



Interdisciplinární spolupráce speciálních pedagogů při řešení výchovných problémů žáků

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Michaela Krejčí**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Michaela Krejčí**
Osobní číslo: **P13000646**
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Speciální pedagogika**
Název tématu: **Interdisciplinární spolupráce speciálních pedagogů při řešení výchovných problémů žáků**
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl práce: Specifikovat nejčastější typy výchovných problémů u žáků základních škol a vymezit kompetence školských speciálních pedagogů a kurátorů pro mládež. Analyzovat možnosti interdisciplinární spolupráce školských speciálních pedagogů a kurátorů pro mládež a navrhnout efektivní model spolupráce odborníků na prevenci a řešení výchovných problémů.

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

Metody: Rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- BECHYŇOVÁ, V., 2012. Případové konference. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0181-6.
- BENDL, S., 2011. Školní kázeň v teorii a praxi. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- FONTANA, D., 2010. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. Školní speciální pedagog. Praha: Portál. ISBN 978-80-2620-497-8.
- KYRIACOU, CH., 2005. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- POKORNÁ, V., 2001. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K., 2013. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 80-7367-313-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 1999. Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.

Vedoucí diplomové práce:

ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

23. dubna 2014

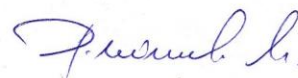
Termín odevzdání diplomové práce:

24. dubna 2015



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

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

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí své diplomové práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové, Th.D., za její vstřícnost a podporu a také za cenné rady, připomínky a komentáře při tvorbě této práce. Dále děkuji všem odborníkům, kteří se ochotně podíleli na výzkumu v empirické části a v neposlední řadě také mé rodině za trpělivost a podporu, kterou mi v průběhu tvorby diplomové práce a celého studia poskytla.

Jméno a příjmení autora: Bc. Michaela Krejčí

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2015/2016

Vedoucí diplomové práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Anotace:

Diplomová práce se věnuje tématu spolupráce mezi školními poradenskými pracovníky a odborníky z ostatních institucí, zaměřených na řešení výchovné problematiky žáků během jejich školní docházky. Cílem práce je zmapovat aktuální výskyt a možnosti řešení výchovných problémů na základních školách a navrhnout opatření, která by vedla k optimalizaci tohoto procesu. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní determinanty vzniku výchovných problémů a nejčastější typy výchovných problémů žáků na základních školách. Dále jsou definovány kompetence jednotlivých odborníků, působících v rámci základních škol i v rámci dalších institucí, které se na řešení výchovné problematiky podílejí. Empirická část je založena na kvalitativní metodě zkoumání za použití polostrukturovaných rozhovorů s odborníky. Výzkumný vzorek byl volen tak, aby pokryl celé spektrum odborných pracovišť. Cílem výzkumu je ověřit možnosti mezioborové spolupráce a navrhnout kroky k jejímu zefektivnění. Závěrečná část je věnována souhrnu poznatků získaných studiem odborné literatury a výzkumným šetřením.

Klíčová slova: interdisciplinární spolupráce, výchovné problémy, prevence, základní škola, kurátor pro děti a mládež, speciální pedagog, metodik prevence sociálně patologických jevů, výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog, orgán sociálně právní ochrany dětí, středisko výchovné péče, pedagogicko - psychologická poradna.

Annotation:

The thesis deals with the subject of cooperation between school advisors and specialists from other institutions focused on solutions to pupils' educational issues faced during their school attendance. The work is aimed at mapping the existing occurrence of and potential solutions to educational problems at elementary schools and suggesting measures leading to the process optimization. The theoretical part hereof defines fundamental determinants triggering educational problems and the most frequent problems elementary school pupils feature. The part also defines competencies of individual specialists acting both within elementary schools and other institutions participating in solutions to educational issues. The empirical part is based on quantitative research methods using semi-structured interviews with specialists. The research sample was selected to cover the whole spectrum of specialized workplaces. The research wants to verify possibilities of interdisciplinary cooperation and suggest steps for its improvement. The final part summarizes the knowledge obtained by studying professional literature and conducting the research.

Key Words: interdisciplinary cooperation, educational problems, prevention, elementary school, juvenile probation officer, school prevention methodologist, school advisor, special education teacher, school psychologist, social and legal children's protection body, educational care centre, pedagogical and psychological counselling.

OBSAH

Seznam použitých zkratk a symbolů	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Problémové chování v kontextu školního vzdělávání	13
1.1 Determinanty vzniku výchovných problémů	13
1.1.1 Rodina.....	14
1.1.2 Škola.....	16
1.1.3 Vrstevnické skupiny.....	18
1.2 Projevy školní nekázně – diagnostika a řešení	19
1.2.1 Lhaní.....	20
1.2.2 Krádeže.....	20
1.2.3 Podvody	22
1.2.4 Vandalismus.....	22
1.2.5 Agresivní chování	23
1.2.6 Šikana a kyberšikana	24
1.2.7 Záškoláctví.....	26
1.2.8 Porušování společenských a dohodnutých pravidel	27
1.2.9 Drzé a provokativní chování.....	27
2. Subjekty, které se podílejí na řešení výchovné problematiky žáků	28
2.1 Školy	28
2.1.1 Prevence ve školách.....	29
2.1.2 Učitelé.....	30
2.1.3 Školní poradenští pracovníci	32
2.2 Pedagogicko - psychologické poradny	34
2.3 Střediska výchovné péče	35
2.4 Orgány sociálně-právní ochrany dětí	36
2.4.1 Kurátor pro děti mládež.....	37
2.4.2 Spolupráce mezi školami a OSPOD	38
2.5 Ústavní a ochranná výchova	39

3. Nové způsoby řešení výchovných problémů	41
3.1 Individuální výchovný program jako nástroj spolupráce s rodinou	42
3.2 Případové konference jako efektivní forma mezirezortní spolupráce.....	45
3.3 Plán pedagogické podpory jako okamžité podpůrné opatření.....	46
EMPIRICKÁ ČÁST	47
4. Expertní výzkumné šetření.....	47
4.1 Stanovení výzkumných otázek.....	48
4.2 Výzkumné metody	50
4.3 Deskripce výzkumného vzorku.....	51
4.4 Validita, reliabilita a etika výzkumu	52
5. Analýza a interpretace získaných dat	54
5.1 Prezentace dat z rozhovorů.....	54
<i>5.1.1 Výskyt výchovných problémů ve školách</i>	<i>55</i>
<i>5.1.2 Nástroje pro řešení výchovných problémů ve školách.....</i>	<i>59</i>
<i>5.1.3 Spolupráce škol s mimoškolními institucemi</i>	<i>62</i>
<i>5.1.4 Případové konference očima respondentů výzkumu</i>	<i>68</i>
<i>5.1.5 Klíčové předpoklady efektivní spolupráce</i>	<i>70</i>
5.2 Opora teorie v kazuistikách	71
<i>5.2.1 Patrik, 15 let</i>	<i>71</i>
<i>5.2.2 Adam, 14 let</i>	<i>73</i>
5.3 Rozprava.....	74
ZÁVĚR.....	77
Navrhovaná opatření	80
Seznam použitých zdrojů	81
Seznam příloh	84
Přílohy	85

Seznam použitých zkratek a symbolů

IVÝP	Individuální výchovný plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSPOD	oddělení sociálně-právní ochrany dětí
PK	případové konference
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PLPP	plán pedagogické podpory
SVP	středisko výchovné péče

ÚVOD

Diplomovou práci jsem věnovala tématu spolupráce školních poradenských pracovníků, speciálních pedagogů a kurátorů pro děti a mládež v procesu řešení výchovné problematiky. Vybrané téma představuje pojitko mezi mou současnou profesí učitelky na prvním stupni základní školy a předchozím několikaletým působením na pozici kurátora pro děti a mládež. Praxe na sociálním odboru mi ukázala, jak významnou roli hraje mezioborová spolupráce, a z ní vyplývající provázanost realizovaných opatření. Fenomén síťování, který je současným trendem nejen v sociálních službách, představuje vlastně navazování kvalitní a efektivní komunikace mezi odborníky z různých institucí. Přestože samotné téma výchovných problémů je v současné době teoreticky podrobně zpracováno, problematikou spolupráce mezi odborníky se moc autorů nezabývá. Nedostatek relevantních publikací a také integrační a inkluzivní trendy posledních let byly dalším důvodem pro výběr tématu.

Oblast výchovných problémů mám nyní jako pedagog možnost vidět z jiného úhlu pohledu. Uvědomuji si, jak je obtížné udržet po celou dobu vyučování u všech dětí potřebné pracovní tempo i nutnou míru disciplíny. Nekázeň žáků ve školách představuje jeden z hlavních stresorů jak dětí v roli školáků, tak i jejich učitelů (Bendl 2011, s. 15). Negativně ovlivňuje vzdělávací proces, ale i celkové klima třídy. Výchovné problémy, které nejsou adekvátně řešeny, obvykle způsobují zhoršení prospěchu a narušení vztahu dětí ke škole, a ve svém důsledku mohou zapříčinit snížené možnosti uplatnění v dalším studiu i v budoucím životě. Nutnost řešit výchovné problémy navíc odebírá učitelům čas i energii, které by jinak mohly být věnovány výuce. Zvyšují riziko celkového psychického vyčerpání, snížení pracovního výkonu i kvality edukačních postupů. Výrazně tedy komplikují výchovně – vzdělávací proces a často vedou k odchodům jinak schopných pedagogů ze škol.

V případě výskytu závažnějších výchovných problémů, mnohdy antisociálního charakteru, nebývají zákonné možnosti škol příliš efektivní a je třeba požádat o spolupráci další instituce. V praxi se nejčastěji jedná o odbor sociálních věcí při městských úřadech s rozšířenou působností, pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče, příp. policejní orgány a různé neziskové organizace.

Diplomová práce je postavena na základní tezi, že spolupráce mezi školou a dalšími institucemi představuje jedinečnou, a pravděpodobně také jedinou efektivní možnost, jak adekvátně reagovat na narůstající incidenci a závažnost výchovných problémů. Navázání

kontaktů mezi školou a dalšími partnery může mít také pozitivní vliv na zkvalitnění komunikace s rodiči a současně působit jako prevence nežádoucích jevů.

Cílem teoretické části práce je popsat hlavní faktory, které se podílejí na vzniku výchovných problémů, specifikovat běžné typy kázeňských problémů v našich současných základních školách, definovat kompetence školních poradenských pracovníků, školských speciálních pedagogů a kurátorů pro děti a mládež, a zmapovat možnosti a strategie řešení nejčastějších typů výchovných problémů.

Empirická část práce si klade za cíl analyzovat možnosti interdisciplinární spolupráce základních škol, poradenských zařízení a orgánu sociálně-právní ochrany dětí, a také zhodnotit jejich efektivitu v praxi. Výzkumnou metodou je polostrukturovaný rozhovor s jedenácti odborníky z řad pedagogických a sociálních pracovníků. Cílem výzkumu je odpovědět na otázky, kdo bývá v praxi iniciátorem této spolupráce, co může tuto spolupráci komplikovat a jak by měl vypadat optimální model interdisciplinární spolupráce. Získaná data budou doplněna dvěma kazuistikami z mé vlastní kurátorské praxe.

Mým osobním cílem je, aby tato práce upozornila na naléhavou potřebu zavedení skutečně fungujícího modelu spolupráce mezi odborníky, zabývající se nelehkou problematikou nekázně ve školách a ukázala cestu, jak k tomuto cíli dojít.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Problémové chování v kontextu školního vzdělávání

Ve školním prostředí označujeme za problémové chování jakékoliv chování, které je vnímáno ze strany pedagogů jako neadekvátní, nepřijatelné a narušující edukační proces. Dochází při něm k porušování norem stanovených školním řádem, v krajním případě k porušování trestního zákona.

Formy a frekvence projevů se v průběhu času mění, některé dřívější zčásti či úplně zanikají, další nové se objevují (Bendl 2011, s. 40). Problémové chování žáků představuje pro učitele značnou psychickou zátěž a jeho řešení vyžaduje mnoho času a energie. Nárůst problémového chování v našich školách je nesporným faktem, se kterým musíme ve výchovně vzdělávacím procesu počítat. Naším cílem by nemělo být pouze hledat nové efektivnější způsoby, jak si s těmito problémy poradit, ale také posilovat kompetence pedagogů v oblasti diagnostiky příčin školní nekázně. Pouze na základě znalosti příčin konkrétního problémového chování lze volit účinné strategie jejich řešení.

1.1 Determinanty vzniku výchovných problémů

„Nekázeň žáků ve škole není monokauzálním jevem, není záležitostí jedné jediné příčiny, ale řady faktorů, ať už vnitřních (biologických), vnějších (výchova, prostředí) či situačních, které se navíc vzájemně kombinují.“ (Bendl 2011, s. 74).

Jak se člověk přicházející na svět jako biologické individuum svého druhu stává společenskou bytostí se specificky lidskou psychikou, je otázka socializace či akulturace. Socializace je chápána jako vysoce komplexní proces, začínající v novorozeneckém věku v rodině, pokračující ve škole a v zaměstnání, determinovaný masmédiem, ale i příslušností k různým skupinám. Nejedná se však o pasivní přebírání kognitivních, behaviorálních a jiných schémat, nýbrž o vyrovnání se s požadavky, před něž jsou společností a svým sociálním okolím stavěni. Jak zjistil Piaget a jiní vývojoví psychologové, směřuje tzv. sociální vývoj jedince od vnější kontroly chování prostřednictvím sankcionovaných norem ke kontrole vnitřní autoregulací (Nakonečný 1999, str. 57-59). Nelze tedy opomenout ani subjektivní činitele vývoje osobnosti. Člověk cílevědomě ovlivňuje vlastní prostředí a to zpětně modifikuje jeho osobnostní vlastnosti, jednak biologické (temperament) a jednak získané dispozice.

„Rodina a širší společnost tvoří dynamický celek, ve kterém významně působí další činitelé, zejména sociální původ rodičů, jejich etnická, náboženská anebo politická příslušnost, vzdělání apod. Vliv těchto činitelů na vývoj osobnosti je zřetelný v tom, že v totožných kulturních a celospolečenských podmínkách vyrůstají zcela rozdílné jedinečné osobnosti“ (Cakirpaloglu, 2012).

1.1.1 Rodina

Rodina je primární malá skupina, která je charakterizována jako společenská instituce tvořící důležitý „stavební kámen“ lidské společnosti, neboť má řadu významných společenských funkcí, kromě jiných se zde uskutečňuje primární socializace dítěte (Nakonečný 2000, s. 242). Vliv rodiny není samozřejmě pouze otázkou sociálního ovlivňování, významným faktorem je i faktor biologický v podobě genetické výbavy, kterou rodiče svým potomkům předávají. Mezi současnými psychology převažuje názor, že biologický vliv má na osobnostním vývoj dítěte mnohem významnější vliv než výchovné působení rodiny.

Z hlediska rozvoje osobnosti hraje rodina primární a nezastupitelnou roli. Poskytuje základní sociální zkušenost a interpretuje dítěti svět jako celek, jehož součástí se stává. Rodina má klíčový význam v procesu vytváření zdravého sebepojetí a důvěry v okolní svět a funguje jako jakýsi zmenšený model světa, na který se prostřednictvím rodičů učí adekvátně reagovat. Mateřská osoba, později i další členové rodinného společenství, poskytují dítěti potřebné zázemí pro uspokojování citových potřeb, a jsou také jedinečným zdrojem informací o sobě samém.

Z výše uvedeného plyne, že jakékoliv významnější narušení vztahové sítě v primární rodině může mít na vývoj dítěte velmi negativní dopad. Riziko vzniku patologického vývoje osobnosti je tím výraznější, čím déle rodina v plnění svých základních funkcí selhává.

„Pokud je působení rodiny neadekvátní již od počátku života dítěte, bývá narušení jeho osobnostního vývoje závažnější a hůře zvládnutelné. Jestliže jde o nově vzniklý problém rozpadu či dysfunkce rodiny, mohou být změny v emočním prožívání chování a ve školní práci nápadné, ale většinou bývají vhodným pedagogickým a psychoterapeutickým vedením snáze ovlivnitelné.“ (Vágnerová 2005, s. 258).

Pokud se v rodině vyskytují další závažné rizikové faktory jako např. různé formy závislostního chování rodičů, domácí násilí, zanedbávání péče o dítě či dokonce týrání nebo zneužívání dítěte, rodinné prostředí se stává velmi stresujícím faktorem, který ve svém důsledku vede ke vzniku různých poruch chování. To potvrzují také Koukolík a Drtilová

(2008, s. 190), kteří tvrdí, že za podstatnou část antisociálního (nikoli nutně psychopatického) chování jedinců odpovídá vztah rodičů k dítěti.

V těchto rodinách, jak uvádí Matoušek (2003, s. 43), bývají rodičovské vztahy k dětem pasivní nebo odmítavé a rodiče nejsou dostatečně zainteresovaní na potřebách dítěte. U dětí se později vyvinou různé druhy nejistých vazeb k rodiči a tím pádem i ke světu dospělých. Citová deprivace, o jejímž vzniku hovoříme v případě dlouhodobého neuspokojování bazálních psychických potřeb, se poté projevuje nezvratnými změnami v prožívání, uvažování a chování dítěte. Tyto změny pak ve školním prostředí způsobují jednak problémy se sociální adaptací, znesnadňují plnění náročných školních požadavků a vedou ke zhoršení prospěchu i ke vzniku řady výchovných problémů. Citově deprivovaný jedinec mívá narušený vztah ke svému vlastnímu výkonu, sníženou schopnost empatie, nedostatečné sebeovládání, a rovněž výrazné problémy v oblasti komunikace (Vágnerová 2005, s. 268 – 269).

Mírnější variantou citové deprivace, která se vyskytuje v našich sociokulturních podmínkách mnohem častěji, je tzv. citová subdeprivace. Její riziko spočívá v tom, že je mnohem obtížněji identifikovatelná, neboť částečně dysfunkční rodina působí navenek jako dobře fungující. Často se jedná rodiny, které zajišťují dětem kvalitní materiální a sociální zázemí, selhávají však ve schopnosti saturace citových potřeb. Objevuje se zde snížená frekvence interakcí mezi rodičem a dítětem, nedostatek kvalitní komunikace a snížená akceptace dítěte. Důsledky jsou podobné jako v případě deprivace, nicméně nejsou tak nápadné a rušivé. Příčiny negativních změn v chování dítěte nebývají odhaleny nebo jsou podceňovány, a dítě nenalézá u pedagoga potřebné pochopení a podporu (Vágnerová 2005, s. 266 – 267).

V období dospívání se u jedinců z dysfunkčních a nefunkčních rodin často objevují tendence hledat náhradní uspokojení potřeby akceptace a ocenění v partách vrstevníků, které představují vysoké riziko vzniku sociálně nepřijatelného až antisociálního chování. Pöthe (2013, s. 88) vysvětluje náchylnost k přebírání negativních vzorců vrstevnických skupin jako volbu menšího zla, kdy negativní identita je pro dospívajícího mnohem přijatelnější než žádná. Pokud se však podaří narušené rodinné vztahy stabilizovat, zůstává rodina pro dítě nenahraditelným životním prostředím, které se významnou měrou podílí na jeho zdárném psychosociálním vývoji až do doby jeho dospělosti.

1.1.2 Škola

Stejně jako v rodině i ve škole probíhá proces socializace dítěte. Dítě se ocitá mimo rodinné prostředí, kde je posuzováno podle své práce, výkonů, schopností. Poprvé se dostává do prostředí vrstevníků, kde ztrácí své dosavadní výlučné postavení. Musí se přizpůsobovat novému životnímu rytmu – nucenému vstávání v určitou dobu, pevné struktuře vyučovacích hodin, udržovat potřebnou míru koncentrace na školní práci i domácí přípravu na vyučování, respektovat mnoho psaných i nepsaných školních pravidel.

Nezbytnou podmínkou, aby dítě náročný adaptační proces zvládlo a dokázalo úspěšně plnit školní požadavky, je vytvoření kladného vztahu ke škole. V této souvislosti je třeba zmínit klíčovou roli učitelů primárních škol, neboť právě první roky školní docházky předurčují vztah dítěte k dalšímu vzdělávání. Negativní vztah ke škole obvykle vede k postupnému zhoršování prospěchu a vzniku řady druhotných problémů výchovného rázu od těch méně závažných jako je např. vyrušování v hodinách a zanedbávání přípravy na vyučování až po ty nejzávažnější v podobě záškoláctví, toulání a delikvence.

Velmi často se odpor ke škole objevuje u dětí s nižším nadáním, kterým se školní práce nedaří, denně jsou za své problémy kárány, trestány a v horším případě i zesměšňovány. U těchto dětí se může vyvinout komplex méněcennosti. Následkem slabého prospěchu je nejen nedostatek vědomostí, ale i změny v osobnosti žáka (Mertin 2005, s. 5). Pro neúspěšné nebo špatně adaptované děti se může stát škola ohrožujícím či naopak bezvýznamným prostředím, zvláště pokud rodina nepovažuje školní prospěch za podstatný.

Klíčovou roli hraje osobnost pedagoga, který má takové dítě na starost. Velmi záleží nejen na ochotě pedagoga s nemotivovaným dítětem intenzivněji pracovat a také na jeho schopnosti navázat účinnou spolupráci s rodinou. V praxi se někdy podaří dosáhnout pouze jakési demonstrované formální ochoty ke kooperaci, která je navozená určitým sociálním tlakem. Protože je tento zájem o školní prospěch dítěte pouze verbálně proklamován, a neprojeví se ve změně přístupu rodičů ke vzdělávání, nemívá požadovaný efekt (Vágnerová 2005, s. 320).

V případě, že se nepodaří dosáhnout potřebné míry spolupráce rodiny se školou, nezbyvá pedagogovi než se soustředit na budování kvalitních vztahů mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem. Pozitivní a přátelské klima ve třídě je velmi důležité zejména u dětí z odlišného kulturního prostředí, neboť funguje jako jedinečná prevence diskriminace či segregace odlišného dítěte ze strany ostatních spolužáků. Při práci s dětmi z nepodnětného

prostředí jsou důležité nejen psychologické dovednosti učitele, ale také úroveň jeho didaktických schopností, zejména schopnost přizpůsobit výklad a vyučovací metody právě dětem se sociálním znevýhodněním.

Klíčovou osobou pro úspěšné začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami či s potřebou podpory do hlavního vzdělávacího proudu se může stát asistent pedagoga. Šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta mnohonásobně zvyšuje. Předpoklady, které musí asistent splňovat, jsou kromě nezbytné kvalifikace, také celková psychosociální vyzrálost a kvalitní morální profil. Mezi nejdůležitější vlastnosti asistenta pedagoga patří bezpochyby kladný vztah k dětem, obecně altruistický postoj k lidem, otevřenost, komunikativnost, trpělivost, pracovitost, důslednost a ochota pracovat na svém profesním růstu (majinato.cz). Vzhledem k velmi podhodnoceným platovým podmínkám však trpí tato profese velkým nedostatkem kvalitních odborníků.

„Škola představuje vhodné místo pro učení se životním dovednostem, jejichž osvojení významně pomáhá při každodenním naplňování potřeb mladých lidí“ (Miovský a kol. 2015, s. 37). Životní dovednosti rozděluje Nešpor (in Miovský, 2015, s. 35) na dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti. Do první skupiny patří např. schopnost oddálit uspokojení nebo potěšení, chránit a posilovat vlastní zdravé sebevědomí, schopnost plánovat a smysluplně trávit svůj čas, zvládat své emoce, pečovat o své zdraví atd.

