



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Vliv výchovného působení školy na žáky s poruchou chování

Bakalářská práce

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

Zuzana Carvová

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky





Zadání bakalářské práce

Vliv výchovného působení školy na žáky s poruchou chování

Jméno a příjmení: **Zuzana Carvová**
Osobní číslo: P17000381
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika pro vychovatele
Zadávající katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky
Akademický rok: **2018/2019**

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat využívání metod prevence a pozitivního výchovného působení u žáků s problémovým chováním.

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

Metody: Rozhovor, kazuistika

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

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- AUGER, M.-T., BOUCHARLET, Ch. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ M. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-220-8.
- CAKIRPALOGLU, P. Psychologie hodnot. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. Sociální patologie: závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5046-0.
- HELUS, Z. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JEDLIČKA, R. Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.
- NĚMEC, J., VOJTOVÁ V. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
- POKORNÁ, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3., rozš. a opr. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- VÁGNEROVÁ, M. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
- VOJTOVÁ, V. Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

Vedoucí práce:

PaedDr. Lubomír Bajcura, Ph.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

3. dubna 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2020

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2019

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.

14. května 2020

Zuzana Carvová

Poděkování

Děkuji svému vedoucímu bakalářské práce, PaedDr. Lubomíru Bajcurovi, Ph.D., za obětavou pomoc, cenné rady a čas věnovaný při vypracování této práce. Poděkování také patří všem, kteří se podíleli na pomoci a sdílení svých zkušeností.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou poruch chování u žáků, přístupu a sociálně výchovného působení školy na žáka s těmito poruchami.

Cílem bakalářské práce je popsat využívání metod prevence a pozitivního výchovného působení u žáků s problémovým chováním.

Práce v teoretických poznatcích popisuje poruchy chování, příčiny a faktory jejich vzniku, činitele ovlivňující vzdělávání. Dále se věnuje preventivním, podpůrným opatřením a intervencí ve vzdělávání žáků s poruchou chování. Zabývá se možnostmi školských zařízení a rodiny v přístupech a problematikou následné institucionální péči o děti s poruchou chování.

Praktická část je kvalitativním výzkumem s využitím případových studií, dokumentace školy a rozhovorů zaměřených na vztahy, postoje a zkušenosti učitelů se žáky s poruchami chování.

Klíčová slova: poruchy chování, sociálně-patologické jevy, intervence, prevence, rodina, pedagog, škola, instituce

Annotation

The bachelor thesis deals with behavioural disorders of pupils, the approach, social and educational influence of schools on pupils with such disorders.

The aim of the thesis is to describe the use of prevention methods and positive educational impact on pupils with problematic behaviour.

In the theoretical part of the thesis, behavioural disorders, their causes and factors contributing to their outbreak are described. It also deals with the preventive and supportive measures, as well as with the intervention in education of pupils with behavioural disorders. Options for school institutions and families, approaches and issues of following institutional care of children with behavioural disorders are explored.

In the practical part of the thesis, qualitative research was carried out. In the research, case studies, school documents and interviews focused on relationships, attitudes and experience of teachers of pupils with behavioural disorders, were used.

Key words: behavioural disorders, socially pathological phenomena, intervention, prevention, family, educator, school, institution.

Obsah

Seznam grafů	12
Seznam použitých zkratk a symbolů	13
Úvod	14
1 Poruchy chování	16
1.1 Vymezení pojmů	16
1.2 Definice poruch chování	17
1.3 Klasifikace poruch chování.....	18
1.3.1 Disociální poruchy chování.....	18
1.3.2 Asociální poruchy chování.....	19
1.3.3 Antisociální poruchy chování.....	19
1.3.4 Klasifikace poruch chování podle mezinárodní klasifikace nemocí	19
1.4 Příčiny vzniku poruch chování	20
1.4.1 Biologické faktory	21
1.4.2 Psychologické faktory	23
1.4.3 Sociální faktory	24
1.5 Vybrané formy poruch chování	25
1.5.1 Nadměrné upoutávání pozornosti a negativizmus	25
1.5.2 Lhaní	25
1.5.3 Krádeže	26
1.5.4 Záškoláctví	26
1.5.5 Útěk a toulání	26
1.5.6 Verbální a fyzická agrese	26
1.5.7 Šikana.....	26
1.5.8 Vandalismus.....	27
1.5.9 Sebepoškozování	27

1.5.10	Užívání omamných látek	27
1.5.11	Závislost na počítačových hrách a mobilním telefonu	27
2	Vzdělávání dětí s poruchami chování	28
2.1	Prostředí rodiny	28
2.2	Sociálně znevýhodněné dítě	29
2.3	Specifika a postoj rodiny k dítěti ve vzdělávání	29
2.4	Prostředí školy	30
2.4.1	Klima školy a třídy	30
2.4.2	Osobnost učitele jako pozitivní vzor	30
2.4.3	Učitel a rodina	31
3	Preventivní, podpůrná opatření a intervence	32
3.1	Preventivní a podpůrná opatření v podmínkách školy	32
3.1.1	Kázeňské prostředky	32
3.1.2	Syndrom školního neúspěchu	34
3.2	Intervence ve škole	34
3.3	Podpůrná a preventivní opatření v rodině	35
3.4	Intervence v rodině	36
3.5	Systém poradenských služeb a pracovišť	36
3.6	Institucionální a právní specifika vzdělávání žáků s poruchami chování	37
3.6.1	Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)	37
3.6.2	Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu	38
3.6.3	Diagnostický ústav	38
3.6.4	Dětský domov	38
3.6.5	Dětský domov se školou a výchovný ústav	38
3.6.6	Rizika a problémy ústavní péče	39
4	Cíl praktické části	40

4.1	Použité metody	40
4.2	Výzkumné otázky	40
4.2.1	Jaké formy intervence působí na chování a školní výsledky žáka?	40
4.2.2	Jaké kompetence má třídní učitel?	40
4.2.3	Jaké prostředky škola využívá ke zlepšení vztahu mezi rodiči a školou?	41
4.3	Respondenti výzkumného šetření	41
4.4	Předvýzkum.....	41
4.5	Kázeňská opatření.....	42
4.6	Kázeňské postihy, chlapci a dívky v celkovém počtu žáků	43
4.7	Kázeňská opatření dívky	44
4.8	Kázeňská opatření chlapci	45
5	Případové studie.....	46
5.1	Kazuistika Prokop A.....	46
5.1.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	46
5.1.2	Školní anamnéza.....	46
5.2	Opatření u žáka Prokopa A.	50
5.3	Kazuistika Oliver B.....	53
5.3.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	53
5.3.2	Školní anamnéza.....	53
5.4	Opatření u žáka Olivera B.	57
5.5	Kazuistika Tomáš C.....	59
5.5.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	59
5.5.2	Školní anamnéza.....	60
5.6	Opatření u žáka Tomáše C.	62
5.7	Kazuistika Adrian D.	62
5.7.1	Osobní a rodinná anamnéza.....	62

5.7.2	Školní anamnéza	62
5.8	Opatření u žáka Adriana D.	66
5.9	Shrnutí případových studií	67
6	Projekt podpory a motivace žáků s poruchami chování	68
6.1	Metodika intervence (následné péče)	68
6.2	Formulář pro záznam ze setkání v rámci následné péče o žáky s IVÝP	69
6.3	Intervenční jednání – následná péče	71
7	Závěrečná diskuze	77
7.1	Jaké formy intervence působí na chování a školní výsledky žáka?	77
7.2	Jaké kompetence má třídní učitel?	79
7.3	Jaké prostředky škola využívá ke zlepšení vztahu mezi rodiči a školou?	80
7.4	Závěrečná doporučení	82
	Zdroje	84
	Seznam příloh	87
	Příloha č. 1 – Formulář následné intervenční péče	87

Seznam grafů

Graf č. 1 – Podíl kázeňských opatření	42
Graf č. 2 – Kázeňské postihy, chlapci a dívky v celkovém počtu žáků.....	43
Graf č. 3 – Kázeňská opatření dívky.....	44
Graf č. 4 – Kázeňská opatření chlapci.....	45

Seznam použitých zkratk a symbolů

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

IVP – Individuální vzdělávací plán

IVÝP – Individuální výchovný plán

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PLPP – Plán pedagogické podpory

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

Úvod

Člověk je tvořen, proměňován i determinován ve svém jednání a postoji ke světu již při svém početí a narození je jeho cesta pozměňována mnohými podněty a životními událostmi. Učí se vnímat svět a zároveň být vnímán. Vše nakonec směřuje k tomu, aby byly naplněny jeho touhy a očekávání, a aby vztah ke společnosti, ve které bude jedinec figurovat, byl žádanou odpovědí jeho bytí. Zanedbáváním potřeby stát se tím, čím člověk je ve své podstatě, vyvolává stavy existenciální tísně, zoufalství, odporu a činů proti sobě samému a společnosti (Rogers in Cakirpaloglu 2009, s. 214). Individuální temperamentové předpoklady a schopnosti adaptace modelují u každého jedince jiné formy chování a také vyžadují rozdílné přístupy. Ve školním prostředí je často nesmírně náročné rozklíčovat projevy a najít způsob, jak žáka s problémovým chováním, nebo poruchami chování motivovat ke změně.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do tří kapitol. V první kapitole se zabýváme poruchami chování, faktory jejich vzniku, klasifikací a vybranými formami poruchy chování. Ve druhé kapitole se zabýváme faktory podílející se a ovlivňující vzdělávání dětí s poruchami chování. Třetí kapitola je zaměřena na preventivní, podpůrná opatření a intervence ve vzdělávání žáků s poruchou chování, možnosti školských zařízení a rodiny v přístupech k dítěti s poruchou chování, výchovnou práci s nimi a problematiku následné institucionální péče o děti s poruchou chování.

Praktická část je zaměřena na průzkum, který byl realizován pomocí sběru informací a dat ze školní dokumentace, doplňovaného o informace z rozhovorů s učiteli a dalšími osobami, které pracují s vybranými žáky s poruchou chování. Dále se věnujeme případové studii vybraných žáků, jejich cestou ve vzdělávacím procesu a faktorům, které významně ovlivňují úspěšnost, či neúspěšnost intervenčních kroků. Při tvorbě teoretické části bakalářské práce jsme vycházeli především z knižních zdrojů odborné literatury a z praktických zkušeností ze školství. V praktické části se zaměřujeme na vyhodnocení rozhovorů, dokumentace vybraných žáků a zpracování případové studie. Cílem práce bylo popsat využívání metod prevence a pozitivního výchovného působení u žáků s problémovým chováním. Výzkumný vzorek tvořili v první skupině třídní učitelé a ostatní

pedagogové vybraných žáků, a ve druhé skupině vybraní žáci s poruchou chování s intervenčními opatřeními.

Vybraná oblast byla v této bakalářské práci zpracována z důvodu hlubšího porozumění všem faktorům, které působí na zlepšení situace dítěte s poruchami chování a neméně i na soustavné ovlivňování kvality jeho života a osobní zaujetí. Těžištěm přitom bylo hledání cesty, jak tuto již mnohokrát analyzovanou problematiku popsat a intervenčně podpořit.

Hlavní myšlenkou současné školy je vytvářet v žácích kulturní prostředí mezilidské vzájemnosti a společenské soudržnosti a prostřednictvím optimalizace vzdělávacích příležitostí podporu všem žákům. Cílem je, aby škola podněcovala všechny ke vzájemnému porozumění a respektu k jinakosti těch druhých (Helus 2004, s. 64).

I. Teoretická část

1 Poruchy chování

Chování nežádoucí, závadné, či poruchové se ve společnosti vyskytovalo vždy a vzbuzovalo zájem a hledání řešení k odstranění tohoto nežádoucího jevu. Terminologie dle stupně závažnosti problémového chování je v současné době různá, podmíněná různými východisky. Jedním ze souhrnných pojmů současnosti se v souvislosti s poruchami chování více přiklání k termínu „rizikové chování“, který vymezuje problematiku nevhodného chování různého stupně závažnosti ve školním prostředí i mimo ně (Koudelková in Sobotková et al. 2014, s. 40). Z hlediska závažnosti můžeme chování také dělit jako nevhodné a problematické (Bendl et al. 2016, s. 16).

1.1 Vymezení pojmů

Hledisko pro vymezení a hodnocení poruch chování se může opírat o různé podmiňující prvky ovlivňující život jedince ve společnosti a mít různá východiska. Obecně platí, že kritéria akceptovatelného chování jsou společenské normy dané společností. Jak uvádí Fischer, *„vzhledem ke zvolenému společenskému kritériu hodnocení tedy můžeme poruchy chování vymezit jako takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nežádoucí, nechtěné nebo až nepřijatelné“* (Fischer et al. 2014, s. 214).

Kolomazníková definuje normu jako *„předpis, všeobecně uznávané pravidlo, z hlediska sociologického soubor pravidel chování v určité situaci, který vymezuje formy aktivit usilujících o dosažení sociálních cílů“* (Kolomazníková in Pešatová 2007, s. 22).

Termín normy vysvětluje A. Anzenbacher a říká, že *„norma je z hlediska sociologického obecně platný příkaz, návod k jednání člověka, pravidlo jeho vzájemného soužití. Má být závazná pro všechny, normy jsou vzájemně propojeny, tvoří komplexy, systémy“* (Anzenbacher in Pešatová 2007, s. 23).

Hodnocení a nastavení normy je podmiňováno variabilitou společnosti, proměnou společnosti a jejím sociokulturním hlediskem (tradicí). Statistické pojetí normy vychází z nejvyšších četností hodnot ve společnosti a z odchylky, která vymezuje hranici, hodnotu normy. Jak dodává Vágnerová, statistické hledisko vymezení normy je i zároveň hlediskem

četnosti limitováno. Negativní chování ve společnosti, jako například agresivita nemůže být akceptováno jako norma jen z hlediska nárůstu četnosti (Vágnerová 2014, s. 20).

Přijetí normy chování za své, či naopak odlišný postoj k normě prezentovaný nestandardním chováním, má mnoho podmiňujících příčin. Mezi hlediska patří vlastnosti a kompetence jedince, vlastní hodnoty a prostředí, které ho formovalo (Vágnerová 2014, s. 18).

1.2 Definice poruch chování

Vágnerová uvádí, že *„poruchy chování lze chápat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec nerespektuje běžná pravidla na úrovni odpovídající jeho věku, resp. jeho rozumových schopností“* (Vágnerová 2014, s. 715). Zároveň vymezuje a doplňuje charakteristiku poruch chování, kdy poruchu chování můžeme vymezit, pokud jedinec *„normy chápe, ale nerespektuje je nebo se jim nedokáže podřídít“* (Vágnerová 2014, s. 715).

Proces socializace je proměna jedince v kulturního a sociálního, který přijímá hodnoty a normy společnosti a aktivně se na těchto atributech podílí v rámci své role ve společnosti (Havlík, Koťa in Pešatová 2007, s. 11). V tomto kontextu je často užívaným termínem i „maladaptivní chování“. Vychází z předmětu problémového chování, z konfliktu vznikajícího z nedostatečné adaptace v jeho sociálním prostředí. (Vojtová 2005, s. 47)

V pedagogickém slovníku Průcha definuje *„poruchy chování dětí, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se hlavně u sociálně narušené mládeže, ale také u jedinců s jiným typem postižení.“* (Průcha et al. 2013, s. 209). Průcha dále zmiňuje příčiny, které přispívají ke vzniku poruch chování. Za jedny z nejdůležitějších vlivů je pokládáno nepodnětné a nedostatečné prostředí a jeho výchova, vrozené, či získané dispozice nervového systému označované jako vývojové, či specifické poruchy chování a hyperkinetický syndrom, známý jako ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou a ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity (Průcha et al. 2013, s. 209).

Podle Bendla *„rizikovým chováním je chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost“* (Miovský in Bendl et al. 2016, s. 16).

Širůčková obecně charakterizuje rizikové chování jako „*takové chování, které má negativní dopady na fyzické, či psychické fungování člověka, a které je nějakým způsobem ohrožující i pro jeho okolí*“ (Širůčková in Bendl et al. 2016, s. 16).

Pipeková při definování pojmu „poruchy chování“ uvádí: „*pojem porucha emocí a chování je výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce dítěte liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností*“ (Pipeková et al. 2010, s. 369). Dle Pipekové poruchy emocí a chování přetrvávají, jejich projevy jsou přítomny v různých prostředích a přetrvává i navzdory odborným intervencím.

Poruchy emocí mohou být projevy jiných postižení a mohou svými projevy nepříznivě ovlivňovat školní výkon a vzdělávání (Pipeková et al. 2010, s. 369).

1.3 Klasifikace poruch chování

Poruchy chování můžeme dělit do různých skupin a klasifikací. Diferenciace dělení poruch chování odráží i hledisko různých vědných oborů, které se poruchami chování zabývají. Závažnost chování, jako nejčastější klasifikaci, dělíme dle stupně závažnosti a nebezpečnosti pro společnost. Dělíme je na disociální poruchy chování, asociální poruchy chování a antisociální poruchy chování.

1.3.1 Disociální poruchy chování

Poruchy chování řazené do disociálních poruch můžeme charakterizovat jako nespolečenské a nepřiměřené projevy chování a jednání. V jiné terminologii tedy chování označované jako nevhodné. Z hlediska závažnosti se jedná o drobné společenské odchylky a jejich závažnost pro společnost je nízká. Může být považováno za první indikátor možného hlubšího problému ve vývoji jedince. Z tohoto důvodu je důležitá včasná intervence a korekce chování. Mezi typické disociální poruchy chování řadíme vzdorovitost a opoziční chování, lhaní a další. Tyto poruchy mohou souviset s různými změnami v životě dítěte, s vývojovými obdobími (vývojové období dospívání, změna prostředí a školy), často jsou součástí projevů chování u dysfunkčních a hyperkinetických poruch (ADHD, LMD) (Fischer et al. 2014, s. 219). Rizikové chování může být v určité fázi vývoje dítěte považováno za jev normativního zrání a po ukončení adolescence a dosažení dospělosti toto chování vymizí (Moffitt in Sobotková et al. 2014, s. 39).

1.3.2 Asociální poruchy chování

Poruchy označované za asociální jsou závažné poruchy chování. Svou závažností a rizikem pro společnost již mají určitý stupeň nebezpečnosti a negativní důsledky nejenom ve společenské rovině, ale zejména výrazně negativně ovlivňují samotného jedince. Fischer hovoří již o výrazných odchylkách od normy chování trvalejšího charakteru s rizikem následných závažných forem poruch chování. Závažnost asociálních poruch chování vyžaduje komplexní a nutnou intervenci specialistů a institucí. Mezi typické asociální poruchy chování zařazujeme útky a záškoláctví, různé typy závislostí (patologické hráčství, psychoaktivní látky), vandalismus, sprejerství a další delikventní projevy (Fischer et al. 2014, s. 219).

1.3.3 Antisociální poruchy chování

U tohoto typu poruch chování, definovaného také jako delikventní, deviantní, či sociálně-patologické, je zřetelná vysoká míra nebezpečného chování a závažnosti ve vztahu k sociálním normám. Jedná se vždy o páchání činů, které by u dospělých byly hodnoceny jako trestné, porušování zákonných norem, obecně řečeno o páchání kriminální činnosti – v případě dětí užíváme termín „delikvence“. Speciálně pedagogická intervence se provádí ve speciálních zařízeních (ústavní a ochranná výchova, věznice). Mezi formy antisociálního jednání řadíme veškerou kriminalitu, jako například krádeže, loupeže, sexuální delikty, násilné a agresivní delikty, vandalismus, vraždy, zabití, organizovaný zločin a terorismus (Pipeková et al. 2010, s. 375; dále též Fischer et al. 2014, s. 219).

Tato klasifikace se v současnosti užívá pro základní vymezení norem společenského chování obvyklých v prostředí, ve kterém jedinec žije a v průběhu svého vývoje v něm s těmito normami setkává. Tato klasifikace nezohledňuje další faktory, které se podílely na vzniku poruch chování (Pipeková et al. 2010, s. 375).

1.3.4 Klasifikace poruch chování podle mezinárodní klasifikace nemocí

Mezinárodní klasifikace nemocí WHO člení následující poruchy chování v kategorii F90–F99. Jedná se o Poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v adolescenci.

F90 Hyperkinetické poruchy

Do této kategorie patří **„Porucha aktivity a pozornosti (F90.0), Hyperkinetická porucha chování (F90.1), Jiné hyperkinetické poruchy (F90.8) a Hyperkinetická porucha**

nespecifikována (F90.9)“ (MNK-10, 2000). Tyto poruchy se často projevují již v raném dětství, specifickými projevy jsou nadměrná aktivita, nízká frustrační tolerance, nízká míra sebekontroly a schopnosti koncentrace. Součástí této klasifikace je i porucha pozornosti a hyperaktivity (ADHD) (Fischer et al. 2014, s. 220).

F91 Poruchy chování

V kategorii Poruchy chování jsou zařazeny tyto poruchy: „*Porucha chování ve vztahu k rodině (F91.0), Nesocializovaná porucha chování (F91.1), Socializovaná porucha chování (F91.2), Porucha opozičního vzdoru (91.3), Jiné poruchy chování (F91.8), Porucha chování nespecifikovaná (F91.9)*“ (MNK-10, 2001). Chování není epizodní, ale je častým a opakujícím se jevem. Jedinec se projevuje agresivitou, vzdorem, neuznáváním autority. Činy, kterých se jedinec dopouští, jsou disociálního charakteru, s vážnějším dopadem ve spojitosti s delikvencí ve skupině (Fischer et al. 2014, s. 221).

F92 Smíšené poruchy chování a emocí

Poruchy „*Depresivní porucha chování (F92.0), Jiné smíšené poruchy chování a emocí (F92.8) a Smíšená porucha chování a emocí nespecifikovaná (F92.9)*“ (MNK-10, 2001) se vyznačují trvalým a vzdorovitým chováním, agresivitou podmíněnými depresivními stavy a dalším emočním oslabením (Fischer et al. 2014, s. 220).

Další poruchy související s emočním narušením a výkyvy jsou „*Emoční poruchy se začátkem pro dětství*“ (F93), kam řadíme např. separační, fobickou a sourozeneckou poruchu a jiné emoční poruchy.

Poruchy podmíněné neurotickou a psychickou povahou v souvislosti s komunikací a sociálním kontaktem jsou poruchy sociálních vztahů se vznikem specifickým pro dětství a adolescenci (F94) - např. elektivní mutismus, porucha sociálních vztahů, dále tikové poruchy (F95) a jiné poruchy chování a emocí začínající obvykle v dětství a v adolescenci (F98) - např. Tourettův syndrom, porucha příjmu jídla v dětském věku (MNK-10, 2000).

1.4 Příčiny vzniku poruch chování

Vojtová poukazuje na význam pojetí poruch chování a emocí z komplexního hlediska v bio-psycho-sociálním modelu člověka, ve kterém se odráží všechny faktory ovlivňující jeho vývoj a následná životní perspektiva. Za významné faktory podmiňující vývoj považujeme

zdravotní faktory, faktory osobnostní a rodinné a výchovné faktory (Vojtová in Pipeková et al. 2010, s. 367).

