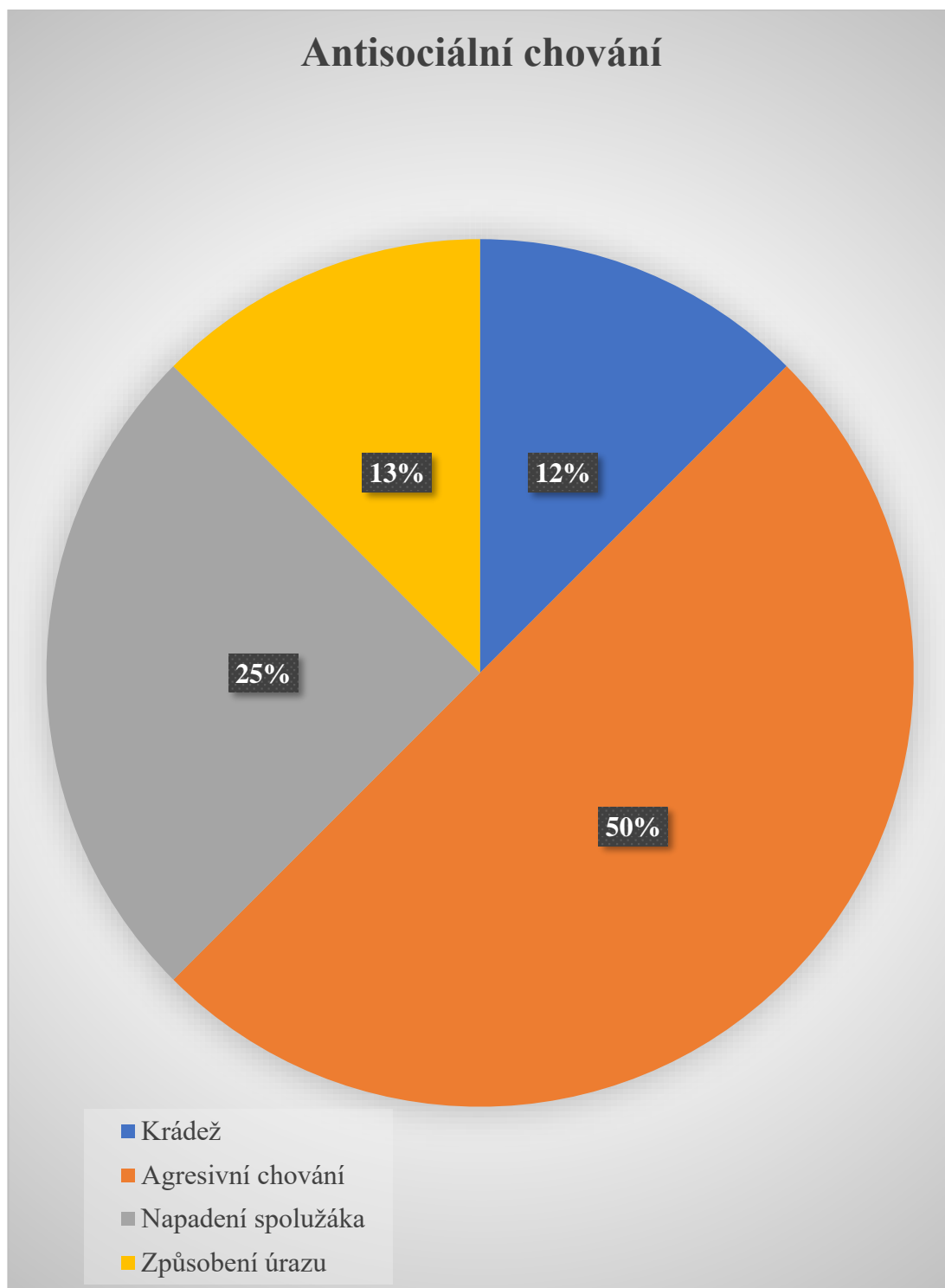
Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019



