UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dana Vejvodová

Krizová intervence v zařízeních pro výkon institucionální výchovy

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Alice Bosáková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Dana Vejvodová

Crisis intervention in the facility for institucionální education

Prague 2016

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

PhDr. Alice Bosáková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3. 2. 2016 Dana Vejvodová

Poděkování

Děkuji PhDr. Alici Bosákové za odborné vedení, za pomoc i rady při zpracování této práce a za výbornou spolupráci.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá charakteristikou krize, vymezením tohoto pojmu, jejími druhy, příčinami, projevy a fázemi. V návaznosti na vysvětlení pojmu krize následuje vymezení pojmu krizová intervence, seznámení, s jakými principy krizová intervence pracuje, dále pak popisuje průběh krizové intervence, její formy a techniky. Jsou zde popsány krizové situace ve školním prostředí a v zařízení pro institucionální výchovu. Uvádí možnosti využití krizové intervence, její poskytovatele. Teoretické poznatky jsou využity v praktické aplikaci při pomoci řešení krizové situace ve třídě základní školy při dětském domově se školou v kooperaci se střediskem výchovné péče.

Klíčová slova

krize

krizová centra

krizová intervence

krizová situace

pedagogicko psychologická poradna

speciálně pedagogické centrum

středisko výchovné péče

základní škola při dětském domově se školou

Annotation

The bachelor’s dissertation describes characterisric of crisis, definition the term, types of crisis, causations, demonstrations and stages. In contact tehere is the explanation of definition crisis the term crisi‘s intervention follows, the explanation with styles of crisis intervention, subseqently it describes the development of crisi’s intervention, forms and techniques. There are described crisis situations at school enviroment and at organizations for institution education. It is about posibilities how to use crisis intervention, its provider. The theoretic knowledge is applied for practical aplication at solving crisis situation inside a classroom of Foster Home with Basic school with cooperation a Center education support.

Keywords

Centre education support

Crisis

Crisis centre

Crisis intervention

Crisis situation

Education advisory centre

Foster Home with Basic School

Psychological and pedagogical advisory centre

Special pedagogical advisory centre

OBSAH

ÚVOD **9**

TEORETICKÁ ČÁST **11**

1 KRIZE **11**

1.1 teoretické vymezení pojmu „KRIZE“ 13

1.2 Příčiny a projevy krize 15

1.3 Klasifikace a fáze krize 16

2 KRIZOVÁ INTERVENCE **19**

2.1 Krizová intervence – teoretické vymezení pojmu 19

2.2 Principy krizové intervence 22

2.3 průběh krizové intervence 23

2.4 Formy krizové intervence 25

2.5 Techniky krizové intervence 25

3 KRIZOVÉ SITUACE **27**

3.1 Krizové situace ve školství 27

3.1.1 Specifika krizové intervence ve školním prostředí 29

3.1.2 Kompetence pedagoga 31

3.2 Krizové situace v Zařízeních pro výkon institucionální výchovy 31

3.2.1 Umístění dítěte do zařízení pro výkon institucionální výchovy jako náročná situace v životě dítěte 34

4 MOŽNOSTI KRIZOVÉ INTERVENCE MIMO PROSTŘEDÍ ŠKOLY **35**

4.1 Krizová centra a služby 35

4.2 Středisko výchovné péče 36

4.3 Pedagogicko-psychologická poradna 37

4.4 Speciálně pedagogické centrum 38

PRAKTICKÁ ČÁST **40**

5 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ **40**

5.1 Cíl průzkumného šetření 40

5.2 Dílčí cíle průzkumného šetření ... 40
5.3 Stanovení hypotéz ... 41
5.4 Popis průzkumné metody ... 42
5.5 Popis průzkumného vzorku ... 43
5.6 Popis vdělávání, chování a prostředí průzkumného vzorku ... 49
5.7 VYHODNOCENÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ ... 52
5.8 verifikace hypotéz ... 59
5.9 Návrh doporučených postupů pro práci ve třídě ... 59
6 SPOLUPRÁCE SE STŘEDISKEM VÝCHOVNÉ PÉČE ... 61
6.1 Výstup ze šetření SVP ... 61
6.1.1 Vstupní charakteristika třídního kolektivu ... 61
6.1.2 Realizované aktivity a jejich zaměření ... 61
6.1.3 Závěr a doporučení ... 62
6.2 Porovnání zjištění z pedagogického šetření a etopedických pracovníků ... 64
ZÁVĚR ... 65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ ... 66
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ ... 69
SEZNAM PŘÍLOH ... 70

ÚVOD

„Svět je kulatý a to, co vypadá jako konec, může být stejně tak i začátkem.“ Ivy Bakerová – Priestová (Růžička, 2013, s. 9)

V dnešní uspěchané době nastávají okamžiky, kdy lidé nevědí, kudy kam, připadá jim, že se všechno hroutí, že nemohou už dál, život jim protéká mezi prsty, nemají žádnou stabilitu, jistotu nebo něco, o co by se mohli opřít, připadají si na světě úplně sami, nepochopení, utrápení, slabí, v krizi.

Týká se to nejen dospělých, ale i dětí, na které kvůli pracovní vytíženosti, tlaku ze strany zaměstnavatelů na zaměstnance, je méně času, rodiče nemající zafixovány rodičovské povinnosti, chybí láska, cit, náklonnost, důvěra z jakéhokoli důvodu.

Člověk začíná mít pocity marnosti, unavenosti, zlosti, nemohoucnosti, které mohou vést k uzavření se do sebe sama, přemýšlení o tom, co dál a pokud nepřijde vhodná pomoc, návod ukázání cesty, mohou tyto pocity vést k nevratným koncům.

Dospělý člověk si může pomoci svými zkušenostmi, rozhovory s nejbližším okolím, profesionály, rozebráním situací, návodem, nástinem postupu, vypovídáním se apod. Ale děti, dospívající mají svůj svět, který je velmi křehký, zranitelný, potřebuje pomoc, vedení, ochranu.

My dospělí jsme jejich nejbližšími, kteří bychom je měli chránit, měli bychom poznat, když se jim nedaří, něco je trápí, nabídnout jim pomocnou ruku a naznačit jim cestu, ať už jsme v rolích rodičů nebo učitelů, vychovatelů ve školách, v dětských domovech, dětských domovech se školou, kde se nacházejí děti z neúplných rodin, nemající rodiče žádné, kde nejbližší „nefungují“ apod.

Právě „díky“ svým neřešeným krizím a žádné intervenci se některé děti, které se nacházejí v zařízeních pro výkon institucionální výchovy, do těchto zařízení dostávají.

Cílem bakalářské práce s názvem „Krizová intervence v zařízeních pro výkon institucionální výchovy“ je analýza krizové intervence v podmínkách systému ústavní péče. Výstupem bude ověření možností a kompetencí pro rozpoznání a řešení krizových situací s vyplývajícím návrhem opatření v konkrétní třídě základní školy v zařízení pro výkon institucionální výchovy – dětský domov se školou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KRIZE

Snad každý z nás už někdy použil větu: „Mám krizi.“ nebo „Jsem v krizi.“. Občas ji používáme žertovně, občas vážně. Slovo „krize“ užívá tisk a jiná média. V dnešní době se toto slovo skloňuje ve všech pádech v souvislosti s ekonomikou, politikou, společností.

Ale co v sobě skrývá toto slovo za význam, synonyma v souvislosti s člověkem jako individualitou, lidskou bytostí?

Špatenková (2004) uvádí, že když se řekne krize, většinu z nás napadne nějaké neštěstí, traumatický zážitek týkající se někoho jiného nebo nás samotných, může to být například: rozvod, rozchod, úmrtí, nemoc, operace, nezaměstnanost, odchod do důchodu, havárie, úraz, živelná pohroma, nepřijetí na školu, narození postiženého dítěte, emigrace, uvěznění, propuštění z ústavního zařízení, závislost, exekuce, vystěhování z bytu, přepadení, znásilnění, týrání, impotence, odebrání dítěte, porod, válka, teroristický útok, únos, nedostatek financí, nevěra, nechtěné těhotenství, potrat, nemožnost otěhotnět a mnoho dalších.

Kolik z těchto jmenovaných synonym mohou být užity v souvislostmi s dětmi v zařízeních pro výkon institucionální výchovy?

Alespoň polovina z výše jmenovaných slov souvisí s tím, že jsou děti umísťovány v zařízeních pro výkon institucionální výchovy, byť samy děti nemají přímou účast na těchto situacích.

Slovo krize může vyznačovat i pocity (Špatenková, 2004, s. 11) – panika, strach, horor, pomoc, nevím si s tím rady, co mám dělat, stane se neštěstí .

Psychiatr MUDr. Jarmila Šmoldasová odpověděla na otázku (Růžička, 2013, s. 9): „Co pro vás znamená, když se řekne krize, respektive člověk v krizi?“ „Člověk v krizi, to je zajímavá otázka. Je to člověk, který oproti svojí normě je v situaci, kterou nedokáže bez cizí pomoci zvládnout.“

Dle Růžičky (2013), jak to v životě bývá, se občas připlete do života nějaký problém, nečekaná událost, něco, co může vychýlit stav psychické spokojenosti. Jsou to situace, ve kterých se přirozeně necítíme dobře a snažíme se stav vlastní nepohody změnit, začínáme používat tzv. kompenzační mechanismy, které nám slouží k tomu, aby nás vrátily do opětovné psychické pohody, zpět do stavu duševní rovnováhy. Někdy ale tyto mechanismy přestanou fungovat, propadáme se v nepohodě hlouběji a hlouběji, ocitáme se v krizi a zdá se nám, že nám nic nedokáže pomoci.

Jak asi v takových situacích reagují děti, u kterých není např. stabilní rodinné prostředí, doma s nimi nikdo nemluví, neboť jsou rodiče dlouho v práci, nikdo se nezajímá, jak bylo ve škole, co odpoledne podnikaly, nikdo je nepohladí po vlasech...? Uzavřou se do sebe, nekomunikují, najdou si náhradu za rodiče v podobě party, která jim dá pocit sounáležitosti, sáhnou po droze, protože jim dá pocit uvolnění, radosti, zapomnění na starosti, které mají s rodiči, utečou z domova, protože mají pocit, že útěkem vyřeší problémy...?

1.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU „KRIZE“

Pro pochopení krizové intervence, její využití v praxi, bychom měli začít od vymezení pojmu krize, po které dochází ke krizovým situacím. V těchto krizových situacích nám pomáhá právě krizová intervence.

V této kapitole bude teoreticky vymezen pojem krize, budou zde popsány možné příčiny a projevy, klasifikace a fáze krize.

Edelsberger (1984, s. 193) „ krize (z řeč. krisis = rozhodující obrat, přelom) – a) fáze přelomu nebo zvratu ve vývoji jednotlivce nebo společnosti. Krizová teorie (Crisic theory, Caplan) – člověk v průběhu normálního vývoje dospívá do určitých krizových období, v kterých je náchylný k náhlým a nepředvídaným změnám. Podle toho, jaká je kvalita a intenzita k. a jaké jsou její okolnosti, za kterých se vyskytne, člověk buď pokročí do vyšší vývojové fáze, nebo reaguje k maladaptivním formám chování. Po dobu vývojových krizí se mohou vytvořit (spontánně nebo vlivem výchovy) takové formy chování, které mohou být trvalé, nebo mohou mít celoživotní důsledky – kladné nebo záporné. ...“

Hartl, Hartlová (2000, s. 279) „ krize (crisis)1. situace selhání dosavadních regulativních mechanizmů, nefunkčnost v oblasti biologické (spánek, potrava), psychické (ztráta smyslu života), sociální (život s druhými); v psychiatr., psychol., psychoter. výraz pro extrémní psychickou zátěž, nebezpečný stav, život. událost....“

Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu (1995, s. 131) „ krize, krise – vyvrcholení, rozhodná chvíle, obrat ve vývoji...“

Růžička (2013, s. 13) uvádí, že „krizi můžeme definovat jako rozhodný, zlomový okamžik, jako stav, který vede ke změně.“ Pro názornost dává čínské slovo wei-ji složené ze dvou slov, první znamená nebezpečí, to druhé příležitost.

Dle tohoto výkladu můžeme ve významu tohoto slova spatřovat nový možný počátek, nevnímat ho pouze negativním způsobem.

Vodáčková (2012, s. 28) píše, že „krizi můžeme chápat jako subjektivně ohrožující situaci s velkým dynamickým nábojem, potenciálem změny, bez ní by nebylo možné dosáhnout životního posunu, zrání, vede ke změně našeho chování ať už v pozitivním, nebo negativním smyslu, nese možnost zásadní změny, je nebezpečím zároveň však i příležitostí."