Příčiny, které stojí za vznikem poruch emocí a chování jsou definovány na rovině biologické, psychologické a sociální. Působení příčin, zejména působení jejich faktorů je podmiňující pro vznik poruch chování a emocí. Jejich vzájemné působení, nebo počet faktorů zvyšuje riziko a může zásadně prohlubovat závažnost těchto poruch (Hutyrová et al. 2019, s. 74).

1.4.1 Biologické faktory

Fischer a Škoda popisují při vymezení příčin poruch chování teorii biologicko-psychologickou, která *“hledá souvislosti mezi chováním a charakterem a bud’ tělesnou stavbou, či genetikou, enzymy a hormony“* (Fischer, Škoda in Sobotková et al. 2014, s. 42).

Fischer mezi biologické faktory zařazuje význam pohlaví, z hlediska biologicky podmíněného chování více se projevující agresivitou. Vzhledem k přítomnosti mužského pohlavního hormonu testosteronu a výzkumných závěrů se jedinec mužského pohlaví více dopouští rizikového chování (Fischer et al. 2014, s. 215). Dalším významným faktorem, podmiňujícím sklon k rizikovému chování a rozvoji poruch chování je genetická dispozice temperamentových složek osobnosti. Složky temperamentu u jedince, zejména nízká frustrační tolerance, prchlivost a impulzivita, jsou faktorem s větší pravděpodobností vzniku poruch chování. Poruchy chování mohou být přítomny primárně, samostatně, nebo současně s hyperkinetickou poruchou (ADHD), nebo se poruchy chování mohou postupně objevovat v pozdějších vývojových obdobích, velmi často v období prepuberty a puberty (Paclt in Hutyrová 2019, s. 74).

Paclt in Hutyrová uvádí závěry významných studií, které potvrzují význam genetických dispozic na chování u dětí, jejichž rodiče páchali trestnou činností, nebo užívali návykové látky. Výzkumy byly zaměřeny na možnost následného vzniku poruch chování v souvislosti s projevem temperamentu v nejranějším dětství. Konstatuje, že na základě obtížného, či nedostatečného zvládnutí temperamentu v raném věku je možné predikovat problémy v chování v adolescenci a dospělém věku. Lze předpokládat, že ve vývoji jedince v rodině se i u této skupiny podílí kromě genetického faktoru, také sociální (Paclt in Hutyrová et al. 2019, s. 75–76).

Kromě samotných genetických dispozic ovlivňují v prenatálním a perinatálním období vývoje plodu další biologické a fyziologické faktory. Hovoříme o vývojových poruchách plodu, jejichž vlivem dochází k odchýlkám ve struktuře a funkcích CNS. (Fischer et al. 2014, s. 75) Jedním z biologických faktorů ovlivňujících chování a podílejících se na vzniku poruch chování jsou změny hladin hormonu testosteronu, serotoninu, nebo snížené aktivity dopamin-beta-hydroxylázy (Paclt, Holt in Hutyrková et al. 2019, s. 75–76). Další skupinou jsou faktory lehké, nebo minimální mozkové dysfunkce (LMD, MMD), v současnosti označované jako hyperkinetické poruchy nebo také jako syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Fischer et al. 2014, s. 216), ADHD s agresivitou a bez agresivity, dále se jako přidružený symptom udává opoziční chování (ODD – Oppositional Defiant Disorders) (Zelinková 2015, s. 195). V současnosti se vymezuje označení hyperkinetická porucha jako přesnější formulace, vzhledem k etiologii, která není vymezena pouze v somatickém původu. Hyperkinetická porucha často není dostupným lékařským vyšetřením potvrzena. Rovněž se uvádí další termín z hlediska chování jedince s touto poruchou, Behavioural Inhibition Disorder (BID) – obtíže v usměrňování chování. Tento termín vychází z deficitu v sebekontrolě a z odlišného vnímání normativního chování (asociálního postoje) (Pokorná 2010, s. 130).

Malá uvádí pět oblastí symptomatologie hyperkinetické poruchy:

1. Poruchy kognitivních funkcí;
2. Poruchy motoricko-percepční;
3. Porucha emocí a afektů ve smyslu lability;
4. Impulzivita;
5. Sociální maladaptace.

Klinický obraz jedince s hyperkinetickou poruchou vykazuje značnou variabilitu popsaných symptomů (Malá in Pokorná 2010, s. 131).

Deficity jsou často patrné již v raném dětství, a i když díky dozrávání centrálního nervového systému dochází ke zmírnění některých obtíží a mění se i dosavadní chování, jsou tyto deficity chronické. Jak uvádí Zelinková, i v pozdějším věku vykazují jedinci odlišnosti v chování oproti běžné normě jedinců stejného věku (Zelinková 2015, s. 196). Příčina hyperkinetických poruch je často zmiňována v souvislosti s genetickou zátěží. Paclt

poukazuje na skutečnost, že vliv více faktorů jako perinatální komplikace s následným nedostatečným uspokojením emočních potřeb odmítáním dítěte rodičem v případě poruch chování a hyperkinetického syndromu je významnou příčinou delikventního chování v dospělosti. „Tento závěr potvrzuje *„význam kombinace biologických a sociálních faktorů při utváření raných vztahů mezi matkou a dítětem s následným rizikem projevů antisociálního chování u dítěte, pokud se tento vztah nevytváří příznivě“* (Paclt in HutYROVÁ et al. 2019, s. 75).

1.4.2 Psychologické faktory

Jak uvádí Krejčířová, primárním faktorem poruchy chování u dítěte je hledání alternativních způsobů k uspokojení a vyjádření vlastních potřeb, často podmíněnou frustrací, ztrátou, potřebou sounáležitosti a uznání (Krejčířová in HutYROVÁ et al. 2019, s. 76). Fischer a Škoda definují tuto rovinu jako sociálně-psychologickou teorii orientovanou na vznik rizikového chování, které je *„zaměřené hlavně na sociální učení, temperamentové, osobnostní a kognitivní styly“* (Fischer, Škoda in Sobotková et al. 2014, s. 42). Fischer zmiňuje význam motivace při možném rozvoji poruch pozornosti. Jedinec je motivován k naplňování svých potřeb nadměrnou, či abnormální stimulací, jako odpovědí na nepodnětnost, či nudu (Fischer et al. 2014, s. 42). Vlastní seberealizace může být podnětem k rizikovému chování, zvláště s potřebou vytvářet si vztahy s vrstevníky, či patřit do nějaké skupiny. V souvislosti s tímto může docházet až k delikventním projevům chování, jako jsou krádeže, užívání psychoaktivních látek, sexuální delikty, vandalismus. Často se následně do této pozice identifikují a dochází k upevňování delikventního chování v osobnostním pojetí (Říčan, Krejčířová in HutYROVÁ et al. 2019, s. 77–78).

Mezi psychologickými faktory, které mohou mít podíl na vzniku poruch chování, je i nižší úroveň kognitivních schopností. Poruchy chování mohou být následkem školní neúspěšnosti, vyčleňování z kolektivu. Jedinec může reagovat vzdorovitostí, agresivitou, záškoláctvím (Fischer et al. 2014, s. 42). Mezi závažnější faktory patří přítomnost specifických poruch osobnosti.

K dalším psychologickým faktorům patří emoční deprivace. Emoční vývoj, rozpoznávání a zpracování emocí je primárně utvářeno emočními podněty rodičů (matky). Dlouhodobá citová deprivace dítěte v rodině, jednostranné hostilní podněty a zvýšené množství stresujících podnětů může vést k narušení vývoje centrální nervové soustavy

(Vágnerová 2016, s. 306-307). Jedinci, kteří vyrostli v disharmonickém prostředí s malou citovou podnětností, vykazují typické znaky jako malá nebo žádná schopnost navazovat hlubší a trvalé vztahy k druhým lidem, prožívání pozitivních i negativních emocí (láska, stud) jsou primárně vždy podřízeni k uspokojení vlastních potřeb, ne jako projev vůči jiné osobě. Mezi rysy patří impulzivita, agresivita, výrazné výkyvy emočních projevů a nálad nebo únikové reakce (Říčan, Krejčíková in HutYROVÁ et al. 2019, s. 77–78).

Za rozvojem problémového chování může stát těžká situace, která je pro dítě již neúnosná. Problémovým chováním dítě upoutává pozornost na napětí, které prožívá, neslouží k uspokojení vlastních potřeb. Adaptační mechanismy, přizpůsobení se této situaci a schopnost hledání řešení u jedince mohou být narušeny už ze samotného procesu socializace, získaného vzorce, nebo nedostatečných schopností jedince (kognitivních, vývojových a věkových aspektů, genetické dispozice). Situace, na které dítě reaguje problémovým chováním, je například rozvod, změna partnera jednoho z rodičů, změna školy a změna bydliště. U dětí s poruchami chování mnohem častěji pozorujeme nižší sebevědomí, méněcennosti a sociální nevyzrálosti (Vašutová 2008, s. 56–57).

Poruchy chování mohou vznikat jako projev jiné poruchy osobnosti, disociální poruchy osobnosti, či nestabilní poruchy osobnosti související s potížemi s emocionalitou (např. impulzivní formy poruch, asociální porucha, deprese, bipolární porucha) (Fischer, Škoda in Sobotková et al. 2014, s. 217).

1.4.3 Sociální faktory

Za primární a nejdůležitější faktor utvářející osobnost jedince, působící na vývoj a chování dítěte, je považována rodina. V některých případech rodiče nemají dostatečné rodičovské kompetence a nedokážou se o dítě dostatečně postarat. V krajním případě se stává patologickým prostředím. Primární nefunkčnost rodiny, vztahů jejích členů, někdy i psychická zátěž rodičů v podobě duševních onemocnění spolu s nedostatečným socioekonomickým stavem, stojí za neuspokojováním základních fyzických a emočních potřeb s rizikem vzniku deprivčních poruch (Fischer, Škoda 2014, s. 156). Rodinné prostředí může být natolik nefunkční až závažné, že dítě v ní může být ohroženo syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (CAN – Child Abuse and Neglect). Závažný vliv má úplnost rodiny, či umístění dítěte do náhradní rodinné výchovy a ústavní výchovy.

Sociální vliv na chování jedince mají i různé nevhodné rizikové skupiny, nebo party. U jedince s nepříznivým rodinným prostředím, citovou, psychickou a sociokulturní deprivací sociální vliv iniciuje a podněcuje rizikové chování (Fischer, Škoda 2014, s. 218). Rodina je v těchto případech faktorem, který v mnohém ovlivňuje chování dítěte. Poruchy chování přehlídí, toleruje je, nebo je dokonce i očekává. Pokud v rodině nastane situace, že je dítě za svůj čin potrestáno, dítě není potrestáno za čin, který spáchalo, ale okolnosti (např. dítě bylo chyceno, o jednání dítěte se dozvědělo okolí). (Hutyrová 2019, s. 80)

1.5 Vybrané formy poruch chování

Mezi jednotlivé formy poruch chování, které můžeme vyzorovat i ve školním prostředí můžeme zařadit:

1.5.1 Nadměrné upoutávání pozornosti a negativismus

Nadměrné upoutávání pozornosti může být považováno za problémové chování, pokud je toto chování dlouhodobé a opakující se. Bývá odrazem citového neuspokojení a pocitů méněcennosti. Negativismus, nebo opoziční, vzdorovité jednání je projevem neschopnosti adaptace a přijímání nastavených norem (Matějček, Vágnerová in Hutyrová 2019, s. 89). Z hlediska výuky je problémovým žákem takový žák, který vyrušuje při hodině a žák, který odmítá pracovat. Specifické projevy chování jsou neklid, konfliktní a provokativní jednání a agresivita, nebo naopak naprostá pasivita (Auger, Boucharlet 2005, s. 11–12).

1.5.2 Lhaní

Lež můžeme chápat jako způsob úniku před situací, která je pro dítě nepříjemná a nedokáže ji vyřešit. Záměnou reálné skutečnosti se snaží dítě vyhnout následkům. Z vývojového hlediska rozlišujeme několik rovin. Splývání reality a fantazijního světa je běžnou součástí světa u předškolních dětí a je součástí jejich vývoje. U dětí, které nemají uspokojeny všechny své potřeby, se setkáváme s bájevitou lhavostí. Zhmotněním, vymyšlením svých představ a potřeb si kompenzují nedostatky, ze kterých se tímto způsobem snaží oprostít. Za rizikovou lhavost považujeme lhaní s vědomím úmyslem pozměnit pravdu, dosáhnout nějakého cíle, nebo někomu ublížit. V případě, že je lhaní trvalou formou chování, hovoříme o patologické lhavosti (Jařabáč 2018, s. 20).

1.5.3 Krádeže

Krádež je záměrné jednání s cílem obohatit se s uvědoměním si pojmu vlastnictví. U krádeže rozlišujeme různá hlediska. Zda se jedná o krádež ojedinělou, nebo je již častým a vyhledávaným způsobem chování, zda se jednalo o impulz zmocnit se věci, nebo o promyšlený čin. Krádeže mají sociální podtext, kdy jedinci kradou pod vlivem skupiny, nebo z důvodu etnických specifíků (Hutyrová 2019, s. 90).

1.5.4 Záškoláctví

Obecně lze záškoláctví charakterizovat jako únik před skutečnostmi, se kterými se musí konfrontovat. Nejčastější příčinou jsou problémy s adaptací na školu. Nevyzrálost a nedostatečně rozvinuté sociální kompetence u dítěte vyžadují od dítěte mnohem větší úsilí zvládat nároky, které klade škola. Záškoláctví je způsob, jak dítě řeší školní neúspěšnost a prospěch, ale i negativní postoj ke škole. Velkou úlohu zde hraje rodina. Četné záškoláctví může být odrazem postoje rodiny ke vzdělávání (Pešatová 2007, s. 248–250).

1.5.5 Útěk a toulání

Útěk je formou chování, kterou jedinec reaguje na náročnou, pro něj nezvládnutelnou situaci. Impulzivní útěk je zkratkovitou reakcí, chronický útěk je plánovaný a často bez návratu domů. Je projevem dlouhodobého stresu, nedostatečného pocitu bezpečí, nebo nedostatečného citového pouta. Důsledkem těchto faktorů je i toulání. Jedinec se může toulat sám, nebo v partě. Často se k tomuto chování přidružuje další delikventní chování.

1.5.6 Verbální a fyzická agrese

Agresí rozumíme nepřijatelné jednání, v němž se projevuje násilí, nebo útočnost vůči jiné osobě či předmětu s cílem ublížit, nebo poškodit a absencí ohledu na jiného jedince a lhostejnosti k důsledkům (Vágnerová 2014, s. 699). Projevy agresivity nabývají forem napadání a rvaček, krutého zacházení se zvířaty, šikany, vydírání a dalších (Nývtová 2010, s. 145).

1.5.7 Šikana

Definujeme ji jako cílení svého agresivního chování na konkrétní osobu, zlomyslné obtěžování a ubližování. Je charakterizována jako agresivní porucha chování závažnějšího typu. Jedná se o „*deformaci sociálních vztahů, rolí a norem života, projevujících*

se svévolným ponižováním, zastrašováním, omezováním, donucováním, vydíráním a týráním druhých osob“ (Černochoch in Jařabáč 2018, s. 25). Agresor využívá tohoto jednání k naplnění svých specifických potřeb a uspokojení na úkor jiné osoby. Příčinou, která stojí za vznikem tohoto patologického chování, je primárně neuspokojení svých potřeb. Někteří jedinci si vlivem prostředí neosvojili schopnost vytvářet normální pozitivní vztahy, kooperovat a komunikovat v rámci běžné skupiny (Jařabáč 2018, s. 26).

1.5.8 Vandalismus

Definujeme ho jako sociálně patologický a agresivní jev, nutkání poškozovat a ničit soukromý či veřejný majetek bez prokazatelného důvodu a zisku. Motivací k takovému jednání je osobní nenaplnění, nuda, frustrace, nebo podnět asociální skupiny (Fischer, Škoda 2014, s. 56).

1.5.9 Sebeпоškozování

Sebeпоškozování Vágnerová popisuje jako agresivní a záměrné jednání vůči vlastní osobě v důsledku psychické tenze z nezvládnutého stresu, či reakce na prožitá trauma. Nejčastější výskyt je u adolescentů – s větším poměrem dívek. Za rizikem vzniku sebeпоškozování mohou stát dispozice jedince k depresivnímu a úzkostnému prožívání, impulzivnímu a agresivnímu jednání (Vágnerová 2014, s. 463–464).

1.5.10 Užívání omamných látek

Rizikový věk pro kouření cigaret, marihuany a pití alkoholu je v zejména v období dospívání. Tyto formy chování jsou úzce spjaty s prožíváním volného času s vrstevníky. Zmíněné látky patří mezi psychoaktivní látky vyvolávající závislost. Epizodní vyhledávání těchto látek vyvolává postupně naléhavější potřebu a frekvence užívání se zvyšuje. Znaky závislosti jsou sílící touha i za cenu postihu, potřeba zajištění látky za každou cenu, ztráta zájmu o své povinnosti a okolí (Fischer et al. 2014, s. 237–248).

1.5.11 Závislost na počítačových hrách a mobilním telefonu

Hraní her na mobilních telefonech a počítačích je v současné době nejčastějším způsobem trávení volného času. Rizikovost spočívá v několika rovinách. Projev nutkání trávit při hraní každou volnou chvíli je obdobný jako při závislosti na psychoaktivních látkách. Posléze dochází k narušení sociálních vztahů a nezájmu o své povinnosti, v krajních případech i o své fyziologické potřeby. Za rizikovou lze pokládat i volbu agresivních

a násilných her. U jedinců zvyšuje okamžitou i dlouhodobou hladinu agrese (Sobotková et al. 2014, s. 47–48).

2 Vzdelávání dětí s poruchami chování

Škola hraje důležitou roli ve vývoji a formování osobnosti jedince po velmi dlouhou dobu. Pokud je chování dítěte výrazné, až problematické, je škola první institucí, která se snaží s dítětem a jeho rodinou pracovat na změně, zlepšení projevů a lepší adaptaci na školní prostředí. Škola v systému sociální kontroly spolupracuje s dalšími institucemi na vytvoření individuální podpory dítěti a jeho rodině (Sobotková et al. 2014, s. 102).

2.1 Prostředí rodiny

Rodina je považována za nejdůležitější prvek socializace v životě člověka. Dle definice Průchy „je rodina nejstarší společenskou institucí, kde vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a etické postoje. Svými funkcemi je předurčena k naplňování všech fyzických, psychických a sociálních potřeb“ (Průcha, et al., s. 248). V současnosti se model rodiny mění v reakci na změny ve společnosti, na vnímání jednotlivých prvků rodiny. U nově vzniklých rodinných typů podmíněně dochází i ke změnám v postoji rodičů ve výchově, změnám tradičně zažitých vzorců chování. Každá rodina má své individuální a specifické modely a hodnoty, které ovlivňují vývoj jedince a jeho socializaci směrem k vnějšímu společenskému okolí (Fischer, aj., s. 197).

Ne ve všech případech je rodina bezpečným místem pro rozvoj dítěte a poskytuje všechny potřebné aspekty plnohodnotného naplnění potřeb. Při vážnějších problémech se může stát primárním zdrojem psychických potíží, narušením psychosociálního vývoje, které mohou vyústit ve vznik různých sociálně patologických jevů. Za nejzávažnější z celé řady negativně působících jevů na vývoj dítěte považujeme:

- Rizikové faktory spojené s úplností rodiny, náhradního rodičovství a v konečném důsledku s výchovou ústavní.
- Selhávání rodičovských rolí v oblasti nedostatečných požadavků a kontroly dítěte, nebo naopak přehnané požadavky vedoucí k omezování, nedostatečné uplatňování disciplíny, nejednotná výchova.
- Problémovou, dysfunkční až afunkční rodinu, ve spojení s psychickou deprivací, resp. subdeprivací.

- Anomální osobnost rodičů a jejich samotné asociální a antisociální chování.
- Velmi závažným jevem je problematika syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (CAN – Child Abuse and Neglect) (Langmeier, Matějček, Čáp in Fischer, aj., s. 197).

2.2 Sociálně znevýhodněné dítě

Novela školského zákona č. 85/2016 v § 16 začleňuje žáky se sociálním znevýhodněním mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítěti, u kterého rodinné prostředí je s nízkým sociokulturním postavením, nebo u kterého se projevuje ohrožení sociálně patologickými jevy, je nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, nebo je jeho postavení nepříznivé z důvodu statusu azylanta (KPO SZN 2015, s. 8). *„Za žáka se sociálním znevýhodněním se podle této vyhlášky považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“* (KPO SZN 2015, s. 8–9). Skupina sociálně znevýhodněných dětí je velmi rozsáhlá. Dělení sociálního znevýhodnění je specifikováno z důvodu nízkého sociokulturního a ekonomického postavení rodiny, dítě ohrožené sociopatologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou, s odlišným mateřským jazykem a dítě azylantů (Němec, Vojtová 2009, s. 23).

2.3 Specifika a postoj rodiny k dítěti ve vzdělávání

Postoje rodiny ke vzdělávání a školním výsledkům vycházejí ze samotných kvalitativních vlastností rodiny. Funkční, spolupracující rodina se snaží situaci řešit a se školou komunikuje. Opakované řešení školních přestupků vytváří v rodině napětí. Rodiče jsou frustrováni a vyvíjejí tlak na dítě. Frustrace dítěte se ve školním prostředí může projevit i zhoršením situace. Život rodiny a péče o dítě s poruchami chování je náročné a z dlouhodobého hlediska může dojít až k rezignaci rodičů řešit problémy s dítětem (Vašutová 2008, s. 76–80).

Rodina problémová, disfunkční vykazuje podobné znaky rezignovaného postoje, často mnohem dříve, již v počátcích problémů dítěte ve škole. Komunikace se školou bývá složitější, rodič buď nekomunikuje, nebo přechází do obranné pozice vůči škole. Není

neobvyklé, že rodina se stane spojencem dítěte ve skrývání jeho chování (např. při záškoláctví, či užívání psychoaktivních látek) (Vašutová 2008, s. 76–80).

Dalším faktorem, který negativně ovlivňuje školní úspěšnost žáka, je sociokulturní odlišnost. Vágnerová zmiňuje žáky s odlišnou kulturou, zkušenostmi a návyky. Hovoří o dětech cizinců a romského etnika. Poukazuje na úskalí komplikované adaptace a přijetí hodnoty vzdělání z důvodu odlišného vnímání potřeb a návyků, větší preference skupiny, než jednotlivce faktor jiné temperamentové složky u jednotlivých kultur (Vágnerová 2001, s. 141–143).

2.4 Prostředí školy

V poslední době dochází k významným proměnám společnosti, školy a žáků nevyjímaje. Povinnost školní docházky není zárukou motivace dětí školu dobrovolně navštěvovat. Kromě nedostatečné motivace jsou přidruženým problémem děti s poruchami chování, specifickými vzdělávacími potřebami a zdravotním omezením. Tradiční role učitele nutně dostává nové priority a musí hledat nové metody a nová východiska ve vzdělávání. Mnoho učitelů i škol stále není dostatečně připraveno a jen pomalu hledá nová řešení při využívání zavedených postupů (Auger, Boucharlet 2005, s. 46).

2.4.1 Klima školy a třídy

Klima třídy je jev odrážející stav prožívání vztahů, osobního růstu a hodnot dětí, v celkovém kontextu i školy. Je vzájemným působením všech subjektů, žáků i učitelů.