Graf č. 2: Počet asociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 3

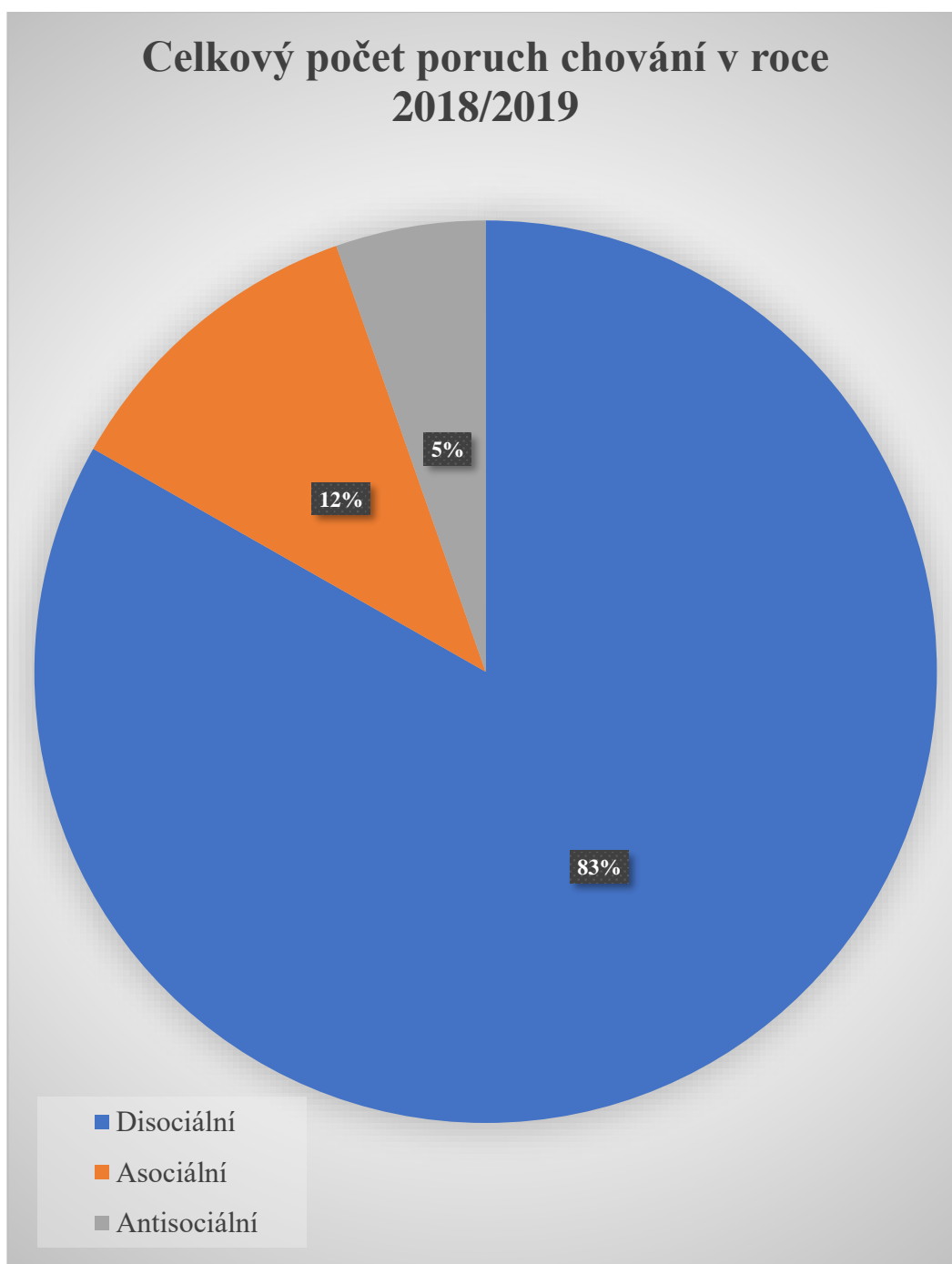
Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019



Graf č. 3: Počet antisociálních poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 4