Do druhé zmíněné skupiny patří dovednosti asertivní, schopnost empatie a komunikace, schopnost vytvářet a udržovat kvalitní mezilidské vztahy, ale také mediální a finanční gramotnost. Vytváření a trénování těchto dovedností by mělo tvořit základ vzdělávání na všech stupních vzdělávací soustavy. Z hlediska pedagogické terminologie se jedná o tzv. klíčové kompetence, jež jsou zakotveny v rámcových vzdělávacích programech, které jsou základem pro tvorbu školní vzdělávacích programů jednotlivých škol.

V posledním desetiletí probíhající školská kurikulární reforma klade zvýšené nároky na vzdělání a praktické dovednosti pedagogů v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje žáků, což opět souvisí s efektivním prováděním rozličných preventivních aktivit. Cílem těchto aktivit je primárně dosažení duševní pohody a zdraví žáků, které je nezbytným předpokladem pro zdravý osobnostní růst a schopnost plnění mnoha společenských rolí.

Školy by měly dbát na vytváření bezpečného a přátelského klimatu a disponovat odborníky, kteří jsou schopni poskytnout dítěti v případě potřeby okamžitou pomoc, ať už rozhovorem, radou či nabídkou pomoci jinde. Bohužel v řadě škol stále chybí poradenští

pracovníci v podobě školních psychologů či speciálních pedagogů a jejich roli musí plnit jednotliví učitelé. Ti nejsou mnohdy schopni situaci správně vyhodnotit a zvolit adekvátní řešení. Přestože by každý učitel měl disponovat základními psychologickými dovednostmi, neměl by se nikdy stylizovat do role psychologa, a měl by dokázat vyhodnotit, kdy jeho vlastní prostředky již v dané situaci nepostačují. V takové chvíli je úkolem pedagoga vysvětlit dítěti, že někdo jiný mu s jeho problémem pomůže lépe a poskytnout mu potřebnou podporu.

1.1.3 Vrstevnické skupiny

V období pubescence se stává nejvýznamnější referenční skupinou tzv. vrstevnická skupina. Tato skupina postupně zastihuje svým vlivem všechny ostatní skupiny, včetně původní rodiny. Veřejné mínění školní třídy nebo jiné skupiny vrstevníků je velmi silné a pubescent je schopen v zájmu pozitivního hodnocení členů skupiny riskovat i nepříjemné konflikty s rodiči nebo učiteli. Dle Říčana (2004, s. 183) je *„vztah k vrstevníkům jednou z hybných sil pubescentního vývoje. Vrstevníci usnadňují nezbytnou citovou emancipaci od rodiny a získání pocitu nezávislosti.“* Zvláště pro děti z dysfunkčních rodin je riziko podléhání vrstevníkům velmi vysoké a jedinec se snadno nechá vyprovokovat k jednání, které neodpovídá jeho povaze. Tlak dozrávajícím jedinci způsobuje bolestné konflikty, se kterými se může obtížně vyrovnávat. Nároky na konformitu jsou mnohdy ve vrstevnické skupině nesrovnatelně vyšší než v jakékoliv jiné skupině. Zejména pro děti s chybějící rodičovskou podporou je potřeba kladného přijetí mnohem silnější. V partě vrstevníků získává dospívající novou tzv. sociální identitu, která je dána příslušností ke skupině.

Z hlediska rozvoje poruch chování představují největší riziko tzv. asociální či delikventní party. Často vznikají seskupením mladých lidí, kteří se znají ze školy či z mládeže žijící na jednom sídlišti, resp. v jedné čtvrti. Skupiny si začnou velmi brzy vytvářet svůj autonomní hodnotový systém a postupně se vymykají běžným společenským kontrolním mechanismům. Jejich členové přestávají navštěvovat školu či později zaměstnání a čas tráví v hernách a restauračních zařízeních. Brzy se jim nedostává pro způsob života finančních prostředků, musí tedy najít způsob, jak si je obstarat. Výsledkem je vznik kriminálního chování v podobě majetkové či násilné trestné činnosti. Již vzniklé delikventní gangy jsou zvenku téměř neovlivnitelné a mělo by být snahou všech organizátorů preventivních a intervenčních programů zabránit jejich vzniku.

1.2 Projevy školní nekázně – diagnostika a řešení

Otázka kázně ve výchovně - vzdělávacím procesu je předmětem lidského zkoumání odpradáвна. Kázeň bývá chápána jako jakýsi nezbytný nástroj k zajištění efektivity školního vzdělávání a udržení bezpečnosti žáků i učitelů. Tato kategorie může nabývat určitého pejorativního významu jako cosi, co omezuje osobní svobody jedince a bývá často ztotožňována s užíváním represivních opatření ve formě kázeňských trestů (Bendl 2011, s. 11).

Kázeň je nutné nahlížet z pohledu jejího situačního kontextu a jako takovou ji také hodnotit. Zcela nepochybně se kategorie kázně váže k celkovému společenskému klimatu a odráží základní paradigmatu dané doby. Kázeň se odvíjí od dodržování či porušování norem platných v daném společenském uskupení. Moderní chápání kázně koreluje s užíváním kritického myšlení ve smyslu posuzování vyváženosti podřízení se autoritě a zachování vlastní důstojnosti a autonomie. *„V oblasti školní kázně by se však otázka kritického myšlení měla vztahovat maximálně na slušné kultivované vyjádření nesouhlasu s nějakým pravidlem.“* Kontrola dodržování základních pravidel ze strany všech žáků i zaměstnanců školy je totiž jedním z nejsilnějších nástrojů ochrany zdraví žáků i učitelů (Bendl 2011, s. 13). Z mnoha výzkumů vyplývá, že důvodem pro odchod řady pedagogů ze školství je právě narůstající incidence i závažnost kázeňských přestupků, a to zejména násilného typu.

Podoba školní nekázně se s postupujícím časem proměňuje. Mění se formy a častost výskytu projevů porušování kázně. Některé dřívější formy téměř vymizely, případně ztrácí svou společenskou závažnost, jiné jako např. vulgární a drzé chování vůči spolužákům i učitelům, ničení školního majetku, krádeže, podvádění a šikana přežívají dodnes a mnohdy i nabývají na intenzitě. Objevují se ale také zcela nové přestupky v podobě nošení zbraní a výbušnin do školy, výhružné telefonáty, oznamující umístění výbušniny ve škole, kyberšikana, distribuce drog již na prvním stupni základních škol a v jejich bezprostředním okolí. Na řešení této problematiky obvykle nestačí běžné nástroje, které mají školy k dispozici, a je nezbytně nutné využít spolupráce s dalšími subjekty.

Pro účely této práce bylo k definování nejčastějších typů výchovných problémů využito rozdělení vycházející z publikace *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. Jednotlivé typy výchovných problémů jsou charakterizovány z hlediska jejich etiologie, symptomatologie a zahrnují též základní doporučení k jejich prevenci a řešení.

1.2.1 Lhaní

Dle Vágnerové (1999, s. 280) je „*lhaní způsobem úniku z osobně nepříjemné situace, kterou dítě nedovede vyřešit jinak.*“ Lež je možné rozdělit do třech základních kategorií, z nichž každá samozřejmě vyžaduje jiný typ řešení.

Pro období předškolního věku je typická tzv. konfabulace, kdy si dítě není schopno uvědomit nepravdivost svého sdělení, což může souviset s odlišným vnímáním reality menšími dětmi. „*Bájeví lhavost uspokojuje alespoň na symbolické úrovni ty potřeby, které aktuálně nelze jiným způsobem saturovat*“ (Vágnerová 2005, s. 161). Nejedná se tedy o chování, za které by mělo být dítě trestáno, spíše je na místě laskavý a chápavý přístup a šetrné vedení k pravdomluvnosti.

U školních dětí se ve většině případů jedná o tzv. pravou lež, kdy si dítě uvědomuje nepravdivost svého tvrzení a snaží se jím něco získat nebo se něčemu vyhnout. Na místě je hledat příčinu, proč dítě lže. V některých případech může totiž jít o naučený způsob sebeobranu v situaci ohrožení, který je vyvolán nadměrně přísnou výchovou.

Někdy je cílem pouze získat nezaslouženou výhodu či v horším případě někomu svým výrokem uškodit (Vágnerová 2005, s. 161). V praxi zná každý učitel tzv. „žalování“, které je nutno zřetelně rozlišovat od sdělování závažných informací o tom, že je dítěti samotnému nebo někomu z jeho spolužáků ubližováno. Takové chování je třeba důrazně odmítnout a v případě opakování adekvátně postihnout. Může totiž vést k rozvoji nesnášenlivosti, odmítání některých žáků a v některých případech nás také může upozornit na rozvíjející se šikanu.

Vzácnějším případem je tzv. patologická lhavost, která je jedním ze symptomů disociační poruchy osobnosti (Vágnerová 2005, s. 161 – 162).

1.2.2 Krádeže

Krádeže patří k nejčastějším přestupkům školních dětí, četnost vzrůstá po 12. roku věku. O krádeži hovoříme teprve v situaci, kdy si dítě plně uvědomuje, že svým jednáním porušuje určitou normu a chápe význam vlastnictví. Jak uvádí Vágnerová (1999, s. 280) krádeže jsou charakteristické záměrností jednání. V chápání významu osobního vlastnictví a vztahu k vlastním i cizím penězům hraje velkou roli sociální prostředí, v němž dítě vyrůstá. V rámci určité subkultury může být chápána krádež jako norma chování, způsob obživy, k němuž jsou děti vedeny od raného věku. Když je takové dítě při krádeži přistiženo, nemá

pocit viny a naopak vnímá jako velmi nespravedlivé, pokud je za své chování následně potrestáno (Vágnerová 2005, s. 167). Fontana (2014, s. 42) hovoří o konfliktu mezi domovem a školou ve smyslu rozdílných norem, který lze vyřešit dvojím způsobem. V prvním případě dítě přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo školu či domov zavrhne. V obou případech hrozí vznik druhotných problémů, v prvním narušení osobní identity, ve druhém nepochopení a nepřijetí v té instituci, kterou dítě odmítá.

Pravé krádeže je samozřejmě nutné postihovat, ale ne bez předchozího prošetření. Pouhé potrestání bez porozumění kontextu, může situaci ještě zhoršit. K méně závažným případům patří krádeže s cílem získat to, co je pro dítě jinak nedostupné. U mladších dětí se vyskytuje „zapůjčení cizí věci“, kdy dítě v touze vlastnit jedná zkratkovitě a neplánovaně. V takových případech je nutné vysvětlit dítěti princip vlastnictví a zaměřit se na pochopení souvislostí.

Krádeže se vyskytují také u dětí citově deprivovaných jako jakási kompenzace chybějícího uspokojení emočních potřeb např. v podobě nesmyslného hromadění věcí či nadměrné konzumace jídla. Vzácněji může jít o nouzové uspokojování bazálních potřeb (jídlo, pití, ošacení apod.). Dá se říci, že tyto krádeže vycházejí z pudu sebezáchovy. V extrémních případech může být krádeže tohoto typu projevem týraného či zneužívaného dítěte, řekli bychom jakýmsi jeho voláním o pomoc či potřebou zviditelnit se. Podobné případy nepochybně patří do rukou pracovníků z oddělení sociálně-právní ochrany dětí a orgánů činných v trestním řízení, neboť souvisejí se zanedbáváním péče o děti.

Častěji však dítě krade pro druhé, přičemž může jít o kamarády či o partu. Základní motivací bývá snaha dosáhnout vyšší prestiže či pouhého přijetí mezi vrstevníky. Takto se chovají zejména děti, které nemají moc šancí zaujmout jiným způsobem a neosvojily si přijatelnější způsoby udržení přátelských kontaktů. Dítě může být také donuceno ke krádeži šikanou ze strachu z pomsty agresora. Všechny zmíněné případy pak patří do agendy kurátora pro děti a mládež, případně dětského psychologa.

K nejzávažnějším patří plánované a předem promyšlené krádeže, které se obvykle objevují ve starším školním věku. Často se jedná o závažnější poruchu socializace a objevují se v kombinaci s dalším poruchovým jednáním, např. s agresivitou. Patří sem opakované krádeže v partě. Krádež není v takových skupinách vnímána jako významnější porušení norem, naopak je považována za žádoucí a zloděj má výraznou podporu ostatních členů. Nezřídka je dokonce odmítnutí účasti na krádeži hodnoceno jako přestupek proti skupinovým pravidlům a jako takové bývá náležitě potrestáno.

Krádež může, ale nemusí být vždy provázena agresí, v každém případě je projevem nerespektování vlastnictví jiné osoby, jíž omezuje její základní práva. Opět se jedná o problematiku, kterou by měl řešit kurátor ve spolupráci s dalšími odborníky.

1.2.3 Podvody

Podvádění je vyjádřením nedostatečného respektu k normám školy a odmítáním autority pedagoga. Mezi dětmi bývá často tolerováno nebo dokonce podporováno a chápáno jako obrana proti mocnějšímu (Vágnerová, 2005, s. 162). K nárůstu výskytu těchto projevů dochází v období dospívání, což vyplývá především z přirozených osobnostních změn typických pro tuto vývojovou etapu. Adolescentní jedinci se vymezují vůči obecně platným normám a svůj vzdor demonstrují právě jejich záměrným porušováním.

Příčiny podvádění je nutné rozlišovat stejně jako příčiny krádeží. Může se jednat o obrannou reakci proti příliš vysokým nárokům, nepřiměřeně tvrdému hodnocení či o snahu vyhnout se problému. Může být impulzivní reakcí na nadměrně zatěžující či frustrující situace. V krajních případech může opakované podvádění značit poruchu chování, kterou je nutné korigovat vhodnými výchovnými opatřeními. Dítě v tomto případě netrpí pocity viny či hanby a jakékoliv následné represivní opatření hodnotí jako nepochopitelné a krajně nespravedlivé.

1.2.4 Vandalismus

Vandalismus ve školním prostředí se projevuje ničením školního majetku nebo jeho poškozováním a ničením majetku ostatních žáků, případně dalších členů školní komunity. Jedná se buď o významné útoky na věci, které mají za následek jejich úplné zničení (ulomené části nábytku, prokopnuté dveře, utržené vodovodní kohoutky, utrhané hadice od hasicích přístrojů, zničené školní pomůcky, učebnice, části oblečení) nebo významné poškození (čmáranice a nápisy na zdech nebo školním nábytku, popsané a polité učebnice, oloupané rohy, nalepený toaletní papír na stropě apod.)

Důvody pro takové chování jsou různé a je třeba je individuálně rozlišovat v každém konkrétním případě. Jestliže se jedná o záměr a cíl, pak je třeba použít vůči žákovi jiné opatření, než když se jedná o snahu na sebe upozornit, vyrovnat se spolužákům a spolužačkám nebo o následek šikany, či její doprovodný projev (Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních 2010).

U mladších dětí je vandalismus většinou nezvládnutým vybitím přebytečné energie či pocitu hněvu a vzdoru vůči škole jako instituci. U starších dětí souvisí často s jednáním ve skupině, kdy může sloužit jako pomsta či způsob seberealizace. Může být výrazem potřeby pobavit se, upoutat na sebe pozornost, šokovat okolí (Vágnerová 2005, s. 169). V období pubescence bývá také vyjádřením revolty vůči dospělým a potřeby seberealizace.

Devastování osobních věcí může být součástí šikany. Cílem takového chování je ublížit a ponižít oběť. V některých případech může opakované a nesmyslné ničení věcí značit poruchu osobnosti, kde bývá výrazným symptomem nápadný nedostatek kladného citového vztahu k lidem, zvířatům, ale také věcem. Takové projevy by neměly být v žádném případě bagatelizovány či naopak nevhodným či nepřiměřeným způsobem trestány.

Ničení školní třídy může znamenat nedostatečnou identifikaci s prostředím, kdy dítěti na jeho úpravě a estetičnosti příliš nezáleží. U mladších dětí může posloužit jako dobrá prevence proti ničení školního vybavení možnost zařídit si a vybavit školní třídu podle svého vkusu, neboť málokdo ničí prostředí, které sám vytvořil.

1.2.5 Agresivní chování

Agresivní chování je spojeno s násilným omezováním základních práv jiných lidí. Agresivní jednání lze obvykle chápat jako neadekvátní a nepřiměřený prostředek k uspokojení určité potřeby (Vágnerová 1999, s. 283). Může jít o nevhodný způsob dosahování obecně přijatelného cíle nebo také cíle značně problematického, jako je např. potřeba ovládat ostatní žáky ve třídě. Ve vzácných případech je agresivní jednání samo o sobě potřebou, kdy je dítě uspokojováno týráním jiné osoby (Vágnerová, 2005, s. 164).

Opět je nutné rozlišovat, zda se jedná o agresivní reakci patologickou či nikoli. K posouzení míry závažnosti agresivního chování je nutno pochopit jeho sociální kontext. K násilí může docházet pouze v rámci konkrétní skupiny nebo může být typickým projevem jednotlivce. Skupinové násilí bývá časté v období puberty, kdy je takové chování posilováno soudržností skupiny a není zde vnímáno jako nežádoucí projev.

Je nutné rovněž rozlišovat různé projevy agresivního chování z hlediska motivace k těmto činům. K běžným a v podstatě přirozeným projevům patří agrese užitá v obraně či sebeobraně. Jedná se o případy, kdy dítě fyzicky napadne spolužáka, jež mu nadával, nebo se mu vysmíval, případně urážel někoho, kdo je mu blízký. Obranná reakce může být vyvolána útočníky, jejich nadávkami a provokací, kdy agrese pramení ze zoufalství oběti.

Bohužel se často stává, že potrestána je právě oběť, nikoli skutečný agresor. To jen potvrzuje taktiku útočníků a vede k eskalaci násilí vůči oběti. Práce s oběťmi násilí je v kompetenci školního psychologa, pokud jím škola disponuje. V některých případech může krizovou intervencí či následnou péčí zajišťovat také školní speciální pedagog, případně výchovný poradce. S obětí je nutné pracovat především na posilování zdravého sebevědomí a rozvíjení asertivních dovedností, případně zahájit vhodnou terapii.

V rámci řešení závažných případů školního násilí bývá právě oběť často opomíjena. Dochází u ní k nezvratným negativním změnám v psychice či osobnostním vývoji, nezdědka k sekundárním problémům v podobě napodobování násilnického chování vůči slabším osobám v jejím okolí. V každém případě je ale nutné eliminovat agresivní projevy, které mohou být vyvolány poruchou chování nebo vzniknout jako důsledek ventilace frustrací, nespokojenosti či závisti. Také agresorovi je často nutné poskytnout odbornou poradenskou a terapeutickou pomoc.

Poměrně často je agrese vyvolána pocitem nespokojenosti a závisti, kdy frustrovaná osoba nenávidí toho, který je úspěšnější, oblíbenější a má mnohem lepší možnosti uplatnění. Ubližování pak slouží jako kompenzace vlastní nedostačivosti a nízkého sebevědomí. Opět je třeba využít psychologické či psychoterapeutické působení s cílem posílení zdravého sebevědomí a nácvik vhodného zpracování a odventilování negativních emocí. Agresivní chování jako symptom určité psychotické poruchy se objevuje mnohem méně často než jiné uvedené typy, avšak odborníci hovoří o znatelném nárůstu incidence duševních poruch tohoto typu a snižování věkové hranice jejich prvního výskytu. Řešení těchto případů je v kompetenci dětského psychiatra. Pokud vyústí ve vznik antisociálního chování, je řešeno orgány sociálně právní ochrany a policií ČR.

Autoagrese se vyskytuje v různých formách od neustálého sebeobviňování, přes automutilaci až po suicidální jednání. Motivů tohoto jednání může být celá řada. K těm nejčastějším patří hledání úlevného mechanismu a úniku z nepříjemného či nesnesitelného stavu. Řešení tohoto typu problémů vyžaduje v každém případě intervenci klinického psychologa či psychiatra.

1.2.6 Šikana a kyberšikana

Velmi závažným a obtížně řešitelným jevem v oblasti agresivního chování je šikana. O tomto fenoménu se v poslední době často hovoří a je kladen velký důraz na vzdělávání pedagogů s cílem zvýšit jejich praktické kompetence k řešení školní šikany. Přesto stále

dochází k případům, kdy bývá šikana zejména ve svých počátcích podceňována, případně naopak nadměrně zveličována a neadekvátně postihována. Řada kurátorů pro mládež eviduje případy, kdy se vedení škol snaží v zájmu své dobré pověsti podobné problémy zneviditelnit a tvrdí, že se v jejich škole šikana vůbec nevyskytuje.

Šikana je opakované a záměrné psychické či fyzické ubližování zaměřené na jednotlivce či skupinu žáků, kteří se těmto útokům nemohou bránit. Je nutné důsledně diagnostikovat, kdy se jedná o šikanu a kdy o jednorázový útok či zesměšnění. Důležitým kritériem je možnost či schopnost oběti bránit se. Šikana má mnoho variant – od psychického nátlaku a ponižování přes fyzické násilí a vydírání až po ničení majetku oběti. V mnoha případech se vyskytuje kombinace několika typů šikanózního chování. Šikana znamená pro oběť vždy velký psychický stres a ohrožuje její psychické i fyzické zdraví. Alarmující skutečností je snižování věkové hranice agresorů.

Počáteční formy šikany se vyskytují ve všech školách a ve všech věkových skupinách. Její přehlížení vede k rozvoji závažnějších forem, které zanechávají nesmazatelné stopy v psychice oběti. Ve většině případů je záležitostí celého třídního kolektivu. Proto je nutné v pokročilejších fázích šikany terapeuticky pracovat s celou třídou. Na místě je intervence školního psychologa či speciálního pedagoga, případně některého ze školních poradenských pracovníků. Na řešení případů šikany by se měli podílet také třídní učitelé, případně i ředitel školy. V závažnějších případech je vhodná spolupráce se střediskem výchovné péče, které má pro tyto účely vyškolený odborný tým psychologů a může poskytnout krizovou intervenci přímo v zasaženém třídním kolektivu.

Pojem kyberšikana představuje úmyslné urážky, vyhrožování, zesměšňování nebo obtěžování druhých prostřednictvím moderních komunikačních prostředků většinou v delším časovém období. Kyberšikana se odehrává na Internetu (např. prostřednictvím e-mailů, chatovacích aplikací, v sociálních sítích, na videích umístěných na internetových portálech) nebo prostřednictvím mobilního telefonu (např. obtěžování SMS zprávami nebo nepříjemnými telefonáty). Pachatel často jedná anonymně, takže oběť netuší, od koho útoky pocházejí, což ještě zvyšuje jeho psychickou zátěž. Jak ukazují mnohé případy ze zahraničí, tato forma šikany může skončit naprostým psychickým vyčerpáním oběti a nezřídka vést k sebevražedným pokusům.

Nejlepší obranou před šikanou ve školách je prevence, která spočívá v budování přátelského klimatu ve třídách, atmosféry důvěry mezi pedagogy a žáky, a celkovou péčí

o vztahy mezi dětmi. Dalším opatřením je zvýšení dozoru v prostorách školy a v neposlední řadě také vypracování a následná realizace kvalitního Minimálního preventivního programu a Programu proti šikanování.

Pokud má škola podezření, že byl spáchán trestný čin, má ze zákona povinnost obrátit se na orgány činné v trestním řízení, popř. oznámit věc orgánu sociálně právní ochrany dětí. Bohužel v mnoha školách stále přetrvává obava ze spolupráce s těmito orgány, a tak některé závažné jednání zůstává nedořešeno a stupňuje se jeho závažnost a také míra poškození obětí.