Dítě si z rodiny přináší do školního prostředí určitou míru připravenosti, do jaké míry rozumí sociálním vztahům. S nástupem do školy identifikuje svou vlastní roli ve společenství, jak je připraveno spolupracovat s ostatními a přijímat nové autority v osobě učitelů. Žák ve své roli může zažívat naplnění, nebo zklamání (Jedlička 2011, s. 119). Jeho školní úspěšnost a sociální projev ve třídě nezávisí jen na schopnostech žáka, ale také na celkovém klimatu třídy. (Sobotková 2014, s. 103)

2.4.2 Osobnost učitele jako pozitivní vzor

Učitel je jednou z nejdůležitějších osob v životě dětí. Svým modelem chování, postoji k žákům a osobnostními rysy nesmazatelně ovlivňuje u dítěte vztah ke vzdělávání, a vnímání prostředí školy jako bezpečného prostředí (Sobotková et al. 2014, s. 102).

Učitel musí zaujmout nestranný postoj, aby ke všem žákům bez selekce a vymezování jejich projevů chování zaujímal rovné stanovisko. Na základě principů přijetí a naslouchání, respektu vůči žákovi, vzájemného dialogu (očního a verbálního), byl vždy nablízku a byl mu k dispozici (Hutyrová 2019, s. 133).

Osobní vztah učitele a žáka, překonávání vzájemného odstupu, je stěžejním elementem při prevenci a nápravách problémového chování. Skutečnost, jak žák vnímá učitele ve vztahu k sobě, má zcela zásadní roli v podpoře a stimulaci motivace (Auger, Boucharlet 2005, s. 64). Pro tyto děti vytváří pocit jistoty, pomáhá se socializací a napomáhá strukturování a poznávání osobnosti dítěte (Hutyrová 2019, s. 133). Helus popisuje pedagogickou lásku učitele, která dává dítěti přesvědčivou zkušenost, že mu na něm záleží (Helus, 2004, s. 222).

Základními postoji a doporučeními pro práci s žáky, a nejen s projevy problémového chování, je pozitivní, předvídatelný a trpělivý přístup pedagoga. K osobnostním rysům pedagoga je potřebná vysoká míra frustrační tolerance a nutnost zachování klidu v každé situaci (Hutyrová 2019, s. 132). Dítě nebo mladistvý, který v třídním kolektivu potřebuje najít stabilitu, je schopný pracovat na svém chování, měnit a zlepšit své výsledky, pokud učitel k němu přistupuje pozitivně a otevřeně (Auger, Boucharlet 2005, s. 64).

2.4.3 Učitel a rodina

Neméně důležitá je kvalitní vzájemná spolupráce mezi učitelem a rodiči dítěte. Rodič a rodina výrazně ovlivňuje vytváření vztahu dítěte ke škole a učitelům, v pozitivním i negativním kontextu. Jak uvádí Petlák, rodiče očekávají objektivní, nestranný postoj k jejich dítěti, pomoc a podporu ve vzdělávání a rovné příležitosti. Rodiče dětí s problémovým chováním mnohem častěji a zřetelněji trvají na těchto zmíněných očekáváních. Jednak mohou mít pocit, že dítě není ve škole chápáno a podporováno, nebo mohou mít pocit, že učitelova pozornost je zaměřena na jeho negativní projevy před pozitivními. Učitel stojí před těžkým úkolem vytvořit vztah s rodiči a jejich důvěře ve správném postupu. Je tady potřebná vzájemná vstřícnost, která je u některých rodin problematická, zejména z důvodu narušených vztahů v rodině (Petlák in Hutyrová 2019, s. 137).

3 Preventivní, podpůrná opatření a intervence

Dítě, které dlouhodobě a závažně vykazuje problémové chování, výrazným způsobem ovlivňuje své okolí a všechny sociální skupiny, ve kterých se pohybuje. Běžná výchovná opatření jsou u těchto dětí nedostatečná a rodiče se často obrací na další instituce. Mezi nejčastější a nejužší spolupráci v péči o dítě s problémovým chováním patří rodina a škola. Tento časově dlouhodobý vztah vyplývá z nutnosti řešit konfliktní a problémové chování dítěte po nástupu do školy. Následně je často nutná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími odbornými poradenskými zařízeními, dětským psychologem, psychiatrem a orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Pokud se projevy problémového chování stupňují, vyčerpala se všechna dostupná opatření a rodiče nedokáží zvládat péči o své dítě, přebírá výchovu dítěte stát v podobě umístění dítěte do zařízení pro děti se závažnými poruchami chování (Hutyrová 2019, s. 129).

3.1 Preventivní a podpůrná opatření v podmínkách školy

Hutyrová zmiňuje význam kázně ve školním prostředí jako velmi důležitý a žádaný prvek podmiňující úspěšný proces vzdělávání. Na kázeň se váže mnoho faktorů, které ovlivňují další důležité aspekty ve vývoji dětí během celé školní docházky. Zároveň zmiňuje důležitost odlišení projevů nekázně a problémového chování (Hutyrová 2019, s. 132).

Dreiskursova diferenciacie špatného chování, jak ji uvádí Bendl, popisuje cíle, které jsou základem pro jejich naplnění:

- **Upoutání pozornosti** (*chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, když poroučí anebo v případě, že nikdo nebude poroučet jemu*).
- **Moc** (*chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud si jej někdo všímá*).
- **Msta** (*chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, když ubližuje ostatním do té míry, do jaké se samo cítí ublíženo*).
- **Předvádění vlastní neschopnosti** (*chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, jestliže přesvědčí ostatní, že od něj nemají nic očekávat*) (Bendl in Hutyrová 2019, s. 132).

3.1.1 Kázeňské prostředky

Kázeňské prostředky, kterými jsou slovo, zaměstnání, dozor, trest a odměna, jsou prostředky běžně využívané ke zklidnění, prevenci nebo potlačení nežádoucího chování.

Slovo může mít kladný i záporný charakter ve formě povzbuzení, pochvaly, vysvětlení, ale také upozornění, výtky, zákazu. Riziko spočívá ve vhodném užití, které může mít charakter ponížení a ublížení. Tento kázeňský prostředek je mnoha dětmi vnímán v kladném kontextu.

Zaměstnání je efektivním prostředkem pro zlepšení jednotlivých situací při výuce a má vliv i na kvalitativní růst vztahů v kolektivu. Využíváno je především různých forem her s pravidly, nácvik sociálních situací mezi spolužáky.

Dozor a kontrola – tento prostředek působení na kázeň lze v jiném kontextu popsat jako pozorování a sledování. Může působit jako negativní prostředek k zasahování do volného času dětí, zejména o přestávkách a v době vymezené pro odpočinek a jídlo mezi vyučováním. Hlavním účelem dohledu, který patří mezi legislativně vymezené povinnosti pedagogického pracovníka, je zajištění dodržování školního řádu a s tím spojená ochrana zdraví dětí, bezpečné užívání školních pomůcek a dalších zařízení (Bendl in Hutyrková 2019, s. 145).

Trest je možno popsat jako působení na určité chování a společenské hodnocení, jeho akceptovatelnost v rámci společenské normy. Trest je reakce na neakceptovatelné chování, jeho cílem je zjednat nápravu a zdůraznit odmítnutí takového typu chování a mít zejména preventivní charakter. Čáp i Matějček zdůrazňují, že výchovný význam trestu není velký, navíc reakce na trest může být u každého jedince odlišná, dle povahy a rodinného prostředí daného jedince. Udělení trestu by mělo být vždy podpořeno čitelným pojmenováním nevhodného chování a nestranným postojem učitele. Samotná osobnost učitele jako nositele norem chování a postojů je významným činitelem v přijetí trestu dítětem a motivaci ke změně (Čáp, Matějček, Čapek in Hutyrková 2019, s. 146–149).

Odměna „je takové působení spojené s chováním a jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a možnost uspokojení jeho potřeb“ (Čapek in Hutyrková 2019, s. 150). Odměna by vždy měla být přizpůsobena individualitě dítěte, jeho schopnostem, mírou úsilí, které dítě ke splnění úkolu vynaložilo. Variabilita odměn a střídání odměněných dětí vede k uspokojení potřeb všech dětí, i těch, které z důvodů různých obtíží nezažívají tak často úspěch a musí k tomu vynaložit mnohem více úsilí.

Odměny a tresty jsou stále nedílnou součástí vzdělávacího procesu a jsou i dnes nejpoužívanější metodou ke korekci a prevenci nevhodného chování (Bendl in Hutyrková 2019, s. 152).

3.1.2 Syndrom školního neúspěchu

G. Wiel se zabýval samotným vlivem neúspěchu ve škole na osobnost žáků, na jejich motivaci a chování. Uvědomování si nedostatečných školních výsledků, negativní sebehodnocení, pocity úzkosti, studu a ponížení má hluboké a trvalé psychologické následky projevující se v chování. Wiel tento závažný problém definoval jako „syndrom školního neúspěchu“. Aspekty, které stojí za vznikem tohoto patologického syndromu, jsou dlouhodobý přetrvávající stav, opakující se prožitky neúspěchu, a nakonec zvnitřnění vzorce tohoto chování, kdy žák přijímá svou roli bez motivace změnit školní výsledky (Wiel in Auger, Boucharlet 2005, s. 24–25).

3.2 Intervence ve škole

Problémy s kázní a problémové chování je považováno za největší překážku k získání vzdělání. Děti s problémovým chováním jsou vystaveny riziku nedostatečných školních výsledků a vyčleňování z třídního kolektivu, zejména z důvodu nedostatečných sociálních a pracovních dovedností. Škola ve vzdělávacím procesu může významně podpořit potenciál dítěte, vytvořit prostředí pro utváření vztahů a sociálních interakcí. Vytváření pozitivních podmínek pro rozvoj potřebných sociálních a emočních kompetencí by mělo být v zájmu všech pedagogických pracovníků. Nezbytnými preventivními a intervenčními postupy si škola sama vytváří dobré podmínky pro vzdělávání a zároveň i bezpečné a podnětné prostředí pro dítě (Vojtová in Havel, Fialová 2010, s. 104–109).

Vojtová vymezuje dva základní postoje v etopedické prevenci – všímat si a podporovat. Včasné rozpoznání rizik spojených s projevy žáka jsou důležitým faktorem. Podporou Vojtová popisuje základní roviny:

- podpora žáka v rozpoznávání a úpravě svého chování,
- podpora pozitivních momentů ve škole,
- podpora k opakovanému zažívání školních úspěchů,
- podpora celkového okolí a všech subjektů, které ovlivňují žáka (rodina, kamarádi, ale také učitelé) (Vojtová 2010, s. 47–48).

Jak definuje Jařabáč, „*intervence je určitý druh speciální podpory žáků s problémy v chování (přechodného nebo dlouhodobého charakteru). Jedná se o cílenou intervenci, která je zaměřená na stereotypy v chování žáka. Účelem je přerušení, zastavení a změna nežádoucího trendu v chování žáků*“ (Jařabáč 2018, s. 75).

Etopedická intervence působením na jedince cílí na posilování pozitivních sociálních vztahů k sobě samému a k jiným lidem, napomáhá orientovat se ve vztazích, dokázat správně vyhodnotit projevy chování u sebe a okolí. Učitel se snaží eliminovat negativní jevy chování, ale také posilovat odolnost vůči negativním jevům a rutinou vžitým modelům chování.

Primární intervence začíná u třídního učitele. Třídní učitel pozoruje žáka, vnímá potřeby k naplňování potřeb ke vzdělávání a jeho role, potíže v kolektivu třídy.

Pedagogické intervenční postupy lze shrnout do následujících doporučení:

- Pozitivní posilování spolu s mírnými tresty.
- Častá zpětná vazba.
- Jednoznačné a srozumitelné instrukce a pokyny.
- Respektování stylu učení.
- Návčik metakognitivních strategií.
- Sebekontrola a sebehodnocení (Hutyrová 2019, s. 130).

3.3 Podpůrná a preventivní opatření v rodině

Spolupracující rodina, která má zájem na nápravě a zlepšení projevů chování dítěte je důležitým faktorem i v otázce, jak bude rodina a dítě vnímat školní prostředí a vzdělávání samotné. Jednotnost rodiny a školy ve strategii podpory a intervence je zásadní, neméně důležitým faktorem je vzájemný respekt a akceptace autenticity prostředí. Důležitým aspektem je přijetí originality výchovného prostředí rodiny a školy a jejich jednotlivých subjektů. Jak popisuje Pokorná, je důležité chápat jednotlivá specifika a vzájemně nepřenášet kompetence. Rodič z podstaty prostředí nemůže působit např. ve vztahu ke spolužákům a naopak, škola by měla citlivě a motivačně přistupovat k rodinnému prostředí a nesnažit se vstupovat do rodičovských rolí (Pokorná 2010, 138–146).

3.4 Intervence v rodině

Rodiče nejprve musí projít obdobím přijetí a akceptací problému. To proto, aby čitelněji dokázali rozlišovat vše, s čím se musí do budoucna potýkat, dokázat dítě pochopit v kontextu dítěte s problémovým chováním, ne problémového dítěte.

Důležitým intervenčním opatřením je vytvoření klidného a důsledného prostředí s očekávanými zásadami, které může dítě očekávat jako jistotu. Už tato skutečnost může být pro některé rodiny se vztahovými problémy nepřekonatelná nebo těžko zvládnutelná. Čím klidnější prostředí je pro dítě vytvořeno, tím více se eliminuje nežádoucích projevů (Pokorná, 2010, 143).

Trest za nežádoucí chování je nejčastější metodou v rukou rodičů. U dětí, které jsou impulzivnější, např. u hyperkinetické poruchy se časté prohřešky a následné tresty negativně projevují na postoji dítěte vůči rodičům. Vzdor a impulzivita se mohou prohlubovat. Pokorná naopak doporučuje zlozvyky dítěte, nebo nežádoucí projevy chování relativizovat, zbytečně nehodnotit každý poklesek dítěte. Zmiňuje riziko začarovaného negativního kruhu nežádoucího chování. Pokud rodič bude stále očekávat negativní projevy chování dítěte, dítě se posléze těmto očekáváním přizpůsobí (Pokorná, 2010, 143–144).

Rodina, ať už ve spolupráci se školou, či na základě vlastní iniciativy může využít speciálně-pedagogickou, psychologickou terapii (např. behaviorální terapie). U závažnějších poruch, vyžadujících psychiatrickou péči, se využívá medikace ke zmírnění projevů v chování (Pokorná, 2010, s. 143).

3.5 Systém poradenských služeb a pracovišť

Škola je první institucí, která v rámci svých kompetencí poskytuje informační, diagnostickou, poradenskou, metodickou a výchovnou činnost. Podílí se na ní kromě učitelů, asistentů pedagoga, také výchovný poradce a metodik prevence. Ve spolupráci dalších specializovaných zaměstnanců, speciálního pedagoga a školního psychologa, také odbornou speciálně pedagogickou a speciálně psychologickou péči.

Dalšími institucemi jsou školská poradenská zařízení, Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum (Bendl et al 2016, s. 26–60).

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Mezi hlavní činnosti PPP patří zajišťování psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky, vyhodnocování a doporučení úprav vzdělávání, intervence, poradenství výběrů povolání a diagnostika studijních předpokladů, ale také metodické vedení výchovných poradců a metodiků prevence (Bendl et al. 2016, s. 61–67).

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněným a vykonává speciálně pedagogickou diagnostiku, doporučuje vhodné formy vzdělávacích programů, poskytuje metodickou podporu ve vzdělávání.

Středisko výchovné péče

Toto školské zařízení poskytující poradenství, diagnostiku, terapeutické, speciálně-pedagogické a psychologické služby dětem a mládeži s poruchami chování nebo v riziku. Péče v tomto typu může být ambulantní, celodenní nebo pobytové (Bendl et al. 2016, s. 61–67).

3.6 Institucionální a právní specifika vzdělávání žáků s poruchami chování

Ústavní péče by měla být krajní možností, po vyčerpání všech dostupných řešení, např. náhradní rodinné péče. Pokud rodinné prostředí působí negativně na dítě a její funkčnost v intervenčním postupu je neúčinná, či dokonce působí protikladně, je nutné umístit dítě do zařízení mimo rodinu (Vojtová 2010, s. 49–50).

3.6.1 Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD)

Pokud škola vyčerpá své možnosti vedoucích ke zlepšení a nápravě chování dítěte, nebo jeho zákonných zástupců, předává informaci orgánu sociálně právní ochrany dětí. Zejména třídní učitel, který dlouhodobě zná situaci dítěte, je klíčovým spolupracovníkem v zajišťování informací i stanovených opatření.

OSPOD zajišťuje ochranu dítěte, jeho práv na zdravý a plnohodnotný vývoj, zdraví a výchovu. Zaměřuje se na děti, které vyžadují zvýšenou pozornost z důvodu úmrtí rodičů, jsou svěřené do pěstounské péče, či neplnění rodičovských povinností rodičů a zanedbávání. Sleduje děti, které vykazují závažnější poruchy chování jako záškoláctví, užívání alkoholu a drog, prostituci, páchají trestní činnost, utíkají z domova, ohrožují svým

chováním zdraví a majetek. Rovněž jsou pod dohledem děti, které jsou takovým chováním ohrožovány ve své rodině. Sociální pracovník po zjištění skutečností vstupuje do rodinných poměrů dohledem a nařízením dalších opatření (preventivního, výchovného, nebo sankčního charakteru) vedoucích k omezení nežádoucích jevů, nebo v případě závažných skutečností i podnět k zajištění náhradní rodinné péče, nebo odebrání dítěte z rodiny (Bendl et al. 2016, s. 74–77).

3.6.2 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu

Ústavní a ochranná výchova je upravena zákonem č. 109/2002 Sb., § 1, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Do této oblasti výchovy patří diagnostický ústav (DgÚ), dětský domov a dětský domov (DD) se školou (DDŠ) a výchovný ústav (VÚ).

3.6.3 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je školské pobytové zařízení sloužící k diagnostice dítěte, kde tým odborníků zjišťuje nejen míru dosažených znalostí a dovedností, ale především míru poruchy chování a možnosti chování dítěte ovlivnit. Za tím účelem stanovuje podpůrná výchovná a vzdělávací opatření na základě zjištěných skutečností. Pobyt dítěte nesmí přesáhnout dobu 8 týdnů. Poté se dítě vrací zpět do rodiny, nebo je umístěno do dalšího zařízení zajišťujícího ústavní péči, kterým podle situace a rozhodnutí soudu může být dětský domov, dětský domov nebo výchovný ústav.

3.6.4 Dětský domov

Dětský domov zajišťuje plnou péči dětem, o které se rodiče nemohou nebo nechtějí starat. Rovněž zajišťuje pobyt dětem, jejichž rodiče jsou ve výkonu trestu. Do dětského domova jsou umísťovány děti bez závažnějších poruch chování a celé sourozenecké skupiny, pokud není vyžadován jiný typ zařízení. Cílem je individuální péče ve výchovné, vzdělávací a sociální oblasti.

3.6.5 Dětský domov se školou a výchovný ústav

Dětský domov se školou je pobytovým zařízením, které se již zaměřuje na děti se závažnými poruchami chování a duševními poruchami, vyžadující stálý dohled a léčbu. Děti starší 15 let, nebo děti starší 12 let, které vykazují závažné poruchy chování a mají nařízenou ústavní, nebo uloženou ochrannou léčbu, jsou umístěny ve výchovném ústavu. Režim

v tomto zařízení se výrazně liší od rodinného prostředí dětského domova. Je přísný a jeho dodržování je přísně vyžadováno (Bendl et al. 2016, s. 68–74).

3.6.6 Rizika a problémy ústavní péče

Dítě v ústavní péči není svěřeno jedné konkrétní osobě, která o ně pečuje. Velký počet výchovně působících osob a časté střídání nejasně vymezuje zodpovědnost za výchovu a další vývoj dítěte. Rovněž jen velmi obtížně dává dítěti možnost vytvoření osobního a emocionálního vztahu s jednou pečující osobou. Dětem chybí chování a vztahové situace, běžné v rodině a dostatečná variabilita prostředí. Po dosažení zletilosti jsou mladí lidé po odchodu z ústavní péče mnohem více ohroženi patologickými jevy díky absenci rodinného zázemí a vazeb, které se v rodině utváří (Fischer et al. 2014, s. 200–202).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat využívání metod prevence a pozitivního výchovného působení u žáků s problémovým chováním. Vzhledem k důsledkům vyvstávajícím z problémového chování a delikvence dětí, je neustálé monitorování této problematiky a hledání nového východiska nutné.

4.1 Použité metody

Sběr informací průzkumného šetření probíhal formou kvalitativního výzkumu. Dle Gavory je kvalitativní výzkum zaměřen na porozumění a pochopení dané problematiky. Kvalitativním výzkum je podrobným popisem respondentů a projevů jejich chování. Získané informace slouží k hlubšímu pochopení, umožňuje hloubkovou analýzu procesů, jevů a situací vyskytujících se ve speciálně pedagogické praxi. Metody sledování mohou v průběhu kvalitativního šetření nabývat na různé důležitosti, pokud dojde ke změně ve vývoji sledovaných respondentů, změnám situace a podmínek (Gavora 2010. s. 35–36). Metody kvalitativního šetření jako nestrukturovaný rozhovor a pozorování byly doplněny o analýzu písemných dokumentů respondentů a data počtů žáků s kázeňskými postihy.

4.2 Výzkumné otázky

4.2.1 Jaké formy intervence působí na chování a školní výsledky žáka?

V komplexní pomoci dítěti existuje celá řada zavedených postupů, které nemusí svou formou dostačovat dnešním změnám ve školství, a to jak z hlediska inkluzivního vzdělávání, tak z hlediska změn v potřebách rodin. Hypotetické tvrzení poukazuje na nedostatečnou kooperaci mezi institucemi právní ochrany dítěte a organizacemi podporujícími sociálně znevýhodněné rodiny a školy.

4.2.2 Jaké kompetence má třídní učitel?

Jedním z nejdůležitějších článků v celém výchovně vzdělávacím procesu je třídní učitel, jeho osobnostní předpoklady a kompetence, chápání dítěte a jeho postoj k němu s cílem sledovat a podporovat potenciality dítěte. Zejména u dětí s poruchami chování je pro třídního učitele opakované řešení incidentů často únavné a může po čase dospět

k vyhoření. Domnívám se, že určitý typ osobnosti učitele je více nastaven pozitivnímu motivování, je zdatnějším analyzátozem všech symptomů projevů daného dítěte. Hypotetický předpoklad vychází z tvrzení, že čím více se pedagog blíží k preferovaným vlastnostem a disponuje sociálním cítěním, tím více bude aktivnější v pomoci a podpoře dítěti s problémovými projevy v chování a učení.

4.2.3 Jaké prostředky škola využívá ke zlepšení vztahu mezi rodiči a školou?

Rodiče dětí s poruchami chování lze dle zkušenosti rozdělit na nespolupracující, spolupracující a zdánlivě spolupracující. Se spolupracujícími rodiči se pedagogové setkávají jen zřídka. Představují nepatrnou skupinu rodičů. Výzkumná otázka má osvětlit, jaké prostředky jsou dostupné a efektivní při komunikaci s rodiči, jaké škola již opustila jako neefektivní, a která opatření se naopak ukázala jako přínosná.