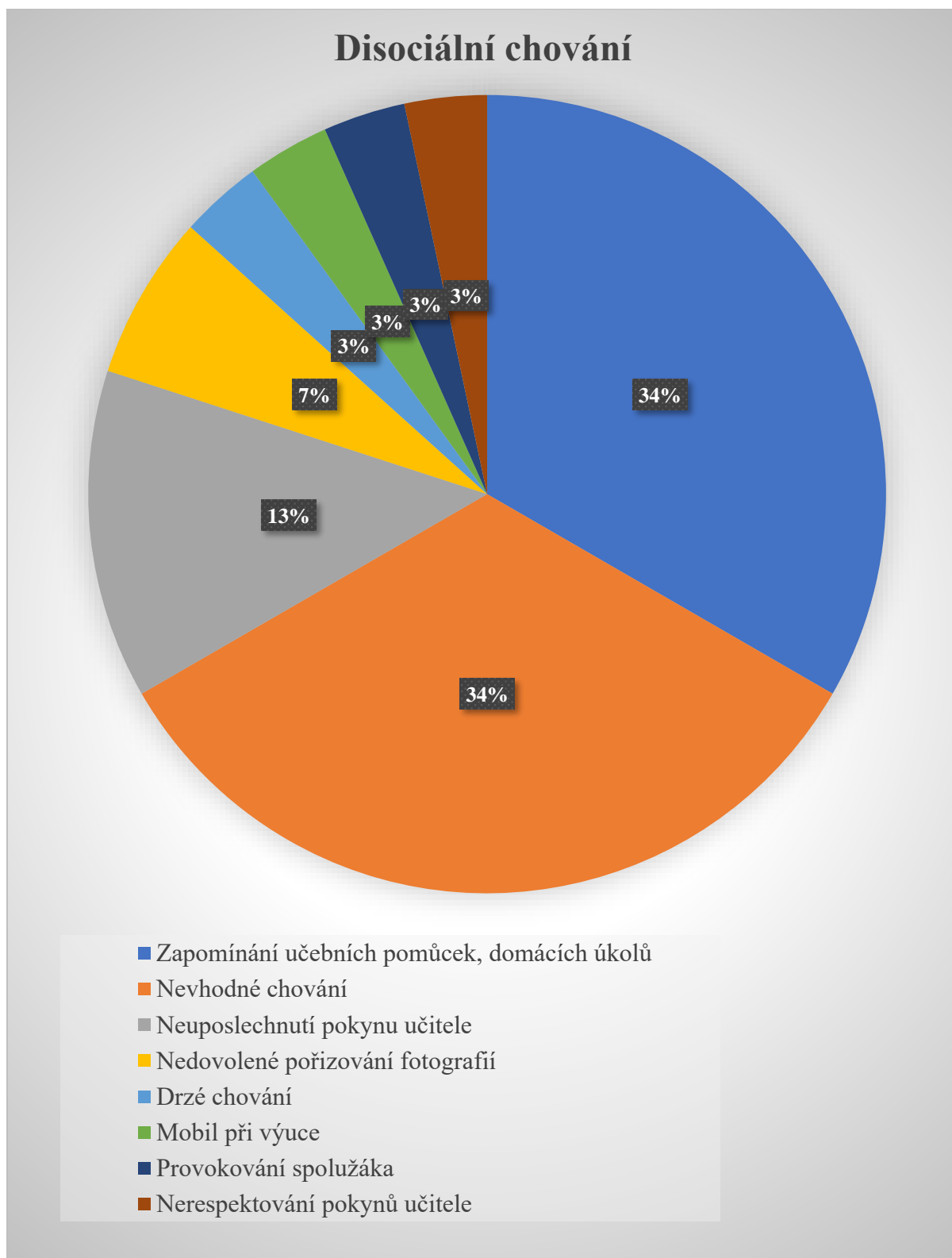
Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019