1.2.7 Záškoláctví

Záškoláctví je úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy se žák z vlastní vůle vyhýbá pobytu ve škole. Často souvisí se školní neúspěšností a má tendenci se prohlubovat. Záškoláctví je projevem asociálního chování a bývá vyvoláno především negativním vztahem žáka ke škole. Motivem odporu ke škole mohou být vysoké požadavky kladené na dítě, menší rozumové nadání žáka, ale naopak i mimořádné vědomosti a schopnosti, které způsobí, že se žák ve škole nudí. Dítě pak hledá mimo školu určité rozptýlení, vzrušení a nové zajímavé podněty. K záškoláctví může také docházet vlivem nefunkčního rodinného prostředí, kde se vyskytují dysfunkční vztahy, nezájem rodičů o dítě a jeho prospěch, ale i přehnaná péče a příliš vysoké nároky či nejednotnost rodičovské výchovy.

Záškoláctví může být rovněž vyvoláno nevhodným způsobem trávení volného času pod vlivem vrstevníků v partě či závislostním chováním projevujícím se zneužíváním drog a sháněním peněz na ně. V některých případech bývá způsobeno tíživou finanční situací rodiny, kde se dítě podílí na obstarávání peněz nelegálním způsobem, např. prostitucí nebo drobnými krádežemi. Důvodem nechození do školy může být také povinnost pečovat o mladšího sourozence nebo pomáhat rodiči s domácností. Existují rovněž případy, kdy se dítě obává fyzického násilí mezi rodiči nebo toho, že by jeden z nich rodinu opustil, kdyby nebylo stále přítomno.

Optimálním řešením je nalézt příčinu záškoláctví, řešit ji ve spolupráci s rodinou, příp. kurátorem pro mládež a domluvit se na dalším společném postupu. Mnohdy může být dobrým řešením vzájemná kontrola absencí žáků mezi rodiči a třídním učitelem písemnou, telefonickou či e-mailovou formou. Další možnou variantou je v závažnějších případech absolvování preventivně-výchovného pobytu žáka ve středisku výchovné péče, v případě zjištěné drogové závislosti hospitalizace na psychiatrické klinice.

Přesný postup při odhalení záškoláctví je zpracován v Metodickém pokynu k jednotnému uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci postihu záškoláctví, vydaném MŠMT v roce 2002. Pokud neomluvená absence přesáhne 25 a více vyučovacích hodin, je problém řešen intervencí ze strany OSPOD, vůči němuž má škola oznamovací povinnost a dále také orgány činnými v trestním řízení, pokud toto jednání ze strany rodičů naplní skutkovou podstatu trestného činu ohrožování výchovy dítěte.

1.2.8 Porušování společenských a dohodnutých pravidel

K porušování pravidel často vede jejich neznalost. Děti by měly být srozuměny se školním řádem, který by jim měl být důkladně vysvětlen. Se školním řádem musejí být prokazatelným způsobem seznámeni nejen všichni zaměstnanci školy, ale také zákonní zástupci žáků, kteří většinou podepisují akceptaci tohoto dokumentu na třídních schůzkách. Školní řád musí být také umístěn na webových stránkách, případně na viditelném místě v budově školy.

Řada pedagogů běžně využívá systém tzv. třídních pravidel, která si na počátku školního roku děti samy vytvoří a jejich písemnou podobu poté stvrdí svým podpisem. Třídní pravidla musí být pro všechny žáky dostatečně srozumitelná a měla by být formulována pozitivním způsobem, to znamená, co dělat máme, nikoli co se dělat nesmí. „Negativní mluva dětem nabízí činnosti, které je třeba dosud ani nenapadly, a tak zaměřuje pozornost i ukázněných žáků nesprávným směrem“ (Fontana 2014, s. 352). Nezbytnou podmínkou toho, aby děti stanovená pravidla dodržovaly, je, aby je důsledně dodržovali všichni pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci ve škole. Funguje totiž učení nápodobou, kdy děti kopírují porušování pravidel dospělou autoritou.

1.2.9 Drzé a provokativní chování

Drzé verbální projevy mohou výrazně narušovat vyučovací proces. Mohou souviset s poruchou opozičního vzdoru, jiné jsou jen prostředkem souboje s dospělou autoritou. Někdy je vhodné drzé poznámky ignorovat, nejednat emotivně nebo se pouštět do osočujících diskusí. Pokud takový přístup nevede k nápravě, lze žáka odeslat pryč ze třídy, vždy však se zajištěním dohledu jinou dospělou osobou, nikoli „za dveře“. Po návratu je třeba trvat na dokončení práce, aby se žák nenaučil takové situace zneužívat.

Drzé chování může být způsobeno také nevhodným chováním učitele, např. špatnou organizací, nedostatečnou připraveností na hodinu, přehnanou důvěrností, přílišným trváním na

své vlastní důstojnosti či ztrácením sebeovládání. Důležité je, aby si učitel tyto své nedostatky připustil a cíleně pracoval na jejich odstranění (Fontana 2014, s. 357).

2. Subjekty, které se podílejí na řešení výchovné problematiky žáků

Obecně lze konstatovat, že největší význam pro eliminaci poruch chování má prevence. Prevence ve školách by měla být založena na dobře stanovených pravidlech, která platí pro všechny a jsou důsledně vyžadována. Významnou roli hraje pozitivní školní klima s velkou mírou důvěry a podpory. K vhodným prostředkům vymezování hranic chování patří adaptační kurzy a třídní hodiny a také sociální a osobnostní výchova. V případě potřeby je vhodné požádat o spolupráci školská poradenská zařízení, OSPOD či policii.

2.1 Školy

Škola musí při řešení výchovných problémů vycházet z podrobně zpracovaného a pro všechny zúčastněné závazného dokumentu, zvaného školní řád. Ve školním řádu je třeba mít zachycené postupy, jakým způsobem jednat v případě neadekvátního chování žáků či studentů. Konkrétní případy dle aktuálních potřeb školy mohou být zaneseny v přílohách či dodatcích. Měly by zde být jasně vymezeny kompetence jednotlivých pozic (ředitel, zástupci ředitele, výchovný poradce, školní metodik prevence, třídní učitel apod.) a rozdělení rolí ve škole. Se školním řádem musejí být seznámeny nejen děti, ale i jejich rodiče (např. na třídních či individuálních schůzkách; rodiče by měli souhlas s nimi potvrdit svým podpisem, pak je možné vyžadovat jejich dodržování) a měl by být dostupný i na webových stránkách školy. Tato pravidla by měla být závazná pro všechny děti i zaměstnance školy, tj. měla by platit obecně a jejich vyžadování by nemělo být nikým z vyučujících zpochybňováno.

Podstatným dodatkem školního řádu je Minimální preventivní program školy – dokument, který jasně stanovuje koncepci prevence sociálně patologických jevů ve škole a rizikového chování žáků. Tento dokument vychází z Metodického doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních.

Pokud se vyskytnou specifické výchovné problémy, je na místě uplatnit systém individuálních třídních schůzek či tzv. výchovných komisí, na nichž se sejde dítě, jeho rodiče a učitelé, ideálně třídní učitel a ti z vyučujících, v jejichž hodinách se žák projevuje nevhodně. V závažnějších případech nebo tam, kde je intervence školy opakovaně neúspěšná, je třeba využít spolupráci s návaznou sítí organizací dle typu problému.

2.1.1 Prevence ve školách

V současné době se s preventivními opatřeními můžeme setkat v mnoha různých odvětvích. Především ve zdravotnictví působíme preventivně proti různým druhům onemocnění, v dopravě se snažíme předcházet stále stoupající nehodovosti, školy zpracovávají preventivní programy proti šikaně a dalším negativním jevům, právní oblast přijímá preventivní opatření, kterými se snaží zabránit recidivě kriminality.

Preventivně lze působit i v rámci jednotlivých školních či třídních aktivit, například během výjezdových pobytů, třídnických hodin či v rámci peer programu, pokud jej škola praktikuje. Využívat lze i konkrétních náplní jednotlivých vzdělávacích předmětů a mezipředmětových vztahů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, vydalo v roce 2010 Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů, ve které zaměřuje primární prevenci na šikanu, násilí, vandalismus, rasismus, kriminalitu, zneužívání návykových látek, poruchy příjmu potravy, gamblerství, ale také rozpoznání a zajištění včasné intervence v případech domácího násilí, týrání a zneužívání dětí a ohrožování výchovy mládeže. MŠMT metodicky vede krajské školní koordinátory prevence, metodiky prevence (pracovníci pedagogicko-psychologických poraden) a školní metodiky prevence, kteří také každoročně zpracovávají tzv. „Minimální preventivní program“.

Primární prevenci rozdělujeme na nespécifickou, ta zahrnuje volnočasové aktivity, různé zájmové kroužky, programy zaměřené více méně na smysluplné trávení volného času. Naproti tomu specifická primární prevence se zaměřuje svými programy na předcházení konkrétním sociálně patologickým jevům jako je šikana, zneužívání návykových látek, kriminalita apod. Obsahem programů je nejen seznámení mladých lidí s platnou legislativou, ale především interaktivní formou je naučit, jak například odmítnout nabízenou drogu, jak se prosadit v kolektivu vrstevníků bez použití kriminálního chování, posílit sebevědomí apod.¹

¹ Jeden ze zajímavých programů, jež byl v uplynulých několika letech realizován v městě Mělníku, se jmenuje „Právo pro každého“. Ve spolupráci se soudci Okresního soudu, zástupci PČR a odborů městského úřadu se autoři projektu snažili zvyšovat právní vědomí žáků 9. tříd ZŠ. V hodinách občanské výchovy probíhaly odborné besedy, ve kterých žáci diskutovali nad otázkami z rodinného, trestního a občanského práva. Projekt byl zakončen vědomostním testem a finálová družstva zastupující svou školu sehrála simulované soudní jednání přímo v jednacím síni okresního soudu a za přítomnosti veřejnosti. Vítězná třída pak obdržela putovní pohár.

2.1.2 Učitelé

Z výše uvedené kapitoly o školní prevenci vyplývá, že hlavní podíl na tvorbě a realizaci většiny preventivních aktivit mají samotní učitelé. Ti by měli zkoumat situace, které napomáhají výskytu problematického chování a snažit se jim zabránit. Účinnou prevencí je především důsledná kontrola dodržování nastavených pravidel chování a aktivní a nepřetržitý dozor nad žáky. Na počátku všeho je však budování kvalitního vztahu mezi učitelem a žáky, který je založen na oboustranném respektu a důvěře a péče o vzájemné vztahy mezi jednotlivými žáky.

Součástí preventivních aktivit je nepochybně zajímavá výuka s častým zařazováním aktivizačních metod, které zvyšují vnitřní motivaci žáků a zabraňují tzv. „zlobení z nudy“. Jako vhodná alternativa ke klasické a bohužel stále převládající frontální výuce lze použít metodu tzv. otevřeného vyučování. Ondráček (2003, in Livňanská 2010) popisuje otevřenou výuku jako vhodný způsob podporující žádoucí chování žáků. Tento přístup vychází z výzkumů, které ukazují negativní pocity dětí spojené se školou. Škola se jeví jako prostředí, kde se děti necítí svobodně a dobře. Žáci jsou ubíjeni frontální, jednosměrnou výukou, cítí se nepříjemně, pociťují strach apod. Oproti tomu otevřená výuka má za cíl rozvoj individuálních schopností žáka, jeho aktivizaci, podporu. Zásadní význam pro výuku dětí s poruchami chování nebo učení mají obecně takové metody, které mají pozitivní a podporující účinek. K hlavním charakteristikám těchto metod patří především akcent na aktivitu žáka, pozitivní a respektující přístup učitele, svoboda, individualizace, kooperace mezi žáky a učitelem a mezi žáky navzájem a zaměřenost na praktický život.

Do oblasti preventivního působení patří rovněž pořádání zajímavých alternativních činností a mimoškolních akcí. Součástí učitelské profese je také angažovanost v oblasti mravní a sociálně – osobnostní výchovy, kam patří různé hry na posilování empatie, sebedůvěry, kooperativních a komunikativních dovedností, asertivity, diskutování se žáky nad aktuálními problémy současného světa, nad otázkami svobody, lidské důstojnosti, práv a povinností, zodpovědnosti a morálky.

V této souvislosti je vhodné uvést výčet charakterových rysů, kterými by měl kvalifikovaný a respektovaný pedagog disponovat. Nezbytným předpokladem je opravdový zájem o žáky, bezpodmínečná láska k nim a schopnost empatie, zcela jistě však vyvážené důslednosti a respektem k dodržování smluvených pravidel. Nezbytnou součástí charakterové výbavy takového učitele musí být rovněž smysl pro humor, kterého si žáci velmi cení,

schopnost nadhledu a tolerance, asertivita, spravedlivost a dobré organizační schopnosti. Učitel má být pro žáky vzorem slušného chování, které je hodno nápodoby.

Co se týče způsobu vedení výuky a celkového přístupu k žákům, ukazuje se jako nejúspěšnější demokratický přístup, který nechává žákům dostatek autonomie, zároveň však zdůrazňuje nutnost respektovat práva druhých a ohleduplnost k individuální osobnostní jedinečnosti.

K pedagogickému umění patří též ovládnutí jednoduchých psychoterapeutických technik zejména z oblasti arteterapie, muzikoterapie, příp. dramaterapie a také schopnost spolupracovat s psychologem či psychoterapeutem v průběhu diagnostiky, samotné léčby, ale i po jejím skončení, pravidelná sebereflexe, altruismus a pravidelná revize hodnotové hierarchie.

Dobrý učitel by neměl opomíjet ani na první pohled „bezproblémové“ žáky, na něž se často zapomíná (Bendl, s. 163). V početnějších třídách s výraznými rozdíly v úrovni znalostí mezi jednotlivými žáky se často stává, že učitel věnuje maximum své pozornosti těm, kteří určitým způsobem „vybočují“. Skupina tzv. „průměrných“ žáků zůstává mimo hlavní zájem učitele, což s sebou nese úskalí v podobě narušení psychické pohody a snižování motivace u těchto žáků, ale také nebezpečí přehlédnutí určitého méně nápadného projevu rizikového chování. Podcenit prvotní, zdánlivě nepatrné negativní změny v chování žáka, znamená přijít o možnost zabránění vzniku problému závažnějšího.

Při řešení již vzniklých problémů s chováním je učitel obvykle prvním, kdo zasahuje a dále spolupracuje na řešení důsledků s rodiči a s dalšími odborníky nejen ze škol, ale také z jiných institucí. Výhodou je porozumění osobnostem žáků a také empatická akceptace jejich rodinného prostředí. S tím souvisí diagnostika příčin problémového chování, na které se rovněž učitel podílí.

Všichni učitelé by měli znát a ve své praxi aktivně využívat širokou škálu kázeňských prostředků, od pravidelného poskytování pozitivní zpětné vazby přes aplikování mírnějších kázeňských postihů až po spolupráci s dalšími odborníky v případě závažnějších problémů. Bohužel se najde ve školách nemalé množství učitelů, kteří při nekonstruktivním řešení problémového chování žáků spoléhají na opakované hrozby a zastrašování. Následkem takového přístupu bývá celkové zhoršování situace, neboť děti si velmi dobře uvědomují omezené možnosti kázeňských postihů. Učitel ztrácí vůdčí kompetence včetně nezbytné autority, což může v důsledku vést ke vzniku psychických poruch na straně učitele a k nezvratným či špatně odstranitelným negativním změnám ve třídním kolektivu.

„Z počáteční euforie se stává frustrace, pedagogická motivace se transformuje do apatie a odosobnění. Učitel, který měl žáky rád, je v důsledku vyhoření lhostejný k jejich problémům. Energetický úbytek působí opakované selhávání profesního taktu, posléze i samotné odbornosti. Nedostatečná saturace vede k chybovosti, iritabilitě a také k oslabení osobní životní stimulace“ (Brzáková, 2016).

2.1.3 Školní poradenská pracovníci

V devadesátých letech vznikla pod vlivem mnoha společenských změn a s nimi spojeným nárůstem nových problémů výukového i výchovného typu potřeba posílit poradenské služby přímo ve školách. Do té doby fungovalo poradenství tohoto typu především prostřednictvím sítě pedagogicko – psychologických poraden (Kucharská 2013, s. 23)

Poskytování poradenských služeb na školách je zapracováno do vyhlášky 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a následně v její novele - vyhláška č. 116/2011, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Řídí se však i řadou dalších zákonů a vyhlášek. Podle těchto vyhlášek jsou ve školách poskytovány poradenské služby v rámci školního poradenského pracoviště v různém složení. Na většině škol bývá zřízena funkce výchovného poradce a také metodika prevence sociálně patologických jevů. Ve větších školách stále častěji funguje také školní psycholog, příp. školní speciální pedagog. Každý z těchto odborníků má vyhláškou vymezené pravomoci, níže si uvedeme hlavní okruhy práce jednotlivých specialistů.

Výchovný poradce

- kariérové poradenství
- poradenská a konzultační činnost pro žáky, učitele i zákonné zástupce při výskytu výchovných, vzdělávacích či osobních problémů
- pedagogická diagnostika a intervence
- koordinace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- spolupráce s vedením školy, učiteli, vychovateli, ostatními školními poradenskými pracovníky, pedagogicko- psychologickou poradnou a dalšími institucemi při řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků (Kucharská 2013, s. 25)

Školní metodik prevence

- koordinace činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- monitorování výskytu sociálně nežádoucích jevů na dané škole
- příprava preventivních programů a sledování jejich účinnosti
- konzultační a poradenská činnost v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů
- příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a školskými zařízeními (Kucharská 2013, s. 25)

Školní psycholog

- vyhledávání a identifikace žáků s výukovými a výchovnými obtížemi
- prevence v oblasti výukového selhávání
- krizová intervence poskytovaná žákům v krizových situacích typu úmrtí v rodině, úrazů, rozvodu rodičů, domácího násilí, vztahových problémů atd.
- diagnostika v rámci třídních kolektivů i u jednotlivců
- poradenská a konzultační činnost pro žáky, rodiče a pedagogické pracovníky dané školy (Kucharská 2013, s. 26)

Školní speciální pedagog

- vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zařazení do speciálně pedagogické péče
- diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáků, analýza získaných údajů a jejich vyhodnocení
- realizace speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činností reedukačních, kompenzačních a stimulačních se skupinou žáků i s jednotlivci
- koordinace speciálně-pedagogického poradenství ve škole
- metodická pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami
- příprava podmínek pro integraci dětí se zdravotním postižením (Kucharská a kol. 2013, s. 30)

Profil činností jednotlivých poradenských pracovníků se samozřejmě liší v závislosti na typu školy, kde tito odborníci působí. Jiné úkoly mají výchovný poradce a metodik prevence na prvním stupni malotřídní školy než např. na škole střední, obdobně jako školní speciální pedagog nebo školního psycholog, kteří jsou na malých školách spíše výjimkou nebo zde působí na zkrácený úvazek.

2.2 Pedagogicko - psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) patří spolu se speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení. PPP poskytují služby pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. PPP vykonává svou činnost ambulantně v pracovišti poradny.

Činnost pedagogicko-psychologických poraden upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., Vyhláška č. 73/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 147/2011 Sb., zejména pak Vyhláška č. 72/2005 Sb. a její novela Vyhláška č. 116/2011Sb. Tým pracovníků PPP tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník.

Od roku 1996 rozšiřuje PPP v souladu s cíli „Koncepce nových forem práce pedagogicko-psychologického poradenství ve vztahu k sociální prevenci a prevenci kriminality“, č. j. 20614/95-2, diagnostický model poradenských činností o širší spektrum intervenčních a terapeutických činností i aktivit souvisejících s primární (výjimečně i sekundární) prevencí sociálně patologických jevů. Konkrétní úkoly v oblasti primární prevence plní PPP v souladu s „Metodickým pokynem ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže“, č. j. 14 514/2000-51.

PPP pomáhá řešit výchovné a výukové problémy dětí předškolního, školního a adolescentního věku (děti a mládež zpravidla ve věku od 3 do 19 let). V rámci své územní působnosti zajišťuje odborné psychologické a speciálně-pedagogické služby dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám, předškolním a školským zařízením, a to v otázkách osobnostního, sociálního, vzdělávacího a profesního vývoje dětí a mládeže.

PPP poskytuje diagnostickou, intervenční, reedukační péči a poradenství dětem a mládeži s vývojovými a výchovnými problémy či výukovými obtížemi. Zajišťuje psychologické poradenství při volbě vzdělávací a profesní dráhy či v náročných životních situacích a obdobích. Zpracovává odborné podklady pro správní rozhodnutí a vzdělávací

opatření v případech stanovených školskými předpisy; poskytuje informační a metodickou pomoc školám, pedagogickým pracovníkům; podílí se na aktivitách souvisejících s prevencí sociálně patologických jevů (Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje 2016).

Poradny mohou rovněž poskytovat další služby jako např. vzdělávací kurzy pro rodiče, pedagogické pracovníky mateřských i základních škol, někdy dokonce i různé volnočasové aktivity např. letní tábory pro děti s určitým typem speciálně vzdělávacích potřeb. Bohužel však ve většině případů bývají poradny zahlceny obrovským množstvím klientů a na tyto doplňkové aktivity nezbývá mnoho prostoru.

2.3 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen SVP) u nás byla zřízena po roce 1990, jak uvádí Matoušek (2005, s. 272) nabízejí ambulantní pobytové programy pro rizikové děti, mládež a rodiny těchto mladých lidí. Vocilka (1996, s. 17) uvádí, že cílem středisek je podchycení prvních problematických událostí v psychickém vývoji jedince, jenž díky systematické péči zabrání závažnějším následkům, kterými může být kriminalita, poruchy osobnosti a jiné odchylky od zdravého osobnostního vývoje.

Nabídka SVP zasahuje i do oblasti poradenství, kdy poskytují potřebné informace nejen dětem, mladistvým a jejich blízkým, ale i veřejnosti. Jsou institucemi zajišťujícími práci se školní populací přímo ohroženou sociálně patologickými jevy a často již s prvními asociálními zkušenostmi. Pracují na úrovni první a druhé hladiny prevence především v rozvíjení komunikace a pozitivních vztahů v rodině, jelikož právě ty nejvíce při selhávání dítěte utrpí.

SVP nenahrazují jiná školská výchovná zařízení, ale doplňují jejich služby a zároveň spolupracují s dalšími zařízeními preventivně výchovné péče a se zařízeními pedagogicko-psychologického a speciálně-pedagogického poradenství v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstva práce a sociálních věcí ČR, Ministerstva zdravotnictví ČR a Ministerstva vnitra ČR. (Metodický pokyn k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež podle zákona č. 109/2002 Sb. s. 1.) U selhávajících jedinců, kteří pokračují v asociálních projevech, v rámci sekundární prevence spolupracují střediska s diagnostickými ústavy.

Ve střediscích výchovné péče působí tým odborníků ve složení psycholog, etoped, sociální pracovníci a vychovatelé.

Etoped

- příprava a realizace speciálně pedagogických nápravných, edukačních, reedukačních a kompenzačních činností s jednotlivci i se skupinami dětí a mládeže, příp. i jejich zákonných zástupců
- poradenská a konzultační činnost pro žáky, učitele i zákonné zástupce při výskytu výchovných, vzdělávacích či osobních problémů
- příprava a vedení výcvikových, terapeutických a preventivních programů osobnostního rozvoje dětí
- metodicko-řídící poradenská a koordinační činnost ve vztahu k pracovišti, školám a školským zařízením územního obvodu DDÚ

Psycholog

- psychologická diagnostika
- poradenská a konzultační činnost pro děti a jejich zákonné zástupce
- individuální terapie, skupinová terapie a rodinná terapie

2.4 Orgány sociálně-právní ochrany dětí

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD) je v Česku každý ze státních orgánů, který má zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, přidělené toto postavení v sociálně-právní ochraně dětí. Jedná se především o obecní a krajské úřady. Největší rozsah pravomocí (včetně případného opatrovnictví dětí) mají obecní úřady obcí s rozšířenou působností; zpravidla jde o městské úřady, které mívají pro tuto kompetenci ustanovený odbor péče o děti a mládež.