K této výzkumné otázce prozatím nevzešla žádná hypotéza. Důvodem je spíše potřeba popsat metody jednání a porovnat je s metodikou uvedenou v odborných publikacích. Z výzkumné otázky vyplývá i popis metod komunikace mezi výchovným poradcem a dítětem.

4.3 Respondenti výzkumného šetření

Podkladem výzkumného šetření jsou případové studie čtyř chlapců s problémovým chováním. Mapování jejich vývoje v rámci dosavadní školní docházky bude směrodatné pro další pozorování. Respondenty průzkumného šetření jsou minulí i současní vyučující žáka, preventista rizikového chování a školní výchovný poradci.

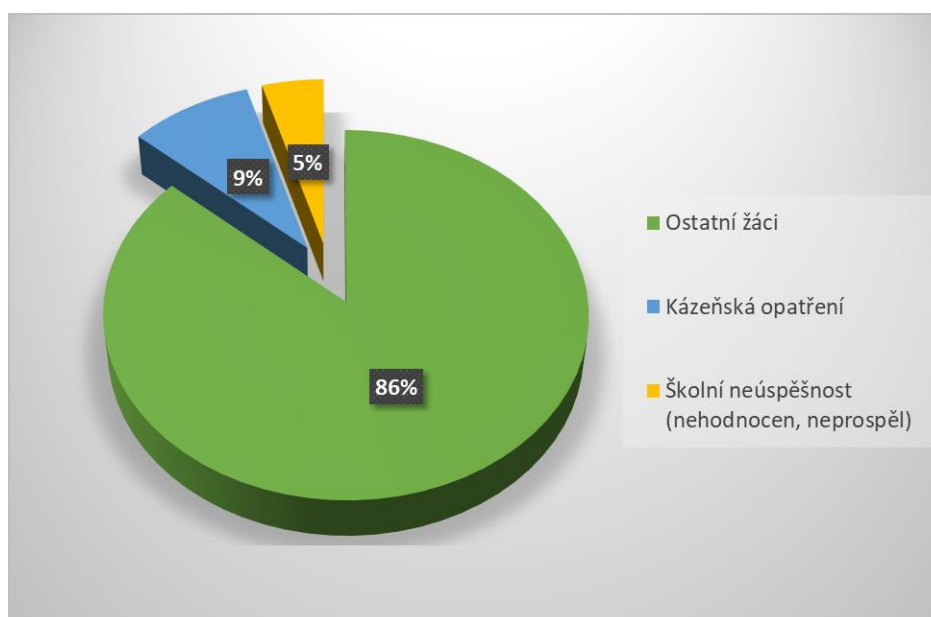
4.4 Předvýzkum

Mapování problematiky proběhlo v rámci předvýzkumného šetření na běžné základní škole. Mimo sběru dat pomocí forem kvalitativního výzkumu byl proveden i kvantitativní průzkum kázeňských opatření v jednotlivých třídách, prvního a druhého stupně s ohledem na vliv věku a pohlaví žáků. Základní škola, ve které šetření probíhalo, je jednou ze tří základních škol v lokalitě do 15 000 obyvatel. Vzdělávání zajišťuje kromě základních škol i několik mateřských škol a základní umělecká škola. Jednotlivé městské části nabízí především velmi variabilní sportovní vyžití ve spolupráci se sportovními kluby a spolky jako např. TJ Sokol, fotbalový klub a další. V posledním období město reagovalo na vytvoření prostor určených k aktivitám oblíbeným zejména u adolescentní skupiny obyvatel.

Podpořilo vybudování skate parku, workout hřiště a prostoru pro parkour aktivity. Město podporuje i organizace podílející se na podpoře aktivního trávení volného času a současně sociální prevenci. Ve zmíněné lokalitě působí mateřské centrum, nízkoprahový klub pro mládež a dobrovolnické spolky nabízející především sportovní aktivity.

Škola se sama aktivně zapojuje do veřejného dění ve městě a s rodiči, dalšími organizacemi a širokou veřejností pracuje na různých projektech, jako např. Den otevřených dveří, Projekt Inkluze, Dětský parlament, Den země, Projekt – Povolání, mezigenerační setkávání seniorů a dětí v prostorách školy, pořádání Školního plesu pro učitele, rodiče a příznivce školy a mnoho dalších akcí společenských a sportovních akcí. Škola dlouhodobě spolupracuje s organizací SEMIRAMIS. Tato nezisková organizace poskytuje preventivní a adiktologické služby a registrované sociální služby. Na školách provádí dlouhodobý primární preventivní program sociálně-patologických jevů.

4.5 Kázeňská opatření

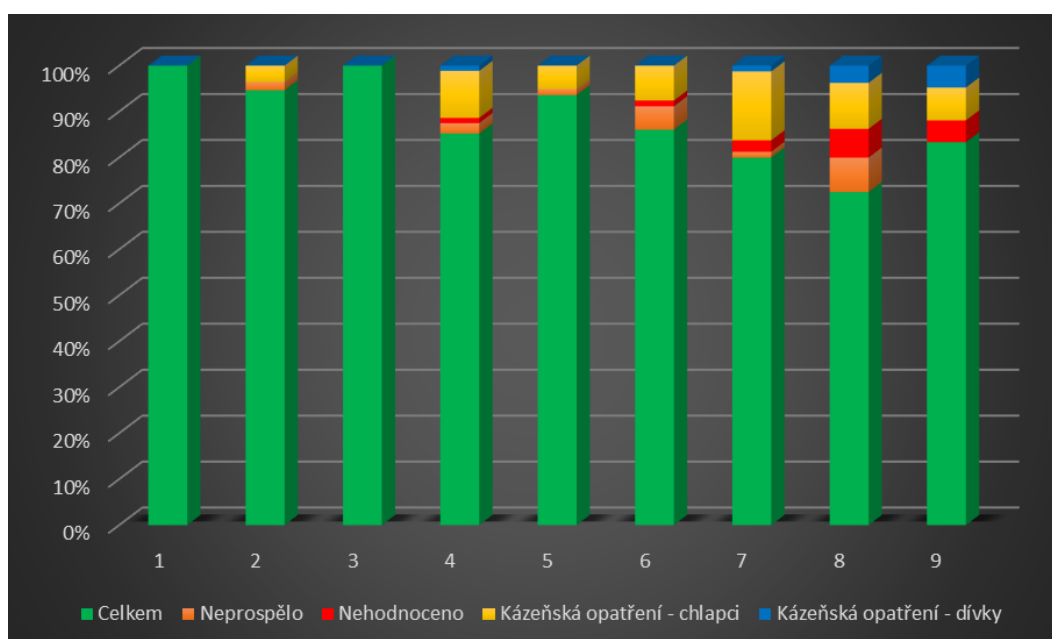


Graf č. 1 – Podíl kázeňských opatření

Základními parametry k detekci problémového chování, které podmiňovalo udělení kázeňských opatření, byl věk žáků a jejich pohlaví. Dalším parametrem bylo procentuální zastoupení školní neúspěšnosti. Ze zjištěných dat je patrné, že školní neúspěšnost a kázeňská opatření nejsou zastoupené ve stejné míře. Při podrobnějším rozhovoru třídní učitelé jednotlivých tříd, ve většině případech zmiňovali souvislost u dětí se školní

neúspěšností a zároveň projevy rizikového chování, nebo poruchy chování. Dále se vyjádřili, že výrazným faktorem školní neúspěšnosti je nedostatečná domácí příprava a podpora rodičů ve vzdělávání dítěte a také materiální deprivace, která stojí i za agresivním chováním vůči spolužákům. Děti nemají potřebné pomůcky, rodiče nespolupracují finanční stránkou, aby se dítě mohlo zúčastnit např. výletu, školy v přírodě a dalších akcí. Dítě je více vyčleňováno z kolektivu a vzniká napětí mezi žáky.

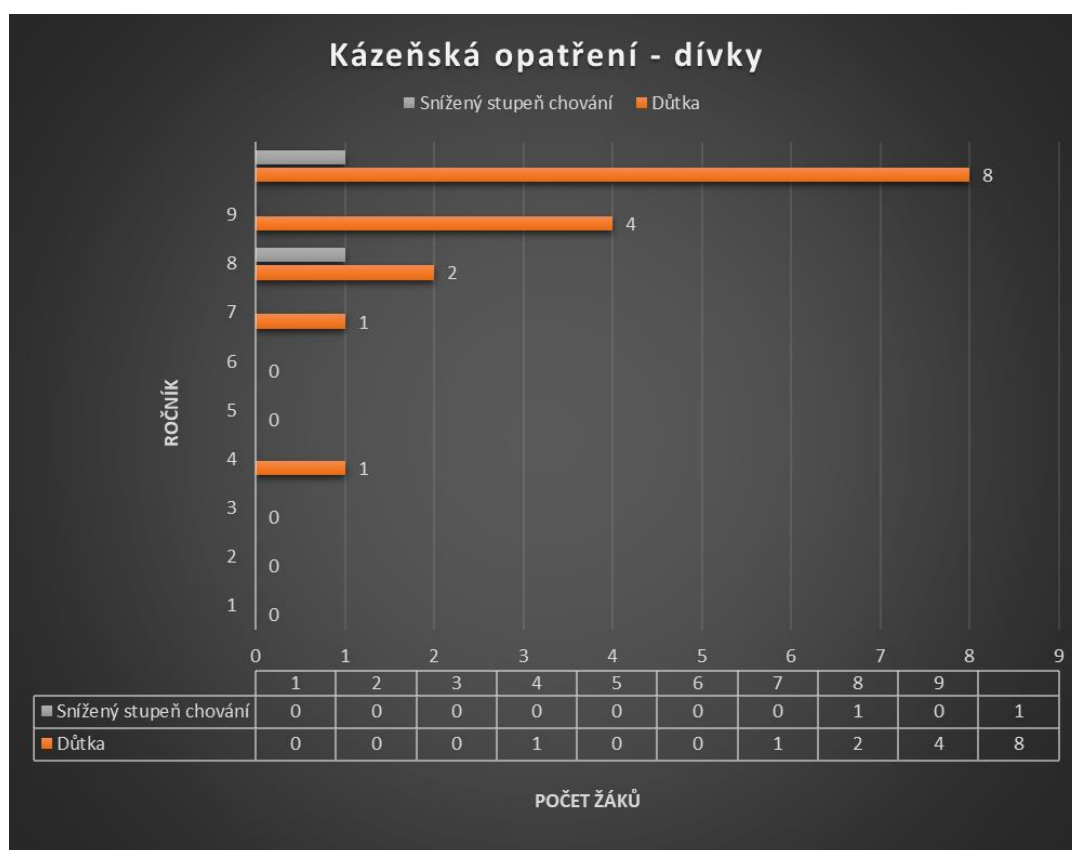
4.6 Kázeňské postihy, chlapci a dívky v celkovém počtu žáků



Graf č. 2 – Kázeňské postihy, chlapci a dívky v celkovém počtu žáků

V průzkumném šetření v jednotlivých ročnících byl po vyhodnocení dat pozorován nárůst kázeňských opatření u dívek i chlapců v závislosti na věku žáků. Dle teoretických východisek vývojové psychologie lze předpokládat nárůst rizikového chování u dětí staršího školního věku. Získaná data poukazují na skutečnost, že závažnější projevy rizikového chování, nebo dokonce poruchy chování, které vedly ke sníženému stupni hodnocení chování, byly patrné již na prvním stupni školní docházky, konkrétně ve druhé a čtvrté třídě. Ve druhé třídě byla nejčastějším důvodem opakovaná agrese vůči jinému žákovi. Ve čtvrté třídě byly důvody pro kázeňská opatření agrese vůči spolužákům dlouhodobého charakteru, vykazující znaky šikany, záškoláctví a kyberšikana vyučujícího. Učitelé působící na prvním stupni v rozhovoru uvedli větší neklid dětí a častější výskyt problémového chování (i v závažnější formě), které musí řešit.

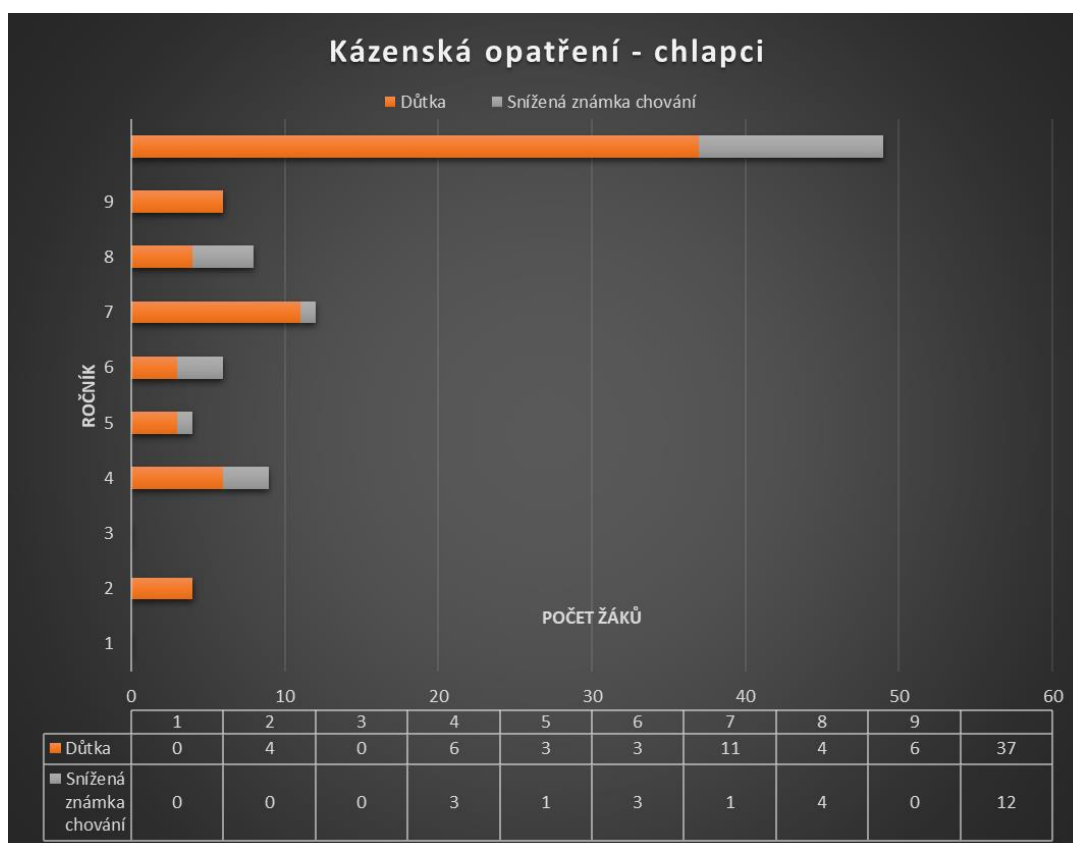
4.7 Kázeňská opatření dívky



Graf č. 3 – Kázeňská opatření dívky

Získaná data o kázeňských opatřeních dívek poukazují celkově malou hodnotu výskytu problémového chování, nebo poruchy chování. Oproti mladšímu školnímu věku, je patrný nárůst nutnosti udělení kázeňských opatření na druhém stupni u dívek staršího školního věku. Konkrétními důvody pro kázeňská opatření byla chování vykazující známky šikany vůči spolužákům, nevhodné chování vůči vyučujícím a záškoláctví. Celkový počet kázeňských opatření u dívek na této škole dle slov školního metodika prevence významně snížil. Projevy šikany u dívek jsou často skryté, více se přesouvají do virtuálního světa. Pro učitele i metodika prevence je často velmi složité tyto případy odhalit. Při rozhovoru s metodikem prevence se toto chování odhalí takřka ve všech případech za pomoci sdělení některého z dalších žáků, jemuž toto chování na sociálních sítích není lhostejné. Většinou není účastníkem, pouze oznamovatelem. Zároveň vyslovil nad zjištěnými výsledky obavy z možnosti, že jsou případy šikany stále více skryty v kyberprostoru a mimo školu.

4.8 Kázeňská opatření chlapci



Graf č. 4 – Kázeňská opatření chlapci

Počet kázeňských opatření u chlapců v celkovém počtu 49 oproti dívkám v celkovém počtu 9 poukazuje na skutečnost, že kázeňská opatření, jakými jsou důtka ředitele školy či snížený stupeň známky z chování, je více zastoupen na druhém stupni a v daleko větším měřítku u chlapců než u dívek. Důvodem pro udělení bylo nejčastěji agresivní chování vůči spolužákům a chování vykazující známky šikany vůči spolužákům a vyučujícím, záškoláctví, krádeže, užívání zakázaných látek (alkohol, cigarety) na půdě školy, či na školní akci a poškozování majetku školy a dalších osob. Třídní učitelé působící na druhém stupni popisovali chování chlapců oproti dívkám jako specifické, zejména v problému s přijetím autority učitele, neustálé narážení a konfrontování s hranicemi chování a snaha je překračovat. Stejně je i poměrování své osobnosti a síly mezi chlapci. Porovnávání sociálního postavení a materiálního zajištění rodiny řeší obě pohlaví, na vizuální dojem cílí ve větší míře dívky.

5 Případové studie

5.1 Kazuistika Prokop A.

5.1.1 Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec Prokop A., 13 let, v současnosti navštěvuje 6. ročník běžné základní školy. Otec neuveden, na výchově se nepodílí a nejsou na něj uvedeny žádné kontaktní údaje. Žije s matkou, přítelem matky a mladším sourozencem. Dlouhou dobu žil s matkou sám. Sociální a ekonomická situace rodiny je dlouhodobě nedostatečná. Chlapec působí zanedbaným dojmem. Oblečení a osobní věci má znečištěné, někdy i zapáchající, do školy chodí bez svačiny.

5.1.2 Školní anamnéza

Prokop je drobný chlapec, který často působí demotivovaným dojmem. Při sociální interakci s vrstevníky zaostává, nezvládá v klidu řešit drobné konflikty, nerozumí různým situacím. Jeho reakce bývají často zkratovité (agrese, vulgarismy). To pak spolužáci nelibě nesou a kontaktu s ním se straní. Přátelství, která si do této doby vybudoval, si váží. Stejně tak je velmi rád, pokud mu někdo z vrstevníků dá najevo sympatie. Jeho sociální a kulturní schopnosti neodpovídají standardní úrovni jeho vrstevníků, což ho často izoluje od kolektivu třídy.

Pomůcky na výuku nemá nikdy v pořádku. Chybí mu sešity, pracovní sešity a pomůcky na další předměty, ve většině případů nosí jen některé pomůcky na výuku (používá pouze jeden sešit pro více předmětů). To zdůvodňuje tím, že příslušný sešit zapomněl. Pokud je potřebuje, snaží se je vypůjčit od spolužáků. Na jeho chování je patrné, že mu vadí, pokud se přijde na to, že pomůcky nemá. Opakovaně byl v řešení a byla mu uložena kázeňská opatření za časté zapomínání pomůcek a nevhodné chování ke spolužákům (agresivita, vulgarismy) a pracovníkům školy, agresivní chování, šikanu, krádeže, spolupráci při krádeži mobilního telefonu, krádež jídla, opakované lhaní, zapírání a skryté záškoláctví.

Od 4. ročníku bylo opakovaně řešeno, že Prokop A. kouří. To sám potvrdil, maminka o problému ví. Na konci 4. třídy, dne 6. 6. 2017 se matka na vyzvání ředitele školy dostavila k jednání o Prokopovi a jeho zhoršujícím se chování, zejména zvýšené agresivitě vůči spolužákům, opakované krádeže peněz ve třídě, které poté použil na nákup cigaret. Matce

bylo doporučeno psychologické, příp. psychiatrické vyšetření a nabídnuta konzultace s metodikem prevence. Matka přislíbila spolupráci, další kroky však neučinila.

Dne 20. 6. 2017 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 — uspokojivé, a to z těchto důvodů: opakované okradení spolužačky, nevhodného chování během přestávek, agresivní chování ke spolužákům. Rozhodnutí bylo 29. 6. 2017 změněno na snížení stupně z chování a hodnoceno stupněm 3 — neuspokojivé z důvodu spolupráce při krádeži mobilního telefonu, krádež jídla a opakované lhaní a zapírání.

Po nástupu Prokopa do 5. ročníku byla třídní učitelka dne 4. 9. 2017 požádána, aby vypracovala zprávu o žákovi pro OSPOD.

V témže školním roce byla dne 31. 10. 2017 Prokopovi udělena důtka třídního učitele, za časté vulgární vyjadřování a agresivní chování vůči spolužákům. Absence Prokopa byla průměrná, o neomluvených hodinách se matka dozvěděla až z oznámení školy v průběhu října. Další jednání s matkou proběhlo 27. 11. 2017. Důvodem schůzky byl narůstající počet neomluvených hodin, agresivní chování vůči spolužákům a vulgární projevy vůči vyučujícím. Záznam z této schůzky byl poskytnut OSPOD a na základě těchto skutečností mu byla dne 23. 1. 2018 uložena důtka třídního učitele z důvodu 6 neomluvených hodin.

Ve 3. čtvrtletí přetrvával problém, kdy se Prokop nedostavil do školy. Prokopovi byla udělena důtka třídního učitele ze dne 10. 4. 2018 za 6 neomluvených hodin. Škola v tomto termínu informovala OSPOD o zhoršujícím se chování. Další zprávu o žákovi si OSPOD vyžádal 14. 5. 2018 na základě krádeže, které se Prokop dopustil se svým kamarádem Oliverem v areálu místní firmy. Na konci školního roku dne 19. 6. 2018 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 - uspokojivé z těchto důvodů: opakovaně vulgární vyjadřování a agresivní chování ke spolužákům a neomluvené hodiny.

V šesté třídě se Prokop výrazněji projevoval ve skupině dalších kamarádů, hodně času trávil s Oliverem. Dne 13. 11. 2018 byla Prokopovi udělena důtka ředitele školy za nevhodné chování během přestávek, agresivní chování ke spolužákům a narušování výuky.

Dne 22. ledna 2019 mu byl uložen snížený stupeň z chování – uspokojivé, za časté zapomínání pomůcek a Žákovského záznamníku, neplnění domácích úkolů, nevhodné chování během přestávek a hrubé narušování výuky. Další zprávu o žákovi si OSPOD vyžádal

22. 2. 2019. Matka v telefonickém rozhovoru s třídní učitelkou potvrdila pravidelné schůzky s kurátorem a Prokopem.

Dne 9. 4. 2019 byla uložena důtka ředitele školy z těchto důvodů: nevhodné chování během přestávek, hrubé chování ke spolužákům, nerespektování pokynů vyučujících, časté nenošení pomůcek a domácích úkolů. Škola dopisem 26. 4. 2019 zaslala OSPOD informace k dalšímu řešení Prokopova chování. OSPOD byl jednání s matkou přítomen pouze jednou, a to 11. 5. 2019, kterému předcházelo soudní projednávání, ke kterému se škola rovněž vyjádřila ve zprávě pro Okresní soud ze dne 11. 3. 2019. Škola doporučila i nadále pokračovat ve spolupráci OSPOD s rodinou, protože většina výše popsanych problémů stále přetrvává a dle slov matky je spolupráce s OSPOD velmi potřebná.

Okresní soud si 20. 10. 2019 vyžádal další zprávu o žákovi a skutečnostech průběhu jeho školní docházky.