Graf č. 4: Celkový počet poruch chování v roce 2018/2019

Příloha č. 5

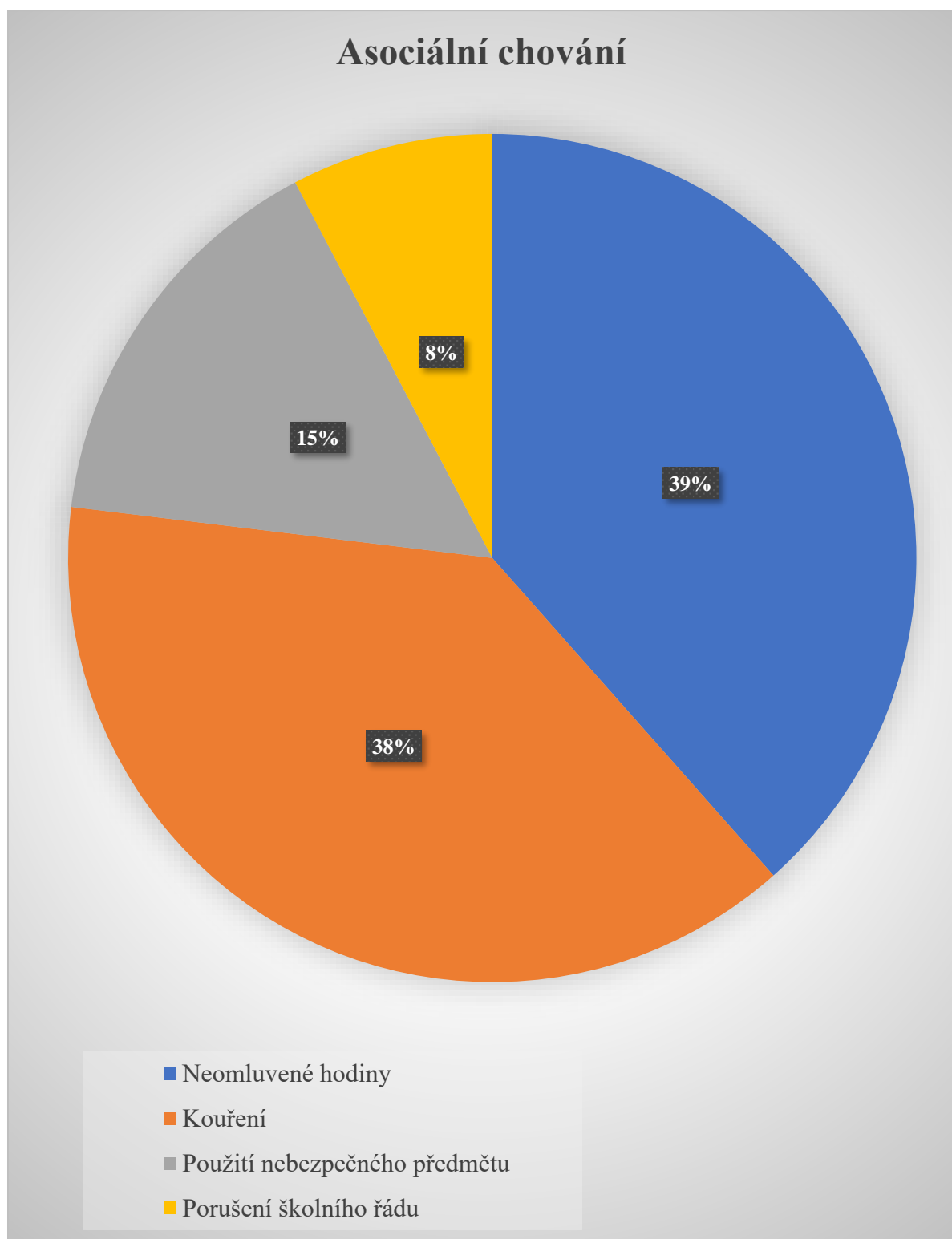
Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022



Graf č. 5: Počet disociálních poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 6