OSPOD zasahuje do soukromí a rodinného života, pokud rodiče nebo osoby odpovědné za výchovu dětí o to požádají nebo se o děti nemohou, nechtějí či neumí postarat. Sociálně-právní ochrana se poskytuje všem dětem mladším 18 let. Kromě výkonu této konkrétní sociálně- právní ochrany se ale pracovníci OSPOD věnují také neméně důležitým preventivním činnostem. Mezi pracovníky OSPOD patří sociální pracovníci, jejichž pravomocí je řešit zejména problémy s úpravou poměru rodičů k dětem před rozvodem i v rozvodovém řízení, problematiku týrání a zneužívání dětí a formu náhradní rodinné péče, jako je osvojení, péče třetí osoby a pěstounská péče.

V této souvislosti jsou účastníky soudních jednání, výslechů na policii, jednání s notáři, provádí šetření v rodinách, podávají podněty a návrhy k nařízení výchovných opatření, případně podávají návrhy na nařízení předběžného opatření, vykonávají dohled, navštěvují děti v dětských domovech, dětských centrech a Klokáncích a spolupracují s ostatními organizacemi (Informační portál pro orgány sociálně právní ochrany dětí). V rámci OSPOD nebo na samostatném úseku sociální prevence dále působí kurátoři pro děti a mládež, v jejichž kompetenci je řešení výchovných problémů dětí a mladistvých, ale i problémů týkajících se páchaní trestné činnosti a zároveň prevence záškoláctví, odmítání autority rodičů, řešení vztahových problémů, užívání návykových látek, šikana, vandalismus a jiné.

Nedílnou součástí odborného týmu v rámci OSPOD jsou koordinátoři prevence kriminality, a protidrogoví koordinátoři. Úkolem koordinátorů je koordinace práce na poli prevence, kterou vykonávají pracovníci OSPOD, tedy předcházení nežádoucím jevům včetně záškoláctví. Koordinátor může poskytovat či organizovat preventivní programy pro školy, setkání s rodiči dětí, besedy a podobně. Vzhledem k tomu, že problematika výchovných problémů je většinou ve většině případů v kompetenci kurátorů pro děti a mládež, následující kapitola je věnována popisu hlavních okruhů činnosti těchto pracovníků.

2.4.1 Kurátor pro děti mládež

Kurátor je specializovaný pracovník, který plní úkoly na úseku sociálně-právní ochrany a prevence poruch chování dětí a mladistvých. Výkon kurátora pro mládež byl přenesen v rámci transformace veřejné správy od 1. 1. 2003 na obecní úřady obcí s rozšířenou působností, kurátor pro mládež je zaměstnancem obce, činnost vykonává na základě zvláštního oprávnění vydaného tajemníkem daného úřadu. Kurátoři pro mládež pracují většinou v rámci odborů sociálních věcí.

Kurátor stejně jako sociální pracovník má provádět šetření v rodině, kterou může navštívit i bez ohlášení, za účelem zjištění dané situace. Rovněž provádí i výchovné pohovory s dětmi a rozhovory s rodiči na základě předvolání na oddělení OSPOD. Kurátoři mohou realizovat pohovor s dítětem na půdě školy, účastnit se výchovných komisí a obecně se školami úzce spolupracovat.

Kurátor spolupracuje mj. se zástupci základních a středních škol (záškoláctví a problémy s chováním), policie (účast při výslechu nezletilých a mladistvých pachatelů), probační a mediační služby (multidisciplinární spolupráce), se středisky výchovné péče, s dětskými diagnostickými ústavami, s diagnostickými ústavami pro mládež, s dětským

detoxikačním centrem, s terapeutickými komunitami, s výchovnými ústavami apod. a v neposlední řadě s neziskovými organizacemi, které nabízejí služby výchovného charakteru či prevenci sociálně patologických jevů. Kurátor také vede administrativu týkající se mládeže, se kterou pracuje, statistiku nezletilých, u kterých se objevují výchovné problémy, mladistvých, kteří se dopustili provinění a přestupků, dětí, které se dopustily činu jinak trestného. Na základě požadavků orgánů činných v trestním řízení podává odborné zprávy.

2.4.2 Spolupráce mezi školami a OSPOD

Příklady ze zahraničí ukazují, že, při vzdělávání dětí s určitými odchylkami v chování hraje klíčovou roli spolupráce škol s dalšími institucemi poskytujícími lékařské, psychologické či sociální služby. Ve finském školství je běžnou praxí pravidelné setkávání pedagogů nad individuálními případy žáků. K těmto sezením bývají dle potřeby přizváni další hosté, jichž se daná problematika dotýká. Zprostředkování kontaktů na externisty a pravidelné konzultace pedagogů s jinými odborníky zde patří k běžné součásti výkonu pedagogické profese.

I mnohé školy v České republice spolupracují s jinými institucemi. Nejčastěji to bývá právě místně příslušné OSPOD, v případě výchovných problémů pak kurátoři pro děti a mládež z tohoto oddělení. Bohužel však mívá zmíněná spolupráce v mnoha případech podobu řešení jednoho konkrétního problému. Spolupráce se sociálním odborem či policií působí v podstatě represivně, a nejedná se o spolupráci za účelem prevence. Podobně bývá někdy spolupráce školy s jinými odborníky vnímána rodiči žáků. Úřady se tak mnohdy jeví více jako hrozba, než jako podpůrný nástroj pomoci státu (Mají na to 2016)

Některé školy se na OSPOD obracejí pravidelně a vzájemná osobní komunikace a spolupráce zde existuje. Bývá však často zaměřena pouze na represii a řešení již vzniklých problémů závažnějšího charakteru. Jiné ZŠ spolupracují s OSPOD zřídka nebo se této spolupráci cíleně vyhýbají. Kontaktování sociálních pracovníků vnímají jako poslední krok ve chvíli, kdy už si se žákem vůbec nevědí rady. Oba modely však školu připravují o možnost využít potenciál spolupráce s OSPOD k prevenci některých jevů, hlavně záškoláctví a výchovných problémů.²

² Příkladem lze uvést případ ředitelky jedné základní školy, která možnost předání informace o problémovém chování dítěte využívala jako formu psychického nátlaku na rodiče, který odmítal spolupracovat, v praxi však tuto možnost téměř nevyužívala. Tím jednak postupně oslabovala svou autoritu v očích ostatních rodičů, bohužel však také přispívala k šíření mylné představy určité části veřejnosti, že OSPOD je jakýsi strašák, který nastupuje na scénu ve chvíli, kdy je třeba dítě umístit do výchovného zařízení.

Vedení škol a výchovní poradci by měli být v pravidelném osobním kontaktu s pracovníky místního OSPOD, a to zejména s kurátory pro mládež a koordinátory prevence. Dále je vhodné pořádat pravidelná setkávání pracovníků OSPOD s rodiči dětí. Tato praxe v některých obcích napomáhá většímu povědomí rodičů o roli OSPOD a umožňuje osobní seznámení se s konkrétními pracovníky. Zástupce OSPOD např. přijde na třídní schůzky školy, zúčastní se školních aktivit pro rodiče a podobně. Vysvětlí zde poslání pracovníků a zodpoví dotazy rodičů. Lze využít v případech, kdy se ve škole objeví určitý nový projev patologického chování žáků, a mezi rodiči zavládne panika. Škola není schopna nalézt rychlé a efektivní řešení a zajistit kvalitní informovanost rodičů, potažmo veřejnosti. Účast kurátora pro mládež na třídních schůzkách zároveň ve většině případů pak napomůže navázání kvalitnější spolupráce pedagogických pracovníků a vedení školy s OSPOD.

Škola může také žádat OSPOD o zprostředkování preventivních programů k otázce návykových látek, kriminality a podobně. Pokud nelze zajistit program samotnými pracovníky OSPOD, doporučí škole odborníky z jiné organizace. Tyto programy mohou být kromě dopadů na žáky další vhodnou příležitostí k lepšímu osobnímu kontaktu mezi školou a pracovníky OSPOD. Další významnou aktivitou a možností kooperace na závažnějších výchovných problémech je účast kurátorů pro mládež na výchovných komisích školy. Účast kurátorů může zvýšit „vážnost“ výchovné komise a její dopad. Zároveň je však třeba myslet na to, že výchovná komise nesmí mít pouze represivní charakter, ale měla by být doprovázena nabídkou pomoci a podpory.

2.5 Ústavní a ochranná výchova

Orgán sociálně právní ochrany dětí a především kurátoři pro mládež, kteří většinou dlouhodobě s problémovým dítětem a jeho rodinou pracují, navrhují příslušným soudům uložení ústavní výchovy, jestliže vyčerpali veškeré možnosti, jak situaci zvrátit a žádná jiná alternativa výchovy dítěte se buď nejeví jako žádoucí, či není dostupná.

Soud může, jako nezbytné opatření, nařídít ústavní výchovu v případě, že jsou výchova dítěte nebo jeho tělesný, rozumový či duševní stav, anebo jeho řádný vývoj vážně ohroženy nebo narušeny do té míry, že je to v rozporu se zájmem dítěte, anebo jsou-li tu takové vážné důvody, pro které rodiče dítěte nemohou jeho výchovu zabezpečit. (§ 971 odst. 1 zákona 89/2012 Sb., občanský zákoník)

V současné době existuje v České republice poměrně dobře rozvinutá síť ústavních výchovných zařízení. Speciální výchovná zařízení u nás mají dlouhodobou tradici, přičemž

prakticky až do roku 1991 byla ústavní výchova jedinou možnou formou etopedické práce s těmito jedinci (Pipeková a kol. 1998, s. 200). I v současné době tvoří základ převýchovného procesu, avšak je chápána jako poslední možnost v případě, že ostatní méně radikální prostředky selhaly. Výchovná zařízení se člení podle věku na dětské diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy pro mládež (Zákon č. 109/2002 Sb., § 2, odst. 1).

Podmínky rozhodování o ústavní výchově upravuje občanský soudní řád. Naproti tomu ochranná výchova je druhem ochranného opatření, které je definováno trestním zákonem. Má úkol preventivní, izolovat a resocializovat toho, kdo se společensky nebezpečného činu dopustil. Ústavní i ochranná výchova mohou být ukládány jen osobám mladším 18 let, ve výjimečných případech mohou být prodlouženy do 19 let věku.

Ústavní výchova bývá nařizována dětem, o něž jejich rodiče náležitě nepečují nebo dětem, které rodiče ani jiné pečovatele nemají. Bývá nařizována také v případech, kdy rodina přes všechny své snahy ve výchově dlouhodobě selhává a není schopna problémové chování dítěte jakkoliv pozitivně ovlivnit. Ochranná výchova je druhem ochranného opatření a nejčastěji se ukládá dětem a mladistvým, kteří se dopustili činu, jenž by trestním zákoníkem mohl být postižen výjimečným trestem.

3. Nové způsoby řešení výchovných problémů

Vzhledem k narůstajícímu počtu a zvyšující se závažnosti kázeňských problémů je třeba stále hledat nové metody práce se žáky a jejich zákonnými zástupci. Bohužel se zdá, že neexistuje přímá úměra mezi nárůstem těchto problémů a nalézáním nových efektivních nástrojů k jejich řešení.

Jeden z takových nástrojů, který se v posledních letech objevil, byl tzv. Individuální výchovný program (dále jen IVýP). Jde o novou formu školní péče o žáky, která je zaměřena na prevenci projevů rizikového chování a v případě jejich propuknutí k řešení pomocí nastavených postupů, a to se zaměřením na meziresortní spolupráci. Tvůrci projektu se inspirovali v zahraničí, např. ve Velké Británii a Německu, kde se tyto formy práce s rizikovou mládeží dlouhodobě s úspěchem využívají. Záměrem bylo vytvořit nástroj, který namísto represivního působení preferuje přístup založený na vzájemné spolupráci mezi dítětem, jeho zákonnými zástupci, školou, příp. dalšími institucemi. (MŠMT 2016)

Dalším moderním nástrojem pomoci dětem a jejich rodinám ohroženým rizikovými jevy jsou tzv. případové konference. *„Jedná se o plánovaná a koordinovaná multidisciplinární setkání odborníků, kteří s rodinou a ohroženým dítětem pracují ve své každodenní praxi. Realizaci případových konferencí vytvoří společně multidisciplinární tým, znamenající pro rodinu podpůrnou síť“* (Bechyňová, Konvičková 2008, s. 17). *„Smyslem případové konference je za aktivní spolupráce rodičů, dítěte a jeho rodiny, pojmenovat cíl pomoci a vytvořit plán činností, jež dítěti a rodině pomohou cíle dosáhnout“*.

Na půdě školy jsou jedním z tradičních prostředků využívaných v případě výskytu závažnějších výchovných problémů tzv. výchovná komise. Výchovná komise je nepovinný poradní orgán školy, kterou svolává podle potřeby ředitel školy. Za přípravu jednání výchovné komise odpovídá výchovný poradce.

Zákonní zástupci nezletilých žáků nebo sami zletilí žáci jsou k účasti na jednání pozváni obvykle doporučeným dopisem do vlastních rukou. Již samotný název však mnohdy vzbuzuje v rodičích i dětech nepříjemné pocity. To bohužel v praxi potvrzují i někteří rodiče, kteří hodnotí průběh takových setkání jako velmi nepříjemný až ponižující a ve výsledku spíše brzdí další jejich spolupráci se školou. Ukazuje se, že již pouhá změna terminologie v případě setkávání nad tzv. individuálním výchovným plánem může přispět ke zvýšení motivace a odstranění některých tradičních předsudků.

3.1 Individuální výchovný program jako nástroj spolupráce s rodinou

„Koncept IVýp vznikl na MŠMT ČR v roce 2010 přeměnou původního nápadu smluv s rodiči“ (Mertin a kol. 2013, s. 152). Na jeho vzniku se podílel tým našich předních dětských psychologů, etopedů a specialistů na školní legislativu. Důvod, který stojí za vznikem tohoto i jiných podobných projektů, je zřejmý. Všichni, kdo nějakým způsobem participují na výchově a vzdělávání dětí a mládeže, si uvědomují nepřetržitý nárůst výchovných problémů v našich školách. Tento nárůst způsobuje mimo jiné snižování celkové efektivity vzdělávacího systému. Školy ani rodiče žáků v mnoha případech nevědí, jakým způsobem mají postupovat, někdy mají tendence problémy bagatelizovat, jindy naopak nepřiměřeně soudit a trestat. Tvůrci projektu si kladli za cíl vytvořit skutečně efektivní a dlouhodobě využitelný nástroj k řešení složité výchovné problematiky, který by svou systematičností a konkrétností postupů posunul nahlížení pedagogické veřejnosti na řešení výchovných problémů (Mertin a kol. 2013, s. 12). Inspirace přišla z Velké Británie, kde dlouhodobě využívají tzv. Rodičovské smlouvy, jejichž smyslem je vyřešit výchovné problémy přímo ve škole a tou nejpřirozenější cestou – spoluprací s rodiči (Mertin 2013, s. 186). Smlouvy s rodiči byly přepracovány pro podmínky v našich školách analogicky s individuálním výchovným plánem, který realizují střediska výchovné péče a individuálním vzdělávacím plánem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

IVýp nabízí především prostor pro setkání, partnerskou komunikaci a uvědomění si, že řešený problém se dotýká všech zúčastněných (žák, škola, zákonný zástupce) a každý může nemalou měrou přispět k jeho odstranění. Při řešení problému se škola obrací k zákonnému zástupci jako k partnerovi, s nímž pracuje na dosažení stejného cíle. Soustředěný a jednotný tlak obou důležitých institucí (školy a rodiny) na žáka zvyšuje pravděpodobnost kladného efektu. Hlavní myšlenkou IVýP není sankcionování chování dítěte nebo zákonných zástupců, ale hledání efektivní pomoci pro žáka a podpory pro zákonné zástupce.

IVýP je založen na jakési písemné dohodě s rodiči nebo zákonnými zástupci, u jejichž dětí se objevují opakované výchovné problémy, přestupky proti školnímu řádu nebo pravidlům třídy, které negativně působí na proces vzdělávání konkrétního jedince i celé třídy. IVýP se vytváří v situaci, kdy běžná opatření nevedla k efektu a obsahuje jasně vymezené úkoly a závazky pro školu, rodiče i samotného žáka. Jedná se o pedagogická, psychologická, sociální, zdravotní a jiná opatření, která mají sloužit k prevenci problémů i k jejich řešení.

Školám je určeno tzv. Metodické doporučení k IVýp, jež bylo vytvořeno na základně závěrů z dvouletého pokusného ověřování Individuálního výchovného programu a vysvětluje postup a podmínky při jeho využívání (MŠMT 2016). Součástí metodického doporučení jsou tři formuláře pro záznam postupu při řešení rizikového chování žáků na školách. Jedná se o záznam o jednání se žákem, záznam o jednání se zákonným zástupcem a individuální výchovný program (formuláře jsou součástí přílohy této práce). Je zcela zřejmé, že ne všechny oblasti rizikového chování žáků základní školy může škola sledovat, předcházet jim a adekvátním způsobem na ně reagovat, např. o patologickém hráčství žáka, které nemůže probíhat na půdě školy, se pracovníci školy ani nemusejí dovědět. Proto byly vymezeny oblasti, kterými se pokusné ověřování přednostně zabývalo:

➤ **ze strany žáka**

- záškoláctví
- nenošení pomůcek a domácích úkolů
- odmítání práce při vyučování
- vyrušování při vyučování
- vulgární chování ke spolužákům zaměstnancům a k ostatní veřejnosti při akcích školy (agresivita, násilí, šikana včetně kybershikany)
- vandalismus, kriminalita, delikvence (např. krádeže)
- xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus
- kouření včetně poskytování cigaret ostatním
- užívání návykových látek včetně jejich poskytování ostatním
- pití alkoholu včetně jeho poskytování ostatním
- nošení nevhodných a nebezpečných předmětů do školy
- netolismus

➤ **ze strany rodičů**

- nedostatečná kontrola školních výsledků dítěte
- nedostatečná spolupráce se školou
- ohrožování výchovy dítěte

- psychické nebo tělesné týrání
- nevhodné chování se sexuální podtextem
- zneužívání formou vlivu sekt a náboženských hnutí
- **ze strany školy**
- nedostatečná kontrola žáka
- nedostatečná pomoc žákovi
- nerespektování důstojnosti žáka (MŠMT 2016)

Jak vyplývá, ze závěrečné zprávy MŠMT z pilotního ověřování projektu, IVýP se osvědčil jako efektivní nástroj pro řešení rizikového chování žáků v součinnosti s rodinou.³ V necelých 20 % případech se podařilo zcela eliminovat rizikové chování žáka a tato pozitivní změna trvala déle jak tři měsíce. Ve zhruba 60 % případů došlo k částečnému posunu chování, některé typy rizikového chování se podařilo eliminovat a jiné prozatím přetrvávaly anebo pozitivní změna nebyla prozatím trvalejšího charakteru (Ministerstvo mládeže, školství a tělovýchovy 2013).⁴

Závěrem je nutno dodat, že IVýp nelze chápat jako samospasitelný prostředek, který je možno aplikovat jako univerzální šablonu pro všechny případy. Školy, které jsou zvyklé řešit problémy ve spolupráci s žáky a jejich rodiči uvítají tento nástroj jako jeden z možných algoritmů řešení výchovné problematiky. Zvolí ho ale až v případě, kdy běžné způsoby práce s dítětem a jeho rodinou selhávají a situace se dále zhoršuje. Naopak školy, které výchovné problémy řeší formálním až povrchním způsobem, snaží se navenek působit jako bezproblémové, a o spolupráci dalších institucí žádají až ve chvíli nejvyšší nouze, nebudou mít pravděpodobně zájem tento nástroj dobrovolně využívat, příp. půjde o postup velmi formální.

³ Tento systém péče o žáka byl ověřován v průběhu dvou let na 63 základních školách. Prostřednictvím tohoto nástroje pilotní školy pracovaly s celkem 1489 žáky a ve sledovaném období bylo uzavřeno 265 dokumentů IVýP.

⁴ Vedoucí tohoto projektu v jedné z pilotních škol v závěru pokusného ověřování uvedla, že smlouvy s rodiči v rámci IVýp mohou sloužit jako jednoduchý algoritmus řešení závažnějších výchovných problémů a přispět ke zkvalitnění spolupráce s rodiči. Pozitivem je též zintenzivnění spolupráce s OSPOD a s dalšími orgány kompetentními k řešení školních výchovných problémů. Negativně však hodnotí velké administrativní zatížení spojené s IVýp a neúčinnost těchto opatření u některých specifických druhů rodin.

3.2 Případové konference jako efektivní forma mezirezortní spolupráce

Jak již bylo řečeno v úvodu této kapitoly, případové konference (dále jen PK) jsou jedinečným setkáním rodičů, popř. dětí s odborníky, na kterém se po komplexním vyhodnocení situace dítěte i rodiny, všichni společně domluví na dalším postupu. Proces probíhá podle předem daného harmonogramu a měly by být při něm naplňovány pevně stanovené principy PK. Základní podmínkou je vytvoření bezpečného a přátelského klimatu, které zajistí klid na hledání nejlepšího možného řešení (Bechyňová 2012, s. 16).

Podle novely zákona o sociálně-právní ochraně dětí (zákon 359/1999 Sb., novela platí od 1. 1. 2013) je OSPOD povinen uspořádat PK vždy před podáním návrhu soudu na některé opatření, kterým se zasahuje do rodičovské odpovědnosti rodičů, nebo kterým se dítě svěřuje do náhradní péče. Kromě této povinnosti je však možné PK využívat jako nástroj sociální práce, kdykoliv je to opodstatněné a prospěšné. PK je především nástrojem multidisciplinární spolupráce při řešení případu ohroženého dítěte. PK týkajících se žáků školy se mohou účastnit zástupci jednotlivých škol. Pracovníci školy často patří mezi osoby, které znají konkrétní ohrožené dítě velmi dobře a mohou výrazně přispět ke konstruktivnímu řešení jeho případu a při hledání možností podpory pro dítě. Proto je vhodné, aby se zástupci školy konferencí účastnili. Pokud pracovník školy dospěje k názoru, že by PK mohla napomoci ke zlepšení situace konkrétního žáka, může sám podat OSPOD podnět na uspořádání PK. Účast přizvaných zástupců institucí je však dobrovolná.

Mezi základní principy, na jejichž dodržování musíme při realizaci PK důsledně dbát, patří respekt k odlišnostem a specifickým potřebám jednotlivých rodin. Hovoříme nejen o absolutním oproštění se od předsudků či stereotypních přístupů při spolupráci se sociálně znevýhodněnými rodinami, ale také o schopnost nehodnotit, nepředjímat a hledat cesty k porozumění situaci a individuálně nejvhodnější řešení (Bechyňová 2012, s. 20). Dalším důležitým předpokladem úspěšné případové práce je dobrá informovanost všech účastníků konference o aktuální situaci rodiny a také důvodech, které vedly ke vzniku současných problémů. Nezbytná je též kvalitní vzájemná spolupráce mezi odborníky navzájem a také mezi odborníky a rodinou. Spolupráce je zajišťována tak, že každý z účastníků dostane stejnou příležitost vyjádřit se k danému tématu a všechny názory jsou přijímány bez jakéhokoliv hodnocení. S tím souvisí i chápání této spolupráce jako jakéhosi partnerství rodičů a odborníků za současného oboustranného respektování hranic. Neznamená to, aby spolu všichni účastníci za každé situace souhlasili, ale spíše aby dokázali zachovat respekt k názorům druhých

a chovali se k nim s úctou bez ohledu na jejich délku praxe, zkušenosti či pozici, na které pracují (Bechyňová 2012, s. 24 – 25). Kontrolu dodržování výše zmíněných principů má v praxi na starost moderátor PK, jehož role je klíčová jak z hlediska úspěšné realizace, tak samozřejmě celkového výsledného efektu.