Toto je důležité si uvědomit. Vždyť i prastaré přísloví – „ Něco zlé je pro něco dobré." ukazuje, že i ze špatných, negativních věcí se dají vytěžit dobré, pozitivní. Jen je občas potřeba podání pomocné ruky, která nám pomůže to pozitivní, dobré ukázat, najít.

Tou pomocnou rukou může být dobrá rada, kniha, informace, která nám pomůže naši situaci zlepšit, někdo, kdo nám pomůže se v naší situaci vyznat, zorientovat, někdo, kdo nám bude dělat průvodce v náročném období a poskytne nám podporu.

Možnostmi pomoci, podané ruky Růžička (2013) uvádí – poradenství, krizovou intervenci, psychoterapii.

Špatenková (2004, s. 157) „ … krize často přinášejí mnoho smutku, bolesti a trápení. Většina krizí je spojena s ohrožením, nebezpečím, ztrátou. Krize vnášejí do našeho života úzkost, zmatek, strach, nemožnost „normálního" fungování – problémy v zaměstnání, v mezilidských vztazích, v běžném každodenním životě. … Krize představuje vždy určitou šanci, příležitost, možnost. Je to příležitost poznat své zdroje síly – vnitřní a vnější, vyzrát, „zocelit se" „ najít se„. Právě v tomto chaosu a zmatku, který krize přináší, se totiž může zrodit proces růstu a změny. Možná změny k lepšímu ..."

Do zařízení pro výkon institucionální výchovy se dostávají právě děti, které v sobě mají hodně smutku, bolesti, trápení, zmatku, strachu, chaosu, i když to většina z nich nedává na sobě znát, staví si před sebou pomyslnou zeď, která je bude chránit před okolním světem, nevědí, neumí si představit, co pro ně bude pobyt v těchto zařízeních znamenat. Pracovníci v těchto zařízeních se v tomto okamžiku stávají jejich pomocnou rukou, průvodci v náročném období života, lidmi, kteří jim pomohou zorientovat se v situaci, ve které se nachází, pomocníky, kteří jim pomohou najít „pevnou půdu pod nohama“. Pomáhají jim nabýt jistoty ve vztahu k ostatním lidem, aby měly příležitost poznat, kdo, kdy a jak je schopen pomoci je zbavit úzkosti. Pomáhají jim najít spolehlivou citovou základnu, na které bude možná vyrůst i chuť učit se a poznávat.

1.2 PŘÍČINY A PROJEVY KRIZE

Příčiny krize jsou různé, dle Růžičky (2013, s. 14) to nejčastěji bývá:

- „ohrožení zdravotní, onemocnění, změna zdravotního stavu atd.
- ohrožení psychologické: ztráta hodnoty člověka, tzn. ztráta postavení, prestiže, práce
- ohrožení ekonomické: ztráta majetku, vývojové potřeby
- ohrožení sociální: ztráta společenského postavení, ztráta partnera
- ohrožení v důsledku onemocnění nebo úmrtí blízké osoby
- ohrožení v důsledku životní změny
- ohrožení v důsledku traumatické události“

Vzniklá krize má pak své projevy, které se projeví jak v oblasti vnitřního prožívání člověka, tak navenek. Růžička (2013, s. 14) uvádí tyto:

- „emoční rozrušení – neklid, úzkost, zmatek
- snížení sebevědomí
- ztráta kontroly
- narušení psychické rovnováhy
- zhoršené sociální fungování
- problémy ve vztazích
- somatické potíže“

Všechny tyto projevy se objevují u dětí v zařízeních pro institucionální výchovu. Neklid, úzkost, zmatek se projevují atypickými pohyby, zbrklou komunikací s dospělými; snížené sebevědomí se může projevit v roli agresora nebo obětního beránka; ztráta kontroly se projevuje v afektovém chování, agresi slovní, fyzické mířené proti ostatním klientům, dospělým nebo na věci; narušení psychické rovnováhy se projevuje v nespavosti, nočních děsech, střídání nálad; zhoršené sociální fungování se odráží v navazování vztahů s vrstevníky, s dospělými, neadekvátní komunikací, nedodržováním stanovených pravidel; somatické potíže mohou zhoršovat typy ekzémů, alergií, žaludeční neurózy apod..

1.3 KLASIFIKACE A FÁZE KRIZE

Dle Růžičky (2013) se dají krizové situace zjednodušeně klasifikovat jako akutní a chronické. Akutní krizové situace jsou jasně ohraničeny začátkem a mají dynamický vývoj. Většinou se pod nimi skrývají významné životní situace, jejichž příčinou je náhlá změna či náhlá ztráta pro nás důležité hodnoty. Jsou to

často náhlé, neočekávané události, které nemůžeme ovlivnit. Chronické krize jsou naopak nenápadné, přináší dlouhodobou zátěž, mezi jejich příčiny řadíme většinou vztahové problémy a vnitřní konflikty, v důsledku se tyto dlouhodobé krize mohou projevit psychosomatickými projevy, depresí, v krajním důsledku nevratně.

Typologií krizí se podrobněji zabývá Vodáčková (2012), která krize dělí:

- krize situační – příčina – nepředvídatelný stres
- krize tranzitorní – příčina - očekávané životní změny
- krize z náhlého traumatizujícího stresoru – příčina – události zvenčí, nad kterými nemá jedinec kontrolu
- krize zrání, vývojové – příčina – překážky a požadavky ve vývojových etapách
- krize pramenící z psychopatologie – příčina – psychické onemocnění jedince
- neodkladné krizové (psychické) stavy – příčina – stavy s vysokým potenciálem naléhavosti, nutkavosti k sebevraždě, alkoholové a drogové intoxikace atd.

Růžička (2013) uvádí, že krize prochází 4 fázemi:

1. fáze - je charakteristická pocitem ohrožení, napětí, úzkosti jedinec využívá své vrozené a naučené mechanismy a strategie zvládání

2. fáze - je doprovázena nepohodou, zranitelností, kdy se situace vzdaluje mimo kontrolu jedince; zde jsou typické náhodné pokusy o řešení, dotyčný jedinec věří, že to zvládne sám, že jen potřebuje více času

3. fáze - jedinec připouští, že není schopen situaci řešit, je přístupný pomoci z vnějšku, zde se právě může obrátit na odborníky pro pomoc

4. fáze - je typická celková dezorganizace a dekompenzace, v této fázi už chybí síla vyhledat pomoc a jedinec bývá směřován k hospitalizaci

Dle Vodáčkové (2012) se mnoha lidem stává, že tělo je prvotním indikátorem krize. Pocity u nich přicházejí za tělesným prožíváním opožděně.

Takto je to viděno i u klientů v zařízeních pro institucionální výchovu. Před tím, než se rozkryje problém u dítěte, je při zpětném vyšetřování vysledováno např. noční pomočování, úbytek váhy nebo naopak její přibývání, časté bolesti hlavy, zvracení, žaludeční neurózy, celková tělesná slabost, únava, nespavost apod.

Proto je velice důležité v těchto zařízeních sledovat nejen chování, ale i zdravotní stav klientů.

2 KRIZOVÁ INTERVENCE

„Když máš pocit, že jsi na konci svých sil a že už nedokážeš udělat jediný krok, když se život zdá prost všeho smyslu: Jaká to úžasná příležitost začít se vším nanovo, otočit a načíst nový list.“ Eilleen Caddyová (Růžička, 2013, s. 17)

Zmatek a chaos v životě dospělých i dětí může být někdy příliš velký, nepřehledný, můžeme se v něm snadno ztratit a můžeme potřebovat pomoc – najít sami sebe, najít svou cestu k druhým a k životu vůbec.

Touto pomocí může být krizová intervence.

V této kapitole bude teoreticky vymezen pojem krizová intervence, budou popsány její principy, průběh, formy a techniky.

2.1 KRIZOVÁ INTERVENCE – TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU

Kolektiv autorů a konzultantů Encyklopedického domu (1995, s. 107) „intervence – 1. vměšování; 2. zprostředkování, zásah; 3. přímluva“.

Hartl, Hartlová (2000, s. 239) „intervence krizová (crisis intervention) psychoterapeutická pomoc poskytovaná v krizových situacích, jako je předávkování drogou, sebevražedný pokus, těžký manželský konflikt, nápor náhlé deprese aj.; po telefonu nebo v přímém styku; je zaměřena na akutní potíže postiženého; cílem je ohraničení jeho aktuálního krizového stavu; zeslabení intenzity krize a jeho zklidnění; na nic jiného zpravidla nezbývá čas; dělédobějším cílem je funkční obnovení psychického stavu postiženého na úroveň před započetím krizového stavu...“

Špatenková (2004, s. 15) vymezuje krizovou intervenci jako „specializovanou pomoc osobám, které se ocitly v krizi. Tvoří ji různé formy pomoci, které mají za úkol vrátit jedinci jeho psychickou rovnováhu, která byla narušena kritickou životní událostí. Krizová intervence zahrnuje především pomoc:“

- psychologickou – časově omezený terapeutický kontakt zaměřený na problém, který krizi vyvolal; jedinec je s krizí konfrontován a dochází k jejímu řešení
- lékařskou – zahrnuje intervenci psychiatrickou a v případě potřeby také medikaci a krátkodobou hospitalizaci
- sociální – činnost směřující k okamžitému sociálnímu zásahu zaměřenému na osoby, které se ocitly v akutní krizové situaci; zahrnuje služby sociální intervence poskytované osobám, které se přechodně ocitly nebo žijí v mimořádně obtížných poměrech
- právní – spadá zejména do kompetence právníků, v omezeném rozsahu může být poskytnuta také sociálním pracovníkem v oblasti sociálně-právní

Krizová intervence je tedy komplexní, intenzivní pomoc.

Vodáčková (2012, s. 60) definuje: „Krizová intervence je odborná metoda práce s klientem v situaci, kterou osobně prožívá jako zátěžovou, nepříznivou, ohrožující. Krizová intervence pomáhá zpřehlednit a strukturovat klientovo prožívání a zastavit ohrožující či jiné kontraproduktivní tendence v jeho chování. Krizová intervence se zaměřuje jen na ty prvky klientovy minulosti či budoucnosti, které bezprostředně souvisejí s jeho krizovou situací. Krizový pracovník klienta podporuje v jeho kompetenci řešit problém tak, aby dokázal aktivně a konstruktivně zapojit své vlastní síly a schopnosti využít potenciálu

přirozených vztahů. Krizová intervence se odehrává v rovině řešení klientova problému a překonávání konkrétních překážek.“

Všichni, kteří pracují s klienty v zařízeních pro institucionální výchovu, jsou krizovými interventy.

Jejich klienty jsou především děti s poruchami chování, výchovnými problémy. Většina z nich má v krizových situacích problém s komunikací s dospělými, neuznáváním autorit, slovním vyjadřováním vůči dospělým obecně. Společným cílem dospělých je naučit je, ukázat jim způsoby chování, předat alespoň základní „hodnotové systémy“ platící ve společnosti, aby až opustí svůj provizorní „domov“, se mohly lépe integrovat do společnosti.

V jejich životech se někde stala „chyba", za kterou může „vrozená indispozice", nevhodné rodinné nebo přátelské prostředí a pracovníkům v zařízeních pro institucionální výchovu by mělo jít především o to, aby pomohli svým klientům chápat určité normy, pravidla platící v životě, aby je pomohli nasměrovat na bezpečnější cestu životem.

Pedagog by měl působit jako mediátor.

Mediace spočívá v tom, že spor, problém mezi lidmi pomáhá vyřešit třetí strana. V knize Mediace aneb jak řešit konflikty autoři Riskin a kol. (1997, s. 20) citují Lon Fullera, který o tom říká: „Hlavním přínosem mediace.... je ... skutečnost, že dokáže orientovat znesvářené strany opět navzájem na sebe, a to nikoli tím, že by jim vnucovala nějaká pravidla, ale tím, že jim dopomůže nalézt společný náhled na jejich vzájemný vztah. To má potom za následek přehodnocení postojů a nálad či pocitů, kterými je veden přístup jednoho ke druhému.“

S klienty v zařízeních pro institucionální výchovu se neustále řeší krizové situace v podobě konfliktů, ať už jsou to konflikty mezi nimi samotnými, nebo

konflikt s dospělým. Děje se tak i v rámci vyučování, neboť tyto konflikty ho narušují. Je tedy zapotřebí nejdříve konflikt vyřešit, nastínit řešení, uklidnit atmosféru mezi dětmi, aby se mohlo pokračovat ve vzdělávacím procesu.

Je zapotřebí, aby pedagog získal informace o problému a nastolil atmosféru důvěry.

2.2 PRINCIPY KRIZOVÉ INTERVENCE

Krizová intervence by měla mít individuální charakter, neboť krize je každou osobností vnímána specificky a odlišně. Je elektická, šitá každému člověku na míru a přizpůsobená jeho situaci.