Další zprávy o žákovi si kurátor Prokopa vyžádal 12. 12. 2019 a 10. 2. 2020. Ve všech zprávách třídní učitelka uvedla aktuální situaci, rodinné podmínky, chování Prokopa a opatření, která škola přijala. V záznamech a zprávách pro OSPOD je uvedeno, že chlapec má i nadále časté absence, nemá ani po třech měsících od začátku školního roku základní pomůcky nezbytné při výuce. Často je bez svačiny.

V 1. pololetí, v lednu 2020 byla udělena důtka ředitele školy za narušování výuky a agresivní chování, poškozování školního majetku a vulgární projevy.

Celkově je Prokopův prospěch slabý, neprospívá z více předmětů. Dle rozhovoru s chlapcem se na výuku nepřipravuje. Pokud je oznámeno, že se bude např. psát písemná práce, musí být Prokop vybízen, aby si tuto informaci zapsal. Vyučující často zjistí, že si Prokop učebnice a sešity nenesí domů a nemůže se tak na výuku připravit. Ani po opětovném doporučení školy chlapec nikdy nenavštívil pedagogicko-psychologickou poradnu.

Na hodinách je často patrné, že se chlapec snaží dostát nárokům ze strany vyučujících. Je mu to ale velmi ztěžováno tím, že nemá k přípravě na vyučování dostatečné zázemí a motivaci ze strany rodičů. Domácí příprava je nedostatečná a je velmi pravděpodobné, že na ni nikdo nedohlídí. Matka byla upozorněna na nedostatečný prospěch v 1. čtvrtletí 2017/2018 a v 1. pololetí školního roku 2017/2018 z předmětů vlastivěda a matematika,

v 1. pololetí 2018/2019 a ve 3. čtvrtletí školního roku 2018/2019 z předmětu matematika. Předmět matematika byl na konci školního roku hodnocen známkou nedostatečný. Prokopovi byla nabídnuta možnost doučování během prázdnin asistentkou pedagoga, která zároveň částečně působí jako pracovník v Nízkoprahovém zařízení. Matka tuto nabídku velmi uvítala, avšak Prokop se na doučování nedostavil ani jednou. V srpnu neuspěl v opravném přezkoušení a v dalším školním roce nastoupil opět do šesté třídy.

V 1. pololetí školního roku 2019/2020 neprospěl z předmětů český jazyk, matematika, anglický jazyk, zeměpis a dějepis.

Rodiče v případě problémů se školou komunikují a jsou nakloněni uspokojivému řešení. Na třídní schůzky nedocházejí, ale v případě svolání schůzky k řešení kázeňských a jiných problémů jejich syna se vždy dostaví. V případě hledání vhodných řešení bývá matka přístupná a ochotná. V praxi ale plnění dohodnutých opatření bývá plněno jen částečně. Z dalších záznamů vyplývá, že aktivita matky byla pouze dočasná a velmi krátkodobá. Při dalším setkání s matkou dne 12. 2. 2019, vzhledem k přetrvávajícím potížím, po vzájemné dohodě byl znova vytvořen Individuální výchovný program (IVYP) a Plán pedagogické podpory (PLPP).

Matka se zavázala ke kontrole školních výsledků, zajištění potřebných pomůcek a sešitů, dohledem nad školní docházkou a domácí přípravou, pravidelnou kontrolou Žákovského záznamníku, dodržováním potřebné hygieny a přípravě svačiny. 1x týdně měla proběhnout telefonická konzultace s třídní učitelkou a zahájení spolupráce se Střediskem výchovné péče. K tomu jí bylo opět doporučeno specializované lékařské a speciálně-pedagogického vyšetření. Opatření ze strany školy byla stanovena v častější motivaci žáka, podpora ve vzdělávání na zlepšení školních výsledků ve spolupráci sdíleného Asistenta pedagoga (AP), zvýšený dohled a možné využití dalších metod prevence rizikového chování.

V poslední době se častěji vyskytuje nevhodné chování k pedagogickým pracovníkům, odmítnutí, náznaky drzosti, podněcování spolužáků k nerespektování pokynů vyučujících a narušování výuky. Prokop na některých hodinách nepracuje, dohaduje se, že pracovat nebude, že nerušil a napomínání ze strany vyučujících jsou nespravedlivá apod. Vyskytují se známky sníženého respektu vůči autoritám.

5.2 Opatření u žáka Prokopa A.

Z mého šetření pomocí rozhovoru uvedla třídní učitelka několik základních opatření, které učinila. Mnohem častěji vedla rozhovor s chlapcem, snažila se ho více pozitivně motivovat, při kázeňských problémech neprodleně kontaktovala matku a řešila s ní vzniklou situaci. Po tom, co byla vyzvána, aby pro OSPOD vypracovala zprávu o chlapci a rodině, zhodnotila, že stávající opatření jsou nedostatečná, a tak se začala každodenně věnovat naplňování potřeb tohoto chlapce. Pokud chlapec přišel do školy špinavý a bez svačiny, kterou třídní učitelka kontrolovala, neprodleně kontaktovala matku. Rovněž v pravidelném týdenním intervalu kontaktovala matku, aby chlapci pořídila sešity do výuky. Toto intenzivní a každodenní kontaktování matky vedlo k tomu, že matka začala pravidelně připravovat chlapci svačinu. Starostlivost a zájem o potřeby chlapce se zvýšila po intervenci, je však stále závislá na zájmu třídní učitelky. Pokud polevil kontakt s matkou, polevila i domácí příprava. Školní pomůcky měl chlapec od matky zajištěné až ve druhé polovině školního roku. V dalším školním roce učinila třídní učitelka nákup školních sešitů sama z vlastních prostředků už na konci října se slovy, že se nemohla dívat, jak se chlapec stydí, že nemá sešity a na reakce dětí reaguje podrážděně a vulgárně. Nákup pracovních sešitů řešila z fondu školy.

V dalším školním roce matku vyzývala k zakoupení pomůcek ihned po začátku školního roku. Podařilo se to na konci října.

Chlapec má obtíže s navazováním rozhovoru se spolužáky ve třídě, je spíše vyčleněn z dění. Pokud má výraznější potřebu navazovat kontakt, pravidelně to činí nevhodným způsobem, zejména vulgarními a omezování spolužáků. Třídní učitelka se snažila tyto konflikty řešit jak okamžitě, tak ve spolupráci s výchovným poradcem. Používá k tomu např. metodu „Škála spravedlnosti“.

Škála spravedlnosti je interaktivní výchovná (strategie) aktivita, která byla vyvinuta při práci s dětmi s Aspergerovým syndromem a popsána Tonym Attwoodem v knize *The-Complete-Guide-to-Aspergers-Syndrome*. Má pomoci dítěti, které má sklon k sociálně nezralému nebo oslabenému, egocentrickému nebo nesprávnému hodnocení stupně odpovědnosti v konfliktních situacích. Těmi mohou být provokace a šikana. Využívá vizuální zdůvodnění ve snaze pomoci dítěti porozumět důležitosti, kterou dává konkrétním činům

a jejich důvodům. Je přímo určená k dialogu s oběma stranami, které byly účastníky konfliktu.

Na začátku je důležité zjistit, kdo byl zapojen do konkrétní události. Jméno každého dítěte je napsané na samostatném papírku a rozmístěné na stole. Pokud jsou do konfliktu zapojené pouze dvě děti, můžou se přímo zapojit do aktivity. Aktivita spočívá v tom, že každé z dětí zapojených do nějakého incidentu sdělí věc, kterou se projevilo to druhé dítě a hodnotí váhu prohřešku pomocí kostek. Malý přečin 1 – 2 kostky, větší 3 – 4 kostky, vážný prohřešek 5 a více. Příkladem je bitka Prokopa A. s jiným chlapcem. Prvním impulzem ke konfliktu bylo, že chlapec se lehce ironicky zasmál tomu, že Prokop při vyprávění zkomolil nějaký výraz. Za to dostal chlapec 1 kostku. Prokopa to našťvalo, a tak mu vulgárně odpověděl. Chlapec mu odpověděl podobně a oba dostali po dvou kostkách. Prokopovi se to nelíbilo, a tak mu shodil věci z lavice. Souhlasil s hodnotou dvě kostky. Chlapec vstal, začal křičet a rukou strčil do Prokopa. Uznal, že to má hodnotu 4 kostek. Prokop se hned ohnal a začal pěstmi bušit do chlapce. To bylo za 10 kostek. První chlapec měl celkem 7 kostek a Prokop 14 kostek. Oba chlapci si v průběhu této aktivity uvědomovali své počínání, váhu každého prohřešku, neměli zároveň pocit, že jenom jeden je za tuto situaci zodpovědný. U Prokopa byla tato aktivita zpočátku obtížná, nedokázal rozlišovat mezi stupni závažnosti svého konání. S každou další schůzkou se zlepšovalo vnímání v sociálních interakcích. Zmíněná učitelka vidí v této aktivitě značný posun v socializaci dítěte, na druhé straně dodává také velkou nevýhodu a tou je nedostatek času se věnovat této aktivitě, zejména ihned po incidentu.

Zlepšením vztahů se spolužáky se snaží docílit toho, aby chlapec mohl chodit na školní výlety a být s kolektivem i mimo vyučování. Matka zaplatí za školní výlet nebo akci jen velmi zřídká. Učitelka jí nabízela hrazení větších plánovaných akcí, jakými jsou např. škola v přírodě nebo turistický kurz ze školního fondu. Toho však matka nikdy nevyužila. Ze školního fondu byly chlapci financovány některé jednodenní výlety (Planetárium, návštěva Pražského hradu, návštěva ZOO). Na chlapci bylo vidět nadšení. Chování na těchto akcích bylo naprosto bezproblémové. Rovněž chlapci zařídila obědy zdarma, což chlapec upřímně uvítal. Po celé pololetí, co mohl chodit na obědy, se absence snížily na minimum.

„Některé sešity jsem mu věnovala. Prokop je od září dobře motivovaný a je vidět, že se snaží neustále zlepšovat. Bohužel, pokud mu pro to nejsou poskytnuty podmínky doma

(dohled a pomoc matky nad přípravou), je jeho snaha marná. Prostředí, ve kterém chlapec vyrůstá, je dle mého názoru méně podnětné, ovšem odpovídá možnostem rodiny. Pokud ho upozorním na nějaký problém, je ochotný jej napravit. V případě pochvaly reaguje velmi pozitivně. V situacích, kdy musím řešit absenci pomůcek, bývá Prokop rozladěný a je vidět, že ho to velmi mrzí. Na výlety s námi nejezdí, protože nemívá zapláceno. I toto se negativně projevuje v jeho vztazích v kolektivu třídy. Děti si vypráví zážitky z výletu, na Prokopovi je vidět, jak je zaražený a vnitřně napjatý. Výbornou zkušenost máme s jeho zařazením do programu dotací obědů, díky kterému dochází na obědy zdarma. Tuto možnost podpory ze strany školy uvítal Prokop s velkým nadšením.“ (Třídní učitelka, osobní sdělení prosinec 2019).

Spolupráci s OSPOD třídní učitelka hodnotila jako nedostatečnou a ve většině případů jako jednostrannou. Na žádost o vyhotovení zprávy o žákovi reaguje ochotně podrobným zápisem a zdůrazněním faktů, které z jejího hlediska v aktuálním období nabývaly na důležitosti, aby byly řešeny. Ani v jednom případě nedostala od kurátora, který se chlapci věnuje jedinou odpověď, ani zpětnou vazbu. Skutečnost, že k jednání dochází sporadicky, pouze v období od podzimu 2018 do prázdnin 2019 docházeli 1 x měsíčně, věděla třídní učitelka od matky chlapce. Jako sporadickou označilo komunikaci s OSPOD i vedení školy. Třídní učitelka se s kurátorem OSPOD setkala poprvé až na schůzce matky ve škole dne 11. 5. 2019. Na schůzce byly podpořeny kroky, které škola k tomuto datu učinila, zaznamenané i v IVÝP jako pravidelná komunikace s matkou, kontrola přípravy na výuku, pomoc žákovi pomoci sdíleného asistenta pedagoga, pravidelná kontrola omluvy absence Prokopa a využití dohledu a možnosti alternativního způsobu práce v hodinách a využití školního psychologa. Postupy OSPOD po této schůzce nejsou třídní učitelce známy.

Prokop nikdy neabsolvoval žádné vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně, ani psychologické, či psychiatrické. Všechny informace a skutečnosti poukazují na sociálně znevýhodněného chlapce. Třídní učitelka mu vyhotovila Plán pedagogické podpory (podpůrné opatření prvního stupně). Dále se jí osvědčila praxe, kdy Prokop pracuje s asistentkou pedagoga, která ve třídě působí.

Vzhledem k tomu, že kázeňské problémy u Prokopa trvají dlouhodobě, mají vzestupnou tendenci a vše nasvědčuje tomu, že v dohledné době nedojde výchovným působení školy a zákonných zástupců ke zlepšení, třídní učitelka opět v poslední zprávě

ze dne 10. 2. 2020 pro OSPOD žádala o navázání spolupráce s rodinou, která byla z neznámého důvodu dočasně přerušena.

5.3 Kazuistika Oliver B.

5.3.1 Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec Oliver B., 14 let, v současné době navštěvuje 6. ročník základní školy. Žije s matkou, otcem a 4 sourozenci. Celkově pochází ze sedmi dětí z předchozích vztahů obou rodičů. Matka nepracuje. Sociální a ekonomická situace není příliš dobrá. Otec chodí do zaměstnání, většinu času je mimo domov, matka je v domácnosti, péči soustředí pouze na nejmladší děti. Oliver a jeho starší bratr nedostávají žádnou svačinu. Dle slov Olivera otec ráno položí na stůl nějaké peníze, a kdo si je vezme jako první, ten jí. O rodinné poměry a péči o děti se OSPOD zabývá od roku 2014.

5.3.2 Školní anamnéza

Oliver se dle záznamů z jednání školy dlouhodobě projevuje nevhodným chováním vůči spolužákům a pracovníkům školy. S Oliverem bylo opakovaně řešeno agresivní chování, šikana, opakované krádeže jídla, peněz, mobilního telefonu a osobních věcí jiných žáků, vulgární chování, opakované záškoláctví a kouření. Nedostatečná je rovněž školní příprava, jako nenošení pomůcek, či domácích úkolů

Dne 24. 1. 2017 byla žákovi udělena Důtka ředitele školy za hrubé a agresivní chování ke spolužákům, 5 neomluvených hodin, nevhodné chování během přestávek a k učitelům. Po doporučeném písemném vyzvání se k jednání dne 6. 6. 2017 dostavila matka Olivera. Byla seznámena s kázeňskými přestupky a neomluvenou absencí, o které údajně nevěděla. Matka při jednání oponovala, že ho nezvládá, ze školy nic nenesí, a tudíž nic neví. Dále uvedla náročnou péči o dvojčata, která mají závažné zdravotní problémy trvalého charakteru.

Dne 20. 6. 2017 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 — uspokojivé z těchto důvodů: opakované okradení spolužačky, nevhodného chování během přestávek, agresivní chování ke spolužákům a 4 neomluvené hodiny.

Dne 29. 6. 2017 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 3 — neuspokojivé z těchto důvodů: krádež mobilního telefonu a jídla, opakované lhaní

a zapírání. Již 29. 6. 2017 bylo otci na schůzce ohledně vážných kázeňských problémů doporučeno kontaktovat OSPOD a domluvit se na dalším postupu.

Komunikace s rodinou je velmi obtížná, rodiče se školou dlouhodobě nespolupracují na potřebné úrovni. Rodina tohoto chlapce se školou prakticky nekomunikuje, absence chlapce neomlouvá, na domluvené schůzky se matka nebo otec nedostavují, a to ani po upozornění, že jednání bude přítomen ředitel školy, či kurátor OSPOD.

Ve školním roce 2017/2018 byli zákonní zástupci opakovaně zváni na jednání do školy, ale několikrát se bez omluvy nedostavili. Vzhledem k tomu, že kázeňské problémy u Olivera B. trvají dlouhodobě, mají vzestupnou tendenci, škola opětovně vyzvala OSPOD ke spolupráci s rodinou chlapce.

Dne 31. 10. 2017 byla udělena Oliverovi důtka třídního učitele za 2 neomluvené hodiny.

Po neúspěšných pokusech spojit se s rodiči telefonicky, byl dne 27. 11. 2017 a 1. 12. 2017 úředně zaslán termín schůzky, na kterou se ani jeden z rodičů nedostavil. Matka se dostavila až po intervenci OSPOD dne 4. 12. 2017, kde byl sepsán Individuální výchovný program (IVÝP). Rodiče musí zajistit řádnou docházku, musí reagovat na kontaktování školou a dát k dispozici aktuální kontaktní údaje. Po zjištění absence třídní učitelka bude neprodleně kontaktovat rodiče, aby zjistila důvod nepřítomnosti Olivera ve škole. Rodiče dále zajistí školní pomůcky a základní potřeby nezbytné pro vyučování. Zajistí odborné lékařské a speciálně-pedagogické vyšetření. Škola zajistí podporu ve vzdělávání a zvýšený dohled pomocí dalších pedagogických pracovníků (možnost doučování a práce se sdíleným AP). Škola nabídla participaci na pomůckách, nebo třídních výletů, aby napomohla pozitivní stimulaci a motivaci žáka a lepšímu sociálnímu začlenění ve třídě. Rovněž nabídla rodině další péči v prevenci problémového chování.

Dne 25. 1. 2018 bylo u Olivera rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 — uspokojivé, a to z důvodu 8 neomluvených hodin, nevhodného a agresivního chování ke spolužákům, zapomínání pomůcek.

V 1. pololetí školního roku 2018/2019 bylo u něj evidováno 8 neomluvených hodin, v 2. pololetí 20 neomluvených hodin. I přes opakované urgencye nedošlo k omluvení absence zákonným zástupcem.

Dne 13. 11. 2018 byla Oliverovi uložena důtka třídního učitele za 1 neomluvenou hodinu, agresivní chování ke spolužákům a nenošení pomůcek. Rodiče byli upozorněni na jeho prospěch z předmětů matematika, fyzika a anglický jazyk, který byl nedostatečný.

V prvním pololetí školního roku 2018/2019 byl klasifikován sníženým stupněm z chování na stupeň 2 – uspokojivé, za neomluvené hodiny, agresivní chování ke spolužákům, nenošení pomůcek a krádež náramku na charitativním bazaru.

Dne 13. 3. 2018 byla kontaktována matka a byla pozvána do školy, ale bez předchozí omluvy se nedostavila. Dne 20. 3. 2018 byla zaslána výzva doporučeným dopisem s kopií pro OSPOD, matka ani otec se nedostavili a ani nijak nereagovali. Obdobně škola postupovala po měsíci, kdy 3. 4. 2018 zaslala výzvu, ale rodiče se ke stanovenému termínu nedostavili. Ředitel školy i nadále neustával v kontaktování rodičů telefonicky a domluvil s rodiči další dva termíny, na které se opět rodiče bez předchozí domluvy nedostavili. Dne 9. 4. 2018 ředitel školy kontaktoval kurátora OSPOD a informoval ho o této skutečnosti.

Dne 17. 4. 2018 byla uložena důtka ředitele školy z důvodů 10 neomluvených hodin, agresivního chování ke spolužákům, vulgárního vyjadřování, častého nenošení pomůcek.

Po urgencích a jednání s OSPOD se dne 14. 5. 2018 na další schůzku dostavil otec. Uznal nedostatečný zájem o chlapce, svým překvapením nad problémy chlapce potvrdil, že mnoho věcí mu matka chlapce zatajila. Doplnil chybějící podpisy v žákovské knížce od začátku školního roku. Při jednání s metodičkou prevence a třídní učitelkou vyšlo najevo, že Oliver své činy doma popírá, vinu svaluje na jiné spolužáky a zneužívá toho, že tatínek jeho verzi věří. Slíbil nápravu, avšak po schůzce se situace nijak nezlepšila. V rámci schůzky byl vyhodnocen Individuální výchovný program (IVÝP) ze dne 4. 12. 2017, kde se stanovila opatření k naplňování potřeb dítěte a plnění povinností rodičů zajímat se o průběh vzdělávání. Z vyhodnocení vyplynulo, že rodiče za zmíněné období nedodržovali stanovená opatření. Opatření školy se ukázala vzhledem k závažnosti povahy chování Olivera jako neúčinná.

Dne 10. 4. 2018 byla Oliverovi udělena důtka ředitele školy za agresivní chování vůči spolužákům, narušování vyučování a vulgární projevy vůči vyučujícímu. Na konci školního roku byl Oliverovi rozhodnuto o sníženém stupni z chování – 3 za opakované krádeže,

závažné projevy verbálního a fyzického chování vůči spolužákům a vyučujícím a 46 neomluvených hodin.

Od začátku školního roku 2018/2019 rodiče žádným způsobem nekontaktovali školu v záležitostech týkajících se výchovy a vzdělávání jejich syna, na třídní schůzky a informační odpoledne nedocházejí, nekontrolují údaje v Žákovském záznamníku, který byl do 14. 2. 2019 bez jediného podpisu zákonných zástupců (kromě omluvného listu).

Oliver nenavštěvuje školní akce, protože nemívá akce zaplacené, často nemá v pořádku pomůcky, píše do jednoho sešitu. Hrazení třídních výletů rodiče nevyužili. Na nabídku nereagovali a nedodali potřebný souhlas k účasti Olivera na akci. Rodiče od začátku školního roku až do osobní schůzky dne 1. 3. 2019 neposkytli škole aktuální telefonický ani elektronický kontakt, absenci často neomlouvali ve lhůtě do 3 dnů, ani po další urgenci třídní učitelky. U Olivera přetrvávají kázeňské problémy, které se převážně týkají agresivního chování ke spolužákům, vulgárního vyjadřování a nevhodného chování k pedagogickým pracovníkům.

Ke dni 14. 2. 2019 měl 22 poznámek v Žákovském záznamníku, které nebyly podepsány zákonnými zástupci. Dne 1. 4. 2019 proběhlo jednání s matkou, za přítomnosti třídní učitelky, metodičky prevence sociálně patologických jevů a ředitele školy, kde bylo přezkoumáno plnění Individuálního výchovného programu. Vzhledem k vysokému počtu neomluvených hodin, kdy se při jednání s matkou Oliver přiznal k záškoláctví, bylo na schůzce domluveno, že součástí omluvenky od zákonného zástupce bude potvrzení od lékaře, což následně s lékařkou domluvila třídní učitelka.

Dne 9. 4. 2019 byla uložena důtka ředitele školy z těchto důvodů: 16 neomluvených hodin, hrubé chování ke spolužákům, časté nenošení pomůcek, domácích úkolů a žákovského záznamníku, nerespektování pokynů vyučujících.

Dne 10. 4. 2019 bylo opět přezkoumáno plnění IVÝP a byla odeslána zpráva na OSPOD o dlouhodobé nespolupráci rodičů se školou a zanedbávání péče a potřeb dítěte. Dne 26. 4. 2019 byla Oliverovi udělena důtka ředitele školy za 15 neomluvených hodin a napadení spolužáka.