3.3 Plán pedagogické podpory jako okamžité podpůrné opatření

V souvislosti s inkluzivními trendy v současném školství dochází nutně také ke změnám školské legislativy. Podle nové vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která vejde v platnost 1. 9. 2016, se nabízí školám nový model péče o žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami. Přestává platit původní dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do třech skupin – žák se zdravotním postižením, žák se zdravotním znevýhodněním a žák se sociálním znevýhodněním. Významným prvkem nové právní úpravy je soubor tzv. podpůrných opatření. Ty se dělí do pěti stupňů podle organizační, personální a finanční náročnosti.

Podpůrné opatření I. stupně se jeví jako ideální varianta okamžitě dostupného řešení nově vzniklých výchovných obtíží méně závažného charakteru. Prostřednictvím mírných úprav v režimu školní výuky a domácí přípravy by mělo být dosaženo rychlého zlepšení. Součástí tohoto opatření, které může navrhnout škola bez doporučení poradenského zařízení, je vypracování plánu pedagogické podpory (dále jen PLPP). Na vytváření i realizaci PLPP by se měli podílet všichni pedagogové, kteří se účastní na vzdělávání daného žáka, a měl by být rovněž konzultován s rodiči. Souhlas zákonného zástupce však není vyžadován, v tomto směru se jedná o určité posílení pravomocí školy v samostatném řešení drobnějších výchovných a výukových problémů. PLPP se vypracovává na tři měsíce s možností prodloužení až na půl roku. Pokud navržená opatření selžou, škola by měla reagovat odesláním žáka do poradenského zařízení, kterému bude PLPP sloužit jako výborný doplněk diagnostiky a zároveň jeden z podkladů k navržení podpůrných opatření vyššího stupně. V případě nespolupráce ze strany rodičů je škola nově povinna informovat o této skutečnosti OSPOD. PLPP by mohl v praxi sloužit také jako předstupeň IVýp, který je využíván až tehdy, kdy všechna předchozí opatření selhala. Mohlo by se jednat o velmi jednoduchý a pružný nástroj řešení mírných forem nekázně, který však předpokládá pravidelnou spolupráci pedagogů a zákonných zástupců, v krajních případech pouze spolupráci mezi učitelem a žákem. Mohl by být využíván jako podklad také jako podpůrný diagnostický prostředek pro poradenské zařízení, kde by měl být žák po selhání LPP do dvou měsíců vyšetřen.

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Expertní výzkumné šetření

Pro výzkumnou část byla vzhledem k tématu práce zvolena **kvalitativní metoda**, která nám umožní hlouběji proniknout do fungování systému spolupráce škol s dalšími subjekty. „Kvalitativní výzkum je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem rozkrýt a reprezentovat, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“ (Švaříček 2007, s. 17).

Cílem této práce je získat ucelený pohled na možnosti interdisciplinárního řešení výchovných problémů ve školách, a to jak z pohledu pedagogických pracovníků, tak i odborníků, kteří na tomto řešení participují.

Cílem našeho výzkumu je mimo jiné získat odpověď na otázku, **jakým způsobem v současné době probíhá spolupráce mezi odborníky** a v návaznosti na zjištěná fakta **navrhnout optimální model fungování interdisciplinární spolupráce.**

Výzkumnou metodou, která byla pro účely práce zvolena, je **polostrukturovaný rozhovor s odborníky** z řad pedagogických, poradenských a sociálních pracovníků, kteří se podílejí na řešení výchovných problémů na půdě základních škol. Polostrukturovaný rozhovor, který je považován za nejrozšířenější metodu kvalitativního výzkumu, vyžaduje oproti strukturovanému rozhovoru náročnější technickou přípravu. Vytváříme si určité schéma, které je pro tazatele závazné. Toto schéma obvykle specifikuje okruhy otázek, které budeme účastníkům v průběhu rozhovoru pokládat. Obvykle je možné zaměňovat pořadí, v jakém se okruhům věnujeme, a dle potřeby toto pořadí upravujeme, abychom tím maximalizovali výtěžnost interview (Miovský 2006, s. 159).

Zvolená kvalitativní metoda by nám měla pomoci poodhalit podstatu zkoumaného jevu a vytvořit si ucelený komplexní pohled na školní výchovnou problematiku a možnosti jejího řešení.

4.1 Stanovení výzkumných otázek

Při kvalitativním výzkumu by měl mít výzkumník předem připravené závazné okruhy témat. Jedná se o minimum otázek, které musí v průběhu rozhovoru zaznít, jde vlastně o jakési jádro rozhovoru. Podle Miovského (2006, s. 160) se pak na toto jádro nabaluje množství různých doplňujících témat a otázek, které se tazateli jeví jako smysluplné či vhodně rozšiřující původní zadání.

Pro vlastní výzkum byla zvolena forma dvou dílčích výzkumných otázek, pomocí nichž by měla být zodpovězena hlavní výzkumná otázka.

Hlavní výzkumná otázka: *Jak by měl vypadat optimálně fungující model interdisciplinární spolupráce mezi školskými speciálními pedagogy a sociální pracovníky v otázce řešení výchovných problémů žáků?*

Hlavní výzkumná otázka je postavena na dvou dílčích otázkách, které se zaměřují na dva základní okruhy zkoumané problematiky – charakter a četnost výskytu jednotlivých výchovných problémů a kvalitu spolupráce mezi školami a dalšími výchovně – vzdělávacími institucemi. Otázky byly tvořeny metodou operacionalizace. Jelikož byl výzkum zaměřen na několik různých skupin odborníků z řad pedagogických i nepedagogických pracovníků, bylo nutné tomu také přizpůsobit podobu otázek tvořících kostru jednotlivých rozhovorů.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: *Jaká je aktuální situace v oblasti výchovných problémů v základních školách a jak vypadá jejich nejčastější řešení?*

Dílčí výzkumná otázka č. 2: *Jak probíhá spolupráce mezi školou a dalšími institucemi při řešení výchovných problémů žáků?*

Pro lepší přehlednost jsou uvedeny dílčí výzkumné otázky i konkrétní otázky z rozhovoru v tabulkách.

TAB. č. 1: Dílčí výzkumná otázka č. 1

Dílčí výzkumná otázka č. 1: „Jaká je aktuální situace v oblasti výchovných problémů v základních školách a jak vypadá jejich nejčastější řešení?“		
Ředitelé ZŠ, metodici prevence, školní psycholog	Poradenští pracovníci z PPP a SVP	Kurátoři pro děti a mládež
1. Jak dlouho pracujete v tomto oboru a na této pozici?	1. Jak dlouho pracujete v tomto oboru a na této pozici?	1. Jak dlouho pracujete v tomto oboru a na této pozici?
2. Jaké nejčastější typy výchovných problémů ve Vaší škole řešíte?	2. Jaké nejčastější typy výchovných problémů ve Vaší instituci řešíte?	2. Jaké nejčastější typy výchovných problémů se vyskytují u Vašich klientů?
3. Které nástroje považujete při řešení výchovných problémů za nejúčinnější?	3. Které nástroje považujete při řešení výchovných problémů za nejúčinnější?	3. Které nástroje považujete při řešení výchovných problémů za nejúčinnější?
4. Kdo se kromě Vás podílí ve škole na řešení výchovných problémů?	4. S kým z Vaší instituce spolupracujete na řešení výchovných problémů žáků?	-

TAB. č. 2: Dílčí výzkumná otázka č. 2

Dílčí výzkumná otázka č. 2: „Jak probíhá spolupráce mezi školou a dalšími institucemi při řešení výchovných problémů žáků?“		
Ředitelé ZŠ, metodici prevence, školní psycholog	Poradenští pracovníci z PPP a SVP	Kurátoři pro děti a mládež
5. Se kterou institucí nejčastěji spolupracujete na řešení výchovných problémů?	5. Které typy škol se na Vás nejčastěji obracejí se žádostí o spolupráci?	4. Které typy škol se na Vás nejčastěji obracejí se žádostí o spolupráci?
6. V jakých případech se na tyto instituce nejčastěji obracíte?	6. V jakých případech se na Vás nejčastěji školy obracejí?	5. V jakých případech se na Vás nejčastěji školy obracejí?

7. Jak probíhá předávání informací mezi Vámi a těmito institucemi?	7. Jak probíhá předávání informací mezi Vámi a školou?	6. Jak probíhá předávání informací mezi Vámi a školou?
8. Jste spokojen s touto spoluprací?	8. Jste spokojen s touto spoluprací?	7. Jste spokojen s touto spoluprací?
9. Jakou máte zkušenost s případovými konferencemi?	9. Jakou máte zkušenost s případovými konferencemi?	8. Jakou máte zkušenost s případovými konferencemi?
10. Co považujete za klíčové pro úspěšnou spolupráci mezi školou a dalšími institucemi?	10. Co považujete za klíčové pro úspěšnou spolupráci mezi školou a dalšími institucemi?	9. Co považujete za klíčové pro úspěšnou spolupráci mezi školou a dalšími institucemi?

4.2 Výzkumné metody

Otázky k rozhovoru byly vytvářeny tak, aby bylo možné následně přizpůsobit jejich strukturu okolnostem probíhajícího rozhovoru. Rozhovory obsahují celkem 9 - 10 volně na sebe navazujících otázek. Podkladem pro definování výzkumných otázek bylo studium odborné literatury a osobní zkušenosti pisatelky. V jednotlivých rozhovorech bylo využito návodných otázek týkajících se stěžejních pilířů tématu, dotazy byly sestaveny formou otevřených otázek s účelem zjistit zainteresovanost a názory dotazovaných odborníků.

Cílovou skupinu tvoří pedagogičtí a poradenští pracovníci ze dvou organizačně odlišných základních škol, dále pracovníci školských poradenských zařízení, a kurátorky pro děti a mládež ze dvou městských úřadů obcí s rozšířenou působností.

Všechny rozhovory byly provedeny v rámci osobního setkání, po předchozí telefonické domluvě s daným odborníkem. U některých rozhovorů byl pořizován se souhlasem respondentů audiozáznam, v několika případech byl rozhovor na žádost respondenta pořizován pouze písemný záznam. Získaná data byla poté zpracována metodou doslovné transkripce a následné analýzy textu. K analýze sebraných dat byla využita metoda otevřeného kódování a komparace odpovědí jednotlivých respondentů byly hledány odlišnosti i shodné momenty v názorech odborníků na zkoumanou problematiku.

4.3 Deskripce výzkumného vzorku

První skupinou, se kterou byl proveden rozhovor, jsou školní poradenští pracovníci v zastoupení školního speciálního pedagoga, metodika prevence sociálně patologických jevů, výchovného poradce a školního psychologa. Další rozhovory byly realizovány ve dvou poradenských zařízeních. V pedagogicko – psychologické poradně bylo hovořeno se speciální pedagožkou a ve středisku výchovné péče nám rozhovor poskytl vedoucí střediska a etoped v jedné osobě.

Druhou skupinu tvoří ředitelé dvou organizačně odlišných základních škol. V prvním případě jde o městskou plně organizovanou školu sídlištního typu, kterou navštěvuje přes 500 žáků od 1. do 9. ročníku, ve druhém případě jde o vesnickou neplně organizovanou školu se 130 žáky. Poslední skupinou respondentů byli kurátoři pro děti a mládež z městského úřadu dvou obcí s rozšířenou působností.

Délka praxe jednotlivých aktérů výzkumu se pohybuje v rozmezí 1 rok až 40 let. Nejdelší praxi mají respondenti ze základních škol v rozmezí od 12 do 40 let, s výjimkou školní psycholožky, která působí ve školství prvním rokem.

Výběr respondentů byl cílený na odborníky, s nimiž má pisatelka řadu pozitivních zkušeností z období působení na pozici kurátora pro děti a mládež. Spolupráce s těmito lidmi byla velmi inspirativní a přínosná a bezpochyby byla také jedním z impulzů ke zpracování vybrané problematiky. Vzhledem k tomu, že hlavním důvodem výběru tématu a také cílem diplomové práce je prokázat nezbytnost interdisciplinární spolupráce v rámci výchovně – vzdělávacího procesu, byli pro výzkumné šetření zvoleni právě ti odborníci, kteří tuto spolupráci aktivně podporují.

Respondenti výzkumu byli osloveni a požádáni o spolupráci na základě respektu k jejich profesionalitě a odborné erudici. Dalším kritériem výběru bylo také jejich pracovní zařazení a typ instituce, v níž tito odborníci působí. Cílem bylo zprostředkovat pohled širšího spektra odborníků a následnou komparaci získaných poznatků využít k vytvoření objektivního pohledu na zkoumanou problematiku. Zajímavým momentem je bezpochyby také komparace postojů a zkušeností s řešením výchovných problémů na třech odlišných typech základních škol. Odlišnost se týká jak velikosti školy, tak i prostředí a typu žáků, kteří ji navštěvují.

Níže uvedeme stručnou charakteristiku účastníků výzkumného šetření. Všem respondentům byla pro přehlednost a také z důvodu zachování anonymity přiřazena značka, která bude využívána i v závěrečné analýze tohoto výzkumu.

TAB. č. 3: Charakteristika výzkumného vzorku:

Charakteristika respondentů z hlediska jejich pracovního zařazení a délky odborné praxe		
Označení respondenta	Organizace, v níž respondent působí	Délka praxe (v letech)
Školní speciální pedagog (ŠSP)	Základní škola III.	12
Výchovný poradce (VP)	Základní škola II.	40
Školní psycholog (ŠP)	Základní škola II.	1
Metodik prevence (MP)	Základní škola I.	27
Speciální pedagog (SP)	Pedagogicko-psychologická poradna	7
Etoped (ESVP)	Středisko výchovné péče	21
Ředitel školy I. (ŘŠI.)	Základní škola I.	15
Ředitel školy II. (ŘŠII.)	Základní škola II.	25
Kurátor pro děti a mládež I. (KDM I.)	Městský úřad Mělník	27
Kurátor pro děti a mládež II. (KDM II.)	Městský úřad Mělník	3
Kurátor pro děti a mládež III. (KDN)	Městský úřad Neratovice	6

4.4 Validita, reliabilita a etika výzkumu

V kvalitativním výzkumu na rozdíl od kvantitativního je dosahováno poměrně nízké reliability (spolehlivosti), neboť při výzkumu nejsou všechny metody standardizované. Spolehlivost je důležité posuzovat v rámci celého procesu kvalitativního výzkumu. Vyšší míry reliability je možno docílit vytvořením standardizovaných podmínek, např. realizovat rozhovor vždy tvář v tvář, hovořit s respondentem bez přítomnosti dalších osob, a vždy v termínu stanoveném po vzájemné dohodě mezi respondentem a výzkumníkem (Švaříček, Šedová 2013, s. 39).

V rámci našeho výzkumného šetření bylo dbáno na etiku výzkumu - dodržení morálních parametrů. Každý rozhovor byl předem domluven, minimální stanovená délka rozhovoru byla zachována, rozhovor probíhal v klidném prostředí bez jakéhokoliv narušení. Otázky byly kladeny v podobném pořadí, reagovaly však na vývoj rozhovoru a byly

doplňovány dalšími podotázkami. Výzkumník se také snažil o co nejmenší narušování plynulosti a uvolněné atmosféry pořizováním poznámek, většina rozhovorů byla se souhlasem respondentů nahrávána a následně přepisována. V rámci zachování anonymity účastníků výzkumu jsou uváděny pouze jejich funkce a zařízení, ve kterém pracují.

Kvalitativní výzkum hovoří rovněž o validitě (pravdivosti) a platnosti výzkumu a zároveň celého výzkumného procesu. Pravdivost je kritérium, jež odděluje dobrý výzkum od špatného. Autentičnost a hlubší vhled, kterou kvalitativní výzkum přináší, nám zároveň zajišťuje poměrně vysokou validitu (Švaříček, Šedová 2013, s. 31). V zájmu dosažení co nejvyšší míry validity výzkumu byl volen výzkumný vzorek tak, aby zahrnoval odborníky z různých typů škol a poradenských institucí a umožnil nám získat skutečně komplexní pohled na zkoumanou problematiku.

5. Analýza a interpretace získaných dat

Jak již bylo řečeno v předcházející kapitole, k analýze sebraných dat byla využita metoda otevřeného kódování a komparace odpovědí jednotlivých respondentů. Přednostně byly odhalovány rozpory i shodné momenty v názorech odborníků na zkoumanou problematiku.

Jednotlivé podkapitoly byly doplněny o teoretická východiska získaná studiem odborné literatury a výsledky jiných odborných výzkumů realizovaných na podobné téma. Výsledky těchto výzkumů pak byly porovnány s výsledky našeho výzkumného šetření.

Poslední kapitola obsahuje dvě kazuistické studie z praxe autorky, které názorně demonstrují na konkrétních případech z praxe efektivitu interdisciplinární spolupráce.

5.1 Prezentace dat z rozhovorů

Před samotným rozhovorem byli všichni dotazovaní odborníci seznámeni s tématem práce, její strukturou a hlavním cílem práce. Následně byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon, příp. s pořizováním poznámek z rozhovoru. Mimo dvou respondentů všichni podepsali svůj souhlas s pořizováním audiozáznamu.

Jak již bylo uvedeno, šlo o techniku polostrukturovaného rozhovoru, který je jakýmsi kompromisem mezi rozhovorem strukturovaným a rozhovorem nestrukturovaným. Základním předpokladem pro úspěšnost tohoto typu šetření je vytvoření klidného prostředí a přátelské uvolněné atmosféry. Toho bylo dosaženo jednak díky osobní znalosti výzkumníka s většinou respondentů, a také díky důkladnému vysvětlení účelu a předpokládaného přínosu realizovaného šetření.

Původně plánovaná délka rozhovoru, jedna hodina, nebyla v několika případech dodržena. Některé rozhovory vyústily v otevřenou diskuzi na dané téma, která trvala i více než 2 hodiny. Získané poznatky mnohdy přesahovaly rámec zkoumané problematiky, a byly velkým přínosem také pro oživení spolupráce s dotyčnými odborníky, což zároveň naplňuje účel této práce.

K vyhodnocení výsledků výzkumného šetření byla použita metoda kódování textu získaného doslovnou transkripcí zaznamenaných rozhovorů a dále analýza a komparace výpovědí respondentů. Pro přehlednost byly výzkumné otázky rozčleněny do podkapitol podle

charakteru zkoumaného jevu. V jednotlivých podkapitolách budou citovány i vybrané části realizovaných rozhovorů.

5.1.1 Výskyt výchovných problémů ve školách

Četnost problémového chování je odhadována na 10 – 15 % z celkového počtu všech žáků. Vzhledem k tomu, že četnost výskytu jednotlivých typů se liší v závislosti na vývojové úrovni žáků, tedy i charakteristice a typu vzdělávací instituce, mohou být uváděné údaje nepřesné a mnohdy i zavádějící. (Vágnerová 2005, s. 145).

Kucharská (2013, s. 123) uvádí ve své práci výzkum, který mapoval projevy, příčiny a diagnostické kategorie problémového chování vypracovaný školními speciálními pedagogy v rámci projektu VIP-Kariéra. Podle uváděné výzkumné zprávy patří první místo ve výskytu problémového chování specifickým poruchám chování v podobě syndromu ADD/ADHD, případně LMD. Na druhém místě je to pak agresivita a fyzické napadání spolužáků. Třetí příčka patří záškoláctví a to jak pravému, tak i skrytému. Dále se jedná o různé formy šikany, krádeže, vandalismus, v menší míře pak vulgarita, verbální napadání a nevhodné chování vůči dospělým i vrstevníkům, porušování pravidel školy, lhaní, kouření, nerespektování autority učitele, impulzivní reakce, podvody apod.

Závěrečná zpráva z pilotního ověřování projektu Ivýp, který je představen v teoretické části práce, uvádí výrazně odlišné údaje. Mezi nejčastěji řešené problémy jsou uváděny ve více než polovině případů nenošení pomůcek a neplnění domácích úkolů. Následuje nevhodné chování ke spolužákům a vyrušování či odmítání práce při vyučování. Na druhém stupni pak narůstá závažnost výchovných problémů a objevuje se ve větší míře také vulgarita, nevhodné chování vůči zaměstnancům školy a záškoláctví. Závažnější přestupky typu užívání návykových látek, delikvence a vandalismu se vyskytují podle této zprávy téměř výhradně na druhém stupni základních škol.

Odpovědi na tuto otázku se v rámci naší výzkumné skupiny mírně liší. Odlišnosti mohou být dány kompetencemi jednotlivých pracovníků, a tudíž i typem problémů, se kterými se ve své každodenní praxi setkávají. Mezi nejčastěji řešené kázeňské problémy se objevuje **narušování výuky, drzé a vulgární chování a výchovné problémy, které souvisejí s výukovými.** Dále se objevuje **nerespektování autority učitele, nadávky a urážky vůči spolužákům i učitelům** a velmi často také **hrubé až agresivní chování.**

VP: „Úplně nejčastější jsou drobné přestupky typu pokřikování v hodinách a další narušování výuky. Pak taky občas nadávky či hrubé chování žáků vůči sobě navzájem nebo i drzosti vůči pedagogům.“

ŠP: „Často řešíme takové to zlobení, tady se to pojmenovává, že nerespektují autoritu, nerespektují učitele, jsou drzé, vulgární. Dále jsou problémy v rámci vztahů ve třídě, jsou na sebe zlí, nějak si ubližují.“

SP: „...hlavně výukové problémy, které vyúsťují sekundárně do těch výchovných, ojedinele řešíme problémy zasahující do rodiny.“

SPP: „Myslím, že úplně nejčastější jsou výchovné problémy, které souvisejí s těmi výukovými. Jedná se o děti, které vyrušují ve vyučování ať už z důvodu, že nezvládají nepřiměřené nároky či neúměrně vysoké tempo, nebo naopak vzhledem k nadprůměrnému nadání nenacházejí dostatek vhodných podnětů a při vyučování se nudí. Velmi často řešíme děti s ADHD, které je kombinováno s poruchami učení.“

ŘŠ I: „Nejčastěji musíme řešit nekázeň v hodinách, vyrušování, vulgarismy, zanedbávání přípravy na výuku apod.“

ŘŠ II: „Nejčastěji řešíme drobné kázeňské prohřešky jako např. zapominání pomůcek a úkolů, nedostatečnou přípravu na vyučování, vyrušování v hodinách atd.“

Co se týče **šikany**, daleko otevřeněji se o ní vyjadřují respondenti, kteří nepůsobí přímo ve školách, kurátorky po mládež i poradenští pracovníci ze školských poradenských zařízení. Ti hovoří o šikaně jako o jednom z hlavních problémů, se kterým se na ně školy obracují.

KDM II: „Úplně nejčastěji jde o záškoláctví, pak také agresivní chování žáků a samozřejmě šikana. Poslední jmenovaný problém řešíme pak obvykle podle míry závažnosti s dalšími institucemi jako např. středisko výchovné péče, které má k tomuto účelu vytvořený tzv. záchranný tým.“

Problém se šikanou ve své škole otevřeně přiznává také školní speciální pedagožka.