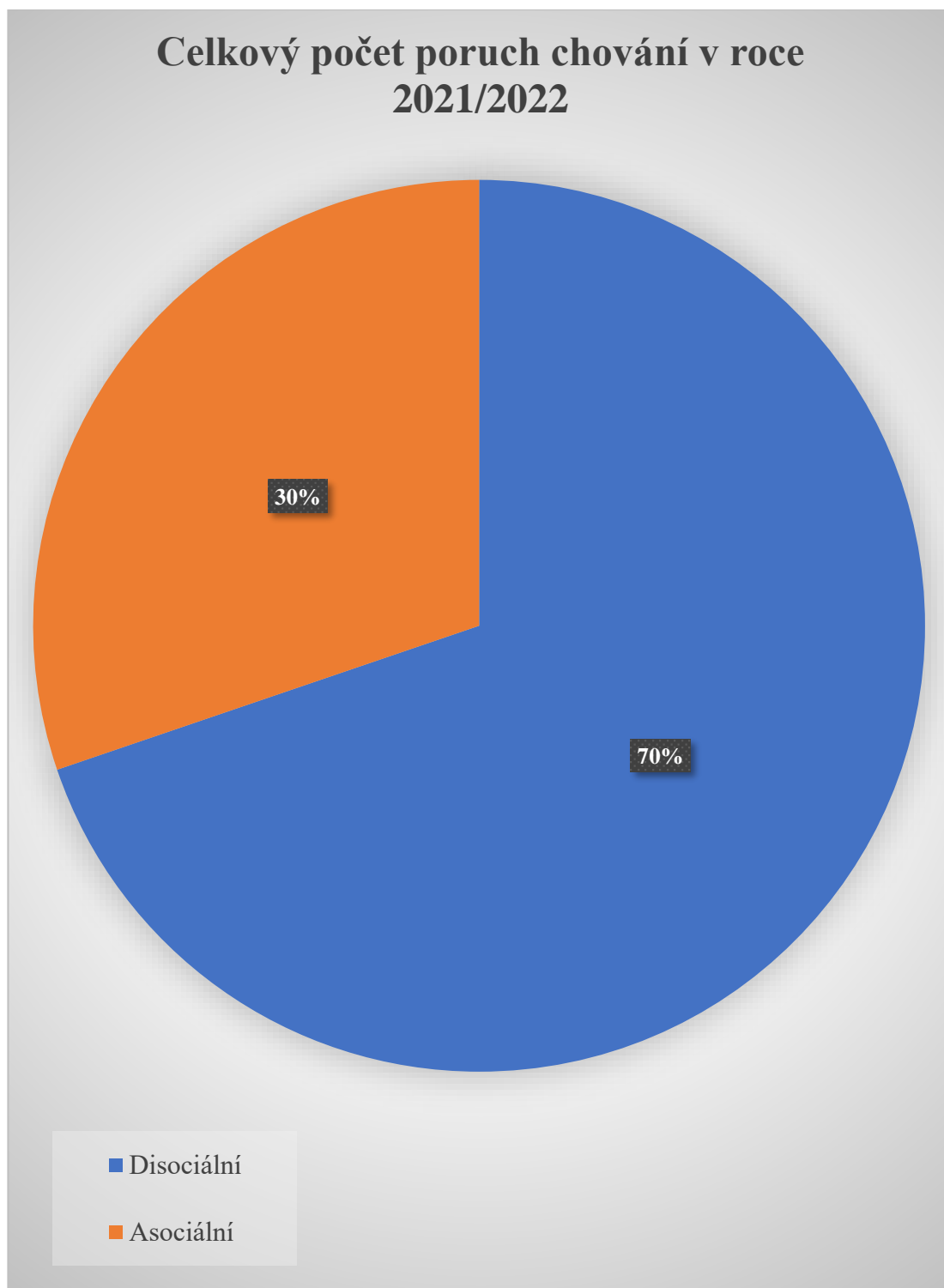
Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022



Graf č. 6: Počet asociálních poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 7

Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022



Graf č. 7: Celkový počet poruch chování v roce 2021/2022

Příloha č. 8: Tabulka č. 13: Počet deliktů jednotlivých žáků v roce 2018/2019

		Žáci																																		
	Poruchové chování / Druh neuznávaného chování	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Σ		
Disociální	Zapomínání učebních pomůcek, domácích úkolů	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	51	
Disociální	Vyrusování o hodnách		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	30		
Disociální	Nevhodné chování	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	22		
Disociální	Vulgární vyjadřování	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8		
Disociální	Drzé chování	1	1		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6		
Disociální	Mobil při výuce							1																										2		
Disociální	Nevhodné oblekání																																		2	
Disociální	Neuposlechnutí pokynu učitele																																		1	
Disociální	Nedovolené pořizování fotografií								1																										1	
Disociální	Lhaní									1																									1	
																																			124	
Asociální	Neomluvené hodiny	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9		
Asociální	Porušeni školního řádu	1																																	2	
Asociální	Podvod v žákovské knížce																																		2	
Asociální	Požiti alkoholu ve škole																																		2	
Asociální	Kouření v prostorách školy																																		1	
Asociální	Poškození majetku školy																																		1	
																																			17	
Antisociální	Krádež																																			1
Antisociální	Agresivní chování	1	1																																	4
Antisociální	Napadení spolužáka																																		2	
Antisociální	Způsobení úrazu																																		1	
		7	2	1	2	4	3	2	2	1	3	2	2	1	1	3	2	2	2	1	1	3	2	2	2	5	4	2	3	1	1	1	1	8		

Příloha č. 10

Strukturovaný rozhovor

Rámcová struktura rozhovoru

1. Kolik je Vám let?
2. Jak dlouho učíte?
3. Kdy jste se poprvé ve své praxi setkala se žákem s projevy poruchy chování?
4. Řešila jste poprvé problém podle vlastní úvahy, vyhledávala jste odpovědi v odborné literatuře, radila jste se s kolegy, s metodikem prevence?
5. Podílela jste se ve své praxi na spolupráci Vaší školy s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)?
6. Vnímáte svůj psychický stav při řešení kázeňských problémů žáků spíše jako svou emocionální zátěž, nebo se snažíte na základě zkušenosti a důvěry v pomoc kolegů z pedagogického sboru o profesionální přístup, tj. citlivý, ale hlavně pedagogicky odborný?
7. Je ve Vaší škole zaveden nějaký rámcový postup při řešení kázeňských problémů žáků, který v základních krocích zachovávají všichni Vaši kolegové, či kolegyně?
8. Kdybyste hodnotila některý z posledních případů závažných kázeňských problémů, jak jste postupovala při jednání s tím konkrétním žákem? (Intervence, opatření, vlastní emoce a vnímání vlivu zvolených výchovných prostředků na žáka)
9. Vnímáte tuto část pedagogické práce stále jako velkou emocionální zátěž, nebo Vám zkušenosti pomáhají emoce zvládnout a soustředit se na pomoc žákům s projevy poruchy chování?
10. Mohla byste zformulovat nějaké své obecné zásady jako rady začínajícím kolegům, kteří se setkají poprvé se žákem s projevy poruchy chování?

Příloha č. 11

Přepis rozhovoru č. 1 nahraného na mobilní telefon

Tazatel: Jana Veselá

Dotazovaný: fiktivní jméno Hana

Rozhovor č. 1

1. J: Kolik je Vám let?

Hana: *Je mi 45 let.*

2. J: Jak dlouho učíte?

Hana: *Učím ve školství asi 10 let.*

3. J: Kdy jste se poprvé ve své praxi setkala se žákem s projevy poruchy chování?

Hana: *Poprvé na základní škole v ... a asi před devíti lety.*

4. J: Řešila jste poprvé problém podle vlastní úvahy, vyhledávala jste odpovědi v odborné literatuře, radila jste se s kolegy, s metodikem prevence?

Hana: *Některé z těchto věcí ano, takže podle vlastní úvahy a určitě po poradě s kolegy.*

5. J: Podílela jste se ve své praxi na spolupráci Vaší školy s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)?

Hana: *Ano, ve své praxi i v osobním životě.*

6. J: Vnímáte svůj psychický stav při řešení kázeňských problémů žáků spíše jako svou emocionální zátěž, nebo se snažíte na základě zkušenosti a důvěry v pomoc kolegů z pedagogického sboru o profesionální přístup, tj. citlivý, ale hlavně pedagogicky odborný?