Krizová intervence řeší problém, zaměřuje se na to, kdy krizová situace vznikla, na příčinu krizové situace. Krizová intervence se zaměřuje na blízkou minulost, kdy krize vznikla.

Za cíl si klade posílit klientovy kompetence natolik, aby zvládl řešení krizové situace co možná nejvíce svým vlastním přičiněním.

Krizová intervence by měla zaujmout celou šíři klientovy osobnosti, celý prostor biologický, psychologický, sociální, duchovní.

V krizové situaci se jedinec většinou neocitne osamoceně, jeho situace se týká přímo i nepřímo celých vztahových systémů. Proto je vhodné, aby se krizová intervence zaměřila na celý systém.

Krizová intervence by měla přecházet v další odbornou poradenskou či terapeutickou činnost.

Krizoví pracovníci by za sebou měli mít zázemí týmu, který vytváří důležitou základnu pro bezpečí pracovníků i klientů a zprostředkovává celistvost bio-psycho-sociálně-duchovního pole.

V krizové intervenci je vhodné vyvarovat se: utěšování, přesvědčování, dávání „dobrých“ rad, tlumení emocionálních reakcí (namísto „Nebreč“ raději „Můžeš se vyplakat.“).

Není žádoucí vynucovat rychlá rozhodnutí, bagatelizovat intenzivní projevy krizové reakce (např. problémů s přijímáním potravy, poruch spánku, abúzus alkoholu a jiných drog apod.).

V krizové intervenci je dobré vyvarovat se příliš častému podávání uklidňujících léků.

2.3 PRŮBĚH KRIZOVÉ INTERVENCE

Dle Špatenkové (2004) je krizová intervence procesem, při kterém dochází k interakci mezi pracovníkem v krizové intervenci a klientem.

Dále je dle Špatenkové (2004) klíčové ,v rámci krizové intervence, navázání dobrého kontaktu mezi krizovým interventem a klientem, dále pak je nedílnou součástí zajištění bezpečí. Klient v krizi často prožívá pocity strachu, úzkosti, bezradnosti, beznaděje, cítí se ohrožen. Je tedy nutné zajistit bezpečí, které se týká nejen fyzické, ale i psychické stránky klienta.

Po navázání kontaktu následuje shromažďování informací, které poslouží k posouzení rozsahu krizové reakce, zjištění příčin krize a okolností, za jakých k ní došlo, k posouzení stupně dezorganizace ve způsobu chování a zachování možností k překonání krize.

Shromažďováním informací vzniká plán, jak krizi řešit.

Je vhodné zjistit, zda existují osoby, které mohou klienta podpořit, kdo mu doposud pomáhal a jak, zda existuje nebo neexistuje systém sociální opory, která má rozhodující vliv na hloubku a trvání krizového stavu.

Krizový intervent analyzuje situaci klientova příběhu, redukuje ohrožení – mapuje krizovou situaci, hodnotí, zda klient není v akutním ohrožení. Jakmile se vytvoří základní obraz popisované události, snaží se intervent směřovat k saturaci potřeby klienta. Poté může dojít k jisté úlevě u klienta, jeho představy o blízké budoucnosti mohou začít nabývat reálnějších kontur, klient si může začít uvědomovat, co ke krizi vedlo a jak ji měl překonat, krizová intervence může být ukončena. Krizový intervent podpoří klienta a dohodnou se na nějakém reálném kroku, který klient udělá a krizového interventa o něm dále bude informovat.

Součástí krizové intervence je jasná a srozumitelná dokumentace, ve které by měly být reflektovány okolnosti (Špatenková, 2004, s. 20-21):

- „v jakém psychickém stavu byl klient na počátku procesu intervence
- jak dlouho trval krizový stav a jaké byly jeho příčiny
- jaká intervence byla provedena
- se kterými institucemi se spolupracovalo a jakých výsledků bylo dosaženo
- jaká společná rozhodnutí byla přijata v konečné fázi setkání
- v jakém psychickém stavu byl klient při ukončení, případně přerušení intervence
- jaké byly – jsou další plány spolupráce s klientem a institucemi, poskytujícími pomoc“

2.4 FORMY KRIZOVÉ INTERVENCE

Špatenková (2004) uvádí 2 formy krizové intervence.

1. prezenční forma pomoci – zahrnuje ambulantní pomoc = klienti se dostaví osobně ke krizovému interventovi; dále pak hospitalizaci = krátkodobé umístění klienta v krizi na tzv. krizové lůžko v zařízení, které je k tomuto účelu určené, tedy v krizovém centru; v neposlední řadě terénní a mobilní služby = spočívají v přenesení krizové intervence na místo, kde se nachází osoba v krizi (domov, škola, nemocnice, ulice, místo, kde došlo k neštěstí, katastrofě). Instituce, které primárně poskytují krizovou intervenci, nazýváme krizovými centry.

2. distanční forma pomoci – krizový intervent je prostorově vzdálen klientovi, zahrnuje zejména telefonický nebo internetový kontakt s klientem – linky důvěry, které mohou být úzce specializovány na skupinu (Linka důvěry pro děti a mládež..), na specifický problém (Help line AIDS, Antikoncepční linka Cilestýna..) nebo mohou poskytovat služby celému širokému spektru volajících. Výhody distanční formy pomoci je okamžitá pomoc, snadná dostupnost, bezbariérovost, bezpečí a kontrola klienta, nízké náklady, anonymita klienta, anonymita interventa; k nevýhodám patří absence vizuálního klíče, redukce informací o klientovi, časový stres, přerušení kontaktu, nedostatečná zpětná vazba.

2.5 TECHNIKY KRIZOVÉ INTERVENCE

Růžička (2013) dle Praška (2002) vybral:

Dekatastrofizace představy – člověk si v náročné situaci představuje tuto situaci jako naprostou katastrofu trvající věčně. Klientovi může pomoci, když ho intervent připraví na experiment v imaginaci a opatrně se ho zeptá, co nejhoršího by se v takové situaci mohlo přihodit. Pokud se katastrofický scénář probírá

opakovaně, dojde zpravidla k přijmutí jeho obsahu. Pokud se katastrofický scénář naplní, může intervent s klientem probrat, co vše by se dalo dělat, „kdyby“. Klient si zpravidla uvědomí, že existují možnosti.

Časová projekce – tato technika je vhodná v případě, kdy se klient obává určité události, která jej čeká.

Vytvoření uklidňující představy – pokud je klient pronásledován nepříjemnými představami a obavami, je účinné, aby si vytvořil obranné představy, v nichž se cítí klidně a uvolněně. Tuto představu si klient cvičí tak dlouho, aby si ji dokázal představit co nejživěji, včetně smyslových vjemů a emočního doprovodu.

Vytvoření přehnané představy – klient si svou negativní představu dovede ad absurdum, rozvine horší podobu, než byla původně, původní představa přestane klienta znepokojovat.

Změna rámce - tato technika je vhodná dle Ellise (2005) k pomoci získání nadhledu nad problémy, spočívá v najití i nějakých pozitivních aspektů v problémech. Místo toho, že se klient na své starosti dívá jako na ohrožení, problém, může své starosti přijmout jako výzvu, kterou je třeba překonat.

3 KRIZOVÉ SITUACE

„Nezdar, zklamání, prohra – z těch se uč. A pak je nech plavat.“ Charlotte Grayová (Růžička, 2013, s. 119)

Krizí a náročných situací ve školách a školských zařízeních, v zařízeních pro výkon institucionální výchovy je mnoho, jejich zdroje jsou velice různorodé, stejně tak jejich projevy.

Tato kapitola bude zaměřena právě na projevy krizí a náročných situací, na možnosti „první pomoci“ ze strany pedagoga, na doporučení, jakým směrem by mohla být zaměřena intervence.

3.1 KRIZOVÉ SITUACE VE ŠKOLSTVÍ

Primárním cílem pedagogů je výuka a výchova žáků. Předpokladem je, že pedagog bude schopen ochránit žáky před nebezpečím, škodlivými vlivy, pomáhat jim s problémy, když budou v nesnázích. Pedagogové se mnohokrát během své praxe dostanou do situací, které se přímo netýkají vzdělávání. V posledních letech je ve školství zvyšující se tendence pedagogů působit preventivně v oblasti výukových, výchovných, sociálních obtíží žáků. Pedagog by měl mít důvěru žáků i jejich rodičů, měl by umět přesvědčit žáky i rodiče o své připravenosti profesionálně zvládat náročné, krizové, zátěžové situace. Žáci i rodiče by měli mít vědomí, že pedagog může nabídnout roli pomáhajícího či krizového pracovníka.

Dle Růžičky (2013) by si pedagogové měli uvědomit, že krizové, náročné zátěžové situace jsou výsledkem subjektivního zhodnocení dané situace jedincem. Pro někoho může být některá situace velikou zátěží, pro jiného nikoli, naopak může na něj působit příjemně. Vždy záleží na osobnosti daného jedince, jeho

subjektivním zhodnocení situace, na tom, jak má nastavené strategie zvládání, na jeho temperamentu apod.

Růžička (2013, s. 121) přenesl typologii krizí dle Baldwina do školního prostředí a uvádí možné zdroje krize:

- „situace, např. žák odešel z výukové hodiny a nevrací se po dlouhou dobu
- krize z očekávaných životních změn, tv. tranzitorní krize, např. žáci se dostávají do puberty a práce s nimi je náročnější
- neřešení vývojové otázky, krize zrání, potíže dítěte s různými projevy chování a emocí, např. v každém věku má člověk úkoly a situace, které řeší, je nutné naučit se zvládat situace, kdy pozornost dospělého je rozdělena mezi více dětí, častými tématy jsou moc, závist, závislost, nepozornost, žárlivost apod.
- náhlé traumatizující podněty, např. násilné trestné činy, sebevražda studenta apod.
- krize, která vychází z psychických nemocí, poruchy osobnosti, závislostního chování apod. (Neusar in Kolařík, 2007, Vodáčková a kol., 2002)“

Pedagog by měl pro zvládnutí pomoci při těchto situacích dle Růžičky (2013) znát legislativní normy, měl by si uvědomit, že každá z náročných situací může být ohrožením, nebezpečím, ale i možností pro příležitost zlepšení. Pedagog by měl mít návod, jak v daných situacích postupovat, měl by znát vlastní kompetence ve školním kontextu a kompetence ostatních – pracovníci školy, pracovníci jiných institucí (orgán sociálně-právní ochrany dětí, pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče…). Pedagog by měl mít vymezené hranice

toho, co lze v projevech dětí, žáků, rodičů či kolegů ještě akceptovat. Důležitá je týmová spolupráce.

Cílem pedagoga by mělo být uklidnění jedince v krizi, stabilizovat jeho stav, snížit nebezpečí a nasměrovat jedince k dalším možnostem řešení.

Pokud je pedagog žákem nebo jeho rodičem požádán o pomoc v osobním problému, který je akutní, je důležité, jak uvádí Růžička (2013), aby byl schopen dobře naslouchat, uměl vyjádřit empatii, naladit se na klienta, dopřál prostor pro odeznění emocí, zeptal se na jeho představu o formě pomoci.

Někdy se stane, že bude potřeba převzít odpovědnost za další vývoj událostí a případ oznámit (rodičům dítěte, vedení školy, orgánům sociálně-právní ochrany dětí..). Pedagog musí zvážit své kompetence (vzhledem k oznamovací povinnosti, která je závazná), měl by umět posoudit náročnost, závažnost situace.

U menších dětí mohou být tyto formy intervence – konkrétní rady, ochrana, převzetí odpovědnosti za ně; u starších dětí a adolescentů je dobré podporovat jejich samostatnost a přebírání odpovědnosti.

U dospívajících vyžaduje krizová intervence specifickou ostražitost, pochopení, trpělivost.

Pedagog by měl na problémy dětí i adolescentů nahlížet s pochopením, brát je vážně.

3.1.1 SPECIFIKA KRIZOVÉ INTERVENCE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pedagog získává dovednosti, které účinně pomohou člověku v krizi, v průběhu déletrvajících speciálních výcvikových programů, které budou zaměřeny na situaci pomáhání, krizovou intervenci, vedení rozhovoru, nasměrování otázek

tak, že povedou ke zdrojům řešení zátěžových a krizových situací, nebo mohou otevírat možnosti pohledů na problém a jeho řešení, a navíc by tyto dovednosti měly být upevňovány v supervizích zkušených pracovníků z jiného prostředí nebo intervize ze strany kolegů.