SP: „Šikana je na naší škole samozřejmě taky, je to něco, co přijímáme, že se vyskytuje, netajíme to, je to prostě fakt.“

Ředitel jedné ze zkoumaných škol určitý výskyt šikany ve své škole potvrzuje a zmiňuje též kybershikanu:

ŘŠ I.: „Objevily se nám pochopitelně i nějaké projevy šikany mezi žáky a také kyberšikana, kdy si žáci páte třídy natáčeli spolužačku a toto video doprovázené posměšnými komentáři poté uveřejnili na internetu.“

Kyberšikana, která není přímo problémem škol, ale bezpochyby se do školního prostředí promítá, byla zmíněna dvěma respondenty. Školy se v poslední době hodně zaměřují na prevenci tohoto typu šikany a to jak v hodinách informatiky, tak formou různých přednášek a besed.

Z odpovědí některých pedagogických pracovníků je patrné, že se užívání tohoto termínu vyhýbají, hovoří spíše o násilném až agresivním chování a ubližování mezi spolužáky navzájem. Jeden z oslovených ředitelů, ale také školní psycholog ze stejné školy se domnívají, že se šikana mezi žáky téměř nevyskytuje, případně se jí daří odhalit a vymýtit hned v prvních fázích jejího vzniku.

ŘŠ II.: „Vzhledem k dobře nastavené prevenci a kvalitní práci jednotlivých pedagogů i našeho poradenského pracoviště se například téměř neobjevují šikana či jiné násilné chování mezi našimi žáky.“

ŠP: „Co se týče projevů, které by se dali označit jako šikana, to je úplné minimum. Jedna třída je tady dost problémová celkově, ty vztahy tam nefungují, ale není to zacílené na jednoho jedince.“

Jednou z možných variant, jak si tento fakt vysvětlit, je obava z nadužívání tohoto pojmu i v případech, které výkladu tohoto pojmu neodpovídají. Další možností je neochota připustit si, že by mohlo k rozvinutí tohoto problému dojít, aniž by si toho někdo všiml a včas zasáhl. Vedoucí střediska výchovné péče uvádí, že některé školy nechtějí šikanu navenek přiznat a řeší ji až v té nejakutnější fázi.

ESVP: „Setkáváme se v podstatě se dvěma typy škol. Jedni nás vyhledají, protože problém skutečně chtějí řešit, a na tomto řešení poté participují. Bohužel je ale také dost škol, které šikanu dlouhodobě neřeší, navenek nepřiznávají a obracejí se na nás až v případě, kdy je již v rozvinutém stadiu. Předání problému našemu zařízení pak mají jako určité alibi, že něco učinili.“

Prakticky všichni respondenti uvádějí, že častým problémem, který se ve školách vyskytuje, je **záškoláctví**, ať už zjevné či skryté. Jako jeden z možných důvodů uvádějí nedostatečné zvládnutí školních požadavků, kdy je pro dítě škola neúnosnou zátěží, případně určité zdravotní či sociální znevýhodnění.

VP: „Někdy se vyskytne záškoláctví, ale to až na druhém stupni.“

ŠP: „Občas se řeší záškoláctví, ale k těmto případům já se moc nedostanu, pouze pokud jde o dítě, které mám dlouhodobě v péči. Takové případy se pak samozřejmě hlásí na sociálku.“

ŘŠ I.: „Vyskytlo se zde například záškoláctví, kdy se dva žáci, sourozenci, rozhodli zůstat doma, a dva dny se bez vědomí rodičů nedostavili do školy.“

ŘŠ II.: „Poměrně často na druhém stupni řešíme záškoláctví, tam ale většinou funguje dobře nastavený systém komunikace s rodinou, takže ten počet neomluvených hodin nebývá příliš vysoký.“

Z oblasti závažnějších problémů, kde se jedná již o porušování zákonných norem, uváděla většina respondentů **drobné krádeže** věcí či hotovosti, **vandalismus**, ojedinele též **užívání či distribuci návykových látek**, kde převažuje tabák a marihuana. V jednom případě se objevilo také **sebepoškozování**, které je též častým problémem, který řeší kurátorky pro mládež. Ani jeden z respondentů však nepovažuje delikventní chování žáků na základních školách za rozšířený jev.

ŘŠ I.: „Objevilo se zde několik případů krádeží hotovosti nebo různých předmětů. Další sociálně patologické jevy jako např. užívání drog či alkoholu se u nás naštěstí nevyskytlo, maximálně bylo řešeno kouření.“

ŘŠ II.: „Z těch závažnějších přestupků proti školnímu řádu mohu ještě uvést občasné kouření žáků v okolí školy, drogy se zde neobjevily dlouho. Zaznamenali jsme také několik drobných krádeží.“

MPP: „Objevují se nám tu čas od času některé typy delikventního chování jako krádeže nebo šíření návykových látek. V poslední době toho ale není moc.“

VP: „Setkali jsme se i s určitými formami dětské kriminality v podobě krádeží nebo distribuce návykových látek, to je ale naštěstí už dlouhá doba. Aktuálně se nic vážnějšího neděje a my jsme za to opravdu moc rádi. Myslíme si, že se podařilo nastavit prevenci tak, že problémy jsou likvidovány hned při jejich vzniku.“

Určitý rozpor je v odpovědích kurátorek pro mládež a etopeda ze střediska výchovné péče, který může být způsoben odlišným prostředím, v němž tito odborníci působí.

KDM II. : „Trestná činnost u dětí na základních školách se vyskytuje zřídka, většinou jde různé krádeže v obchodech, vandalství či šíření marihuany.“

ESVP: „Bohužel musím konstatovat, že roste počet závažnějších kázeňských problémů v podobě u čím dál mladších dětí. Na prvním stupni se velmi často řeší nerespektování autorit, agresivní chování žáků, různé formy šikany, na druhém pak trestná činnost, vandalství, sprejství, krádeže a také experimentování s drogami.“

5.1.2 Nástroje pro řešení výchovných problémů ve školách

Kyriacou (2005) popisuje čtyři způsoby, jak může škola pomoci žákům s výchovnými problémy. Prvním z nich je empatie. Škola by měla být schopna vytvořit vhodné klima, které přinese porozumění a úlevu ve stresovém období. Důležitá je komunikace mezi žáky, mezi žáky a učiteli, ale také mezi učiteli a rodiči. Rovnovážný vztah s rodiči je nezbytnou součástí intervenčního procesu. Spolupráce s rodiči je cestou k rozvoji dítěte, kdy na něj působí obě strany – jak pedagog, tak rodiče.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že za nejúčinnější nástroj řešení výchovných problémů považují téměř všichni respondenti určitou formu **individuální práce s dítětem**. Rozdíl jsou pouze v terminologii, kdy např. kurátoři hovoří o výchovných pohovorech jako o formě pravidelného setkávání s dítětem, případně s jeho rodiči.

KDM I.: „Já osobně nejčastěji využívám výchovný pohovor, který, pokud je použit ve správnou chvíli, může být velmi efektivní. Je samozřejmě nutné nejprve navázat s daným klientem vztah vzájemné důvěry a blíže poznat jeho životní realitu.“

Poradenští pracovníci i kurátorky uvádějí jako nejúčinnější, ale ne vždy dostupný nástroj **individuální psychologickou terapii**, která může probíhat buď přímo v daném zařízení, nebo u externích psychologů. Těch je však dlouhodobý nedostatek a jejich objednávací lhůty jsou velmi dlouhé. Navíc se jedná většinou o péči přímo hrazenou rodiči a tudíž pro některé rodiny prakticky nedostupnou.

SPP: „Bohužel vzhledem k velkému přetížení případy nám mnohdy nezbyvá dostatek prostoru pro přímou terapeutickou práci, kterou považuji v případě dětí s výchovnými problémy za nejúčinnější. Někdy nám nezbyvá než odkazovat rodiče na pomoc jiných dětských psychologů, která je však přímo hrazená a není pro všechny dostupná.“

ŠP: „Tak určitě z nástrojů, které já mám k dispozici, je to především individuální práce s dítětem, kdy pro mě ty děti jsou úplně jiné, než jak je vnímají učitelé. Pro ně jsou kolikrát takovým postrachem, sem pak přijdou, sundají tu masku a jsou to hrozně fajn děti. Pro mě je tedy nejdůležitější ta individuální práce založená na partnerské komunikaci, takový přátelský přístup, snažím se podívat na ten problém jejich očima a získat si jejich důvěru.“

KDM II.: „Pomoc psychologa potrebuje většina našich klientů, kteří obvykle řeší řadu vztahových problémů, konfliktů v rodině, ve škole a sami se sebou. Bohužel však narážíme na nedostatek dětských psychologů, o těch kvalitních ani nemluví. V současné době jsou v našem městě tři a jejich objednací doby jsou v řádu týdnů až měsíců.“

Ředitelé hovoří o domluvě a **osobním pohovoru s dítětem** jako o nejúčinnějším nástroji, a to zejména u mladších dětí na prvním stupni.

ŘŠ I.: „Tak já považuji za úplně nejúčinnější domluvu, protože my jsme neplně organizovaná základní škola, a máme malé děti, které kolikrát vůbec nechápou význam nějaké důtky, a dají si daleko víc říct na základě nějaké ústní domluvy. Domluva je tedy jeden z nejpoužívanějších nástrojů, byť to vypadá, že není tak účinný.“

ŘŠ II. „V případě méně závažných přestupků a zejména u mladších dětí na prvním stupni je neocenitelným nástrojem osobní pohovor s třídním učitelem, případně se školní psychologkou.“

Oba ředitelé se shodují v názoru, že je výše uvedený způsob práce účinný zejména u mladších žáků, kteří nejsou schopni plně chápat význam kázeňských postihů ve formě **důtky či snížené známky z chování**. Tento nástroj stejně jako jiná represivní opatření považují respondenti obecně za málo efektivní a označují je poslední možností v případě selhání ostatních opatření.

V případě poradenských pracovníků se hned na druhém místě objevuje **práce s třídním kolektivem** formou různých her či nácviku sociálních kompetencí. Školní psychologka zmiňuje důležitost metodického vedení učitelů v rámci posilování jejich kompetencí pro práci se třídou.

ŠP: „Ve dvou problémových třídách jsem dělala sociometrii. Nejsem ale moc přítelem dotazníků, zejména u mladších dětí ta práce probíhá spíše takovou hravou formou, kdy já mám možnost sledovat a vyhodnocovat vztahy pozorováním dětí při různých skupinových aktivitách. Vždycky se snažím vysvětlit to učitelům, že ty aktivity jsou výbornou příležitostí, jak odhalit, že je někdo odstrkovan, vyčleňován z kolektivu apod. Učitelům se snažím nenásilnou formou představit způsoby, jak efektivně pracovat se třídou, aby si více všimli různých projevů, dokázali si uvědomit určité krizové momenty a sami s nimi pracovat. Myslím si obecně, že práce s učiteli je v mé práci dost stěžejní, protože já sama určitě nejsem schopna pokrýt všechno.“

Třetí důležitou oblastí je **práce s rodinou žáka**, ať už v podobě více či méně pravidelného **setkávání rodičů s třídním učitelem**, telefonické či emailové komunikace, **výchovných komisí**, kam jsou rodiče zváni či **smluv s rodiči** v rámci konceptu Ivyp.

SP: „...samozřejmě první je kontakt s žákem, pak kontakt s rodiči, a to i opakovaně. Jsme třeba domluvení na setkávání jednou týdně, podle toho jakého charakteru jsou ty problémy, někdy ale spolupráce s rodiči samozřejmě selhává. Pak se tady sejdeme jako celý tým, kde je vedení školy, výchovný poradce, já jako speciální pedagog, vyučující, kterých se to dotýká v rámci vyučování, rodiče se oficiálně pozvou, udělá se zápis. To bývá někdy hodně formální. Když spolupráce nepokračuje, to bude samozřejmě podnět pro OSPOD.“

VP: „Využíváme smlouvy s rodiči, výchovné plány, výchovné komise. Velkou pomocí je též práce naší psychologičky, která pracuje s dětmi formou pohovorů či poskytuje v případě potřeby odbornou terapii, někdy i za účasti rodičů. Třídní učitelé komunikují s rodiči mailem i telefonicky a také samozřejmě prostřednictvím žákovských knížek. Jde nám všem o dobrou a včasnou informovanost rodičů o chování a prospěchu jejich dětí.“

ŘŠ II.: „Využíváme nástroj, na jehož pilotním ověřování jsme se podíleli, a to Individuální smlouvy s rodiči, tzv. Ivyp. Tento nástroj volíme v případě závažnějších a opakovaných kázeňských problémů, a to zejména tam, kde je dobrá spolupráce s rodinou. Na této formě práce s problémovými žáky oceňuji zejména transparentnost, jasně nastavená pravidla a termíny, které pomáhají i méně zdatným rodičům dodržet podmínky smlouvy mezi nimi a školou. V neposlední řadě bych uvedl klasické výchovné komise, kde se schází podle charakteru případu třídní učitel, výchovná poradkyně či metodička prevence, někdy také paní psychologička.“

ŘŠ I.: „Pokud se vyskytne nějaký závažnější případ, svoláme schůzku s rodiči, které se zúčastní právě metodik prevence, já jako výchovný poradce a také třídní učitel, a z těchto setkání je vždy vyhotoven zápis. V tom jsou zaznamenány závěry, na kterých se s rodiči a se žákem domluvíme a které nám podepíší.“

ESVP: „Bez spolupráce s rodiči si neumím úspěšnou práci s dětmi s poruchami chování vůbec představit. Začíná to na školách komunikací s učiteli, případně poradenskými pracovníky, kteří velmi často odkazují rodiče právě k nám. Naše terapie se rovněž bez spolupráce s rodinou neobejde.“

Kurátorky pro mládež uvádějí jako velmi efektivní nástroj pro práci s dětmi se závažnějšími výchovnými problémy ambulantní terapii či dobrovolný **pobyt ve středisku výchovné péče**. To bylo opakovaně zmíněno také pedagogickými pracovníky jako partner, na něhož se obracejí v případě výskytu závažnějšího případu šikany či jinak narušených vztahů ve třídě.

KDM I.: „Z těch více razantních opatření využíváme poměrně často dobrovolné osmítýdenní pobyty ve středisku výchovné péče, kterým musí předcházet ambulantní terapie.“

KDM II.: „Dobrou zkušenost mám s ambulantní i pobytovou terapií ve středisku výchovné péče. Chybí krizová intervence, tu právě poskytují střediska výchovné péče. Tam je zase problém v motivovanosti klientů k terapii, protože pobyt je dobrovolný a v případě porušování stanovených pravidel nebo nespolupráce rodiny dochází k jeho předčasnému ukončení. Tyto případy pak často končí ústavní výchovou.“

KDN: „Jako poměrně účinný nástroj vnímám dobrovolný pobyt ve středisku výchovné péče.“

Zajímavým nástrojem, který se v rámci výzkumu objevil, je **hodnotící škála chování**, která je součástí příloh této práce. Metodu zavedl ve své škole jeden z oslovených ředitelů především pro žáky druhého stupně. Poskytuje poměrně rychlý a objektivní přehled o chování žáka, u něhož se objevily určité odchylky v chování. Výhodou této metody je fakt, že může pomoci odhalit problémy vyvolané nedostatky na straně pedagoga, např. určitou zaujatost či nedostatečné kompetence pro práci se žáky s výchovnými problémy.

ŘŠ II.: „V naší škole úspěšně využíváme již několik let s úspěchem takovou matici pro hodnocení chování žáků v určitém časovém období. Využíváme ji především na druhém stupni, kde nám pomáhá zmapovat chování žáka jak během výuky, kde se střídají různí učitelé, tak i během přestávek či při akcích mimo školu. Tento nástroj nám slouží k získání velmi rychlého přehledu o případném zlepšení či zhoršení chování sledovaného žáka, a také k tomu získat představu, zda se žák chová nevhodně u všech vyučujících nebo jen u některých konkrétních. Pokud by se určité negativní chování vyskytovalo jen v některých hodinách, pátráme, zda ten problém není spíše na straně pedagoga. Škála hodnocení je od stupně chování vynikající až po stupeň závažné a opakované porušování školního řádu bez snahy o zlepšení. Poskytuje to vynikající přehled nejen nám, ale případně i kurátorce pro mládež, která takové žáky někdy přebírá do své péče.“

5.1.3 Spolupráce škol s mimoškolními institucemi

Nejčastěji uváděnou institucí, se kterou školy spolupracují, je **OSPOD**. V otázce výchovných problémů poskytují školám poradenství i přímou pomoc zejména **kurátoři pro děti a mládež**. Ti docházejí do škol v pravidelných intervalech, což hodnotí obě strany jako velmi přínosné hned z několika hledisek. Z výpovědí kurátorů i pedagogů a poradenských

pracovníků ztrácí tato spolupráce jakýsi formální charakter a je založena na bázi kvalitních osobních vztahů a vzájemném respektu k profesionalitě druhé strany.

ŠSP: „Hned na začátku roku sem přišla paní kurátorka, a předložila nám, z jakého popudu ona může získávat ty informace, kde je opora v zákoně, s čím se můžeme na ně obracet, proběhla tady taková konzultace s ředitelem školy a se mnou. Je zaveden systém, kdy my vlastně pod heslem můžeme zadat aktuální informaci, jedná se o tzv. systém včasné intervence, což funguje výborně. Kdykoliv jsme tam něco zadali, tak ta zpětná vazba byla okamžitá, hned ten den jsme dostali telefonickou odpověď, a domlouvali jsme se na dalších krocích, kdy přijde kurátor do školy a jak budeme dále postupovat. Takže mi to přijde jako ideální.“

VP: „Nejvíce je to asi se sociálním odborem. Jak jsem říkala, dochází k nám pravidelně jednou za čtrnáct dní, podle potřeby i častěji, paní kurátorka z OSPOD a na tu se obracíme, pokud se vyskytne nějaký vážnější kázeňský problém, případně určitý projev zanedbávání dítěte ze strany rodičů nebo jejich nespolečenské se školou.“

ŠP: „Nejčastěji spolupracuji s kurátorkou pro mládež, která sem pravidelně dochází, a já jsem za to moc ráda. Hodně mi pomáhá vědět, že tady někdo je a o ty děti se zajímá, a já pak můžu jít v těch případech ještě více do hloubky. Hodně jsem s ní řešila i konkrétní děti, jejich problémy v rodině, radila jsem se, jak postupovat z hlediska oznámení na sociálku. Myslím, že je moc fajn, že ta spolupráce je takto nastavená. Určitě to pomáhá v takových těch závažnějších případech, kdy nefunguje spolupráce s rodinou nebo je to rodinné prostředí narušené.“

ŘŠ II.: „Orgán sociálně právní ochrany je asi naším nejbližším partnerem při řešení výchovné problematiky.“

Důležitým aspektem takto nastavené spolupráce je i fakt, že problémy jsou řešeny již na počátku jejich vzniku, a také je posilována vzájemná informovanost obou stran o možnostech řešení, které mají aktéři spolupráce k dispozici. V neposlední řadě hraje velmi pozitivní roli dobrá znalost prostředí, v němž se žáci s problémovým chováním pohybují, což oceňují především kurátoři pro mládež.

V rámci spolupráce škol s OSPOD mohou však existovat, jak ukazuje náš výzkum, určité bariéry. Otázkou je, co je jejich příčinou. Můžeme se domnívat, že důvodem je nízká informovanost škol o způsobu práce a kompetencích kurátorů a sociálních pracovníků. Důvodem mohou být také určité negativní zkušenosti s touto spoluprací či obava z reakce rodičů. V rámci rozhovoru na toto téma byla proto také položena otázka, jaká úskalí může tato

spolupráce školám přinášet. Někteří respondenti zmínili právě určité obavy z narušení dobrých vztahů se žákem nebo jeho rodiči.

ŠSP: „Ano, konkrétně v případě spolupráce s OSPOD mi někdy činí problém, pokud mi žák něco svěří, nechce, aby se to někdo jiný dozvěděl, a já řeším, zda tímto krokem neztratím navždy jeho důvěru. Stojím před tím, že nahlásit to musím, je to moje povinnost, ale riskuji, že mi ten žák už nikdy nic nepoví. Někdy je to tak, že mají od rodičů zakázané o tom mluvit, tady by se tedy jednalo třeba o nějaké nevhodné výchovné prostředky. Tam je právě důležité vědět, zda člověk, kterému ty informace předáte, s nimi naloží citlivě a ve prospěch toho žáka. Někdy jsem řešila, jak se k tomu postaví rodiče, když je nahlásím na sociálku, jestli na mě nenaběhnou, že se šťouřám v jejich soukromí, ale to prostě není ten důvod, že nepodám tu informaci, ale je to něco, s čím se vevnitř peru a nad čím se zamýšlím.“

ŘŠ I.: „Myslím si, že je vždy nutné posoudit, kdy je třeba přizvat k řešení někoho dalšího, neboť spousta věcí je schopna škola vyřešit sama. Rodiče nebyvají právě nadšeni, pokud na ně škola upozorní sociálku a může to velmi zkomplikovat následnou spolupráci mezi nimi a školou. Na druhou stranu zde existuje oznamovací povinnost, kterou má ze zákona každý a tady se nelze na nic jiného ohlížet. Určitě je nutné, abyste člověka, se kterým spolupracujete, dobře znali a důvěřovali mu.“

K předávání informací mezi školami a OSPOD dochází nejčastěji telefonickou či elektronickou formou a to jak prostřednictvím e-mailu či datové schránky, případně přes systém včasné intervence.

ŘŠ I.: „Informace si většinou předáváme telefonickou formou nebo prostřednictvím mailů, zprávy o žácích posíláme poštou. Pokud je třeba, dochází i k osobnímu setkání.“

ŘŠ II.: „V tomto roce je určitou novinkou, že k nám v pravidelných intervalech dochází paní kurátorka z městského úřadu, která s námi řeší akutní případy a na ni se tedy můžeme obracet i v případech, kdy máme podezření na špatnou rodičovskou péči či nějaké psychické problémy dítěte. Ona pak předává tyto informace přímo příslušným sociálním pracovníkům.“

ŠP: „Nejčastěji spolupracuji s kurátorkou pro mládež, která sem pravidelně dochází, a já jsem za to moc ráda.“

Osobní předávání informací v rámci pravidelných návštěv kurátorů ve školách, o němž hovoří jeden z ředitelů, je vítanou novinkou, kterou velmi pozitivně hodnotí také sami kurátoři. Za velké pozitivum takto nastavené pravidelné spolupráce považují oslovené kurátorky jednak navázání osobnějších vztahů s pracovníky škol, ale také možnost preventivního působení přímo

v terénu. Další zmiňovanou výhodou je také dobrá znalost prostředí, v němž se jejich klienti vzdělávají, a které je také podstatnou měrou ovlivňuje.

KDM I.: „Zhruba před rokem jsme zavedli nový systém spolupráce se školami, kdy jsme si rozdělili s ostatními kurátory školy, které v pravidelných intervalech navštěvujeme. V rámci našich návštěv ve škole řešíme aktuálně vzniklé problémy, a to v týmu lidí ve složení metodik prevence, výchovný poradce, ředitel školy, ve dvou školách také školní psycholog a speciální pedagog. Je to výborné zejména z toho důvodu, že můžeme hned na místě vyhodnotit, zda je to případ pro nás či nikoliv, případně poskytnout sociálně právní poradenství. Výhodou je též dobrá znalost, kterou využijeme ve chvíli, kdy se začne u některého z dětí něco dít. Většina škol tuto intenzivní spolupráci vítá a využívá ji naplno. Samozřejmě se najdou školy, které spolupracují čistě formálně, žádné problémy nepřiznávají, řeší si je raději po svém.“

KDM II.: „Ideální komunikace je pochopitelně na osobní bázi. Velmi se nám osvědčila pravidelná spolupráce se školami, kam docházíme jednou za čtrnáct dní, případně podle potřeby i častěji. Scházíme se s poradenskými pracovníky, ředitelem, ale také s jednotlivými pedagogy a řešíme nově vzniklé problémy. Někde to funguje tak, že si na nás připraví seznam problémů, se kterými potřebují poradit, a my pak vyhodnocujeme, co je pro nás a co jsou schopni zvládnout vlastními silami. Některé případy následně předáváme kolegyním z OSPOD. Výhodou je, že se dozvídáme o problémech v době, kdy je možno s nimi ještě pracovat bez použití radikálních výchovných opatření, můžeme působit v podstatě preventivně.“

KDN: „Do škol docházím v pravidelných časových intervalech a většinou má pro mě paní psycholožka, speciální pedagog nebo zástupkyně či ředitel školy něco k debatě. Protože nejsem k zastizení v kanceláři od pondělí do pátku, tak pokud je do mé další návštěvy daleko, najdu něco i na emailu.“

Nejčastěji se školy obrací na OSPOD se žádostí o spolupráci v případě výskytu záškoláctví, šikany či jiného agresivního chování žáků k ostatním dětem, případně k učitelům. Méně často jsou to případy asociálního či antisociálního chování žáků jako je například užívání či distribuce návykových látek, krádeže či vandalismus.