Oliver se často dopouští incidentů společně s Prokopem A. a podporují se. Na rozdíl od prvního chlapce nemá Oliver problém s hygienou, dbá o to, aby jeho zevnějšek byl

sladěný, pokud možno aby i voněl. Svačiny chlapec řešil tím, že je někomu vzal, nebo mu je obstaral starší sourozenec, nejčastěji také od jiných dětí. Na tento fakt byla upozorněna třídní učitelka staršího chlapce a byl doporučen zvýšený dohled o přestávkách.

Oliver byl několikrát zadržen a předán PČR rodičům, po tom, co byl přistižen při krádeži zboží v nákupním centru spolu s dalšími chlapci. Prokop s ním většinou nebyl, protože neměl peníze na cestu vlakem.

Prospěch Olivera je dlouhodobě podprůměrný, na prvním stupni opakoval ročník. Domácí příprava na vyučování je dlouhodobě nedostačující. K prvnímu pololetí neprospěl v předmětech zeměpis a český jazyk, v předmětech dějepis, anglický jazyk a výchova k občanství byl hodnocen stupněm dostatečně. Rodiče byli dne 22. 1. 2019 na tuto skutečnost upozorněni. Ve 3. čtvrtletí školního roku 2018/2019 byl u Olivera nedostatečný prospěch z předmětů matematika, český jazyk, anglický jazyk, dějepis, zeměpis, přírodopis a fyzika. Na konci školního roku se jeho prospěch nezlepšil a na vysvědčení měl 5 nedostatečných. Ve školním roce 2019/2020 opět nastoupil do 6. ročníku. Oliver dává najevo, že je mu to jedno. Aktuálně by byl rád, aby nemusel do sedmé třídy. Těší se, až ze školy co nejdříve „vypadne“, podobně jako jeho starší bratr, který ukončil školní docházku v sedmé třídě a dál ve vzdělávání nepokračuje. Přístup rodičů k přípravě do školy je i nadále silně nedostatečný. Obědy zdarma, které mu třídní učitelka zařídila, rodina přešla bez povšimnutí. Chlapec je využívá spolu se svým spolužákem.

5.4 Opatření u žáka Olivera B.

Třídní učitelka se rovněž u tohoto chlapce snaží řešit problémy stejnými postupy. Jak popisuje v zápisech a zprávách pro OSPOD, chlapec se komunikaci s třídní učitelkou vyhýbá, při konfrontaci odmítá jakoukoli vinu a opakovaně lže. Během vyučování takřka soustavně narušuje hodinu, snaží se vyučujícího vyprovokovat k výměně názorů. Pokud je s Oliverem řešeno jeho chování, například ubližování jiným žákům, projevuje se vulgárně a agresivně, obviňuje vyučující a třídní učitelku z rasismu a cíleného ubližování jeho osobě.

„Obávám se, že chlapci nejsou doma poskytnuty podmínky k plnění školních povinností, ani k tomu, aby byl podporován k lepšímu chování. Na začátku školního roku jsem s matkou opakovaně řešila, že Oliver nemá žádné školní pomůcky. Telefonicky byla vždy přislíbena náprava, ke které ale nedošlo. Jediným pozitivním bodem hodnotím to,

že matka po mých urgencích zaslala peníze na pracovní sešity z matematiky, anglického a českého jazyka, které jsem následně Oliverovi objednala. Chlapec chodil do školy bez pomůcek, neměl psací potřeby ani sešity. Sešity na výuku jsem mu na konci října darovala vlastní, protože bylo evidentní, že mu je rodiče nepořídili. Několikrát došlo ke konfliktům mimo školu, kdy se o nich dozvídám od ostatních žáků nebo PČR. Většinou se jedná o fyzické nebo verbální útoky vůči jiným žákům.“ (Třídní učitelka, osobní sdělení, prosinec 2019).

„Matce byla nabídnuta možnost konzultace u školní psycholožky, stejně jako zprostředkování vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Matka obě varianty odmítla. Na schůzce působila dojmem, že ji tím obtěžujeme.“ (Výchovný poradce, osobní sdělení leden 2020).

Na základě podnětu ředitele školy a také žádosti OSPOD, vypracovala třídní učitelka zprávu o žákovi průběžně v těchto datech: 4. 9. 2017, 1. 12. 2017, 18. 3. 2018, 15. 9. 2018, 24. 6. 2019, 10. 4. 2019, 26. 6. 2019, 10. 10. 2020, 3. 2. 2021. Stejně jako u prvního chlapce Prokopa, spatřuje výrazný nedostatek v komunikaci OSPODu a školy. Jak sama uvedla, případ Olivera je v mnohém horší, zejména v naprostém nezájmu rodiny o vzdělávání jejich syna a v problematickém chování závažnějšího a intenzivnějšího charakteru než u Prokopa. Naopak jak sama vnímá, je zájem OSPOD v tomto případě menší. Škola je často iniciátorem v jednání se zástupcem, který s rodinou Olivera spolupracuje. Aktivitu „Škála spravedlnosti“ u Olivera také zkoušela, chlapec se opakovaně odmítal zapojit a celkově ani v jednom případě ze 6 sezení nespolupracoval. Obdobně jako u Prokopa, byl Oliverovi vytvořen podpůrný plán 1. stupně (Plán pedagogické podpory). U Olivera je vážné podezření na specifické poruchy učení a chování. Chlapec pracuje s podporou školy i se sdílenou AP nebo jiným pedagogickým pracovníkem, což je nad rámec 1. stupně podpůrných opatření. Opakovaně bylo s rodiči řešeno, aby s chlapcem absolvovali odborné vyšetření. V poslední zprávě OSPOD současná třídní učitelka zažádala kurátora OSPOD na zajištění adekvátní pomoci Oliverovi.

5.5 Kazuistika Tomáš C.

5.5.1 Osobní a rodinná anamnéza

Tomáš C., 15 let., je žákem 8. ročníku běžné základní školy. K povinné školní docházce nastoupil s ročním odkladem školní docházky. Rodiče jsou rozvedeni, v současné době je v péči matky. Má 4 nevlastní sourozence. Vydělek otce a matky je nízký, oba jsou v insolvenční situaci. Tomáš vyrůstal ve velmi nepříznivých rodinných podmínkách. V rodině se objevovaly velmi emotivní výstupy a hádky mezi rodiči, které často končily domácím násilím. Rodinné klima se velmi negativně podepsalo na vývoji chlapce. Později vyšlo najevo, že matka Tomáše již ve velmi raném věku týrala. Týrání bylo vyhodnoceno jako velmi závažné (matka chlapce topila ve vaně). Situace po rozvodu byla pro Tomáše extrémně zátěžová z důvodu nezájmu ani jednoho z rodičů. Toto období trvalo delší dobu, kdy střídavě pobýval jednou u otce a jednou u matky. Matka chtěla nejdříve Tomáše výhradně do své péče a znemožňovala Tomášovi kontakt s otcem. Otec navrhoval střídavou péči po 14 dnech pobytu. V tomto období se o Tomáše starala především jeho starší sestra a teta. Matka opakovaně nejevila zájem pravidelně docházet do Pedagogicko-psychologické poradny, k logopedce, nebo nedodávala zprávy jako podklad k podpůrným opatřením. Dle zpráv pro oddělení sociálně právní ochrany dětí (dále OSPOD) Tomáš bydlel u cizích lidí, u kterých někdy přespával i celý týden. Po opakovaném šetření matka přehodnotila svůj názor. Přiznala, že Tomáše nezvládá a odmítla ho mít ve své péči. Její vztah k Tomášovi naopak silně ochladl. O Tomáše prvních několik měsíců nejevila žádný zájem. Nakonec se ho ujal otec, kterému byl svěřen. Péči o něj zpočátku zvládal s obtížemi. Dle doložených zpráv třídní učitelky určených OSPOD, se otec o Tomáše staral řádně, jak po hmotné stránce, tak v domácí přípravě. Matka už měla v té době nový vztah, kde pečovala o dítě partnera přibližně v Tomášově věku. Z rozhovoru s ním bylo patrné, že tuto situaci nesl velmi těžce. Tomáš vykazoval známky neklidu a emocionálního rozpoložení, vždy po víkendů stráveném u matky. Trvalo několik dní, než se Tomáš uklidnil. K matce se dle hovoru i těšil, víc však na svou starší sestru. Frekvence návštěv u matky se odrážely na jeho chování negativně, zejména v afektovaném chování. Před 2 lety se matka rozhodla, že chce Tomáše do péče. Tomáš si to velmi přál, a i když s tím otec nesouhlasil, Tomáš zůstal u matky. Po několikaměsíčním pobytu u matky musel být na žádost matky hospitalizován na dětské psychiatrii. Matka popisovala chlapce jako apatického, který odmítal chodit do školy a ona ho k tomu nemohla nijak donutit. Zároveň se vyjádřila, že péči

o chlapce nezvládá a netrvá na prodloužení období svěřen do péče. Chlapec byl po návratu z pobytu svěřen do péče otce. Po náhlé smrti otce pobýval u tety, která se už v minulosti o Tomáše starala a mají k sobě vytvořený hezký vztah. V současné době je již rok u matky a celkově se situace stabilizovala.

5.5.2 Školní anamnéza

Dle závěrů Pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a z podkladů pro asistenci, má Tomáš poruchy chování a emocí, s výrazně pomalým pracovním tempem a psychomotorickým neklidem a specifické poruchy učení, dyslexie a dysortografie. Podpůrná opatření třetího stupně jsou mu poskytnuta také z důvodu sociálního znevýhodnění. Dále má Tomáš narušenou komunikační schopnost v tempu řeči, je introvertní, s výrazným handicapem v sociální oblasti komunikace a vztahů s vrstevníky. Chlapec je v péči neurologa, psychologa a psychiatra.

Prospěch Tomáše je dlouhodobě nedostatečný, domácí příprava byla v nižších ročnících dobrá, lépe pracoval a dosahoval lepších výsledků v nižších ročnících a pod vedením otce. S otcem pravidelně docházel do PPP a na logopedii. Otec chlapci umožnil hrát na hudební nástroj a podporoval ho i v malování, kde se Tomáš velmi výrazně projevoval. V současné době se již ničemu ze zmíněného nevěnuje. Chlapec je vždy při hodinách pasivní, na pokyny učitele nereaguje, zadaná cvičení vypracuje jen po opakovaném upozornění vyučujícího a jen v částečném rozsahu, většinou je ale vědomě ignoruje. Pomůcky na hodinu často nemá, zdůvodňuje to zapomínáním. Všechny pomůcky mu rodina řádně zajistila na začátku roku. Dne 28. 1. 2017 byli rodiče upozorněni na nedostatečný prospěch z českého jazyka, anglického jazyka a matematiky. Dne 15. 3. 2017 byla pro OSPOD sepsána zpráva o žákovi. V květnu 2017 byli rodiče opět informováni o nedostatečném prospěchu z anglického jazyka a matematiky. Zároveň třídní učitelka konzultovala další kroky a možnou úpravu v IVP, které by mohly podpořit Tomáše k lepším výsledkům.

V září 2017 byla matka, u které Tomáš již bydlel, upozorněna na neomluvené hodiny. Matka nevěděla, že do školy neodešel. V době Tomášova odchodu do školy byla již v práci a neměla možnost kontroly. Dne 12. 10. 2017 proběhlo jednání s matkou a Tomášem. Hlavním důvodem byly četné absence, neplnění školních povinností, nevhodné chování vůči vyučujícím a asistentce pedagoga. Na absence matka reagovala rozrušeně, uvedla,

že nemá žádné prostředky, jak zajistit, aby do školy odešel. Tomáš nechtěl o tomto problému mluvit. Během jednání se takřka nevyjádřil, neustále se díval do země. O tomto jednání byl informován kurátor OSPOD.

Dne 18. 11. 2017 byla Tomášovi udělena důtka ředitele školy za 8 neomluvených hodin a nevhodné narušování výuky. V lednu 2018 se situace zhoršila, kdy Tomáš odmítal do školy docházet takřka denně. Domlouvání i výhrůžky matky ignoroval. Matka opakovaně volala do školy a dožadovala se rady. Po 14 dnech matka informovala ředitele školy o volbě umístit Tomáše na oddělení dětské psychiatrie. Matka zdůraznila, že Tomáš o tomto záměru neví a nechce mu to říct, aby něco neprovedl. Den před odjezdem se Tomáš dozvěděl, kam bude umístěn a utekl z domova. Otec ho našel na 30 km vzdáleném nádraží. Z psychiatrického pobytu se vrátil po 4 týdnech. Začal znova bydlet u otce. Několikrát bylo u chlapce řešeno drzé chování vůči učitelům, nedostatečná příprava na vyučování, v jednom případě krádež a stalking spolužačky, ke které měl velkou citovou vazbu, spolužačka mu pomáhala a vždy se k němu chovala mile. Otec chlapce po zjištění skutečnosti reagoval velmi rychle a postupoval podle doporučení školy. Dne 20. 5.2018 si OSPOD vyžádal zprávu o žákovi. V říjnu 2018 Tomášovi náhle zemřel otec. Do března 2019 bydlel u tety, kde na základě žádosti plnil školní docházku. V dubnu 2019 se Tomáš opět vrátil ke své matce. V červnu 2019 byla matka upozorněna na hodnocení nedostatečné z předmětu matematika. Prázdniny trávil u tety, která ho doučovala k opravné zkoušce v srpnu, kterou zvládl úspěšně. Dne 10. 10. 2019 a 2. 2. 2020 byla odeslána zpráva o žákovi kurátorovi OSPOD. V prvním pololetí Tomáš neprosplival z matematiky a anglického jazyka. Absence se u Tomáše podařilo eliminovat, matka se snaží se školou pravidelně komunikovat. Dle slov vyučujících Tomáš velmi často nerespektuje pokyny učitele, během výuky si odejde ze třídy, po přestávce chodí do hodiny pravidelně pozdě. Na hodině vykřikuje a má drzé poznámky. Lehne si na lavici a na upozornění reaguje nevhodnou poznámkou. Pokud asistentka nebo vyučující Tomáše vybídne, aby se zapojil do práce a otevřel si sešit, nereaguje. Pokud na tom učitel trvá, chlapec se zachová tak, že začne trhat listy ze sešitu a čmárá po nich. Na druhou stranu se s třídou prakticky nebaví. Buď jen tak sedí, nebo ze třídy odchází a prochází se po škole.

5.6 Opatření u žáka Tomáše C.

Z hlediska povahy jeho chování, které je dlouhodobé, u Tomáše postupovala třídní učitelka po domluvě s ostatními vyučujícími a asistentkou pedagoga (která je ve třídě přítomna) na jasných postupech zadávání práce v hodinách, která je odlišná od zbytku třídy. Dává mu možnost pracovat samostatně a zároveň jasně definovat požadavky. Asistentka pedagoga průběžně dopomáhá. *„Je to někdy velmi vyčerpávající motivovat Tomáše k jakékoli činnosti, Tomáš prostě sedí, naštvaně nebo lhostejně se na mě dívá a nic neudělá. Jeho náladě hodně přidá, jaké to má zrovna doma,“* (Asistentka pedagoga, listopad 2019).

Rodině byla nabídnuta možnost setkávat se se školním psychologem, kterou rodina využila. Chlapec toho využívá v různých intervalech. Někdy to i odmítá. Tomáš je chlapec s pomalým psychomotorickým tempem, nejistý, s nízkým sebevědomím, které velmi těžce zvládá zátěžové situace. Jak se shodně vyjádřila školní psycholožka i metodik prevence, u Tomáše jsou projevy chování velmi výrazně vázané na aktuální situaci a odráží všechny traumata. Následná péče je u něj primárně zaměřená na posilování pracovních dovedností, sebevědomí a zlepšení školních výsledků.

5.7 Kazuistika Adrian D.

5.7.1 Osobní a rodinná anamnéza

Chlapec Adrian D., 11 let, je žákem 5. třídy běžné základní školy. Rodiče spolu již několik let nežijí, chlapec má starší, již dospělou sestru a z nového vztahu matky má mladšího sourozence. V domácnosti žije s matkou, jejím partnerem a mladším sourozencem. Se starší sestrou má velmi dobrý vztah, často ho doučuje. Otec chlapce je uživatelem drog.

Rodinná finanční situace se výrazně zlepšila, když si matka našla nového partnera, který svým příjmem přispěl k lepšímu bydlení. Užívání drog praktikoval i před zrakou chlapce po celou dobu soužití v rodině, čímž se chlapec ve škole chlubí a detailně popisuje tyto aktivity. Adrian je do školy většinou připraven, včetně jídla.

5.7.2 Školní anamnéza

S Adrianem jsou opakovaně řešeny problémy s chováním, projevující se již od první třídy. Jsou jimi nevhodné a agresivní chování ke spolužákům a pracovníkům školy, užívání

vulgarismů na žáky a učitele i během výuky, šikanu a poškozování osobních věcí spolužáků, drobné krádeže. Dodatečně byla zjištěna krádež kola ze školního pozemku a dále krádež mobilního telefonu. Opakovaně mu byla uložena kázeňská opatření, důtka ředitele školy za hrubé a agresivní chování ke spolužákům, nevhodné chování během přestávek a k učitelům, později snížený stupeň chování.

V roce 2016 byl sepsán IVÝP z důvodu dlouhodobé a nedostatečné školní přípravy a agresivního chování vůči spolužákům. V té době docházelo ke komplikovanému rozchodu rodičů. Dne 21. 6. 2016 byla Adrianovi uložena důtka ředitele školy, za ničení osobních věcí a agresivní chování vůči spolužákům a neplnění si školních povinností.

V dalším školním roce, v říjnu 2018 byla chlapci opět udělena důtka ředitele školy, za opakované agresivní chování vůči spolužákům, vulgární verbální projevy vůči učitelům.

Na doporučení školy a OSPOD matka s Adrianem 28. 1. 2018 absolvovala psychologické vyšetření. Ve zprávě klinického psychologa je zmíněna diagnóza – porucha schování středně těžké povahy, impulzivita, nízká frustrační tolerance a snížená schopnost empatie a sebepojetí.

Dne 4. 5. 2018 byla na žádost OSPOD sepsána zpráva o žákovi, kde bylo potvrzeno, že se matka dostavila k psychologickému vyšetření s chlapcem a jsou objednáni k vyšetření do PPP. Dále popisuje závažnost Adrianových incidentů a přetrvávajícího agresivního chování, které se více stupňuje mimo školu. Ve škole se situace neeskaluje, zejména díky zvýšenému dohledu o přestávkách. Nedošlo ale ani ke zlepšení Adrianova chování. Spolu s OSPOD a PČR škola řešila několik případů, kdy chlapec sledoval vybrané dítě a poté ho zbil (pěstí do hrudníku, břicha, kopance). V jednom případě si připravil popruhy, kterými chlapce svázal a poté ho opakovaně kopal. Adrian se takřka denně snaží vyvolávat konflikty různými způsoby. Bere spolužákům věci, které schovává, a někdy je i zničí. Pokud se spolužák začne bránit, Adrian okamžitě spolužáka fyzicky napadne. Obdobně konflikty vyvolává vulgárním vykřikováním na žáky. Při jakékoli zpětné reakci se začne prát. Agresivní chování, šikana a cílené napadání má vzestupnou tendenci. Matka se vždy po vyzvání do školy dostavila, navrženým opatřením se nebránila. Stanovená opatření ale v praxi nedodržela.

Závěry z vyšetření v PPP ze dne 4. 6. 2018 poukazují na grafomotorickou neobratnost a oslabení v oblasti jemné motoriky, psychomotorický neklid a zvýšená unavitelnost. U chlapce převažuje snaha o rychlejší pracovní tempo na úkor kvality (zbrkllost), sklony k impulzivnímu jednání, nižší frustrační tolerance a oslabení v selektivní pozornosti. PPP rozhodla o podpůrných opatřeních druhého stupně, bez asistenta pedagoga.

Dne 27. 6. 2018 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 — uspokojivé z těchto důvodů: opakované projevy nevhodného chování během hodin vůči vyučujícím během vyučování a přestávek, agresivní chování ke spolužákům.

Zpráva o žákovi ze dne 19. 10. 2018, ve které učitelka popisuje chování chlapce: *„Během vyučování Adrian často vyrušuje, nedbá pokynů učitele, je drzý vůči učitelům. Často mu chybí domácí úkoly i pomůcky. Hlavní problém je stupňující se agrese vůči spolužákům. Chlapce i dívky škrtil, kopal a mlátil pěstmi. Nejvážnější incident, který byl Adrianem naplánovaný, kdy Adrian vylákal spolužáka po vyučování za účelem běžeckého závodu. Ihned po setkání spolužáka povalil na zem a surově do něj kopal.“* (Třídní učitelka, říjen 2018)

Další důtka ředitele školy byla 19. 11. 2018 chlapci udělena za poškození věci spolužákovi. Adrian si do školy donesl nůž a po vyučování v šatně nožem rozřezal školní batoh. Dále je to opakované nevhodné chování a narušování výuky. Dne 11. 01. 2019 se dostavili rodiče chlapce k jednání o IVÝP a dalšímu postupu. Byla projednána krádež kola, které si následně Adrian se svolením matky přebarvil. Matka se hájila, že nevěděla o krádeži, ale věřila synovi, že ho našel. Dále si stěžovala, že i doma je Adrian drzý, nerespektuje dospělé a ráda by, aby ho někde napravili. S diagnostickým ústavem v rodině již mají zkušenost a nebránila by se tomu ani u Adriana. Z důvodu stupňujícího se agresivního chování byla 23. 11. 2018 sjednána případová konference, které se účastnili rodiče chlapce, chlapec, ředitel školy, třídní učitelka a asistent pedagoga, metodik prevence, kurátor a facilitátor. V závěru bylo zmíněno, že ačkoli škola přistoupila k mnoha preventivním a výchovným opatřením, komunikuje a pracuje s rodinou nadstandardně, řeší záležitosti i mimo školu, jsou její kompetence omezené. Na základě všech zjištěných skutečností byla dohodnuta opatření, že se matka důsledně zaměří na prevenci kriminality, a že okamžitě zajistí všechny cizí věci, které u chlapce nalezne. Bude pravidelně docházet do školy na konzultační schůzky, případně bude včas řádně omluvena. Otec se bude

o víkendech, kdy má chlapce v péči, pravidelně podílet na domácích úkolech. Otec musí bezvýhradně zajistit, aby se chlapec nedostal k návykovým látkám a ani ho chlapec nesmí při užívání vidět. OSPOD vyžaduje psychiatrické vyšetření chlapce a zahajuje spolupráci v SVP. Škola má konzultovat s ŠPC, psychologem a vytvořit další možné způsoby výchovně-motivačních opatření.

Dne 24. 1. 2019 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování a hodnoceno stupněm 2 — uspokojivé z těchto důvodů: agresivní chování ke spolužákům a verbální agrese vůči vyučujícím a krádeže. Začátkem února 2019 proběhla komunikace s OSPOD a školou o dalších krocích. Adrian měl 4 neomluvené hodiny, matka se snažila záškoláctví krýt a domáhala se omluvení hodin. Odpovědnost za vzniklou situaci kladla škole, tvrdila, že jsou všichni na Adriana zlí a vyučující záměrně vyhledávají Adrianovo špatné chování. Kurátor OSPOD po rozhovoru s matkou a se školou stanovil matce každý týden docházet do školy na krátkou konzultaci. Matka navštívila školu pouze jednou, na počátku měla snahu omluvit se (někdy jen několik minut před schůzkou), později na výzvy školy nereagovala. Když se Adrian vrátil po 10 dnech do školy (omluveno jako nemoc), působil zamklým dojmem, spolužáků si příliš nešímal. Učitelka hodnotila klima třídy a průběh vzdělávání jako klidné. Chlapec se v rozhovoru s učitelkou zmínil, že ho hrozně štvalo, že on musí být u starší setry a matka je s mladším sourozencem a kamarádkou na horách. Nemocný prý nebyl. Klidný průběh jeho chování trval asi týden.