Hana: *Určitě to druhé, profesionální přístup je na místě, ale někdy je potřeba říct, že emoční a osobní přístup se nedá úplně smazat, nebo vynulovat.*

- 7. Je ve Vaší škole zaveden nějaký rámcový postup při řešení kázeňských problémů žáků, který v základních krocích zachovávají všichni Vaši kolegové, či kolegyně?**

Hana: *Určitě ano, je nastaven krizový plán školy a postupy jsou předem dané.*

- 8. J: Kdybyste hodnotila některý z posledních případů závažných kázeňských problémů, jak jste postupovala při jednání s tím konkrétním žákem? (Intervence, opatření, vlastní emoce a vnímání vlivu zvolených výchovných prostředků na žáka)**

Hana: *Tak těch jednání, anebo problémů byly různé druhy, takže ... tak asi podle toho krizového plánu to znamená nejprve tedy jednání, nebo obdrželi jsme informaci o nějakém chování, poté jsme si dotyčného žáka zavolali, vyptali jsme se ho, případně jsme došli k nějakému závěru, poté jsme vyvolali jednání s rodiči a poté následovala výchovná komise, nebo jednání s kolegy na základě získaných informací na pedagogické radě a zakončeno to bylo opět komunikací s rodiči a případně nějakým výchovným opatřením.*

- 9. J: Vnímáte tuto část pedagogické práce stále jako velkou emocionální zátěž, nebo Vám zkušenosti pomáhají emoce zvládnout a soustředit se na pomoc žákům s projevy poruchy chování?**

Hana: *Jak už jsem uvedla, tak to druhé určitě, čím víc je člověk starší, tak tím určitě jedná víc profesionálněji, ale v některých případech a při znalostech domácího prostředí, tak ty emoce určitě jsou také, ehm, také hrají roli.*

- 10. J: Mohla byste zformulovat nějaké své obecné zásady jako rady začínajícím kolegům, kteří se setkají poprvé se žákem s projevy poruchy chování?**

Hana: *Zkušenosti jsou takové, že když jsem pracovala na vesnické škole, tak tam je tendence, že ve vesnici se rodiny znají, ví se o tom, odkud dítě přichází, jaké je zázemí v rodinách, případně i spolužáci i učitelé znají tu rodinu do detailu konkrétně, a to vidím jako výhodu, že učitel dostane ucelený pohled na toho žáka včetně jeho rodinného zázemí. Ale v městských školách je tohle velmi obtížné, že učitel nedostane mnohdy ucelený pohled, mnohdy nevíme, co se v rodinách děje, nebo nemáme úplně veškeré informace, nebo je rodiče nesdílejí s námi a potom je velmi těžké pracovat se žákem s poruchou chování, pokud nemáte dostatečnou zpětnou vazbu od těch rodičů,*

takže to vidím jako jednu komplikaci nebo obtížnost, a jak už jsem uvedla, v jednom vzorku žáků např. dvaceti žáků se mohou nacházet až i čtyři žáci, kteří pocházejí ze zátěžového prostředí rodin s komplikovaným příběhem a např. nežijí se svými matkami a prochází si velkými těžkostmi, ehm, událostmi jako fyzické a psychické týrání rodičem, případně drogová závislost rodiče, kdy byly děti odebrány rodičům a podobně, jsou v péči prarodičů a celkově na počet žáků dvacet je velmi běžné, že polovina dětí žije v rozvedených manželstvích, ať už tedy s projevy rozvodu, tak jako velmi klidného, nebo velmi dramatických okolností, takže tam ty poruchy chování se samozřejmě vyvíjí. A v neposlední řadě žáci, já mám možnost porovnat sedmou, osmou třídu, prochází tělesným vývojem do puberty, hledání identity, hledání svého těla a tam opravdu jde o veliké hledání např. spojené např. i s poruchami příjmu potravy a dalšími, ale i hledání takového toho místa na svém světě, boje o to, kdo je alfa samec ve třídě, snaha projevit se jako sám sebe pokud doma vlastně v domácím prostředí nemá to dítě zastání, nebo je nějak utlačované v jeho vývoji, pak to třeba ventiluje ve škole, snaha být vidět, a být vnímán jako je vlastně volání o pomoc jsem tady a všimněte si mě někdo, takže to bych viděla jako poruchy chování velmi viditelné, velmi úzce spjaté s rodinným prostředím, takže rada pro začínající učitele určitě snažit se dítě vnímat komplexně ne jenom tak, co přijde v osm ráno do školy, ale i snažit se pochopit a dopátrat se takové té puzzle skládačky o tom, jak to funguje doma, z jakého je prostředí, jaké tam jsou dispozice, ať už dědičné, nebo jakékoli další, jaká je komunikace s rodiči a nikdy to dítě neexistuje samo o sobě, vždycky je vázané do rodiny a ta rodina musí s vámi spolupracovat, takže určitě doporučuju navázat vztahy s rodinou, pokud možno intenzivní vztahy s rodinou.