KDM I.: „Úplně nejčastěji jde o záškoláctví, pak také agresivní chování žáků a samozřejmě šikana.“

KDM II.: „Jde hlavně o záškoláctví, hrubé chování vůči spolužákům a učitelům, ale také užívání návykových látek, zejména alkoholu a THC. Často pomáháme ve školách řešit

závažnější případy šikany. V některých školách jsou problémem krádeže a ničení školního vybavení.“

KDN: „Když nemůžou nijak hnout s rodiči, a pak když řešení na půdě školy u dítěte nemá efekt. Řekla bych, že co se týká typu potíží, tak mají hluboce zakořeněno, že se hlásí neomluvené hodiny nebo jiná vysoká absence nebo když děti ve škole něco úmyslně poničí. Dále se jedná o případy rozvinuté šikany, se kterými si pedagogové nevědí rady.“

Další často zmiňovanou institucí, se kterou školy spolupracují, jsou **střediska výchovné péče**. Jejich pomoc využívají školy zejména v případech opakovaného výskytu závažnějších sociálně patologických jevů, kdy buď doporučí rodičům kontaktovat středisko, nebo si přizvou odborníky ze střediska přímo do školy. Druhou variantu využívají v případě výskytu závažnějších forem šikany či jinak narušených vztahů ve třídě. O této spolupráci očima oslovených odborníků jsme hovořili v předchozí kapitole. Vedoucí střediska výchovné péče, který v tomto zařízení pracuje zároveň jako etoped, považuje spolupráci se školami za relativně kvalitní. Školy se na středisko obracují buď přímo s nějakým závažným problémem, např. rozvinutou šikanou či jinak narušenými vztahy v třídním kolektivu, mnohem častěji však do střediska posílají rodiče žáků s poruchami chování. V některých případech však jde podle něho pouze o způsob, jak přesunout odpovědnost na někoho jiného nebo jak dát najevo, že s problémem škola pracuje. Velmi negativně hodnotí tento respondent práci některých poradenských pracovníků ve školách.

ESVP: „Domnívám se, že školám by výrazně pomohlo, kdyby disponovaly skutečně erudovanými poradenskými pracovníky, ať už v podobě školních psychologů či speciálních pedagogů, nebo kvalitních výchovných poradců a metodiků prevence. Ti nemají mnohdy ani potřebné vzdělání ani zkušenosti s řešením výchovných problémů, v horším případě ani netuší, na koho se obrátit se žádostí o pomoc.“

Spolupráce s **pedagogicko-psychologickou poradnou** je využívána spíše v případě výukových problémů, přestože poradny nabízejí pomoc i při případě výskytu problémového chování. Někteří respondenti hodnotí tuto spolupráci jako formální a nedostatečnou. Tento fakt může být způsoben velkou vytižeností poraden, která je překážkou terénní práce. Jeden z respondentů hovoří dokonce o určité odtrženosti od reality školního prostředí a jeho nedostatečné znalosti.

ŘŠ II.: „S pedagogicko – psychologickou poradnou je ta spolupráce více formální a týká se takřka výhradně výukových problémů žáků zejména na prvním stupni. Myslím, že

hlavním problémem je, že neznají terén, ve kterém se žáci pohybují, neboť do školy docházejí pouze dvakrát za rok. Nelze jim to však zazlívat, neboť mají té práce opravdu hodně a pracovníků málo. Tam bych určitě uvítal, kdyby ta spolupráce byla častější a měla osobnější charakter.“

VP: „Spolupracujeme s poradnou, myslím pedagogicko- psychologickou, to ale spíše v případě výukových problémů. Od září by ta spolupráce měla být častější, ale já tomu moc nevěřím, protože oni jsou zahlceni případy a nemají čas docházet do škol.“

ESVP: „Poradny vůbec neřeší problémy výchovného charakteru, i když to deklarují. Překážkou je určitě jejich vytiženost případy dětí s poruchami učení.“

Někteří respondenti naopak hodnotí spolupráci s poradnou jako uspokojivou a využívají ji i v případech výchovných problémů, zejména u těch, které jsou sekundárním symptomem poruch učení a chování, např. ADHD či ADD.

ŠSP: „Nejčastější spolupráce je asi s poradnou. Je to širší škála problémů, nejenom ty výchovné, ale i výukové. Jedná se o problémy, kde se nejde tolik do rodiny, tam nemá pochopitelně poradna tolik kompetencí jako OSPOD.“

ŘŠ II.: „Velmi často spolupracujeme také s pedagogicko – psychologickou poradnou, se kterou řešíme především výukové problémy žáků, které jsou samozřejmě velmi často spojeny i s problémy v chování jako např. nedostatečná koncentrace v hodinách, vyrušování, hyperaktivita atd. Nedávno jsme tu měli na náslech v hodině vedoucí poradny, p. doktorku Č., která nám velmi pomohla.“

Školy dále spolupracují s orgány **policie**, a to jak státní, tak městské. Tuto spolupráci využívají především v oblasti prevence, ale také při výskytu kriminálního chování žáků. Policie ve školách nejčastěji řeší drobné krádeže, vandalismus, užívání či distribuci návykových látek nebo závažnější případy šikany či jiného násilného chování. Tuto spolupráci školy rovněž hodnotí pozitivně.

ŘŠ II.: „Spolupracujeme také s policií, která nám zajišťuje různé preventivní programy, např. zaměření na prevenci šikany a také na dopravní výchovu. Jedná se jak o policii městskou, tak státní. Policie u nás také řešila dva případy podezření na týrání dítěte ze strany rodičů.“

ŠSP: „Spolupracujeme pravidelně s policií, městskou i státní. Týká se to hlavně různých preventivních programů, v rámci dopravní výchovy, prevence sociálně patologických jevů atd.“

Pak také v případech, kdy se žák dopustí nějakého přestupku. Spolupráci s policií hodnotím jako výbornou, reagují vždy okamžitě, prakticky týž den. Je to podle mě nastavené dobře.“

MPP: „Musíme být pochopitelně v kontaktu s policií, která pro nás pořádá různé preventivní akce, besedy, přednášky a podobně.“

Posledním často uváděným partnerem škol pro spolupráci jsou **neziskové organizace**, které se zaměřují většinou na prevenci sociálně patologických jevů, případně provádějí různé intervenční programy ve třídách.

ŘŠ II.: „V neposlední řadě bych uvedl také různé neziskové organizace např. Semiramis, který se zaměřuje na protidrogovou prevenci.“

VP: „Máme také navázanou spolupráci s několika dalšími organizacemi, např. IPS nebo Semiramis. Dělali nám některé intervenční programy ve třídách.“

ESVP: „Školám doporučujeme spolupráci s neziskovými organizacemi, které se zabývají např. řešením šikany ve třídách. Nám pro tu práci v terénu v poslední době bohužel moc času nezbývá.“

MPP: „V otázkách prevence sociálně patologických jevů spolupracujeme např. s organizací Semiramis. Ti mají výborné programy zaměřené nejen na prevenci užívání návykových látek, ale také na práci s narušenými třídními kolektivy.“

5.1.4 Případové konference očima respondentů výzkumu

S případovými konferencemi má většina respondentů velmi málo zkušeností. Pedagogové mají určitou představu o tom, jak tyto konference fungují, praktické zkušenosti jim však chybí. O skutečnosti, že mají možnost žádat OSPOD o svolání případové konference, pokud by to považovali za vhodné řešení, nikdo z pedagogických pracovníků nevěděl. Na základě teoretických znalostí a několika málo zkušeností svých kolegů hodnotí tento nástroj jako efektivní.

ŘŠ III.: „Já osobně nemám žádnou zkušenost, ale několikrát byli na tyto konference pořádané OSPOD zváni naši učitelé, kteří měli aktuálně dané dítě na starost. Podle jejich vyjádření mohu hodnotit tento způsob práce s rodinou velmi pozitivně, neboť se na něm podílejí odborníci z více oblastí a to spektrum možných řešení se rozšiřuje.“

SPP: „Já osobně bohužel moc zkušeností nemám. Víím, že se několika podobných konferencí účastnila naše paní ředitelka. Já tuto možnost určitě vítám, neboť se jedná

o komplexní řešení, které zahrnuje pohled více odborníků, z nichž každý vidí problém z jiného úhlu pohledu, a jejich návrhy mohou být klientovi přínosné. Navíc podle nového zákona o sociálně právní ochraně musí vždy případová konference předcházet návrhu na nařízení ústavní výchovy, což vidí jako velké pozitivum.“

ŠP: „Vím, jak tyto konference fungují a považuji j za dobrý nástroj především tam, kde potřeba zapojit více odborníků, protože ty problémy zasahují více oblastí. Ale myslím, že je u nás ještě velmi málo odborníků, kteří by byli schopni pracovat s tímto nástrojem správně.“

VP: „No, já osobně jsem byla na případové konferenci pouze jednou, ale několik mých kolegyně se takových konferencí účastnilo opakovaně a hodnotily to jako velmi dobré. Uvítali bychom, kdybychom byli na tato setkání zváni častěji, protože si myslíme, že máme do řešení případů co přinést. Učitelé stráví kolikrát s dětmi mnohem více času než jejich rodiče a mohou pozorovat a hodnotit jejich projevy. Dost často mají od dětí řadu poznatků o jejich rodinném prostředí.“

Odlišný postoj k případovým konferencím zaujaly kurátorky pro mládež, které spatřují přínos případových konferencí především tam, kde selhává rodina, nikoli dítě, případně před podáním návrhu na nařízení nebo na zrušení ústavní výchovy.

KDM I.: „Případové konference svoláme podle potřeby, není to příliš často, protože u našich klientů to nepovažují za tak ideální způsob řešení jejich problémů jako je tomu třeba u problémů, které řeší OSPOD. Využíváme je vždy ve chvíli, kdy zvažujeme podání návrhu na nařízení ústavní péče, pokud to tedy není tak akutní, že musí být podán návrh na nařízení předběžného opatření o umístění dítěte mimo rodinu. Svoláváme je též v případech, kdy se uvažuje o zrušení ústavní výchovy. To se pak pozve škola, kam by případně dítě po propuštění z ústavu nastoupilo, dále zástupce diagnostického ústavu či výchovného zařízení, kde se dítě nachází, samozřejmě také zákonní zástupci a většinou i dítě samotné. To považuji za velmi efektivní. Případové konference jsou vhodné tam, kde je problematika mnohvrstevnatá a vyžaduje zapojení více odborníků, např. i pediatrů či psychologů, popř. psychiatrů.“

KDM II.: „Já osobně moc zkušeností s případovými konferencemi nemám. Myslím, že mohou být v některých případech velmi prospěšné, měly by být svolány vždy před podáním návrhu na nařízení, případně na zrušení ústavní výchovy. Domnívám se, že jsou využitelné více v rámci OSPOD, kde je v procesu sanace rodiny nutné zaangažovat více odborníků.“

KDN: „Po zkušenostech musím říct, že to nemám ráda. Neumím kočírovat velkou skupinu dospělých lidí, takže beru, že se to dělá, protože to nařizuje zákon. Na druhou stranu je pravda, že se za menší dobu zvládne vyřešit víc věcí, protože jsou všichni online.“

Negativní postoj kurátorů i jiných odborníků k případovým konferencím považuje za velkou chybu vedoucí střediska výchovné péče, který se sám zabývá jejich moderováním.

ESVP: „Existuje jen velmi malé povědomí laické i odborné veřejnosti o účelu a smyslu případových konferencí. Ze zkušenosti mohu říct, že řada odborníků na tyto konference vůbec nedorazí. Stalo se mi, že jsem byl na takové konferenci sám jako moderátor a paní kurátorka, která tuto konferenci svolala. Je to velká škoda, protože se tak připravujeme o velmi účinný nástroj řešení závažných výchovných problémů, které zasahují do mnoha oblastí života dítěte.“

5.1.5 Klíčové předpoklady efektivní spolupráce

Jako nejdůležitější předpoklad skutečně účinné spolupráce mezi školami a ostatními institucemi považuje většina respondentů shodně **kvalitní mezilidské vztahy**, založené na bázi **rovnocenného přístupu**, vzájemné **důvěry a respektu k profesionalitě** komunikačního partnera. Vhodný způsob, jak dosáhnout zkvalitnění spolupráce založené na vzájemné důvěře a respektu, je podle některých respondentů **pravidelné setkávání odborníků** na půdě daných institucí, i v rámci různých **vzdělávacích či kazuistických seminářů a odborných konferencí**.

ŘŠT: „Jak jsem již řekl, za klíčové považuji navázat s daným pracovníkem kvalitní vztah, založený na vzájemné důvěře a respektu k jeho profesionalitě.“

KDM I.: „Základem je podle mého názoru vytvoření kvalitních osobních vztahů, neboť všechno je o důvěře. Velmi se nám osvědčuje pravidelné setkávání ve školách, ale také pořádání různých seminářů.“

KDM II.: „Jak jsem již uvedla, základem úspěchu jsou dobré vztahy mezi lidmi, kteří na řešení výchovných problémů spolupracují. Je nezbytné, aby si důvěřovali a respektovali vzájemně svou profesionalitu.“

Shodují se také na důležitosti dobré **informovanosti o možnostech a kompetencích** druhé strany a také **znalosti konkrétního prostředí**, v němž se dítě pohybuje, a které na něho působí.

SPP: „Pro naši práci je klíčové poznat prostředí a podmínky škol, v nichž se naši klienti vzdělávají, poznat osobně učitele, se kterými spolupracujeme. Bez toho nelze přesně určit pravou

příčinu problémů a jejich efektivní řešení. Je to také hodně o vzájemné důvěře a respektu k práci toho druhého a schopnosti kooperovat.“

VP: „Základem všeho je dobrá znalost prostředí, ve kterém se žáci pohybují a vzájemná informovanost o možnostech té které instituce. Hodně záleží také na tom, aby si aktéři spolupráce rozuměli, respektovali se a dokázali si vyjít vstříc. Je to všechno o lidech, systém není nastavený špatně, jde jen o to, jak ho využijeme.“

ŠP: „Domnívám se, že klíčové je, aby ti lidé z poraden tu školu znali, věděli, jak to tady funguje, znali naše hlavní problémy. Určitě jsou důležitá setkání těchto lidí nejen při společném vzdělávání nebo kazuistických seminářích, ale také setkání neformální.“

Nakonec můžeme uvést názor jednoho z ředitelů, jež ve své škole zavedl skupinové supervize pro pedagogy a školní poradenské pracovníky. Tyto supervize podle názoru pana ředitele mohou pomoci jak v rámci řešení jednotlivých případů, tak z hlediska zkvalitňování spolupráce mezi pedagogy a školními poradenskými pracovníky.

5.2 Opora teorie v kazuistikách

Data získaná analýzou rozhovorů s odborníky korespondují s počáteční tezí této práce. Podkladem pro vytvoření úvodní teze bylo nejen studium odborné literatury, ale především zkušenosti získané působením na pozici kurátora pro děti a mládež. V této kapitole uvedeme kazuistiky dvou případů, které řešila autorka v rámci své praxe.

Kazuistika slouží v praxi především jako příležitost naučit se na jednotlivém, specifickém případě rozeznávat to, co je známo v obecné rovině (Hadjmoussová 2016) v diplomové práci může posloužit jako opora nově vytvořené teorie.

5.2.1 Patrik, 15 let

Patrik se narodil jako jediné dítě z krátkodobého vztahu svých rodičů. Od narození vyrůstá pouze s matkou, otec odešel od rodiny krátce po Patrikově narození. Se svým otcem se Patrik nestýká, jiný muž v rodině nefiguruje. Matce pomáhá s výchovou babička, která chlapce hlídala do jeho nástupu do mateřské školy, aby se matka mohla brzy po porodu vrátit do zaměstnání.

První negativní projevy v Patrikově chování se objevily krátce po nástupu do mateřské školy. Patrik začal být agresivní vůči ostatním dětem, měl nezvladatelné výbuchy vzteku a bylo doporučeno vyšetření na dětské neurologii. Při tomto vyšetření se však žádné patologické odchylky od normy neobjevily.

Po nástupu do první třídy se negativní projevy ještě vystupňovaly a následovalo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Patrikovi zde byla diagnostikována dyslexie a porucha pozornosti s hyperaktivitou. Díky trpělivému a profesionálnímu přístupu třídní učitelky se podařilo na krátký čas problémy eliminovat.

K opětovnému zhoršení došlo po přestupu na druhý stupeň, kde se jeho chování stalo, podle následného sdělení školy, nezvladatelným běžnými výchovnými metodami. Krátce na to bylo zahájeno vyšetřování pro podezření z loupežného přepadení dvou mladších chlapců, které měl Patrik pod pohrůžkou násilí přimět k vydání mobilního telefonu. S Patrikem začala pracovat kurátorka pro mládež formou opakovaných výchovných pohovorů. Ty však měly pouze krátkodobý efekt, což vedlo k doporučení odborné psychologické pomoci. Byla zahájena několikaměsíční individuální a skupinová terapie ve středisku výchovné péče.

Škola v tuto dobu navrhla vytvoření individuálního výchovného plánu a byla sepsána smlouva, kde byly vymezeny oblasti vyžadující změnu a způsoby, jak jich dosáhnout. Byla prováděna pravidelná kontrola plnění této smlouvy a matka byla v každodenním kontaktu s třídní učitelkou. Soud shledal Patrika vinným ze spáchání činu jinak trestného a uložil mu dohled probačního úředníka.

Dobře koordinovaná a intenzivní spolupráce všech zúčastněných subjektů přinesla v krátké době pozitivní výsledky. Škola hodnotila Patrikovo chování jako podstatně klidnější, bez závažnějších odchylek od normy, další protiprávní činnost se neobjevila. Došlo také k výraznému zlepšení vztahů v rodině. Po roce byl dohled probačního úředníka zrušen. Matka však nadále se synem navštěvuje psychologickou poradnu a dochází na pravidelné konzultace ke kurátorce pro mládež.

Ke zvládnutí Patrikových obtíží bylo třeba využít součinnost několika odborných pracovišť. Významnou roli sehrála také **dobrá spolupráce matky se školou a s dalšími odborníky** a laskavé a důsledné vedení, kterému se naučila v rámci rodinné terapie. Ve školním prostředí byl podstatným prvkem profesionální a trpělivý přístup pedagogů, kteří měli Patrika na starost a bezesporu také **jasně nastavená pravidla a pravidelná kontrola jejich dodržování pomocí individuálního výchovného plánu.**

5.2.2 Adam, 14 let

Adam se narodil jako jediné dítě svých rodičů. Ti spolu žili pouze několik let, v pěti letech byl Adam svěřen do péče matky. S otcem se od té doby stýkal pouze několikrát do roka.

První negativní projevy v Adamově chování se objevily asi ve třech letech. Několikrát denně propadal záchvatům vzteku a matka si nevěděla s jeho výchovou rady. V mateřské školce, kam v té době nastoupil, napadal děti a odmítal se podřizovat jakýmkoliv pravidlům. Objevily se u něho také depresivní nálady, kdy odmítal s kýmkoliv komunikovat. Matce bylo doporučeno obrátit se na dětského psychologa. Po několika návštěvách však matka docházení z důvodu velké finanční náročnosti terapie ukončila. Situace se nadále zhoršovala a matka postupně rezignovala na jakékoliv výchovné snahy. Po nástupu na základní školu, kde se jeho agresivita zhoršovala a selhával též po výukové stránce, bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Adamovi byla diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou a byl doporučen asistent pedagoga a vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Tyto kroky vedly v krátké době k určitému zklidnění Adamova chování. Po nástupu na druhý stupeň se však problémy s chováním vrátily. Adam začal šikanovat slabší spolužáky, v záchvatech vzteku ničil školní majetek a vulgárně napadal učitele. Matka odmítala se školou spolupracovat, a škola se obrátila se žádostí o pomoc na sociální odbor. Kurátorka navázala spolupráci se školou a po několika měsících, kdy veškerá méně razantní výchovná opatření selhávala, doporučila absolvování pobytové terapie v SVP. Na to nakonec matka přistoupila a začala se střediskem spolupracovat.

Do zařízení docházela na rodinnou terapii, ke které se připojil po intervenci kurátorky i Adamův otec. Po návratu Adama z pobytu došlo nejen k výraznému zklidnění Adamova chování ve škole, ale také ke zlepšení vztahů s oběma rodiči. Otec se začal s Adamem pravidelně stýkat a na jeho výchově se podílet. Rodina zůstala nadále v kontaktu s kurátorkou pro mládež.

I v tomto případě sehrála významnou roli kvalitní spolupráce školy a dalších odborných pracovišť, jejímž prostřednictvím se podařilo získat ke spolupráci chlapcovy rodiče.

5.3 Rozprava

Oslovení odborníci se v mnoha sledovaných aspektech shodují. Oblastí, kde bylo zjištěno nejméně rozporů, je především charakteristika a četnost výskytu kázeňských problémů ve sledovaných základních školách. Většina expertů uvedla, že nejčastější jsou méně závažné přestupky v podobě vyrušování, drzého či vulgárního vyjadřování vůči učitelům, zanedbávání přípravy na výuku a výchovné problémy jako sekundární symptom specifických poruch učení a chování. Následuje hrubé a agresivní chování žáků ke spolužákům či k pedagogům, nerespektování autority učitele a různé formy šikany a kyberšikany.

Šikany ve své škole většina respondentů připouští, ve dvou případech se však objevuje tvrzení, že se podařilo výskyt tohoto jevu díky kvalitním preventivním aktivitám minimalizovat. Z posledního celonárodního výzkumu, který proběhl v roce 2001, vyplývá, že zhruba 41 % dětí bylo během své školní docházky obětí šikany (Mikulková, 2011). Výše uvedené tvrzení se tedy jeví jako nepříliš přesvědčivé a můžeme si ho vysvětlit několika způsoby. Často se setkáváme s tendencí některých pedagogických pracovníků bagatelizovat počáteční méně závažné symptomy, což bývá vyvoláno obavou z falešného obvinění či nedostatečnou znalostí diagnostiky tohoto jevu. Mikulková (2011) hovoří ve své studii o tzv. reflexu obranné perzekuce, který v praxi vede k paradoxnímu výsledku v podobě potlačení pravdy a svalení viny na oběť. Jedním z důvodů může být i obava připustit výskyt tohoto jevu z důvodu narušení dobré pověsti školy v očích veřejnosti.