Dne 16. 4. 2019 byla Adrianovi udělena důtka třídního učitele za neomluvené hodiny a napadení spolužáka. Škola 22. 5. 2019 upozornila dopisem OSPOD na závažné chování Adriana a nespolečnickou spolupráci matky. Na schůzky se nedostavuje, odmítá jakákoli opatření z její strany. Do péče se více zapojil i biologický otec. Adrian se výrazně zhoršil i v domácí přípravě a výsledcích. Školní výsledky chlapce bývaly v lepším průměru, je přirozeně bystrý, s dobrými znalostmi. O práci v hodinách ale nejevil zájem, naopak se snažil během vyučovacích hodin vytrvale narušovat výuku. Adrian často neměl úkoly, nebo pomůcky. Matka chlapce buď omlouvala, nebo konstatovala, že vyučující nebo asistent nezajistili, aby si chlapec zapsal úkol či připravil pomůcky. Na další zhoršení školních výsledků a školní přípravy a dalšího incidentu, který se stal na hodině tělesné výchovy, ředitel školy upozornil OSPOD dne 12. 6. 2019.

Adrian na venkovním hřišti se v nestřežené chvíli vymočil do lahve s pitím svému spolužákovi. Když se spolužák napil, Adrian se velmi bavil. Ani při řešení této události neprojevil žádnou lítost, naopak mu to přišlo jako skvělý nápad. Po sledu těchto událostí bylo rozhodnuto o sníženém stupni hodnocení z chování na 3 – neuspokojivé.

V říjnu roku 2019 mu byla udělena důtka třídního učitele za agresivní chování vůči spolužákům a neplnění si školních povinností. Dne 29. 01. 2020 bylo rozhodnuto o sníženém stupni z chování na 2 - uspokojivé, a to za krádež telefonu, agresivní a ponižující chování vůči spolužákům s příznaky šikany. Škola navíc opakovaně řešila stížností rodičů na napadání jejich dětí po vyučování. Spolužačku celou cestou do jídelny (asi 400 m) napadal tím, že se do ní vší silou strefoval pomerančem, který dostali žáci dopoledne ve škole. Dívka byla tímto incidentem otřesená a odmítala opustit jídelnu. Musela si ji vyzvednout matka. Druhý den poslala do školy fotografie četných podlitin na těle dívky a oficiální stížnost. Několik dní na to jiný rodič podal za opakované napadání svého dítěte trestní oznámení. Na jednáních s metodikem prevence a třídní učitelkou matka přenáší vinu za chování svého syna Adriana na učitele, otce chlapce, nebo na chlapce samotného. Když bylo matce sděleno podání trestního oznámení, matka se obracela na chlapce s konstatováním: „*Adriane, kdo se postará o brášku, když mě zavřou. Ty se budeš muset starat.*“ (Matka chlapce, leden 2020).

5.8 Opatření u žáka Adriana D.

Třídní učitelka po konzultaci se školním psychologem a metodikem prevence zavedla několik základních opatření, které učinila. Častěji vedla rozhovor s chlapcem, pomocí motivačního notýsku se ho snažila více motivovat (razítka smajlíků a slovní hodnocení). I ostatní učitelé byli s touto metodou obeznámeni. Při kázeňských problémech neprodleně kontaktovala rodiče a řešila vzniklou situaci. O přestávkách byl zajištěn zvýšený pedagogický dohled. Všechna opatření měla u chlapce krátkodobý účinek. „*Když se Adriana ptám, proč to udělal a zmlátil toho chlapce, řekne mi, že si ho vybral. Když ho provokuje, vždycky se ten kluk naštvě, jde na něj a Adriana baví, že se s ním může poprat.*“ (Třídní učitelka, leden 2020).

Dle slov metodika prevence chlapec na otázku, zda si myslí, že má problémy s chováním, odpovídá, že ne. Jen dodá, že mu to říkají učitelé, že zlobí. Adrian má vytvořený dle podkladů PPP Individuální vzdělávací plán a dochází na hodiny speciálně-pedagogické péče.

Třídní učitelka pracuje s metodami, na kterých se shodli spolu s dalšími odborníky. Adrianovi stanovit jasný řád a pravidla, zadávat jasné a stručné instrukce, střídat činnosti se zařazením relaxačních přestávek, častější poskytování zpětné vazby, vedení k vědomé kontrole vypracovaného úkolu. Adrian má ve třídě míč, na kterém sedí a může ho využívat k protažení. Rád vybarvuje mandaly, které ho dokážou zklidnit. Za pomoci asistentky pedagoga, která je ve třídě přítomna, si zapisuje do úkolníčku zadanou práci. Asistentka u něj funguje jako motivační prvek v hodině a dohlíží i na dění o přestávkách.

5.9 Shrnutí případových studií

Všechny případy mají mnoho společných znaků a všechny lze hodnotit v sociálně- znevýhodněném kontextu. Všichni chlapci pocházejí z rodin s nízkým sociálním i ekonomickým postavením, v rodinách se objevovaly sociálně-patologické jevy – užívání návykových látek, domácí násilí, nedostatečné finanční zajištění. U všech dětí se dá konstatovat citová a podnětová deprivace, kterou chlapci řešili v kolektivu specificky. To se projevovalo zejména sníženou orientací v sociálních vztazích a normách – problém s autoritou dospělého, učitele. Neméně důležité je zmínit materiální deprivaci, která významným způsobem zasahovala do „školního života“ chlapců. Dopad nedostatečného zajištění školních pomůcek, oblečení, školních výletů a jídla byl patrný ve vyčleňování z třídního kolektivu a nepříznivé postavení v sociální interakci. V jednom případě bylo chování u žáka podmíněno odlišným vnímáním potřeby vzdělávání a institucí školy jako takové. Sociokulturní odlišnosti hrají sice poměrně významný podíl, zejména ve spolupráci se školou, avšak jsou zároveň pouze jedním z faktorů.

6 Projekt podpory a motivace žáků s poruchami chování

Projekt intervence vznikl na této škole v průběhu školního roku 2018/2019 z důvodu potřeby více se přiblížit dětem s poruchami chování a poskytnout jim potřebnou následnou péči. Plně do praxe byl aplikován od září 2019 s předpokladem, že bude potřeba provádět případné úpravy na základě ověřování v praxi. Projekt vytvořil školní metodik prevence Mgr. Jana Vojtěchová spolu s dalším učitelem 2. stupně ZŠ Mgr. Martinem Žilkou, který se podílel i na grafické podobě formuláře. Při jeho tvorbě nevyužívali přímo žádné metodiky, snažili se projekt zaměřit na potřeby konkrétních žáků své školy, využili své dlouholeté profesní zkušenosti, zejména zkušenosti třídních učitelů složitějších třídních kolektivů. Dále vycházeli z potřeb těch žáků s výchovnými problémy, kteří stále častěji sami jeví zájem o svých problémech ale i o svých úspěších hovořit. Primárním impulsem k tomuto projektu byli sami žáci.

Do této formy intervence byli zařazeni žáci, kteří se dlouhodobě potýkají s výchovnými problémy. U všech žáků byl vytvořen individuální výchovný plán (dále jen „IVÝP“). Individuální výchovný program je jednou z forem spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem je odstranit rizikové chování žáka a předcházet možným důsledkům tohoto chování za podpory školy a rodiny žáka. Bohužel často je kompetence rodiče k řešení potíží dítěte nedostatečná, nebo rodiče se školou nekomunikují. Forma intervence, nebo následné péče, kterou škola sama sestavila, v souladu s IVÝP a metodikou primární prevence se soustřeďuje na budování vztahu s dítětem ke škole a k lidem v ní. Zároveň se snaží dosáhnout zlepšení vztahu ke vzdělávání. Kladným vnímáním prostředí školy se snaží eliminovat negativní projevy žáka. Rodiče se v této intervenci primárně nepodílí, pouze za předpokladu, že stanovený cíl, který si dítě dalo, souvisí i s vlastní rodinou. O průběhu intervence jsou informováni pomocí ústřížku, které si dítě odnáší ze sezení.

6.1 Metodika intervence (následné péče)

Následnou péči o tyto žáky škola zapojená do výzkumného šetření považuje za velmi důležitou zejména proto, že dává příležitost sledovat dodržování dohodnutých opatření, která individuální výchovný plán obsahuje, stejně tak proto, že se žákům dostává pravidelné zpětné vazby, a to hlavně v případech, kdy se podepsáním IVÝP žák zavazuje zapracovat na změně svého celkového chování či přístupu ke spolužákům, vyučujícím i škole.

V rámci následné péče byl vytvořen tento postup:

- žák se zavazuje se souhlasem zákonného zástupce ve svém individuálním výchovném plánu docházet na pravidelná setkání s jedním ze členů ŠPP
- setkání se koná 1x týdně
- při rozhovoru s žákem je veden záznam na speciální formulář (tento slouží pouze pro interní potřebu)
- setkání je vedeno pedagogickým pracovníkem školy, voleným tzv. „na míru“ konkrétnímu žákovi dle předchozích zkušeností (učitel – nejčastěji člen ŠPP, ale není nutností) ke kterému žák jeví důvěru, již dříve se na něho obracel s žádostí o pomoc, či vyhledával jeho společnost, vedl s ním rozhovory, velmi dobře spolupracoval při jeho hodinách, u kterého je předpoklad, že kooperace mezi nimi bude funkční, atd.) Vyučující by měl znát možnosti dítěte, aby dokázal dítě správně podpořit.
- z každého setkání si žák odnáší téma, úkol, motiv v přemýšlení a ke zhodnocení do následujícího týdne (viz Příloha č. 1 - formulář)

6.2 Formulář pro záznam ze setkání v rámci následné péče o žáky s IVÝP

Formulář byl vytvořen pro interní potřeby školy Mgr. Janou Vojtěchovou a Mgr. Martinem Žilkou a vznikl pro práci se žáky s IVÝP ve snaze nejednat se žákem už na první pohled podle typu dokumentu čistě strohou úřední formou A proto je doplněn schematickými obrázky (Příloha č. 1). Je rozdělen na dvě části.

První (horní část) uvádí v záhlaví jméno žáka, ročník a datum setkání. Žák přichází na setkání se svým tématem, které je pro něho aktuální a má potřebu o něm hovořit. Toto téma je zapsáno do prvního pole „TVOJE TÉMA“. Zde je možné, aby žák přicházel s jakýmkoli motivem, rozhodně není nutné, aby se téma odvíjelo pouze od jeho předchozích prohrůšků, nebo se týkalo pouze školního prostředí. Tématem může být jakákoli záležitost, kterou se žák ve svém životě, ve svých myšlenkách zabývá (př. úspěch ve sportu, rodinná oslava, pochvala za domácí úkol, zlepšení v matematice, nový kamarád, ...). Dále zde najdeme tři kategorie vztahů žáka a školy – já a učivo, já a spolužáci, já a učitelé. Zde je možné věnovat se nejvíce té kategorii, která činila žákovi potíže, ale naopak i kategorii, která mu přináší radost. Zde je veden dvojí záznam – dvě záznamová pole;

horní pro záznam vymezení problému, starosti, obavy, nebo radosti a úspěchu; dolní pro záznam žákem navrhovaného řešení, opatření, zamýšlené změny, nebo způsobu, jak pokračovat v nastolené situaci v případě, že se žákovi v této oblasti daří.

Celé setkání probíhá formou rozhovoru se žákem v klidném a bezpečném prostředí. Záznam do dokumentu by měl být v co největší možné míře odkazem žakových myšlenek a návrhů, prostorem pro vyjádření svých problému i úspěchů. Je možné, aby ho prováděl po domluvě s učitelem sám. Oba pak svým podpisem potvrzují platnost projednaných skutečností.

Druhá (spodní část) formuláře obsahuje znovu přehled navrhovaných řešení, opatření, zamýšlených změn, nebo způsob, jak pokračovat v nastolené situaci v případě, že se žákovi v této oblasti daří. A to zejména pro následnou potřebu žáka, který si do této části poznamená a vymezí úkoly do dalšího období. Tuto část si odstříhne a odnáší domů, aby si ji mohl připomínat. Tyto úkoly jsou primárně určené dítěti, případně mohou posloužit jako informace pro dalšího učitele (asistenta pedagoga), který dítěti s úkolem pomůže, případně jako informace pro rodiče. Stanovená řešení by měla být pro dítě snadno splnitelná, krátkodobá a jednorázová. Pozitivní je, pokud si dítě vytvoří návyk k pravidelnému setkávání a zažije pocit dosaženého úspěchu.

Na další setkání se vrací s tím, že bude probráno, jak se mu cíle dařilo naplňovat a společně s učitelem hledá další možnosti, jak pokračovat.

Pokroky a posun k lepšímu ve všech potřebných oblastech lze zaznamenávat do pravé obrázkové části formuláře. Zde jsou k dispozici stupně vítězů, na kterých se žák může sám vidět, podle toho, jak probíhá vývoj celé jeho situace a případné nápravy. Zvolený způsob záznamu je zcela na individuálních potřebách žáka, kde se odráží jeho věk a zájem o takto zakreslené hodnocení. Lze volit zakreslení vlastní schematické postavičky své osoby mimo stupně vítězů nebo na jednotlivé stupně podle toho, jak žák situaci vnímá, popř. vybarvení nebo jiné označení tohoto místa. Praporky je možné využít k označení např. v případě, že problém je zcela minulostí a již vše nasvědčuje tomu, že se nebude opakovat – definitivní cíl snažení. Možnosti jsou zcela na konkrétní situaci a zúčastněných osobností učitelů a žáků. Z každého setkání by měl vyplynout jeden vyplněný formulář. Tyto jsou uchovávány,

následně je možné při práci s žákem zpětně nahlédnout do historie a vývoji, posunu žáka, lze díky nim vyhodnocovat i plnění individuálního výchovného plánu.

Záznamy a pokroky mohou být prodiskutovány s ostatními zainteresovanými osobami, např. s jednotlivými žakovými vyučujícími, se zákonnými zástupci či s odborníky ze ŠPP, kteří pomáhají žákovi s dodržováním opatření či jsou součástí jeho vzdělávání a výchovy. Sdílení informací probíhá zcela diskrétně či podle situace po předchozí domluvě se žákem samotným. Na rozdíl od IVÝP a dalších postupů školy se rodina primárně na této intervenci nepodílí, pokud samo dítě nezahrne rodinu do předmětu, který by chtělo řešit.

Další týden si dítě může zrekapitulovat své cíle, zda se vytyčený cíl podařil, nebo zda potřebuje další pomoc, nebo více času.

U některých dětí s poruchami učení a chování může být zpočátku těžké dostat se ke konkrétnější věci. Více se klade důraz na rozhovor, učitel nabízí zpočátku větší míru osobní pomoci, pokud si dítě nevěří, že by to zvládlo samo.

Příklad zadání úkolu: „Potřebuji si projít učivo, které bude v písemce ze Zeměpisu. Co k tomu potřebuji? Požádat AP, aby učivo, které vyučující označil do písemky, se mnou prošla. Na čase se s ní domluvím.“

Na počátku setkání učitel, který vede intervenci, osloví AP spolu s dítětem. Dítě získává důvěru, později bývá aktivní a samostatnější. U dětí, které nemají podporu a zázemí v domácím prostředí k přípravě na výuku, pomáhá dosáhnout na lepší hodnocení a zájem o učivo. Vytváří osobnější vztahy s dalšími vyučujícími. Všichni žáci, kteří byli uvedeni v případové studii, jsou zapojeni do této intervence.

6.3 Intervenční jednání – následná péče

Chlapec Prokop A.

1. schůzka

Prokop A. se na první setkání dostavil až po několika domluvených termínech. Na ty předchozí nakonec nedorazil. Učitel mu vysvětlil, jak budou společné schůzky probíhat a o jakých tématech je možné vést rozhovor a co je možné prostřednictvím setkání řešit. Následná péče u Prokopa byla vyhodnocena jako další vhodný způsob působení spolu s průběžnou kontrolou individuálního výchovného plánu.

Dle formuláře pro záznam (viz Příloha č. 1) byl se žákem veden rozhovor, co ho nejvíc tížilo, jak se mu vedlo ve vztazích ke spolužákům a vyučujícím, ve kterých situacích se aktuálně Prokop dostával do konfliktů a jak vnímal, že by to udělal jinak.

Chlapec nechtěl příliš komunikovat, uhýbal pohledem, na otázky týkající se chování posledního týdne odpovídal zdráhavě a pouze jednoslovně (ano, ne). Učitel ho slovně podporoval a ujišťoval, že informace, které se při setkání sdělí, slouží k tomu, aby mohli najít i nějakou možnost řešení.

Většina témat u něj vyvolávala zjevné napětí, chlapec to přešel bez slovního vyjádření. Ke konci ho zaujala otázka, směřující k domácí přípravě do školy. Zmínil, že by si mohl dát všechny věci do tašky, aby měl sešity na vyučování.

2. schůzka

Další schůzka byla realizována až za měsíc, z důvodu absence a nedodržení domluveného termínu (chlapec se nedostavil). Na otázky kladené učitelem odpovídal stroze: „nevím ... je mi to jedno ... zapomněl jsem ... ne)“. Odmítal otevřít téma chování, a na otázku, zda se mu dařilo lépe si připravovat úkoly, jak si stanovil na poslední schůzce, odpovídal vyhýbavě. Z rozhovoru vyplynulo, že na úkol velmi záhy zapomněl. Další úkol, nebo nabídku zkusit alespoň jednou zvládnout ten minulý, odmítl. Učitel se ho ptal, jak tyto schůzky bere? Chlapec krčil rameny. Po chvíli přemýšlení odpověděl, že je mu to jedno, ale spíš by na ně nechodil. Učitel se ho přesto snažil pozitivně motivovat ke společné domluvě na dalším termínu. S tím Prokop souhlasil.

3. schůzka

Na třetí schůzku Prokop nedorazil. Další termíny, které mu učitel nabízel, v dané chvíli přijal a slíbil účast, ale nedostavil se.

Chlapec Oliver B.

1. – 5. schůzka

U chlapce Olivera schůzky následné péče prakticky neprobíhaly. Oliver z důvodu vysoké absence většinou ve škole nebyl, nebo se na domluvený termín nedostavil. Asi v 5 případech došlo ke krátké konzultaci (nejčastěji o přestávce). Jako důvod nejčastěji

vedl, že nebyl ve škole, zapomněl, nebo se mu nechtělo zůstat ve škole po poslední hodině. V tomto případě se učitel výjimečně obrátil i na rodinu Olivera, situaci konzultoval i s metodikem prevence. Rodiče intervenci nepodpořili. Otcí to bylo jedno, matka s tím nesouhlasila a vnímala to jako další obtěžování ze strany školy.

Oliverovy projevy chování vůči učitelům a dalším pracovníkům školy jsou takřka vždy konfliktní. I přátelský a mírný přístup Oliver vyhodnocuje jako provokaci, nebo útok na jeho osobu. Jen velmi obtížně zvládá dodržování instrukcí od učitele a respektování jeho autority. Bylo proto těžké najít pro intervenci s Oliverem vhodného vyučujícího, kterého by Oliver alespoň částečně respektoval.

Chlapec Tomáš C.

1. schůzka

Možnost intervence matka u Tomáše uvítala. Na Tomášovi byla vidět při první schůzce nervozita. Zaujal svůj typický postoj – ruce svěšené mezi kolena, shrbený posed, svěšená hlava a upřený pohled do země, který se během celé schůzky nezměnil. Učitelka mu vysvětlila, proč se sešli, co by mu mohla pomoci zlepšit. Vzhledem k mlčení chlapce schůzka proběhla ve zkráceném čase (15 min). Tomáš má vybranou učitelku rád, do školní výtvarné soutěže namaloval její portrét (velmi zdařilý). Má k ní ale i hluboký respekt.

2. schůzka.

Tomáš byl zpočátku zamlklý a nechával komunikaci na učitelce. Po chvíli začal pozvolně reagovat na otázky. Učitelka se Tomáše ptala na spolužáky, zda se něco neděje a kdo je jeho kamarád. Téma kamarádství u něj vyvolalo pozitivní reakci. Tomáš se rozpovídal o spolužákovi Honzovi, který si s ním o přestávce hází pěnovým míčkem, vypráví mu vtipy, kterým se oba smějí. Tomáš uvedl, že už si byli spolu 2x zakopat na městském hřišti. Říkal, že Honzu má rád, protože je zábavný a vtipný, půjčuje mu i nějaké pomůcky. Třída, do které Tomáš chodí, vždy o Tomáše měla zájem a pomáhala mu. To velmi dobře nastavila třídní učitelka na prvním stupni. Děti vnímali jeho jinakost, ale byly mu připraveny pomoci. Zejména dívky, kterých je v jeho třídě pouze 5, projevovaly sklony o Tomáše pečovat. Tomáš odcházel ze schůzky uvolněný a spokojený. Úkol zatím nebyl zadán.

3. Schůzka

Tomáš přišel na schůzku a opět působil napjatě. Do rozhovoru se ale zapojoval mnohem rychleji než minule. Tématem byla angličtina, ze které v pololetí propadal. Učitelka se ho zeptala, co by mohl ještě udělat, aby se to snažil zvrátit. Tomáš řekl, že za dva dny píšou test ze slovíček a můžou udělat „referát“. Učitelka se ho zeptala, zda ona nebo případně asistentka pedagoga (dále jen „AP“) mu může nějak pomoci. Tomáš se AP ostýchal oslovit. Učitelka mu navrhla, aby tam šli spolu. Tomáš souhlasil. Další volnou přestávku se setkali s AP, a za pomoci učitelky si Tomáš domluvil doučování před písemkou a pomoc s referátem. Z písemky dostal známku 3-. Z referátu dostal dvojku. Nakonec se mu podařilo dosáhnout 4 z AJ na vysvědčení.

4. – 6. schůzka

Z výsledků zlepšení známky z AJ měl Tomáš upřímnou a neskrývanou radost. Asistentka učitelce potvrdila i zájem a zvýšené soustředění během posledních hodin výuky AJ. Individuální přípravu na písemky dle potřeby Tomáše zařadili průběžně do dalších úkolů. Po 5. schůzce si dokázal Tomáš zajít za AP sám a poprosit ji o pomoc. AP byla na hodinách přítomna takřka vždy, a tak měla přehled, co bude obsahem konkrétního testu. Záměrně ale Tomáše netlačila do procvičování a dle dohody s učitelkou následné péče vyčkávala na osobní Tomášův zájem. Společná příprava se pozitivně odrazila na komunikaci s AP i dalšími učiteli. Na konkrétních hodinách byl následně více vnitřně motivován a soustředěn, čímž se přirozeně upozadilo i Tomášovo nežádoucí chování.

Chlapec Adrian D.