Pomocí by se mohly stát zásady vedení rozhovoru (Růžička, 2013), které dbají na umocnění pocitu člověka v krizi, že se mu pracovník snaží porozumět, doporučující je, aby se pracovník zkusil dívat na danou krizovou situaci pohledem klienta (žáka, studenta, rodiče), je doporučováno naslouchat, dopřát klientovi možnost, aby jej někdo poslouchal, ptát se klienta upřesňovacími otázkami a přehledným způsobem, nehromadit otázky, při otázkách typu „proč“ je vhodné nahradit opisem (např. „ jak se to stalo, že..“).

Doporučuje se neodvádět pozornost od toho, o čem chce mluvit klient, nechat klienta domluvit, nevnucovat mu témata.

Vhodné je volit takový způsob vyjadřování, který bude klientovi srozumitelný.

Důležité je nekritizovat, nehodnotit, nesoudit klienta, nesnažit se klienta rozptylovat, rozveselovat a říkat banality.

Doporučuje se neslibovat, neutěšovat.

Není žádoucí dávat rychlé a nevyžádané rady, vnucovat klientovi vlastní způsoby řešení, doporučuje se nemluvit v první osobě množného čísla.

Je vhodné respektovat klientův čas, který by měl být předem domluvený, není nutné jej pak časově pobízet a vystavovat časovým tlakům.

3.1.2 KOMPETENCE PEDAGOGA

Intervenční kompetence pedagoga mohou být dle Růžičky (2013) zařazeny mezi kompetence tradiční – oborově předmětové, didaktické a psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Zahrnujeme do nich schopnost pedagoga poskytnout sociální podporu, oporu, poradenství, empatie, schopnost reflexe a sebereflexe, řízení vlastních emocí, měl by umět spojit přísnost a spravedlnost, měl by být schopný umět zacházet s odměnou a trestem, měl by oplývat realistickým optimismem.

Osobnostní zralost pedagoga, kvalita života a psychické zdraví jsou dalším předpokladem pro zvládání krizových a náročných situací ve škole.

Pipeková (2010, s. 373) uvádí: „Stěžejním cílem speciálně-pedagogického vedení a podpory jedince s poruchou emocí nebo chování je optimalizace jeho životních perspektiv.“

3.2 KRIZOVÉ SITUACE V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVY

Umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy je samo o sobě pro dítě značnou zátěží, je zásahem do výchovy a rodinného prostředí dítěte, ke kterému se dojde pouze tehdy, když se ostatní vhodná řešení minou účinkem, pokud je ze strany rodičů nezájem řešit vzniklé situace.

Umístění dítěte do zařízení pro výkon ústavní či ochranné výchovy předchází možnosti umístění dítěte na krátkodobější dobrovolný pobyt ve středisku výchovné péče nebo v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, pokud je rodinné prostředí výrazně narušeno a rodinné vztahy jsou nefunkční. Pokud

sociální pracovník orgánu sociálně-právní ochrany dítěte využil výše jmenované možnosti a nenastalo v rodinném prostředí zlepšení, řešení krizové situace se nezlepšilo, může navrhnout umístění dítěte do zařízení institucionální výchovy (diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav). (Růžička, 2013)

Slomek (2010) uvádí zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Zařízení pro výkon institucionální výchovy poskytují péči dětem s nařízenou ústavní výchovou, uloženou ochrannou výchovou, dětem, u nichž bylo vydáno předběžné opatření.

Děti, které jsou do těchto zařízení umísťovány, jsou osamělé, většina dětí umísťovaných do zařízení pro výkon institucionální výchovy má zkušenost s kriminalitou a je u nich odůvodněná obava, že v trestné činnosti budou pokračovat. Další skupinu dětí takto umísťovaných tvoří děti ohrožené, pocházejí ze sociálně slabého a neuspořádaného rodinného prostředí, ve kterém je jejich výchova ve zvýšené míře ohrožena zanedbáváním, zneužíváním a sociálně patologickým vývojem. V neposlední řadě jsou do zařízení pro výkon institucionální výchovy umísťovány děti rizikové, s výchovnými problémy, záškoláctvím, experimentující s návykovými látkami apod.

Dle Slomka (2010) diagnostické ústavy plní diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační, koordinační, záchytné a koncepční úkoly, na základě výsledků z komplexního vyšetření a kapacit jednotlivých zařízení, umisťují přijaté děti do dětských domovů, dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Umístění do dalších zařízení se netýká dětí, které v

diagnostickém ústavu byly přijaty z důvodů preventivně výchovné péče. Pobyt zde nepřesahuje 8 týdnů.

Slomek (2010) uvádí, že do dětského domova jsou umisťovány děti, kterým byla soudem udělena ústavní výchova, avšak nemají závažné poruchy chování. Vzdělávají se ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Mohou zde být umístěny děti od 3 do 18 let.

Do dětského domova se školou jsou umísťovány děti, které mají soudem nařízenou ústavní výchovu, mají závažné poruchy chování, nebo vyžadují výchovně léčebnou péči a dále pak děti, kterým soud udělil ochrannou výchovu, nebo nezletilé matky s nařízenou ústavní či uloženou ochrannou výchovou. Zde jsou umísťovány děti od 6 let maximálně do 15, vždy po třech letech dochází k přezkoumání skutečností, kvůli kterým byla nařízena ústavní výchova, nebo udělena ochranná výchova. (Slomek, 2010)

Slomek (2010) uvádí, že výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let, které mají závažné poruchy chování, mají nařízenou ústavní výchovu nebo udělenou ochrannou výchovu.

Slomek (2010, s. 52) dále uvádí že, ředitelé těchto zařízení mají mimo jiné povinnost: „dítě seznámit s jeho právy a povinnostm, neprodleně oznámit orgánu sociálně-právní ochrany vhodný případ pro osvojení či pěstounskou péči, předat dítě dle rozhodnutí orgánu sociálně-právní ochrany dětí do péče budoucího osvojitele či pěstouna, dát podnět ke zrušení ústavní výchovy, pominuly-li důvody jejího výkonu, dát podnět ke zrušení ochranné výchovy, bylo-li dosaženo jejího účelu, dát soudu podnět na prodloužení výkonu ústavní či ochranné výchovy, vyžaduje-li to zájem dítěte apod..“

3.2.1 UMÍSTĚNÍ DÍTĚTE DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVY JAKO NÁROČNÁ SITUACE V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

V dnešní době je toto velmi diskutované téma, které má příznivce i odpůrce.

Faktem je vysoký počet dětí umísťovaných do těchto zařízení. Závažnou situací je, že více než polovina těchto dětí je v těchto zařízeních umísťována dlouhodobě, někdy až do dosažení zletilosti.

Umístění do těchto typů zařízení je velkou zátěží, mimořádnou, mnohdy krizovou situací, s jejímž řešením pomáhají vychovatelé, učitelé, psychologové, etopedi, sociální pracovníci.

Pro děti je umístění do zařízení pro výkon institucionální výchovy zásadní v tom, že se musí adaptovat na život v instituci, kde je vše organizováno celodenním režimem, mají naplánovaný volný čas, neustále probíhá hodnocení toho, co se děje, co bude následovat, jaký bude program, jaká jsou pravidla chování apod.

4 MOŽNOSTI KRIZOVÉ INTERVENCE MIMO PROSTŘEDÍ ŠKOLY

„Miluji život. Ten můj byl občas divoký, zoufalý a bídný, naplněný soužením. Ale přes to všechno jsem si vždy byla jistá, že být naživu je skvělá věc.“ Agatha Christie (Růžička, 2013, s. 129)

V souvislosti s krizovou intervencí mimo prostředí školy se hovoří o:

- krizových centrech
- střediscích výchovné péče
- pedagogicko-psychologických poradnách
- speciálně pedagogických centrech

Tato zařízení by spolu měla kooperovat, spadají do systému poradenských služeb, jejichž posláním je vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj klientů, pro rozvoj jejich osobnosti.

Krizová centra spadají do oblasti sociálních služeb; střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra jsou instituce školních poradenských služeb.

Zařízení pro výkon institucionální výchovy úzce spolupracují právě s institucemi školních poradenských služeb.

4.1 KRIZOVÁ CENTRA A SLUŽBY

Růžička (2013, s. 129) uvádí: „Krizová centra poskytují neodkladnou, bezbariérovou a nestigmatizující psychiatrickou péči. Poskytují krizovou

intervenci a krátkodobý pobyt na lůžku s intenzivním terapeutickým programem. Poskytují zdravotní péči občanům, u nichž došlo k takovému zhoršení psychického stavu, ve kterém je nutná akutní krátkodobá psychiatricko-psychologická intervence při pobytu na lůžku, ale přitom jejich stav nevyžaduje psychiatrickou hospitalizaci.“

4.2 STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE

Slomek (2010, s. 69) uvádí „vyhlášku MŠMT č. 458/2005 Sb.“, která upravuje podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče „+ § 16 a 17 zákona č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb.“.

Středisko výchovné péče je státem podporované školské zařízení, které poskytuje preventivně výchovnou péči.

Ve spolupráci s odborem sociální péče se zaměřuje na mládež, která je mravně ohrožena a narušena. Poskytuje speciálně pedagogické a psychologické služby dětem s rizikem poruch chování, s rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u kterých nebyla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, popřípadě zletilým do ukončení středního vzdělání; okamžitou pomoc v naléhavých případech (např. reaktivní útěky, selhání rodičovské péče, týrání, pronásledování apod.)

Slomek (2010) popisuje poskytované diagnostické, preventivně výchovné, terapeutické, poradenské služby, dále pak střediska výchovné péče mohou pomoci s poskytnutím informací zaměřených k volbě povolání a profesní přípravě.

Střediska výchovné péče se organizačně dělí na oddělení – ambulantní, celodenní, internátní.

Na základě výsledků diagnostických, preventivně výchovných a poradenských činností zpracovává středisko výchovné péče závěrečnou zprávu s návrhem opatření.

4.3 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ PORADNA

Opekarová (2010, s. 21) uvádí „Zákon ČR 561/2004 (Školský zákon)“, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a „vyhlášku MŠMT ČR 72/2005“, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a „vyhlášku MŠMT ČR 73/2005“, o vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“

Opekarová (2010, s. 21) vysvětluje, že: „poskytuje pedagogicko-psychologické služby, speciálně pedagogické poradenství, pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků základních a středních škol.“

Je zřizována v každém správním celku ČR. Činnost je uskutečňována ambulantně, na pracovištích pedagogicko-psychologické poradny, a dále pak návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízeních spadajících do okruhu působnosti dané pedagogicko-psychologické poradny.

Úkoly pedagogicko-psychologické poradny jsou mimo jiné – zjišťování připravenosti na povinnou školní docházku, provádění psychologického a speciálně psychologického vyšetření, zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb, vypracování odborných posudků a návrhů opatření pro školy a školská zařízení, poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti, poskytování metodické pomoci v otázkách pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogicko-psychologické a pedagogické diagnostiky, zajišťování prevence sociálně patologických jevů.

Základními funkcemi pedagogicko-psychologické poradny jsou – komplexní nebo zaměřená psychologická a speciálně pedagogická diagnostika, psychologická, speciálně pedagogická intervence a informační a metodická činnost.

4.4 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

Opekarová (2010, s. 21) uvádí „Zákon ČR 561/2004 (Školský zákon)“, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a „vyhlášku MŠMT ČR 72/2005“, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a „vyhlášku MŠMT ČR 73/2005“, o vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“

Speciálně pedagogické centrum poskytuje služby žákům s různým typem zdravotního postižení, kteří jsou žáky speciálních výchovných a vzdělávacích zařízení, nebo jsou integrováni do škol, zařízení, která nejsou na jejich typ postižení zaměřena. Poskytuje služby při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů pro žáky integrované do běžných výchovných a vzdělávacích zařízení.

Činnost speciálně pedagogického centra je prováděna ambulantně na dílčích odborných pracovištích speciálně pedagogického centra nebo návštěvami pracovníků ve školách a školských zařízení, je možnost i návštěv pracovníků v rodinách klientů, nebo v zařízeních s denní, týdenní a celoroční péčí o žáky se zdravotním postižením.

Úkoly speciálně pedagogického centra, jak uvádí Opekarová (2010, s. 25), jsou: „zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku; zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním; zpracování

odborných podkladů pro integraci těchto žáků, pro další vzdělávací opatření podle potřeby, pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení“.

Mezi funkce speciálně pedagogického centra mimo jiné patří speciálně pedagogická dokumentace – diagnostika, tvorba plánu pro děti se zdravotním postižením či znevýhodněním, včasná intervence u těchto dětí, konzultace a metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení, kariérové poradenství pro děti se zdravotním postižením či znevýhodněním, zapůjčování odborné literatury, kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, pomoc při integraci dětí se zdravotním postižením či znevýhodněním, koordinace činností s poradenskými pracovníky škol atd.