Děkuji Vám za rozhovor.

Příloha č. 12

Přepis rozhovoru č. 2 nahraného na mobilní telefon

Tazatel: Jana Veselá

Dotazovaný: fiktivní jméno Sára

Rozhovor č. 2

1. J: Kolik je Vám let?

Sára: *Je mi 33 let.*

2. J: Jak dlouho učíte?

Sára: *Od roku 2015, ale od roku 2021 jsem na mateřské dovolené, takže 6 let, jestli dobře počítám.*

3. J: Kdy jste se poprvé ve své praxi setkala se žákem s projevy poruchy chování?

Sára: *Hned první rok.*

4. J: Řešila jste poprvé problém podle vlastní úvahy, vyhledávala jste odpovědi v odborné literatuře, radila jste se s kolegy, s metodikem prevence?

Sára: *Problém jsme řešili společně s ostatními kolegy v učitelském sboru.*

5. J: Podílela jste se ve své praxi na spolupráci Vaší školy s orgánem sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)?

Sára: *Ano.*

6. J: Vnímáte svůj psychický stav při řešení kázeňských problémů žáků spíše jako svou emocionální zátěž, nebo se snažíte na základě zkušenosti a důvěry v pomoc kolegů z pedagogického sboru o profesionální přístup, tj. citlivý, ale hlavně pedagogicky odborný?

Sára: *Snažím se o citlivý, ale zároveň pedagogický postup.*

- 7. Je ve Vaší škole zaveden nějaký rámcový postup při řešení kázeňských problémů žáků, který v základních krocích zachovávají všichni Vaši kolegové, či kolegyně?**

Sára: Ano, máme dané postupy a v případě nejvyššího stupně, u velmi problémového žaka, jsme měli i krizový plán, podle kterého jsme postupovali.

- 8. J: Kdybyste hodnotila některý z posledních případů závažných kázeňských problémů, jak jste postupovala při jednání s tím konkrétním žákem? (Intervence, opatření, vlastní emoce a vnímání vlivu zvolených výchovných prostředků na žáka)**

Sára: Vyzkoušeli jsme úplně všechno, co šlo, spolupráci s rodiči, žákem, OSPOD, výchovný ústav, intervence, policii, psychiatrii, ...

- 9. J: Vnímáte tuto část pedagogické práce stále jako velkou emocionální zátěž, nebo Vám zkušenosti pomáhají emoce zvládnout a soustředit se na pomoc žákům s projevy poruchy chování?**

Sára: Ne úplně emocionální zátěž jako spíš zátěž práce pedagoga, zdržuje to od práce učitele, když člověk musí vyplňovat neustále nějaké posudky a papíry, místo aby si mohl připravovat nějaké zajímavé aktivity do hodin. Samozřejmě, člověk to tak dělá, ale potom ho štve, že ty papíry ho od toho zdržují.

- 10. J: Mohla byste zformulovat nějaké své obecné zásady jako rady začínajícím kolegům, kteří se setkají poprvé se žákem s projevy poruchy chování?**

Sára: Rozhodně to neřešit sám, vzít si na pomoc kolegy, vedení, školního psychologa a zvolit nějaký postup, který budou dodržovat všichni učitelé, kteří daného žáka učí, snažit se o tom mluvit, a to i se zbytkem třídy, aby věděli, co se děje, proč je k němu jiný přístup a jaký ten přístup je, aby hlavně vše bylo spravedlivé a nesvádělo ostatní chovat se stejně nebo přecházet na stejné či podobné chování a neznechutit jim pobyt ve třídě a daným problémovým žákům.

Děkuji Vám za rozhovor.