1. schůzka

Žák přišel na první setkání, kde mu bylo vysvětleno, jak budou sezení probíhat, co všechno je možné řešit. Důvodem následné péče bylo opakované velmi vulgární a agresivní chování vůči spolužákům, vůči vyučujícím, nekázeň v hodinách, opakované lhaní, krádeže a neplnění školních povinností. Dle formuláře pro záznam intervenční následné péče byl projednán největší žákův problém, který chlapce trápí, a který má sám pojmenovat.

Zpočátku byl Adrian nejistý, tichý. Po důkladném vysvětlení, že na těchto setkáních již nebude záměrně řešena minulost bez výslovného přání a potřeb žáka, sám navrhl zapsat „zlobil jsem a ubližoval dětem“.

Jako závazek si dal, že se toto nebude opakovat: „nebudu mlátit děti a nadávat jim“. Na další setkání si měl připravit informaci o tom, jak se mu jeho cíl dařil.

2. schůzka

Chlapec přišel na schůzku v mnohem větší pohodě než poprvé, bylo patrné, že už byla vyjasněna úloha schůzky, která probíhá v příjemné atmosféře. Nejprve sám hodnotil uplynulý týden slovy „už to bylo dobrý“, pokračoval tím, že neměl žádné konflikty se spolužáky, ukázal notýsek, ve kterém nebyl žádný zápis o problémech s chováním. Jako hlavní téma svého týdne naopak uvedl, že dostal velkou pochvalu za aktivitu v matematice a chlubil se „smajlíkem“. Za největší úspěch považoval, že byl pochválen paní učitelkou před celou třídou.

Jako závazek na další týden si odnesl zápis o tom, že by chtěl v takových situacích pokračovat, protože se mu líbilo uznání spolužáků i paní učitelky.

3.— 5. schůzka

Schůzky probíhaly v podobném duchu, vždy byl hlavním tématem týdne nějaký úspěch, pochvala, či „pouhý“ klidný průběh celého týdne. Občas se zmínil o zapomenutém úkolu či o vyrušování v hodinách, avšak žádné závažné vulgární a agresivní chování se neopakovalo.

6. schůzka

Adrian přišel na setkání již zamlklý se sklopeným zrakem, byl si vědom, že jeho chování nebylo v uplynulém týdnu v pořádku. Jako téma svého týdne nechce nic uvést. Když mu byl položen dotaz, jestli se stalo něco, co nebylo v pořádku, jen přikývl hlavou. Byl mu nabídnut čas, aby si vše promyslel. Po chvíli začal vyprávět o incidentu, při kterém v šatně nadával spolužákovi, strčil ho na skříňku a poté povalil na zem a udeřil pěstí. Více o všem nechtěl hovořit, jen stručně popsal, co se stalo, nevyjádřil žádné politování. Jediné, co mu vadilo, že nedostal tento týden žádného „smajlíka“. Dodal, že nic, co by bylo k ocenění,

ani neudělal. Jako závazek do dalšího týdne si přál, aby se zvládl chovat hezky a toto se neopakovalo.

V následujících týdnech došlo k opakovaným kázeňským problémům. Celá situace se stala zlomovou v době, kdy byla matka na několik týdnů hospitalizována a žák byl doma se sourozenci a nevlastním otcem. Jeho chování se v době hospitalizace matky a několik týdnů po návratu matky domů výrazně zhoršilo, zejména ve vyvolávání konfliktů a následného fyzického napadání.

7 Závěrečná diskuze

Cílem kvalitativního výzkumu bylo porozumět jednotlivcům a událostem v jejich životě, které na ně působí v současném konání. Průzkumné šetření kvalitativního výzkumu umožnilo velmi detailní vhled do zkušeností respondentů, jejich vlastní interpretace, úsilí a okolnosti v jednotlivých případech. Popis jednotlivých případů byl zpracováním informací získaných pozorováním, rozhovorem a analýzou školních dokumentů. Větším zaměřením na subjektivní vnímání osob vyvstávají i omezení kvalitativního výzkumu (Gavora 2010, s. 186). Zjištění a závěry nelze pojímat v celkovém kontextu celkové populace a všech základních škol v České republice. Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat využívání metod prevence a pozitivního výchovného působení u žáků s problémovým chováním. Ze stanovených výzkumných otázek vyplynuly následující závěry.

7.1 Jaké formy intervence působí na chování a školní výsledky žáka?

V komplexní pomoci dítěti existuje celá řada zavedených postupů, které nemusí svou formou dostačovat dnešním změnám ve školství, a to jak z hlediska inkluzivního vzdělávání, tak z hlediska změn v potřebách rodin. Hypotetické tvrzení poukazuje na nedostatečnou kooperaci mezi institucemi právní ochrany dítěte a organizacemi podporujícími sociálně znevýhodněné rodiny a školy.

Celkově lze konstatovat, že největší zájem a snaha o pomoc žákům přichází nejčastěji od třídních učitelů, popř. dalších vyučujících. Dle platných zákonů a metodických pokynů má škola v oblasti intervence velmi omezené možnosti. Obecně je využíváno „pouhé“ oznamování. V první řadě jsou samozřejmě informováni a vyzváni ke spolupráci rodiče, v případě opakovaných problémů či zvyšující se míry závažnosti problémů bývá ve spolupráci se zákonnými zástupci, s žáky a se zástupci školy vypracován Individuální výchovný plán, ve kterém se všichni zúčastnění zavazují plnit domluvené skutečnosti. Často to může být poslední krok školy před vyvoláním spolupráce s dalšími institucemi (OSPOD, Policie ČR, ...). V možnostech školy je zajištění zvýšeného dohledu nad chováním i školními výsledky žáka, plánování a úprava povinností žáka, organizace školních přestávek, úprava vyzvedávání žáka po skončení výuky, plánovaná častější komunikace s vyučujícími či vedením školy, pomoc kohokoli z členů školního poradenského pracoviště, zejména školního psychologa, výchovného poradce, speciálního pedagoga či školního metodika prevence. V případě specifických potřeb žáka spočívá opatření v kompenzaci a reedukaci

oslabených funkcí, je také možné využít i doučování skupinové nebo individuální. Aplikace závisí na konkrétní situaci ve třídě, na tom, zda má učitel k dispozici asistenta pedagoga, jak početná je třída, jaký typ problému nebo i postižení má žák. Individuální doučování probíhá spíše mimo třídu, pokud je ve škole speciální pracoviště, nebo po vyučování – zde je nutné dávat pozor na přetížení žáka. K individuálnímu doučování lze přiřadit i výuku v domácím prostředí u žáků dlouhodobě zdravotně znevýhodněných. Žáci by neměli být srovnáváni s ostatními spolužáky. Mělo by jim být umožněno postupovat vlastním, individuálním tempem, za poskytnutí patřičné podpory.

Sociální intervence, její přímé aplikování ve výchovně vzdělávacím procesu lze považovat za velmi důležité, zejména u dětí sociálně znevýhodněných a s výchovnými problémy. Běžnými a speciálně-pedagogickými prostředky se snaží podpořit vzdělávací potenciál u těchto dětí. V případě závažnějších znevýhodnění a stanovení vyšších stupňů podpůrných opatření, je finanční navýšení nutné. Stávající systém financování vzdělávání nenabízí a ani nezaručuje rovné podmínky, bez ohledu na to, zda dítě vyžaduje podpůrná opatření či nikoli. V oblasti financování dětí se sociálním znevýhodněním se často školy dostávají do patové situace. Ve většině případů tyto děti nenavštívily Pedagogicko-psychologickou poradnu. Důvodem je právě nepodnětné prostředí a malý zájem rodičů o školní výsledky svých dětí. Tyto děti tak nemají stanovený Individuální vzdělávací plán doporučený poradnou, tudíž škola nedostane potřebné prostředky, které jsou vázané na podpůrná opatření a stupeň podpory. Tady se individualizuje postoj ředitele školy v míře iniciativy k získávání prostředků a v motivaci svých učitelů. Oba chlapci (Prokop A. a Oliver B.) nikdy nebyli v PPP a jsou typickým příkladem této situace. To, že škola má zřízený transparentní sponzorský účet pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním a využívá finančních prostředků různých nadací (např. obědy do škol), je příkladem dobré strategie pomoci.

Sociální (finanční) podpora v podobě zajištění jídla, pomůcek do výuky a umožnění mimoškolních aktivit.

To jsou pouze tři základní aspekty, na které jsem se zaměřila. Z mého šetření vyplývá, že tyto oblasti významně napomáhají socializaci dítěte, začleňování do kolektivu třídy a pomáhají budovat lepší vztahy s ostatními vyučujícími. A co považuji za významné, že dítě vnímá školu jako místo, kde může najít pomoc a může uspokojit své potřeby, často základní.

7.2 Jaké kompetence má třídní učitel?

Jedním z nejdůležitějších článků v celém výchovně vzdělávacím procesu je třídní učitel, jeho osobnostní předpoklady a kompetence, chápání dítěte a jeho postoj k němu s cílem sledovat a podporovat potenciality dítěte. Zejména u dětí s poruchami chování je pro třídního učitele opakované řešení incidentů často únavné a může po čase dospět k vyhoření. Domnívám se, že určitý typ osobnosti učitele je více nastaven pozitivnímu motivování, je zdatnějším analyzátozem všech symptomů projevů daného dítěte. Hypotetický předpoklad vychází z tvrzení, že čím více se pedagog blíží k preferovaným vlastnostem a disponuje sociálním cítěním, tím více bude aktivnější v pomoci a podpoře dítěti s problémovými projevy v chování a učení.

Všeobecně se od třídního učitele požaduje jednání v souladu s požadavky koordinačních a integračních kompetencí. Třídní učitel usiluje o oboustranný otevřený a upřímný vztah s žákem a třídou jako jednotným organizmem. Posiluje a pečuje o schopnosti žáků, vědomě je vede k posilování kompetencí. V neposlední řadě buduje vztah s rodinou žáka. Monitoruje vztahy ve třídě, řeší krizové situace a konzultuje je s dalšími odborníky. Ovlivňuje postoje dětí, aby akceptovaly a přijímaly jiné lidi s odlišnostmi, pomáhaly si navzájem, zejména pokud někdo není způsobilý v některých oblastech z důvodu postižení. Zajišťuje podmínky pro komunikaci mezi dalšími učiteli a žáky.

V běžném kolektivu působí příkladně pedagog v rámci svého učebního stylu. Aplikace dalších potřebných opatření závisí na konkrétní situaci ve třídě, na tom, zda má učitel k dispozici asistenta pedagoga, jak početná je třída, jaký typ postižení má žák s problémy či integrovaný žák. Individuální doučování probíhá spíše mimo třídu, pokud je ve škole speciální pracoviště, nebo po vyučování (zde je riziko přetížení žáka). K individuálnímu doučování lze přiřadit i výuku v domácím prostředí u dětí dlouhodobě zdravotně znevýhodněných. Učitel dle potřeb volí kontaktnější styl výuky, kooperativní učení, hledá nové formy za podpory vlastních vzdělávacích aktivit. Dále může využívat podle možností i spolupráce s dalším pedagogem ve třídě. Spolupracuje se školním speciálním pedagogem (pokud je ve škole tato funkce zřízena), žák má možnost využít pravidelné odpolední činnosti.

V případě, že ani ve spolupráci s kolegy a členy školního poradenského pracoviště nedochází ke zlepšení situace, obrací se učitel na další odborníky mimo školu (SPC, PPP). Ve třídě využívá funkce asistenta pedagoga. Žáci mají možnost volnočasových aktivit plynule navazujících na výuku, rozvíjejících činností v přípravě či doučování. Žák s určitým typem postižení může docházet na reedukaci mimo školní prostředí cíleně na jiné pracoviště (logopedie, SPC). Odborné pracoviště je v kontaktu zároveň s rodinou a se školou.

Veškerá tato velmi náročná činnost leží na bedrech třídního učitele. Jak bylo výše zmíněno, u některých dětí existuje přesah ve standardizovaném postupu třídního učitele a nad rámec jeho kompetencí. V této oblasti vstupuje i kompetence k řešení problémů a schopnost rozpoznat rozpory a nalézat jiné způsoby řešení. U případů chlapců z uvedených kazuistik je v popředí i vlastnost sociálního citění a vysoká míra vnímání potřeb jednotlivce. Na konkrétních krocích třídní učitelky je patrné, že aktivně a kompetentně přistupovala k řešení problémů ve své třídě. Na druhé straně je to dlouhodobý a vysilující proces, kde úspěchy jsou nepatrné a často velmi krátkodobé. Zde hrozí riziko, které může zásadně z dlouhodobého hlediska vyčerpat vnitřní odhodlání učitele v dalším úsilí.

7.3 Jaké prostředky škola využívá ke zlepšení vztahu mezi rodiči a školou?

Rodiče dětí s poruchami chování lze dle zkušenosti rozdělit na nespolupracující, spolupracující a zdánlivě spolupracující. Se spolupracujícími rodiči v případě problémových dětí se pedagogové setkávají jen zřídka. Představují nepatrnou skupinu rodičů. Výzkumná otázka má osvětlit, jaké prostředky jsou dostupné a efektivní při komunikaci s rodiči, jaké škola již opustila jako neefektivní, a která opatření se naopak ukázala jako přínosná.

K této výzkumné otázce prozatím nevzešla žádná hypotéza. Důvodem je spíše potřeba popsat metody jednání a porovnat je s metodikou uvedenou v odborných publikacích. Z výzkumné otázky vyplývá i popis metod komunikace mezi výchovným poradcem a dítětem.

Škola jako instituce má mnoho prostředků, jak komunikovat a spolupracovat s rodiči dítěte. Lze je rozdělit na dvě skupiny. První je podpůrná, pomáhající a druhá je rozhodující a vykonávající. Druhá skupina je svou povahou již více direktivní, až restriktivní. K jejímu využití dochází následně zejména u nespolupracujících rodičů.

Základem dobrého vztahu učitel – rodič – žák je efektivní komunikace a efektivní spolupráce, ze kterých profitují všichni její členové. Aby byla komunikace efektivní, je třeba předcházet problémovým situacím, snažit se být proaktivní. Je klíčové být citlivý k varovným signálům ze strany rodičů, učitele i vedení školy a reagovat na ně. Bezespору je důležité získat si důvěru rodičů a ukázat jim, že máme všichni společný zájem – dobro či blaho dítěte, žáka. Vybudovat si dobrý vztah se všemi rodiči je pro školu nereálné. Přesto je nutné, aby škola neustále hledala další cesty, jak se o to pokoušet. Z praxe této školy vyplývá, že se příliš neosvědčily některé typy akcí pro rodiče, a to zejména akce vzdělávací a konané ve dnech volna či v dopoledních hodinách. Mnohem větší úspěch zaznamenávají akce, na které přichází rodič podpořit své dítě, také akce, které nabízí program pro celé rodiny. Pokud je škola rodinám „otevřená“, tzn. pravidelně a srozumitelně informuje rodiče o procesu vzdělávání, s důslednou laskavostí přistupuje k žákům, individuální přístup je v ní samozřejmostí, prezentuje akce a projekty školy a poskytuje možnost být přítomen a zapojen do výchovně-vzdělávacích procesů, buduje se důvěra mezi rodiči a pedagogy, také snadněji dochází k navázání efektivní spolupráce i v takových případech, kdy je potřeba řešit problémy se vzděláváním i problémy výchovné. Za osvědčený způsob navázání dobrých vztahů s rodiči lze považovat zapojení rodičů přímo do vzdělávání v rámci třídních projektů. Např. využití jejich povolání – rodiče jednotlivých žáků přicházejí s připraveným programem do třídy svého dítěte a celé třídě představí své povolání, jeho zajímavosti či úskalí, názorně vysvětlí či předvedou, jakou práci musí vykonávat ve svém zaměstnání, přiblíží žákům svůj profesní svět. Zpětně jsou takové akce výborně hodnoceny žáky i rodiči a úzké navázání spolupráce s třídními učiteli při přípravě takového malého třídního projektu evokuje pokračování spolupráce (praxe školy zapojené do průzkumného šetření).

Nelze však jednoznačně říci, že tyto prostředky budou fungovat na všechny rodiče. Vždy se objeví nespolupracující rodiny, se kterými jsou poté školy nucené komunikovat prostřednictvím kurátora. Někteří rodiče se začnou snažit s učiteli komunikovat až v případech, když je jim oznámeno, že v případě zanedbání péče o dítě či o jeho školní docházku má škola tzv. ohlašovací povinnost příslušným úřadům. A následně ze strany OSPOD jedna z vnějších motivací je finanční sankce (odebrání sociálních dávek). Bohužel

jsou i rodiče, kteří nereagují ani na výzvy těchto úřadů a nespolupracují za žádných okolností.

Je v zájmu celé školy a všech pracovníků, kteří přichází do kontaktu s dítětem s poruchami chování, včas a vhodnými prostředky pomoci, protože řešení problému jejich sekundárních důsledků školního neúspěchu je mnohem náročnější. Navíc ne vždy přinese kladné výsledky, zejména v promeškání doby, kdy problémy dítěte byly méně závažné.

Dlouhodobě neřešené selhávání dítěte má nejen negativní dopad na jeho vzdělávací výsledky, ale zejména negativní vliv na formování sebepojetí, na jeho psychický vývoj, neosvojení si potřebných kompetencí. Při neřešení prvních náznaků rizikového chování vycházejícího z naplnění potřeb dítěte se projevy často stávají vážnější a prohlubují se. V praxi se na základě případových studií potvrdilo, že při neřešení prvních náznaků rizikového chování a z nenaplnění potřeb dítěte se projevy stupňují.

V průzkumném šetření nebylo v pozorování cíleno na spolužáky žáka s poruchou chování a vliv na klima třídy. V případové studii se však objevily vlivy projevů ostatních dětí. Chování dítěte s poruchou chování je jakýmsi pomyslným valícím se kamenem do údolí. Cestou svým působením ohrožuje ostatní a může napáchat velké škody. Pro ostatní žáky bývá rovněž náročné prožívat situace spojené s negativními projevy chování svého spolužáka, které je obtěžují a ohrožují. Navíc mohou nabýt pocitu, nebo i přesvědčení, že situace je neřešitelná. Pozornost se často podvědomě věnuje právě dítěti s problematickým chováním. Tomuto jevu je nutno předcházet a dostatečně s dětmi komunikovat, aby nedošlo ke ztrátě důvěry. Lze konstatovat, že potřeba pochopit a popsat dění v praxi a následně najít správnou metodu vychází z potřeb každého pedagoga. Úzká spolupráce a vzájemné působení mezi hledáním nových možností a potencialit je stavebním materiálem pro všechny subjekty.

7.4 Závěrečná doporučení

Závěrečným doporučením, které vyplynulo z průzkumného šetření, je v první řadě kvalitní a otevřená spolupráce mezi školou a OSPOD, procesní změny v důraznější vymahatelnosti při naplňování potřeb dítěte, konkrétně umožnit dítěti využívat podpůrná opatření podle stupně, který mu náleží, možnost absolvovat vyšetření v PPP, SPC. Využívání prostředků vyčleněných pro podpůrná opatření personálním nebo materiálním zajištěním

významně zlepši péči, které je v těchto případech nakumulována na několik zaměstnanců (AP, metodik prevence). V některých případech byly postupy OSPOD nestandardní a v rozporu s požadovanými kroky. U dítěte s delikventním chováním a s kázeňskými opatřeními závažného charakteru nedošlo ze strany OSPOD k žádným dalším uplatněním zákonných kompetencí v průběhu několika let, např. podnět k navázání spolupráce se SVP nebo Diagnostickým ústavem. Tento případ však nelze objektivně hodnotit jako selhání jednotlivce, či selhání systému v péči o dítě. Procesní změny v dalších postupech OSPOD se v tomto konkrétním případě jeví jako nutné.

Dalším doporučením je umožnit pedagogům větší časovou dotaci na kvalitní přípravu a péči o děti s poruchou chování. Učitel je v průběhu dne plně vytížen svým naplněným úvazkem a schůzky s dětmi, přípravy, analýzy a další samostudium vykonává v čase pro přípravu na výuku, nebo ve svém volném čase. Realizace tohoto opatření je podmíněno složitou legislativou financování pedagogických pracovníků.

Poslední doporučení má sociální přesah a bohužel není ovlivnitelné školským zařízením. Tato varianta by měla být v doporučení zmíněna. Rodiče s nízkým ekonomickým statusem mají možnost čerpat finanční podporu pro plnohodnotné zajištění vzdělávání svých dětí. Tyto finance se reálně nijak nezobrazí na pomůckách dítěte a podobně. Školy toto řeší různě, mají své fondy, spolupracují s neziskovými organizacemi. Domnívám se, že po schválení této finanční podpory by alespoň část financí měla být dána k dispozici přímo škole. Není nijak obtížné vykazovat použité prostředky, škola tuto praxi již dlouhodobě vykonává při nákupu kompenzačních a vzdělávacích pomůcek u dětí se specifickými poruchami učení a chování.

Zdroje

- ANZENBACHER, Arno, 1994. *Úvod do etiky*. Praha: ZVON. ISBN 80-7113-111-3.
- ATTWOOD, Tony, 2007 *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 97-8184-310-669-2.
- AUGER, Marie-Thérèse, BOUCHARLET, Christiane, 2005. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- BENDL, Stanislav, HANUŠOVÁ, Jaroslava, LINKOVÁ, Marie, 2016. *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2009. *Psychologie hodnot*. 2. dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2295-4.
- FISCHER, Slavomil, aj., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FISCHER, Slavomil, ŠKODA, Jiří, 2014. *Sociální patologie: Závažné sociálně patologické jevy, příčiny, prevence, možnosti řešení*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9417-4.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Přeložil JŮVA, Vladimír, HLAVATÁ, Vendula. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HAVEL, Jiří, FILOVÁ, Hana, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-202-4.
- HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HUTYROVÁ, Miluše, aj., 2019. *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.
- JARABÁČ, Ivan, 2018. *Kontrakt (dohoda) jako předpoklad reedukace žáka s poruchou emocí a chování na základní škole*. Ostrava: Montanex. ISBN 978-80-7225-453-8.

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

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ Pavlína, FELCMANOVÁ, Lenka, aj., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.

NĚMEC, Jiří, VOJTOVÁ, Věra, aj., 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.

NÝVLTOVÁ, Václava, 2010. *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-85-3.

PALČOVÁ, Alena, aj., 2000. *Duševní poruchy a poruchy chování. Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize: popisy klinických příznaků a diagnostická vodítka*. 2. vyd. Praha: Psychiatrické centrum Praha. ISBN 80-85121-44-1.

PEŠATOVÁ, Ilona, 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-291-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, Věra, 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené a opravené vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

SOBOTKOVÁ, Veronika, 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-247-4042-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 3. dotisk 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2016. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3268-1.

VAŠUTOVÁ, Maria, 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VOJTOVÁ, Věra, 2005. *Kapitoly z etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3532-3.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5159-1.

ZELINKOVÁ, Olga, 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Formulář následné intervenční péče

JMÉNO:

ROČNÍK:

DATUM:

**TVOJE
TÉMA**



Já a učivo...



Já a spolužáci...



Já a učitelé...



PODPIS:

PODPIS:



Já a učivo...



Já a spolužáci...



Já a učitelé...



Příloha č. 1 – Intervenční formulář (Mgr. Jana Vojtěchová, Mgr. Martin Žilka, interní dokument školy)