Opekarová (2010, s. 26) uvádí dělení speciálně pedagogických center dle typu postižení na – „s vadami řeči, se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, pro hluchoslepé, pro kombinované vady a postižení, pro specifické poruchy učení, pro poruchy chování“.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 KVANTITATIVNÍ ŠETŘENÍ

V praktické části, která bude zaměřena na ověření možností a kompetencí pro rozpoznání a řešení krizových situací s vyplývajícím návrhem opatření v konkrétní třídě základní školy v zařízení pro výkon institucionální výchovy – dětský domov se školou, bylo zvoleno kvantitativní šetření z důvodu utřídění údajů a vysvětlení příčin krizové situace v šesté třídě základní školy v zařízení pro institucionální výchovu - dětský domov se školou. Toto šetření pomůže potvrdit nebo vyvrátit předem stanovené hypotézy, pomůže prověřit existující poznatky, které jsou o pedagogickém jevu známy, pomůže utřídit údaje.

Kvantitativní šetření bylo zvoleno z důvodu rychlého zjištění výsledků, které mohou pomoci při následném užití intervence.

5.1 CÍL PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem šetření v šestém ročníku základní školy při dětském domově se školou bylo potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Z výsledků speciálně pedagogického výzkumu by bylo možné stanovit doporučené postupy pro práci s třídním kolektivem. V dlouhodobém horizontu by tímto opatřením mohlo dojít ke zlepšení atmosféry při výuce i mimo ni a tím zefektivnit jednak vyučování a dále zlepšit mezilidské vztahy u ohrožených dětí.

5.2 DÍLČÍ CÍLE PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Konkrétními cíli průzkumného šetření bylo zjištění následujících skutečností v třídním kolektivu:

- zjištění úrovně mezilidských vztahů ve třídě
- zjištění, zda mezi dětmi třídního kolektivu panuje vzájemná důvěra
- zjištění, zda mají děti mezi sebou potřebu trávit spolu společný čas
- zjištění, zda ve třídě existuje fyzické násilí
- zjištění, zda děti pociťují strach
- zjištění, jak děti subjektivně vnímají spravedlnost od dospělých
- zjištění, zda mají děti důvěru k dospělým osobám

5.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ

Hypotéza 1: Předpokládá se, že nejhůře akceptovaným členem kolektivu je nová dívka v třídním kolektivu.

Otázky směřující k verifikaci hypotézy:

- Jste dobří kamarádi?
- Věříš mu nebo jí?
- Chtěl(a) bys s ní / ním trávit více času?
- Máš zde opravdové přátele?
- Cítíš se ve třídě dobře?
- Trávíte spolu volné chvíle?

Hypotéza 2: Předpokládá se, že respondenti se častěji cítí ohroženi šikanou, než že k šikaně fakticky dochází.

Otázky směřující k verifikaci hypotézy:

- Napadl(a) tě někdy fyzicky?
- Máš strach z dětí z jiných tříd?
- Ubližuje ti někdo?
- Bojíš se ho/ji?

Hypotéza 3: Předpokládá se, že respondenti považují přístup pedagogů k žákům převážně za objektivní.

Otázky směřující k verifikaci hypotézy:

- Jsou k tobě učitelé spravedliví?
- Máš komu sdělit svoje problémy?

5.4 POPIS PRŮZKUMNÉ METODY

Za metodu empirického šetření byl zvolen dotazník.

Je to způsob písemného kladení otázek a získávání co nejvíce písemných odpovědí. Nebyl využit standardizovaný, ale vlastní, ve kterém byly užity otázky vyhotovené autorkou (třídní učitelka), které byly vztahovány na konkrétní děti v konkrétní třídě a vedly ke zjištění dílčích cílů a potvrzení nebo vyvrácení hypotéz.

Dotazník je určen pro hromadné získávání informací.

Osoba, které je dotazník určen, se nazývá respondent.

Tento dotazník je časově nenáročný, posbírá mnoho údajů za krátký čas. Není finančně nákladný.

Nevýhodou dotazníku může být zkreslení informací vzhledem k nepravdivým výpovědím.

Třídní učitelka – autorka dotazníku v třídnické hodině seznámila žáky s programem, uvedla, že by bylo dobré pokusit se vyřešit neklidnou atmosféru ve třídě, pokusit se zjistit, kde je problém, že k tomu může pomoci vyplnění dotazníku, ukázala, popsala dotazník, otázky, vysvětlila žákům, jakým způsobem budou dotazník vyplňovat. Na závěr se žáků zeptala, zda rozumí, co budou dělat, zda mají nějaké otázky, které by mohla zodpovědět, dovysvětlit.

Otázky musí být jasně položeny tak, aby jim respondent rozuměl.

Použitý dotazník má 2 části: 1. část je velice konkrétní vzhledem k faktu, že každé z dětí popisuje svůj osobní vztah ke každému dítěti ve třídě a 2. část má obecnější charakter, protože nedotazuje děti vzhledem ke konkrétním osobám, ale vyjadřuje jejich vnitřní pocity.

5.5 POPIS PRŮZKUMNÉHO VZORKU

Za respondenty byli vybráni žáci třídy 6.A základní školy při dětském domově se školou. Tato třída je velice dynamická, problematická – děti s výchovnými problémy, děti s poruchami školních dovedností.

Stručné charakteristiky jednotlivých žáků byly vyhotoveny z analýzy obsahu pedagogické dokumentace, jména jednotlivých žáků byla z důvodu ochrany osobních dat změněna.

David – agresivní chování vůči vrstevníkům, fyzické násilí; v této době medikován; aktuální intelektový výkon – v pásmu dobrého průměru; svoje školní povinnosti si plní; celkově se projevuje emoční plachost, tendence ke konfrontačnímu chování vůči okolí, nízká míra empatie, sebeprosazování až

použití agrese; neochotně se podřizuje pedagogickému vedení, autoritu dospělého respektuje s občasnými výhradami, v zásadě se ale účelově přizpůsobuje; více inklinuje ke starším dětem, mladším se rád vysmívá, zesměšňuje je, vyvolává konflikty, ve kterých je vůči nim hrubý; v zátěžových situacích podléhá afektu; volní vlastnosti – je málo vytrvalý, nespolehlivý, má nižší míru sebeovládání, je škodolibý; je samostatný, pravidla DDŠ zná a v tuto chvíli se je snaží respektovat, ovládá učivo předepsané osnovami, úroveň myšlení je dobrá; v I. pololetí měl 3. stupeň z chování za vysokou vulgaritu, hrubé chování, fyzická napadení a nerespektování školních povinností; v tomto pololetí se jeho chování výrazněji zlepšilo – navštěvuje ZUŠ – malování, účastní se break dance, hraje na klavír, navštěvuje taneční kroužek

- momentálně medikován

Dominik – je ve třídě nový, v současné době je nejstarší – za 14 dní mu bude 15, je nejvyšší, kouká se po holkách, má zkušenosti s cigaretami a marihuanou, učení ho moc nebaví, úroveň jeho znalostí je pod průměrem toho, co znají ostatní, přístup k plnění školních povinností je negativistický; má tendence ve třídě „machrovat“ a převzít nějaké velení, byť ta třída v podstatě nemá určeného „kápa“, zatím se učí přijímat pravidla DDŠ

- bez medikace

Filip – agresivita, nerespektování autorit, fyzické napadání spolužáků, vyhrožování; smíšené poruchy chování a emocí jako reakce na problematické rodinné prostředí, porucha pozornosti a aktivity – v této době bez medikace; intelektový profil nevyrovnaný, celkově však v pásmu vyššího průměru; dysortografie – těžká forma; dysgrafie, oslabení v oblasti vizuální diferenciace; úroveň dosažených vědomostí a dovedností je na dobré úrovni, ovládá učivo předepsané osnovami; plní si svoje školní povinnosti; hyperkinetický chlapec s

nevyrovnanými projevy emocí a chování; při tenzi se projevuje motorický neklid, místy je nekoordinovaný, unavitelný; svižné pracovní tempo, rychle chápe instrukce, vyhovuje mu ústní zkoušení, pohovor; snaží se upoutat pozornost dospělých; jinak je opatrný, potlačuje úzkost, snaží se přizpůsobit v situaci; autoritu dospělého respektuje, občas se dostává do verbální opozice, která se dá běžnými pedagogickými přístupy zvládnout; klidný přístup se osvědčil; když se dostane do afektu, odmítá spolupráci a komunikaci; v menším kolektivu je bezproblémový; ve větším kolektivu a v kolektivu vrstevníků, kteří mají obdobné problémy je konfliktní, urážlivý a vzdorovitý, objevuje se i žárlivost; s Davidem má obtížný vztah – nevyvážený – roztržky a naopak projevy přátelství; pravidla DDŠ zná a respektuje v rámci možností; rád sportuje, hraje fotbal; v poslední době – asi 2 měsíce se u Filipa objevují zvláštní hlasové projevy - „kňíkání, kvičení“

- momentálně bez medikace

Jakub - agresivní projevy, nerespektování autority, lži, neadekvátní upoutání pozornosti, sy CAN; hyperkinetická porucha chování, snadno zneklidnitelný, projevuje se jako prudký a konfliktní; kognitivní funkce v pásmu průměru; ovládá učivo předepsané osnovami; plní si školní povinnosti; osobnostně nevyhraněný; v kontaktu s vrstevníky je sociálně neobratný s tendencí k agresivní reaktivitě – verbální, brachiální; pro svou hašteřivost není v kolektivu oblíben, projevují se u něj tendence k manipulacím; trpí záchvaty vzteku, trvá delší dobu ho uklidnit; často vyžaduje individuální přístup, pokud učitel ihned nepřeruší jakoukoli činnost, začíná být vzteklý; v kontaktu s dospělými bývá v určitém odporu, subjektivně nejistý, ačkoli se snaží působit sebejistě a bavit okolí; není schopen přijmout kritiku, pokud je kárán; motivujícím prvkem je pochvala; pravidla DDŠ zná a v rámci možností dodržuje; mezi jeho zájmy patří sport – fotbal, vybíjená, cyklistika, počítače, koně

- momentálně medikován

Josef – dlouhodobé výchovné problémy, nerespektování autorit, verbálně i brachiálně agresivní, impulsivnost v chování, výpadky pozornosti při větší zátěži, přetrvávají problémy s výslovností, příznaky balbutis; nedostatek svědomí a schopnosti akceptovat běžné etické normy a zásady, jde spíše o nesocializovanou poruchu chování a emocí; ve škole bezohledný, agresivní k dětem i pedagogům; zkušenost s cigaretami, marihuanou; kognitivní schopnosti v pásmu průměru; ovládá učivo předepsané osnovami; jeho přístup k plnění školních povinností je střídavý – období snahy a delší období, kdy je negativistický, lenivý; v I. pololetí 2 stupeň z chování – porušování školního řádu; ve skupině vrstevníků se chová neurvale, dětem vyhrožuje, napadá je verbálně i brachiálně, vyvolává konflikty, které posilují jeho agresivní reakce; v konfliktech ztrácí kontrolu, pokud dojde k fyzickému násilí; autoritu dospělého odmítá respektovat, je drzý, negativistický a vulgární; pravidla DDŠ zná, porušuje je; mezi jeho zájmy patří sport – fotbal, stolní tenis

- momentálně bez medikace

Lukáš – tragické úmrtí matky, otec, který to způsobil, je momentálně ve výkonu trestu; spolupracující, sociálně pomaleji integrující; výrazné poruchy chování; nezpracované rodinné trauma s pojené s velmi negativními prožitky – strádání; specifické poruchy učení – dyslexie, dysortografie, dysfázie; kognitivní schopnosti v pásmu průměru; v této chvíli je po vzdělávací stránce nejslabším ve třídě, nechce pracovat, negativistický přístup ke školní práci a povinnostem, nepořádek ve věcech, neplní úkoly, nejpomalejší v plnění úkolů, cvičení i ústní zkoušení musí být návodné a motivující; učivo předepsané osnovami zvládá s velkými obtížemi; osobnostně směřuje k introverzi, uzavřenosti; je klidný; ve skupině vrstevníků je vnímán dobře, ale je vnímán jako nejpomalejší článek skupiny; je nesamostatný – je nutná důsledná kontrola; má tendence k přebírání

některých negativních vzorů chování - agresivní projevy chování – zatím v projevech posměšků a postrkování; pravidla DDŠ zná a dodržuje; mezi jeho zájmy patří kresba – navštěvuje ZUŠ, koně, sport – míčové hry, fotbal, rád skládá origami, navštěvuje taneční kroužek

- momentálně medikován

Michal – hyperkinetická porucha na bázi ADHD; citové a sociální deprivace; úroveň rozumových schopností je v pásmu průměru; učivo předepsané osnovami zvládá, patří ve třídě k lepšímu průměru; plní si svoje školní povinnosti; osobnost je ovlivněna ranou deprivací a nedostatečnou emoční zkušeností; emocionálně nestabilní s velkými výkyvy nálad, nízkou frustrační tolerancí a nízkou mírou seberegulace a sebekontroly; infantilně egocentrické zaměření na uchování přijatelného pocitu jistoty a náhradního uspokojení; napětí a vnitřní tenzi kompenzuje zlozvykem – kousání nehtů; má zkušenosti s kouřením a marihuanou, autoritu dospělého respektuje; při afektivním chování vyvolaném neuspokojením jeho potřeb, konfliktu s dětmi, dospělými nebo zvýšeného nátlaku reaguje velmi neadekvátně s tendencí k úniku (útěk do bezpečné vzdálenosti), po odeznění návrat ke skupině; dobře reaguje na pochvalu a ocenění; výrazná sociální neobratnost, ve skupině vrstevníků se dostává do konfliktu vyvolaného provokacemi ze strany ostatních dětí, ale i vlivem vlastního provokování ostatních; minimální náhled na své jednání; v zátěži přetrvává občasný negativismus, vzdorovitost, konfliktní situace vyvolávají agresi verbální, brachiální a únik; pravidla DDŠ zná a snaží se je dodržovat; mezi jeho zájmy patří – sport – míčové hry, fotbal, stolní tenis, cyklistika, rád skládá origami

- momentálně medikován

Samuel - poruchy chování, záškoláctví, agresivita vůči spolužákům, zkušenosti s marihuanou, cigaretami; intelektové schopnosti v pásmu nižšího

průměru; učivo předepsané osnovami ovládá; přístup k plnění školních povinností je občas lenivý; v I. pololetí 2. stupeň z chování za porušování školního řádu; jeví se spíše jako uzavřený, emočně labilní, neklidný, náladový, vztahovačný, s nepřiznanými pocity nedostatečnosti, silné emoční reakce při zátěži; sklon k nerespektování sociálních norem a preferenci vlastních potřeb a popudů, nedostatek pozitivních emočních vazeb vynahrazuje vyhledáváním vzrušujících prožitků a riskantních aktivit; menší citlivost v interakci s ostatními, omezený repertoár sociálně pozitivních reakcí, převaha sociálně nepřizpůsobivých a agresivních tendencí a postojů nad sociálně pozitivními a kooperativními; ve skupině vrstevníků se projevuje jako chlapec, který rád provokuje, ale za přítomnosti dospělého je k ostatním dětem vstřícný a ochotný pomáhat; autoritu dospělého respektuje v rámci svých možností, a pokud je dobře naladěn; pravidla DDŠ zná, ale porušuje je; mezi jeho zájmy patří – sport – míčové hry, fotbal, počítače

- bez medikace

Adriana – vysoký stupeň deprivace, frustrace, ovlivněna neustálým vnitřním strachem a obavami; poruchy koncentrace pozornosti, dysortografie, hypolexie; zkušenost s cigaretami, krádežemi, sebepoškozováním; kognitivní schopnosti v pásmu průměru, při práci je dle nálady rychlá x lenivá, je nutná důsledná kontrola její práce; ovládá učivo předepsané osnovami; přístup k plnění školních povinností je průměrný, občas má tendence obcházet plnění povinností; autoritu dospělého respektuje jen do určité míry, některé pokyny a povinnosti je schopná dodržovat s velkými obtížemi; ve skupině vrstevníků není příliš oblíbená, protože na sebe neustále upoutává pozornost,organizuje ostatní, kritizuje je, občas bere věci; časté konfabulace a fantazie; na běžné situace reaguje únikem nebo obranou; bez dostatečného reálného nadhledu na vlastní chování; potřebuje cítit stabilitu, řád, pravidelnost; pravidla DDŠ zná a v rámci možností dodržuje; mezi její zájmy patří – kreslení

- bez medikace

Veronika – klidné, vyrovnané chování, emocionálně většinou stabilní; špatné rodinné zázemí – otec ve výkonu trestu, matka závislá na alkoholu; kognitivní schopnosti v pásmu průměru; ovládá učivo předepsané osnovami; sebevědomí adekvátní; volní vlastnosti je třeba rozvíjet – lehkomyslná, zdrženlivá, méně vytrvalá; autoritu dospělých dokáže respektovat, i když v poslední době – půl rok – občas neadekvátně reaguje a autoritu dospělého zvládá uznat s obtížemi; ve vrstevnické skupině je kamarádská, oblíbená, nekonfliktní, pouze nezvládá přítomnost Adriany; v zátěžových situacích bývá trucovitá, plačtivá, hledá úniky, uchyluje se ke lžím a výmluvám; konflikty nevyvolává, pokud se do nějakého nedostane, snaží se hájit svá stanoviska verbální agresí; pravidla DDŠ zná a v rámci možností dodržuje; mezi její zájmy patří – sport – míčové hry, má zájem o pracovní činnosti; účastní se terapie v SVP

- bez medikace

5.6 POPIS VDĚLÁVÁNÍ, CHOVÁNÍ A PROSTŘEDÍ PRŮZKUMNÉHO VZORKU

Pro ověření možností a kompetencí pro rozpoznání a řešení krizových situací s vyplývajícím návrhem opatření byl vybrán kolektiv žáků 6. A třídy v zařízení pro institucionální výchovu - dětský domov se školou.

Tento výklad je udán pro utvoření si představy, v jakém prostředí a jakým způsobem pracuje vybraná třída základní školy v zařízení pro výkon institucionální výchovy – dětský domov se školou, neboť jsou to proměnné, které ovlivňují výsledný vyučovací režim třídy.

Třídu 6.A tvoří 10 žáků, kteří jsou vyučováni dle školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „ Veselá škola“.

Tato třída je tvořena 8 chlapci – David, Dominik, Filip, Jakub, Josef, Lukáš, Michal, Samuel a 2 dívkami – Adriana, Veronika.

Adriana je ve třídě zhruba měsíc a půl a Dominik přibližně 3 týdny.

Tato třída je velice problematická – 6 dětí má diagnostikovánu alespoň jednu poruchu školních dovedností, 2 děti mají diagnostikovánu hyperkinetickou poruchu na bázi ADHD, 2 děti mají rodiče ve výkonu trestu za závažný trestný čin (vražda matky, vražda náhodné ženy), u 2 dětí se rodiče potýkají s alkoholismem, 4 dětí mají zkušenost s cigaretami, 3 děti mají zkušenost s marihuanou.

Během výuky se třída většinou dělí na ty, kteří se snaží něco se dozvědět, 5 - 6 žáků si plní povinnosti a 4 – 5 žáků, kteří školu berou jako „ nutné zlo“, nemají chuť se něco nového dozvědět, jsou v přístupu k práci v hodině, ale i v plnění úkolů velmi negativističtí a jejich motivace je velmi obtížná.

Z hlediska vzdělávání se třída řadí k průměru, z hlediska výchovy je třída vysoce náročná v negativním smyslu slova.

Po zvonění, když přijde vyučující do třídy, nastává situace 10 – 15 minut, kdy se dávají na stůl učebnice, sešity, psací náčiní. I když jsou v 6. třídě, i když je pedagogický dozor o přestávkách upozorňuje, že je potřeba si připravit na hodinu, neustále se stává, že půlka nebo v lepším případě pouze třetina z nich nic připraveného na následující hodinu nemá.

Během vyučovací hodiny je ve třídě velice živo, neboť si mezi sebou neustále povídají, trhají papírky, je nutná neustálá kontrola jejich činnosti, je zapotřebí je neustále vtahovat do výuky. Lépe se s žáky pracuje při kolektivních pracích, společných pracích ve smyslu plnění cvičení společně, při samostatné práci je většina z nich velmi nejistá, nevěří si a potřebují být ujišťováni, že pracují dobře,

takto to potřebuje všech 10, což znamená ke každému přistupovat individuálně. Rádi pracují s kartičkami, pracovními listy, doplňovačkami, dokreslovačkami.

Jejich třída je prostorově menší, mají individuální lavice, ale nejsou schopni si třídu udržovat v pořádku, nespolupracují jako tým.

Používají vulgarismy, mezi sebou, ale dokážou být vulgární i vůči vyučujícím. U jednoho z žáků se vyskytuje i náznak fyzického napadení dospělých ženského pohlaví – hodil mandarinku, rohlík, plivl do obličeje vyučují, denní vychovatelce na rodinné skupině, noční vychovatelce apod.

Jsou to děti, které jsou velice živé, působí dojmem 10 individualit, které netvoří výraznější kamarádské, přátelské vztahy.

O přestávkách většinou tráví čas v herní místnosti, kde se nacházejí stoly na stolní tenis, stolní fotbal a kulečník nebo se najdou 2 – 4, kteří rádi pracují s papírem, skládají origami, staví modely městeček, aut z papíru apod. 2 – 3 děti rády kreslí, ale používají samotnou tužku, barvy moc nepoužívají, k tomu musí být vedeny.

Problém nastává ve chvíli, kdy zazvoní, většina z nich má na stole neustále papírky a dolepují si, dokreslují si… a nevnímají, že přijde vyučující a mělo by se začít pracovat (místo na odložení započatých děl mají v rohu třídy k tomuto účelu určený stůl), v této chvíli dochází k dohadům, vysvětlování, opakování si pravidel, která jsou nastavená.

Výuka v této třídě je velice náročná, protože občas to vypadá, že děti spolu nespolupracují, provokují se, nevytváří si spolu přátelské vazby.

Průzkumným šetřením ve třídě se zjišťovalo, jaká je atmosféra ve třídě, zda děti mezi sebou vytváří kamarádské vztahy, považují se za přátele, jestli se ve třídě objevuje pocit jistoty nebo nejistoty, bezpečí či strachu, jestli se neobjevují

náznaky šikany nebo jestli se šikana ve třídě objevuje, jak pohlížejí žáci na pedagogy, zda k nim mají důvěru a z těchto závěrů se pokusilo vytvořit postupy při práci s nimi, které by pomohly ke zlepšení atmosféry ve třídě, zlepšení práce dospělých i dětí a zlepšení oboustranné spolupráce.

5.7 VYHODNOCENÍ PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem pedagogického výzkumu, který byl založen na otázkách položených všem 10-ti žákům třídy 6.A základní školy v zařízení pro výkon institucionální výchovy – dětský domov se školou, bylo prozkoumat vnitřní prostředí této třídy, atmosféru uvnitř kolektivu, zjistit, zda děti mezi sebou vytváří kamarádské vztahy, zda se považují za přátele, zda se ve třídě cítí bezpečně, zjistit, zda se ve třídě neobjevuje šikana, zda děti mezi sebou nepociťují strach, jak pohlížejí na pedagogy a zda k nim mají důvěru.

Cílem bylo potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy a pokusit se nastínit, vytvořit postupy při práci s dětmi v třídě 6.A v zařízení pro výkon institucionální výchovy – dětský domov se školu, které by napomohly ke zlepšení atmosféry ve třídě, zlepšení práce dospělých i dětí a zlepšení oboustranné spolupráce.

Doplň čísla podle tvého názoru na každého spolužáka.

určitě ano 1 spíše ano 2 spíše ne 3 určitě ne 4

Tabulka 1 – První část dotazníku (Souhrn výsledků provedeného výzkumu)

	Adriana	Verča	Kuba	Filip	Pepa	Sam	Lukáš	David	Michal	Dominik
Jste dobří kamarádi?	3,44	1,55	2,11	2,11	2,33	1,66	1,88	1,66	2,88	1,77
Věříš mu nebo jí?	3,44	2,22	2,88	2,77	2,77	2,33	2,55	2,11	2,88	1,88
Chtěl(a) bys s ní nebo s ním trávit víc času?	3,22	2,55	2,77	2,55	2,88	2,33	2,55	2,33	2,77	2,22
Vadí ti, když se chová nevhodně?	2,11	2,77	2,11	1,77	2,88	2,77	2	2,11	2,66	2,44
Napadl(a) tě někdy fyzicky?	3,77	3,77	3,11	3,33	2,88	3,66	3,66	3,22	3,77	3,44
Bojíš se ho (ji)?	4	3,44	3,66	3,66	3,55	3,55	3,66	3,55	3,77	3,22
Trávíte spolu volné chvíle?	3,66	3,11	2,66	2,66	2,66	2,66	2,77	2,22	3,11	2,77
Učíte se někdy spolu?	3,88	3,55	3,11	3,44	3,66	3,66	3,77	3,55	3,77	3,66

Odpověz na následující otázky – odpověď zakroužkuj

Tabulka 2 - Druhá část dotazníku (Četnost odpovědí)

1. Cítíš se ve třídě dobře?	většinou ano 6x	trochu se tu necítím 3x	vůbec se mi tu nelíbí 1x
2. Máš strach z dětí z jiných tříd?	nikoho se nebojím 8x	ano, z této třídy 2x	ano z jiné třídy 2x
3. Jsou k tobě učitelé spravedliví?	všichni ano 2x	někteří jsou méně 7x	někteří jsou na mě zasedlí 1x
4. Máš zde opravdové přátele?	mnoho 9x	spíš moc ne 1x	cítím se sám 0x
5. Ubližuje ti někdo?	ano, opakovaně 0x	občas se to stane každému 4x	nestává se mi to 6x
6. Máš komu svěřit svoje problémy?	ano 6x	nevím komu 2x	nikomu nevěřím 2x

Z 1. části dotazníku (viz. tabulka č. 1), ve které každé dítě z třídy 6.A popisuje svůj osobní vztah ke každému dítěti, vyplynulo:

Z výsledků v tabulce vyplynulo:

- nejhůře akceptovaným členem kolektivu je nová dívka
- ve třídě nedochází k fyzickým útokům, ale děti se někdy cítí být ohroženy
- ve třídě nedochází k šikaně v plné míře tohoto pojmu
- děti se společně spíše neučí a vzájemně si nepomáhají

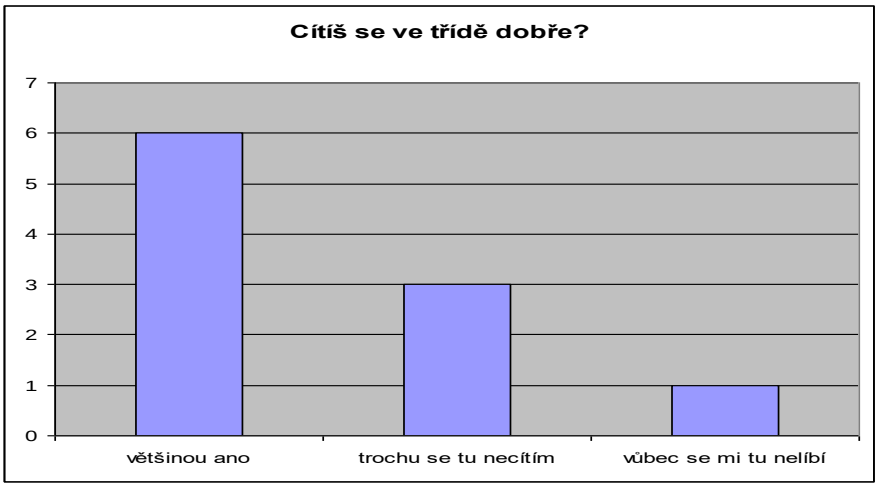
Z tabulky je patrné, že:

- 8 z 10 deseti dětí si myslí, že jsou dobří kamarádi
- pouze 4 děti z 10 si mezi sebou věří
- všech 10 dětí nepotřebuje společně trávit víc času
- krom běžných potyček mezi všemi deseti dětmi nedošlo k fyzickému napadení
- všech 10 dětí se mezi sebou spíše nebojí
- volné chvíle spolu všech 10 dětí spíše netráví
- všech 10 dětí se spolu spíše neučí

2. část dotazníku, ve které byly kladeny otázky, jejichž odpovědi vyjadřovaly vnitřní pocity dětí, byla pro přehlednost vyjádřena v grafech 1-6.

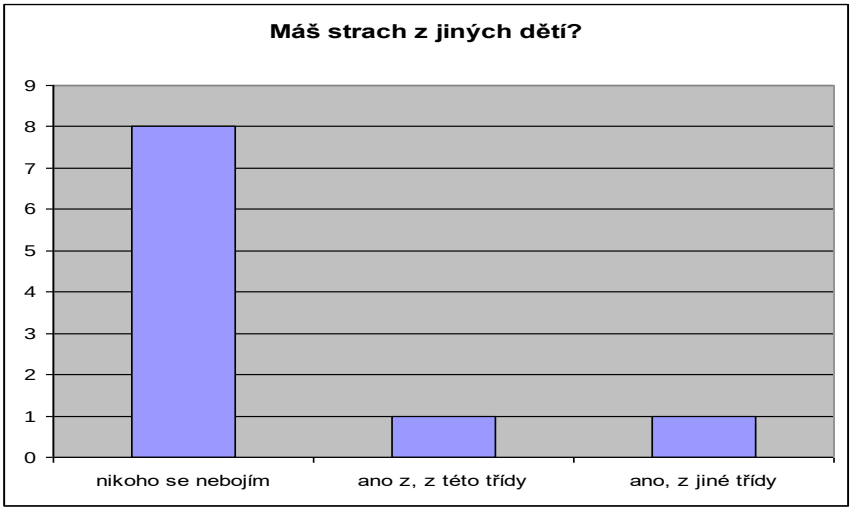
Z 2. části dotazníku vyplynulo:

Graf č. 1 – Cítíš se ve třídě dobře?



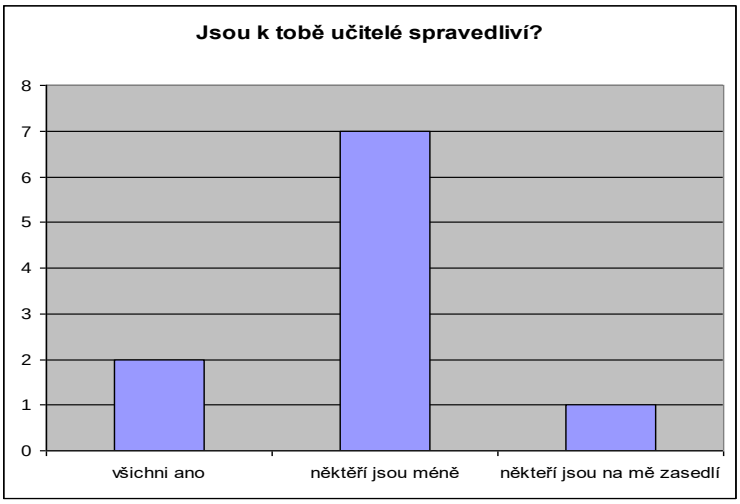
Z toho vyplývá, že většina třídy (6 dětí z 10) se ve třídě cítí dobře, 3 děti se ve třídě trochu necítí a 1 se ve třídě nelíbí vůbec.

Graf č. 2 - Máš z jiných dětí strach?



Z toho vyplývá, že většina třídy (8 z 10 dětí) nemá z jiných dětí strach, 1 dítě se bojí někoho přímo ze třídy, 1 dítě se bojí někoho z jiné třídy.

Graf č. 3 – Jsou k tobě učitelé spravedliví?

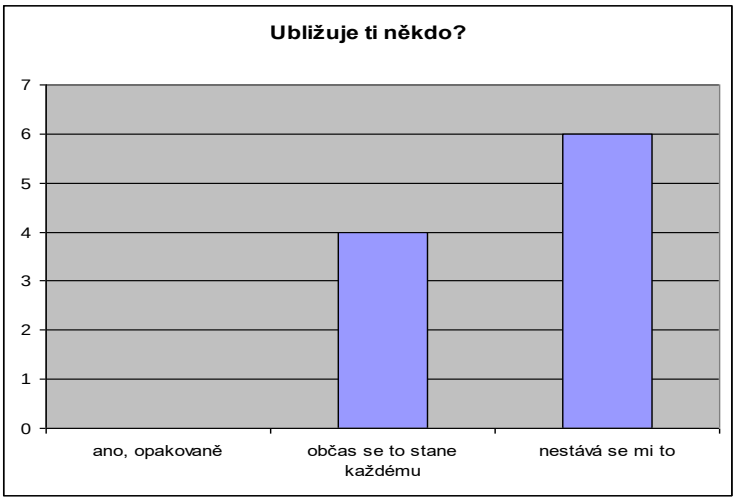


Z toho vyplývá, že většina dětí (7 dětí z 10) si myslí, že někteří učitelé jsou méně spravedliví, 2 děti si myslí, že učitelé jsou spravedliví, 1 dítě si myslí, že jsou na něho učitelé zasedlí.

Graf č. 4 – Máš zde opravdové přátele?

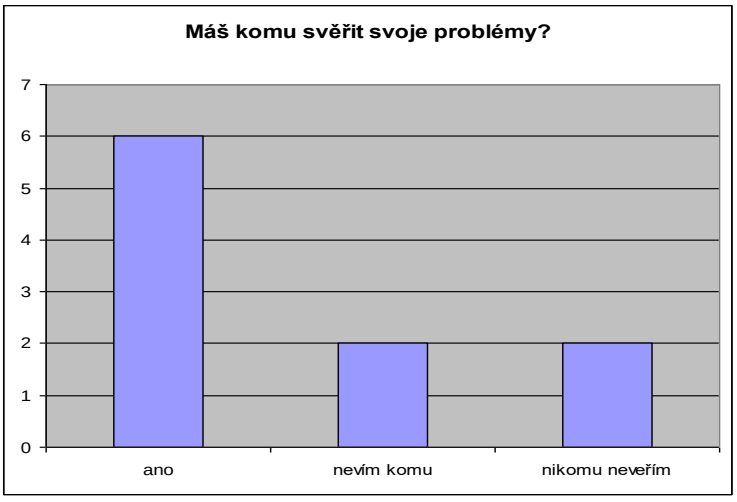
Z toho vyplývá, že většina dětí (9 z 10 dětí) si myslí, že má opravdové přátele, 1 dítě si myslí, že spíš opravdové přátele nemá.

Graf č. 5 – Ubližuje ti někdo?



Z toho vyplývá, že většině dětí (6 z 10 dětí) se nestává, že by mu někdo ubližoval, 3 děti si myslí, že občas stane každému, že mu někdo ublíží.

Graf č. 6 – Máš komu svěřit svoje problémy?



Z toho vyplývá, že většina dětí (6 z 10 dětí) si myslí, že mohou někomu svěřit svoje problémy, 2 děti neví, komu by mohly svěřit svoje problémy, 2 děti nikomu nevěří.

Většina dětí se ve třídě cítí dobře, nemá ve třídě z někoho strach. Děti nepovažují pedagogy za zcela objektivní. Děti mají mezi sebou přátele. Dochází mezi nimi k útokům, ale výjimečně. Většina dětí si myslí, že může někomu svěřit svoje problémy.

5.8 VERIFIKACE HYPOTÉZ

Hypotéza 1: Předpokládá se, že nejhůře akceptovaným členem třídního kolektivu je nová dívka.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 2: Předpokládá se, že respondenti se častěji cítí ohroženi šikanou, než že k šikaně fakticky dochází.

Tato hypotéza byla potvrzena. Ve třídě nedochází k fyzickým útokům, ale děti se někdy cítí být ohroženy. Ve třídě nedochází k šikaně v plné míře tohoto pojmu. Ve třídě není dominantní agresor.

Hypotéza 3: Předpokládá se, že respondenti považují přístup pedagogů převážně za objektivní.

Tato hypotéze byla vyvrácena.

5.9 NÁVRH DOPORUČENÝCH POSTUPŮ PRO PRÁCI VE TŘÍDĚ

Návrhem doporučených postupů pro práci v této třídě po vyhodnocení šetření bylo: požádat o spolupráci středisko výchovné péče, jejichž cílem by mohla být pomoc při zlepšování atmosféry ve třídě; nepořádat aktivity vyvolávající rivalitu; zachovávat ve všem přesný režim a řád, pracovat s dětmi více kolektivně, připravovat třídní projekty, do kterých se zapojí všichni; dodržovat důslednost a spravedlnost pro všechny; pokud dojde ke konfliktu – zjistit příčinu, promluvit s účastníky a následně je usmířit, vysvětlit jim možnost jiné reakce, sebereflektovat své chování; ze strany pedagogů - ujišťovat děti o objektivitě svého jednání; pokusit se pomoci vytvořit přátelské vztahy dětí s nově příchozí dívkou Adrianou; pokusit se minimalizovat pocit ohrožení dětí, pro příští školní rok – zvolit prostorově větší třídu pro takto početný třídní kolektiv, případně třídu rozdělit na dvě menší – klíč k dělení – vzdělávací úspěšnost x neúspěšnost, aby ti úspěšnější, co chtějí, mohli jít v učivu dál a ti méně úspěšní, aby měli čas a klid učivo dostatečně probírat, opakovat a fixovat; případně nové třídy namíchat, aby úspěšnější žáci mohli „být tahouny“ těch méně úspěšných; zkusit zavádět skupinové domácí úkoly,

při kterých by se mohla prokázat spolupráce dětí a příležitost pro společné učení a kooperaci.

6 SPOLUPRÁCE SE STŘEDISKEM VÝCHOVNÉ PÉČE

Do týdne po zjištění skutečností třídní učitelka oslovila středisko výchovné péče ke spolupráci. Byla domluvena schůzka, na které se třídní učitelka sešla s etopedem a psychologem působícími ve středisku výchovné péče, nastínila jim situaci ve třídě, daná zjištění z průzkumu a byl domluven další postup spolupráce.

Byly domluveny 3 návštěvy etopeda a psychologa ve třídě, které by měly probíhat jednou měsíčně na 2 hodiny v době školního vyučování a závěrem by mělo být zhodnocení etopeda a psychologa celé třídy jako kolektivu a následné možnosti práce ve třídě, která by mohla zlepšit atmosféru třídy.

6.1 VÝSTUP ZE ŠETŘENÍ SVP

Následuje citace závěrečné zprávy etopeda a psychologa ze střediska výchovné péče.

6.1.1 VSTUPNÍ CHARAKTERISTIKA TŘÍDNÍHO KOLEKTIVU

„Třídní kolektiv je relativně malý, genderově nevyvážený. Výrazný faktor, který se projevuje na klimatu třídy, je vliv ústavní výchovy. Žáci tendují k bojkotu pravidel a to i těch, na kterých mají možnost se s formální autoritou pedagoga domluvit. Případné neřešené konflikty z rodinných skupin mohou být navíc přenášeny i do školního prostředí a nepřispívají tak k vytváření pozitivních vztahů v třídním kolektivu. Žáci nejsou primárně nastaveni spolupracovat, dávají přednost silovému řešení vzniklých konfliktů, podle výkladového schématu útok-útok. V rámci udržení si relativně bezpečné pozice dochází u žáků k uzavírání se do vlastních mikrosvětů, s případnými prvky regresivního chování.“

6.1.2 REALIZOVANÉ AKTIVITY A JEJICH ZAMĚŘENÍ

„Tři vstupy do třídy byly strukturovány do samostatných bloků, reflektujících věkovou a mentální úroveň cílové skupiny. V úvodu bloků byly aplikovány „rozehřívací techniky“ z důvodu navázání kontaktu s třídním kolektivem, odbourání případné

stylizace účastníků setkání a navození bezpečného a otevřeného prostředí nezbytného pro práci se skupinovou dynamikou.

„Kdo jsem“ - představení lektorů na základě sociální empatie a „haló efektu“

„Místa si vymění“ - hlubší poznání účastníků vedoucí ke zvýšení skupinové koheze

„Stonožka“ - korektivní zkušenost odmítnutí skupinou/nácvik schopnosti číst emoce u druhých

„NASA“- exitace v podmínkách skupinové práce, konfrontace individuálního a skupinového myšlení, ochota přistoupit na kompromisní řešení schopnost prosadit své argumenty

„Lávka přes propast“ - dodržování pravidel a sebeovládání, altruismus, schopnost nonverbální komunikace

„Pyrotechnik“- týmová spolupráce, práce se stresem, zpětná vazba, role v týmu

„Tangram“ - týmová spolupráce při nonverbálním řešení úkolu s důrazem na individualitu jedince

„Helena“ - ověření si hodnotového žebříčku na pozadí prezentovaného morálního konfliktu

„Grafolog“ - práce s očekáváním skupiny v podmínkách nejisté sociální situace

„Pin-pong“ - nalezení kreativního řešení v podmínkách skupinové excitace

Klíčové techniky byly zaměřeny na rozvoj sociálních dovedností především na schopnost sebereflexe, vnímání potřeb a požadavků druhých, akceptované způsoby prosazení ve skupině, komunikační strategie a na skupinovou kooperaci.“

6.1.3 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

„V třídním kolektivu díky malému počtu žáků nejsou podmínky k vytvoření charakteristických sociometrických rolí (alfa, omega, vůdce, hvězda). Kdokoli tak může být nositelem rolového chování i na přechodnou dobu, což nevede ke stabilizaci

kolektivu i jeho sociální čitelnosti pro pedagogické pracovníky. S ohledem na výše uvedená sociometrická specifika lze pro práci s třídním kolektivem doporučit následující přístupy:

- posílení kooperativního chování s využitím prvků win-win
- hravé aktivity (aplikace psychosociálních technik s dopadem na kooperaci ve skupině, skupinovou kohezi, empatii, sebereflexi a zdravé prosazení)
- pozitivní vymezení třídy v rámci školy
- vytváření neohrožujících pravidel s pozitivním vlivem na skupinovou kohezi
- posilování vlivu neformální autority pedagoga
- vytvoření a přiřazení ritualizovaných rolí žákům, s dopadem na posílení jejich sebevědomí a pozitivní vymezení třídy v rámci celé instituce
- zařazování aktivit, které mohou snížit fluktuaci pozornosti v průběhu vyučování a mají zároveň návaznost na probíranou látku
- využití komunitního kruhu pro práci s třídním kolektivem

Metodickou podporu lze čerpat na stránkách http://www.odyssea.cz, případně na dalších konzultacích s pracovníky SVP.“

Před návštěvou etopeda a psychologa ze střediska výchovné péče jezdila do střediska na individuální terapie pouze Veronika. Po návštěvách pracovníků střediska výchovné péče byla doporučena individuální terapie i Lukášovi, Jakubovi a Dominikovi.

6.2 POROVNÁNÍ ZJIŠTĚNÍ Z PEDAGOGICKÉHO ŠETŘENÍ A ETOPEDICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V podstatě došlo ke shodě, že třídní kolektiv, ač je málo početný, je velice nevyvážený, je to soubor velkých individualit. Třídní kolektiv je velice živý, nesourodý, genderově nevyvážený.

Žáci této třídy mají tendenci odmítat nastavená pravidla, při konfliktních situacích dávají přednost k silovému řešení.

Shoda nastala i v postupech při práci v této třídě. Je třeba se zaměřit na posílení kooperace mezi jednotlivými žáky této třídy, volit práci a úkoly tak, aby se zapojovali všichni a dokázali spolu spolupracovat. Snažit se o důslednost a spravedlnost při práci v této třídě.

ZÁVĚR

„Bolest je dočasná. Může trvat hodinu, den či rok, ale nakonec ustoupí a na její místo přijde něco jiného.“ Lance Armstrong (Růžička, 2013, s. 23)

Bolest nebo chceme-li krize, neboť krize bolestí je, ať už duševní či fyzickou, je dočasná. Musíme tomu věřit a upínat se k tomu! I když v mnoha případech si myslíme, že je koncem. Za hodinu, den, týden, měsíc či rok ta bolest - krize ustoupí. „Musí!“ Máme k tomu „pomocné berličky“, „záchranné kruhy“ v podobě krizové intervence. Je jen na nás, jak s takovou pomocí naložíme, zda ji vůbec využijeme.

Pro nás pedagogy by měla být denním pomocníkem při práci s našimi klienty, případně s jejich rodiči, s ostatními kolegy apod.

Třídní kolektiv je živá masa, složená z jednotlivých osobností, neustále měnící svoji dynamiku žijící si svým mikrosvětem.

V zařízeních pro výkon institucionální výchovy je to patrnější. Každý den se situace ve třídě mění, někdy i z hodiny na hodinu, z minuty na minutu. Následky těchto změn jsou mnohdy trvalejšího rázu, mohou negativně ovlivňovat psychiku žáků. Je nutné vynaložit velké úsilí ke stabilizaci nálady ve třídě, aby se žáci cítili spokojeně, bezpečně a mohli přijímat nové věci.

Pedagog potřebuje pomoc, náhled, radu, jiný pohled, názor, podporu, kterou mu mohou poskytnout krizová intervenční zařízení v podobě středisek výchovné péče, pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, se kterými by měl být pedagog v neustálém spojení.

Krizová intervence nám může pomoci, kde nastal problém a může nám navrhnout možná řešení problémů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

EDELSBERGER, L., KÁBELE, F. a kol. Defektologický slovník 2. upr. vyd. Praha: SPN, n. p., 1984. ISBN 14-398-84

GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu 2. roz. čes. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 978-80-7315-185-0

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

KOLEKTIV AUTORŮ A KONZULTANTŮ ENCYKLOPEDICKÉHO DOMU Slovník cizích slov 2. nez. vyd. Praha: Encyklopedický dům, spol. s. r. o., 1995. ISBN 80-90-1647-0-6

LECHTA, V. a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti čes. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN - 80-7178-801-5

NÝVLTOVÁ, V. Psychopatologie pro speciální pedagogy 2. upr. vyd. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3

OPEKAROVÁ, O. Kapitoly z výchovného poradenství 2. upr. a dop. Vyd. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-96-9

PIPEKOVÁ, J. et al. Kapitoly ze speciální pedagogiky 3. pře. a roz. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-85931-65-6

PŘINOSILOVÁ, D. Diagnostika ve speciální pedagogice 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 979-80-7315-157-7

RŮŽIČKA, M. a kol. Krizová intervence pro speciální pedagogy 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-33305-9

RISKIN, L. L., ARNOLD, T., KEATING Jr., J. M. Mediace aneb Jak řešit konflikty Praha: Pallata, 1997., ISBN 80-901710-6-0

SLOMEK, Z. Etopedie 1. vyd. Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010. ISBN 978-80-86723-84-6

ŠPATENKOVÁ, N. a kol. Krizová intervence pro praxi 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s., 2004. ISBN 80-247-0586-9

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-214-9

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VODÁČKOVÁ, D. a kol. Krizová intervence 3. vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2012. ISBN 978-80-262-0212-7

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení 12. vyd. Praha: Portál, 2015.

ISBN 978-80-262-0875-4

Seznam legislativních zdrojů:

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon

Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-458-2005-sb-kterou-se-upravuji-podrobnosti-o-organizaci-vychovne-vzdelavaci-pece-ve-strediscich-vychovne-pece?highlightWords=458%2F2005

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, nabývá účinnosti dnem 17. února 2005. - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb?highlightWords=72%2F2005+Sb.

Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb?highlightWords=72%2F2005+Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných - *MŠMT* [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb?highlightWords=vyhl%C3%A1%C5%A1ka+%C4%8D.+147

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů - MŠMT [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne?highlightWords=z%C3%A1kon+109

Zákon č. 383/2005 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb. - MŠMT [online]. Praha, 2015 [cit. 2015-11-10]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-383-2005-sb-kterym-se-meni-zakon-c-109-2002-sb?highlightWords=z%C3%A1kon+%C4%8D.+383

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 – První část dotazníku (Souhrn výsledků provedeného výzkumu)..... 53

Tabulka 2 - Druhá část dotazníku (Četnost odpovědí)..... 54

Graf č. 1 – Cítíš se ve třídě dobře?..... 56

Graf č. 2 - Máš z jiných dětí strach? 56

Graf č. 3 – Jsou k tobě učitelé spravedliví? 57

Graf č. 4 – Máš zde opravdové přátele? 57

Graf č. 5 – Ubližuje ti někdo?..... 58

Graf č. 6 – Máš komu svěřit svoje problémy?..... 58

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA I Dotazník č. 1 určený dětem k průzkumnému šetření

PŘÍLOHA I – Dotazník č. 1 určený dětem k průzkumnému šetření

Doplň čísla podle tvého názoru na každého spolužáka.
určitě ano 1 spíše ano 2 spíše ne 3 určitě ne 4

	Adriana	Verča	Kuba	Filip	Pepa	Sam	Lukáš	David	Michal	Dominik
Jste dobří kamarádi?										
Věříš mu nebo jí?										
Chtěl(a) bys s ní nebo s ním trávit víc času?										
Vadí ti, když se chová nevhodně?										
Napadl(a) tě někdy fyzicky?										
Bojíš se ho (ji)?										
Trávíte spolu volné chvíle?										
Učíte se někdy spolu?										

Tabulka 3 - Souhrn výsledků provedeného výzkumu

Odpověz na následující otázky – odpověď zakroužkuj

Tabulka 4 - Druhá část dotazníku (Četnost odpovědí)

1. Cítíš se ve třídě dobře?	většinou ano	trochu se tu necítím	vůbec se mi tu nelíbí
2. Máš strach z jiných dětí?	nikoho se nebojím	ano, z této třídy	ano z jiné třídy
3. Jsou k tobě učitelé spravedliví?	všichni ano	někteří jsou méně	někteří jsou na mě zasedlí
4. Máš zde opravdové přátele?	mnoho	spíš moc ne	cítím se sám
5. Ubližuje ti někdo?	ano, opakovaně	občas se to stane každému	nestává se mi to
6. Máš komu svěřit svoje problémy?	ano	nevím komu	nikomu nevěřím

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Dana Vejvodová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Krizová intervence v zařízeních pro výkon institucionální výchovy

Rok: 2016

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 17

Vedoucí práce: PhDr. Alice Bosáková