Překvapivé je zjištění, že v rámci našeho zkoumaného vzorku hovořil pouze jediný odborník, vedoucí etoped střediska výchovné péče, o nárůstu závažnosti výchovných problémů na základních školách. Ostatní odborníci hovoří o určitém poklesu dětské kriminality i závažnějších odchylek v chování. Možným vysvětlením odlišného pohledu zúčastněných odborníků může být charakter jejich cílové skupiny a s tím spojených problémů, ale také lokalita, ve které se dané zařízení nachází. Je pochopitelné, že školy ve velkých městech, které mají několik stovek žáků, čelí většímu množství problémů závažnějšího charakteru než školy vesnické. Ze zkušenosti lze také říci, že město Mělník, na jehož území byl výzkum realizován, má oproti jiným městům ve Středočeském kraji podstatně nižší míru dětské delikvence i ostatních sociálně patologických jevů.

Shoda mezi odborníky se objevuje také v preferovaných způsobech práce se žáky s výchovnými problémy. Za ideální způsob považuje většina odborníků individuální práci s dětmi, ať už v podobě osobního pohovoru s třídním učitelem, výchovným poradcem či

metodikem prevence, nebo odbornou terapii zprostředkovanou školním speciálním pedagogem či psychologem.

Pozitivně hodnotí většina odborníků práci s rodinou, a to jak formou tradičních výchovných komisí, tak i pomocí moderních nástrojů, které staví samotné rodiče do role experta na problémy svého dítěte a nabízejí transparentní a rovnocennou spolupráci. Z těchto nástrojů mají respondenti nejlepší zkušenosti s tzv. individuálním výchovným plánem a v poslední době také s plánem pedagogické podpory.

S případovými konferencemi, které jsou v současné době považovány za ideální formu mezioborové spolupráce na řešení složitějších případů, nemá většina respondentů moc zkušeností. Oslovené kurátorky je považují za vhodné spíše v případech, kde selhává rodina z hlediska péče o základní potřeby dítěte nebo v případě, že se uvažuje o nařízení či zrušení ústavní výchovy. K tomuto názoru se staví značně kriticky etoped ze střediska výchovné péče, který hodnotí případové konference jako velmi účinný nástroj řešení závažných výchovných problémů. Zároveň považuje za velkou chybu se této metodě z jakýchkoliv důvodů vyhýbat.

Zajímavý nástroj, který užívá při práci se žáky s výchovnými problémy, jedna ze škol, jsou tzv. matice, do nichž jednotliví učitelé zaznamenávají chování daného žáka během jejich vyučovacích hodin. Následně pak slouží jako rychlý a srozumitelný přehled o vývoji situace daného žáka a mohou být dobrou pomůckou pro další práci s ním. Zároveň umožňují odhalit, zda se problémy nevyskytují pouze při výuce jednoho konkrétního pedagoga a nejsou vyvolány jeho zaujatostí či nevhodným přístupem k žákovi.

Co se týče spolupráce mezi školami a jinými výchovně – vzdělávacími či poradenskými institucemi, jednoznačně převládá spolupráce s OSPOD, potažmo s úsekem sociální prevence a s kurátory pro děti a mládež. Tuto spolupráci hodnotí obě strany pozitivně, určité bariéry však existují. Dva z respondentů připouštějí obavu z reakce rodičů, pokud v rámci své zákonné povinnosti předají informace o žákovi a jeho rodinném prostředí na „sociálku“.

Další bariérou je strach z narušení důvěry, kterou žák k danému člověku získal. Jediným prostředkem, jak čelit těmto nepříjemným důsledkům, je otevřená komunikace školy s rodinou, dobrá informovanost o metodách a postupech kurátorů a sociálních pracovníků i odborníků z dalších institucí. Odstranit bariéry pomáhá rovněž důvěra v profesionalitu daného pracovníka a také jeho naprostá diskrétnost.

Školy dále spolupracují také se středisky výchovné péče, a to v zásadě dvěma způsoby. Nejčastěji využívají jejich terénní služby v případě výskytu závažnějších forem šikany. Často

též doporučují terapii ve středisku rodičům, kteří ztrácejí kontrolu nad chováním svého dítěte. Vedoucí střediska výchovné péče hodnotí spolupráci se školami nejednoznačně. Podle jeho vyjádření existují školy, které mají o pomoc při řešení problémů jejich žáka skutečný zájem, ale v mnoha případech vnímá žádost o spolupráci jako určitý alibismus či snahu přesunout odpovědnost na někoho jiného. S tímto postojem se ztotožňuje i řada kurátorů pro mládež.

Spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami je využívána spíše v případě výukových problémů, na řešení výchovných problémů nezbyvá kvůli vytíženosti poraden prakticky žádný prostor. Tuto spolupráci hodnotí většina respondentů jako velmi formální a hovoří o určité odtrženosti poraden od reality. S tímto faktem pak korespondují doporučení, která poradny vydávají po provedení diagnostiky. Zde vyvstává otázka, jak se tato situace změní od září, kdy vejde v platnost nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška klade důraz právě na pravidelnou spolupráci škol a poradenských zařízení, která budou mít povinnost veškerá navrhovaná doporučení předem konzultovat se školou, v níž se žák vzdělává. Navíc jim ukládá povinnost pravidelných návštěv ve školách a metodického vedení učitelů a školních speciálních pedagogů. Jen velmi těžko si lze představit, jak budou tyto povinnosti naplňovány bez současného posílení personální kapacity poraden.

Za hlavní předpoklad efektivní spolupráce považují respondenti dobré vzájemné vztahy, respekt k profesionalitě partnera a dobré povědomí o možnostech dané instituce. Důležitým předpokladem je též důvěra v citlivé nakládání s citlivými informacemi o žácích a jejich rodinném zázemí. V neposlední řadě zdůrazňují odborníci dobrou znalost prostředí, kde ke vzniku problémů došlo. Toho může být dosaženo prostřednictvím pravidelných návštěv ve školách, ať už formou schůzek s pedagogy a poradenskými pracovníky, případně s vedením školy nebo v rámci výchovných komisí a případových konferencí.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali stále aktuálnější otázkou mezioborové spolupráce speciálních pedagogů a dalších poradenských pracovníků, kteří participují na řešení výchovných problémů žáků základních škol.

Teoretická část popisovala hlavní faktory, které determinují osobnostní a sociální vývoj jedince a do značné míry ovlivňují vznik problémového chování a charakterizovala nejběžnější výchovné problémy, se kterými se ve školách setkáváme. V této kapitole byly rovněž vymezeny kompetence jednotlivých aktérů interdisciplinární spolupráce a představeno několik nových způsobů práce s dětmi s odchylkami v chování.

Empirická část byla zaměřena na zjištění četnosti výskytu výchovných problémů, a především z hlediska možností jejich řešení. S ohledem na charakter zkoumaného jevu byla zvolena jedna z kvalitativních výzkumných metod, interview s odborníky. Hlavním cílem výzkumu bylo získat komplexní pohled školní výchovnou problematiku, která vyžaduje vzhledem ke své mnohohrstevnatosti dobře fungující spolupráci školních i mimoškolních institucí.

V rámci výzkumného šetření byli postupně osloveni odborníci z řad pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se řešením výchovné problematiky zabývají. Na výzkumu se podíleli poradenští pracovníci a ředitelé třech různých základních škol, odborníci ze dvou školských poradenských zařízení a kurátorky pro mládež dvou městských úřadů obcí s rozšířenou působností.

Data získaná výzkumným šetřením jednoznačně potvrzují počáteční teze této práce, a sice že kvalitní spolupráce mezi školou a jinými výchovně – vzdělávacími institucemi představuje vysoce efektivní způsob řešení výchovných problémů. Získané výstupy byly podpořeny dvěma kazuistikami z vlastní praxe pisatelky, kde klíčovou roli sehrála právě mezioborová spolupráce.

Výzkum ukázal, že nejfrekventovanějším jevem, který znesnadňuje učitelům jejich práci, je nekázeň žáků v hodinách a nerespektování autorit. Často se objevuje také drzé a vulgární chování vůči pedagogům a hrubé až agresivní chování mezi žáky a různé formy šikany. Poměrně frekventovaným jevem, zejména na druhém stupni, je záškoláctví. Mezi závažnější problémy, které se však na základních školách nevyskytují příliš často, patří krádeže, vandalismus a užívání i distribuce návykových látek. Překvapivým zjištěním bylo, že na rozdíl

od většiny odborných publikací na dané téma nepovažuje většina respondentů našeho výzkumu výskyt závažných výchovných problémů za alarmující, dokonce hovoří o určitém poklesu výskytu asociálního a antisociálního chování dětské populace.

Za nejúčinnější způsob řešení výchovných problémů považují oslovení odborníci zejména individuální práci s dítětem a také spolupráci s jeho rodinou. Velkou podporu představují v procesu spolupráce s rodinou odborníci ze školního poradenského pracoviště, především školní psychologové a speciální pedagogové. Těmito odborníky však bohužel disponuje jen malé procento škol. Jejich roli supluje většinou výchovní poradci či metodici prevence sociálně patologických jevů.

V případě výskytu dlouhodobějších závažných odchylek v chování považují oslovení specialisté pobytovou terapii ve středisku výchovné péče. Případové konference jako jedna z moderních metod mezioborové spolupráce nejsou zatím k řešení školních výchovných problémů příliš využívány. Zkoumané školy ale poměrně často využívají různé formy písemné dohody s rodiči a nově i plán pedagogické podpory.

Druhá část výzkumu byla zaměřena na systém fungování spolupráce škol a dalších institucí, které pečují o děti a mládež. Ukázalo se, že školy nejčastěji spolupracují se zástupci orgánů sociálně právní ochrany dětí. Tuto spolupráci hodnotí školy jako velmi přínosnou a v mnoha případech nenahraditelnou. Dalším partnerem škol, který participuje na péči o děti s problémovým chováním, jsou střediska výchovné péče, v menší míře také pedagogicko-psychologické poradny. Významnou měrou se zejména na realizaci preventivních aktivit ve školách podílí také městská a státní policie a různé neziskové organizace.

Spolupráce s výše uvedenými institucemi je hodnocena ve většině případů pozitivně. Školy mají povědomí o tom, kdy se s problémem obracet na další odborníky a na řešení výchovné problematiky nadále participují. Za klíčové předpoklady úspěšné spolupráce považuje většina respondentů kvalitní vztahy mezi aktéry této spolupráce, založené na důvěře a vzájemném respektu. Stěžejní roli hraje dobrá informovanost o možnostech obou stran a včasnost realizovaných opatření. Jako prostředek k navázání lepších osobních vztahů se osvědčují pravidelné návštěvy pracovníků poradenských institucí a kurátorů ve školách a setkávání v rámci vzdělávacích a kazuistických seminářů a případových konferencí.

Stanovené cíle diplomové práce byly splněny. Podařilo se vytvořit ucelený pohled na problematiku interdisciplinárního řešení školní nekázně, v čemž spatřuji hlavní přínos. Práce by

mohla mimo jiné poskytnout návod, jak postupovat při výskytu problémového chování a jak navazovat a rozvíjet spolupráci mezi výchovně vzdělávacími a poradenskými institucemi.

Poznatky získané studiem odborné literatury a výzkumným šetřením využiji ve své profesi a jsou pro mne motivací k dalšímu vzdělávání se v oblasti i dalšího rizikového chování žáků.

Navrhovaná opatření

Na základě analýzy zjištěných dat, navrhujeme závěrem několik opatření, která by mohla vést k zefektivnění pedagogické práce s dětmi, u kterých se vyskytly určité odchylky v chování.

- vytváření **kvalitních neformálních vztahů mezi odborníky** prostřednictvím společných vzdělávacích a kazuistických seminářů, workshopů, případně vzájemných návštěv v partnerské instituci
- **zvyšování informovanosti pedagogických i poradenských pracovníků** o kompetencích, které spolupracujícím institucím vymezuje legislativa, například formou pravidelných informativních schůzek či odborných konferencí
- **zvyšování informovanosti rodičů o možnostech školy i dalších institucí** v řešení výchovné problematiky a ozřejmění účelu a důležitosti spolupráce školy s OSPOD a dalšími institucemi
- **zřízení školních poradenských pracovišť ve všech základních školách** jejich **personální posílení** o osobu školního psychologa a školního speciálního pedagoga ve všech školách
- **zvyšování odbornosti výchovných poradců a metodiků prevence**, snížení hodinového úvazku přímé pedagogické práce s cílem získání prostoru na preventivně – výchovnou práci, přímý kontakt se žáky, jejich rodiči, odborníky z jiných institucí a metodické vedení ostatních pedagogů
- **zavedení** pravidelné skupinové i individuální **supervize pro pedagogy**
- **podpora učitelů ze strany vedení**, zřizovatele i poradenských zařízení při vzdělávání dětí s poruchami chování např. zavedením funkce asistenta pedagoga
- vytváření **přátelského a otevřeného prostředí ve školách**, důraz na společenskou a výchovnou složku vzdělávání, poskytování podpory a pomoci sociálně znevýhodněným dětem přímo ve školách

Seznam použitých zdrojů

- BECHYŇOVÁ, V., 2012. Případové konference. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0181-6.
- BENDL, S., 2012. Školní kázeň v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-432-2.
- BRZÁKOVÁ, K., 2016. Konzultace, KSS TUL.
- CAKIRPALOGLU, P., 2012. Vývoj osobnosti. In: Physiollfup [online]. 20. 2. 2012 [vid. 5. 9. 2015]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=1502>
- FONTANA, D., 2014. Psychologie ve školní praxi. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HAJMOUSOVÁ, Z., *Případová studie – kazuistika* [online]. [vid. 10. 2. 2016]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737>
- Informační portál pro orgány sociálně právní ochrany dětí* [online]. [vid. 10. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.ospod.cz/informace/obecne/>
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J., 2008. *Vzpouřa deprivantů: Nestvůry, nástroje, obrana*. 2. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-410-2.
- KUCHARSKÁ, A., MRÁZKOVÁ, J., WOLFOVÁ, R., TOMICKÁ, V., 2013. *Školní speciální pedagog*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0497-8.
- KYRIACOU, Ch, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071789453
- LIVŇANSKÁ, P., 2010. *Prevence a intervence žáků v riziku poruch chování v Rakousku a České republice – komparační studie*. Brno: Masarykova univerzita.
- MATOUŠEK, O., 2010. *Sociální práce v praxi*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
- MERTIN, V. A Kol., 2011. *Pedagogická intervence u žáků ZŠ*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, a.s. ISBN 978-80-7357-603-5.
- MERTIN, V., KREJČOVÁ, L. A KOL., 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně – Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-029-4.

Metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č. j. č.j. 21291/2010-28. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Metodický pokyn k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež podle zákona č. 109/2002 Sb. s. 1

MIKULKOVÁ, M., 2011. Výskyt šikanování ve školách z pohledu sociálního pedagoga. In: Socioklima [online]. [vid. 9. 6. 2016]. Dostupné z: <http://search.seznam.cz/?q=v%C3%BDskyt+%C5%A1ikany&url=http%3A%2F%2Fwww.socioklima.eu>

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

NAKONEČNÝ, M., 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0690-7.

Pedagogicko-psychologická poradna Středočeského kraje [online]. [vid. 10. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.pppstredoceska.cz/>

PEŠATOVÁ, I., 2006. *Vybrané kapitoly z etopedie*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-087-6.

PIPEKOVÁ, J., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.

POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

PÖTHE, P., 2013. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 2. dopl. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4585-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K., 2013. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-313-4.

TOUGH, P., 2006. *Helping Children Succeed: What Works and Why*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt. ISBN 97- 8054-493-528-0.

Vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České*

republiky [online]. 2011. [vid. 10. 02. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005>

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. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2011. [vid. 10. 02. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sbhttp://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>

VÁGNEROVÁ, M., 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VOCILKA, M., 1996. *Náplň středisek výchovné péče pro děti a mládež*. 1. vyd. Praha: Tech-Market. ISBN 80-902134-5-6.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2016, [vid. 15. 3. 2016]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Zákon, kterým se mění zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2012, [vid. 3. 10. 2015]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/14304>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2004, [vid. 11. 10. 2015]. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Seznam příloh

Příloha A	Záznam o jednání s žákem
Příloha B	Záznam o jednání se zákonným zástupcem
Příloha C	Individuální výchovný program
Příloha D	Formulář pro hodnocení chování žáka

Přílohy

Příloha A

Škola:



Záznam o jednání s žákyní/žákem

Jméno žákyně/žáka: Nar.:

Třída: Datum:

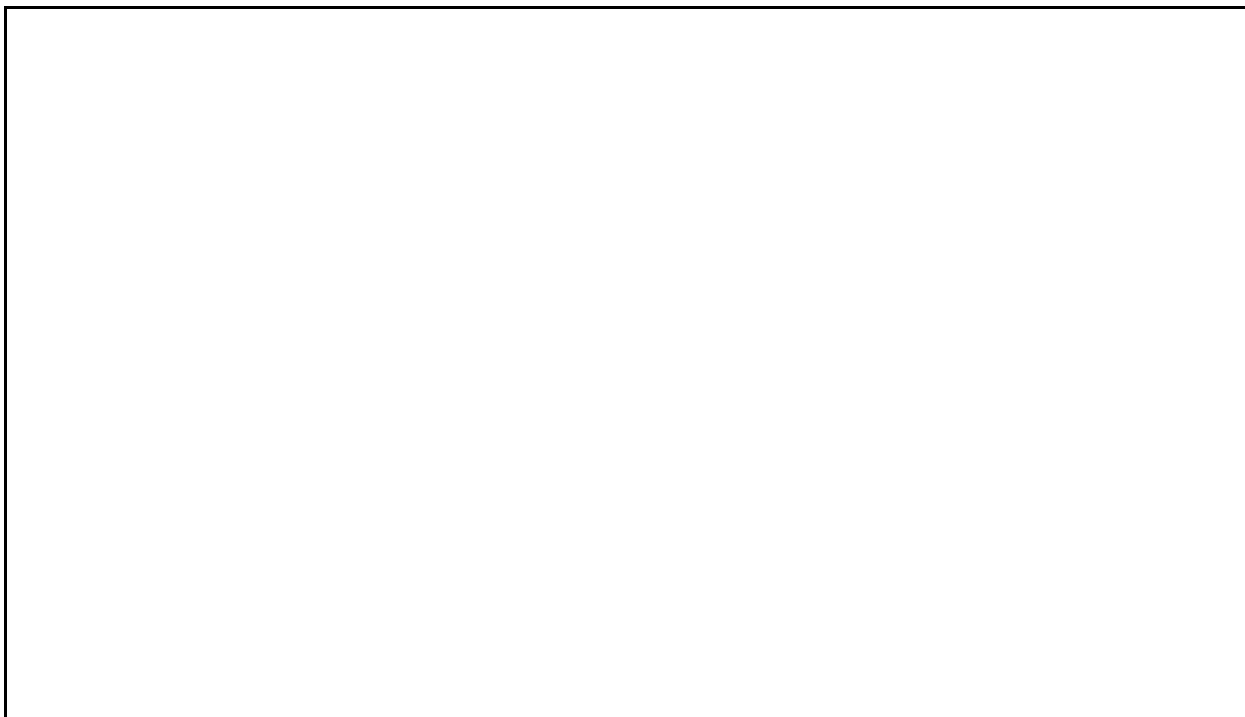
S žákyní/žákem byl veden pohovor ohledně jejího/jeho rizikového chování, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy:

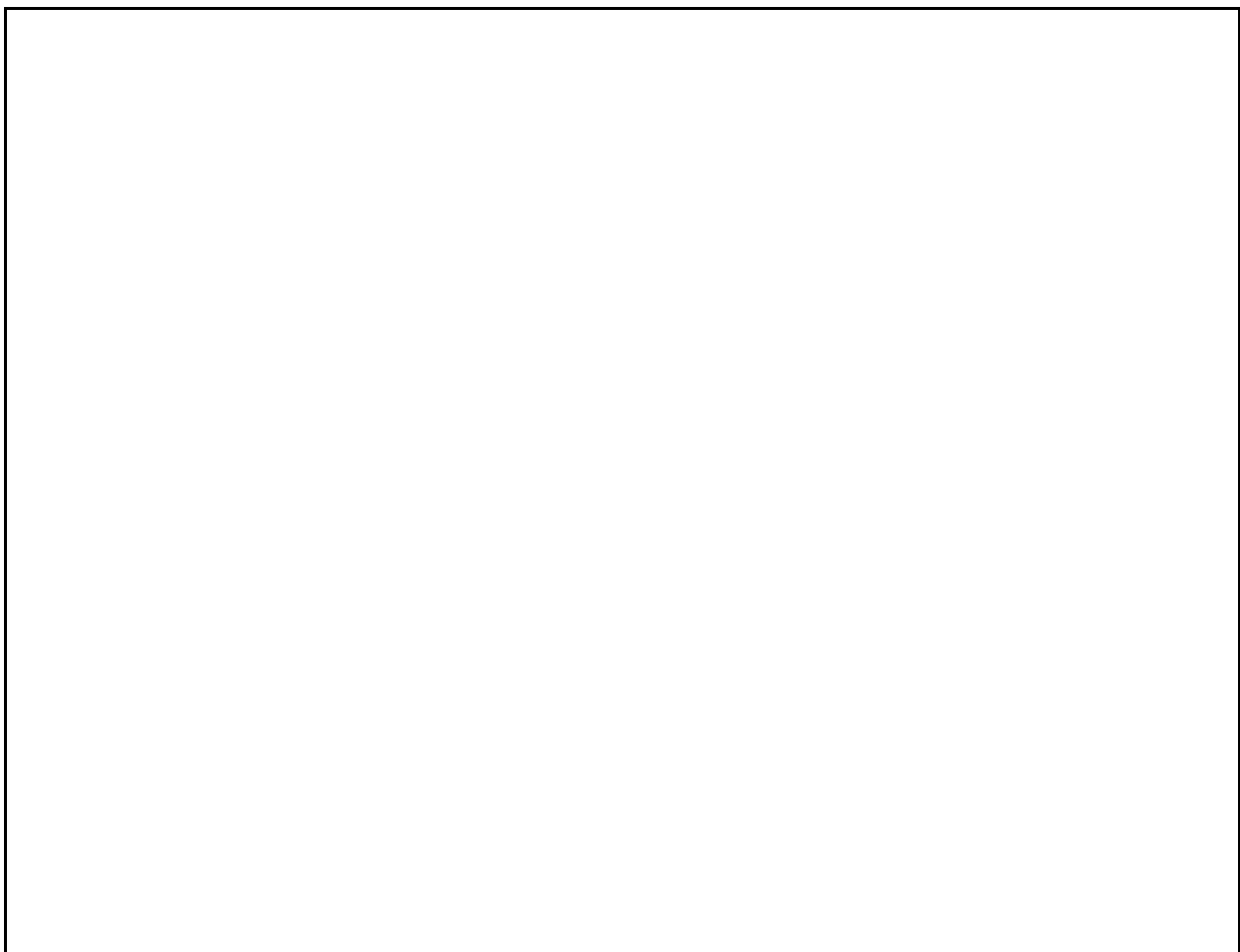
Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte)

Rizikové chování žáka			
nenosení pomůcek		agresivní chování	
neplnění domácích úkolů		šikana	
podvodné jednání		krádež/e	
narušování výuky		ničení majetku školy	
odmítání práce při vyučování		ničení majetku jiných osob v rámci školy	
nerespektování pokynů učitele		užívání návykových látek ve škole a její blízkosti	
nevhodné chování ke spolužákům		poskytování návykových látek ostatním	
nevhodné chování k pracovníkům školy		nošení nevhodných předmětů do školy	
pozdní příchody		jiné:	
záškoláctví		jiné:	
skryté záškoláctví		jiné:	
vulgární chování		jiné:	

Specifikace problému (dle potřeby):

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to specify the problem based on their needs.

Popis výsledku jednání, další postup:

A large, empty rectangular box with a black border, intended for the user to describe the result of the meeting and the next steps.

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:

--

Popis výsledku jednání, další postup:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

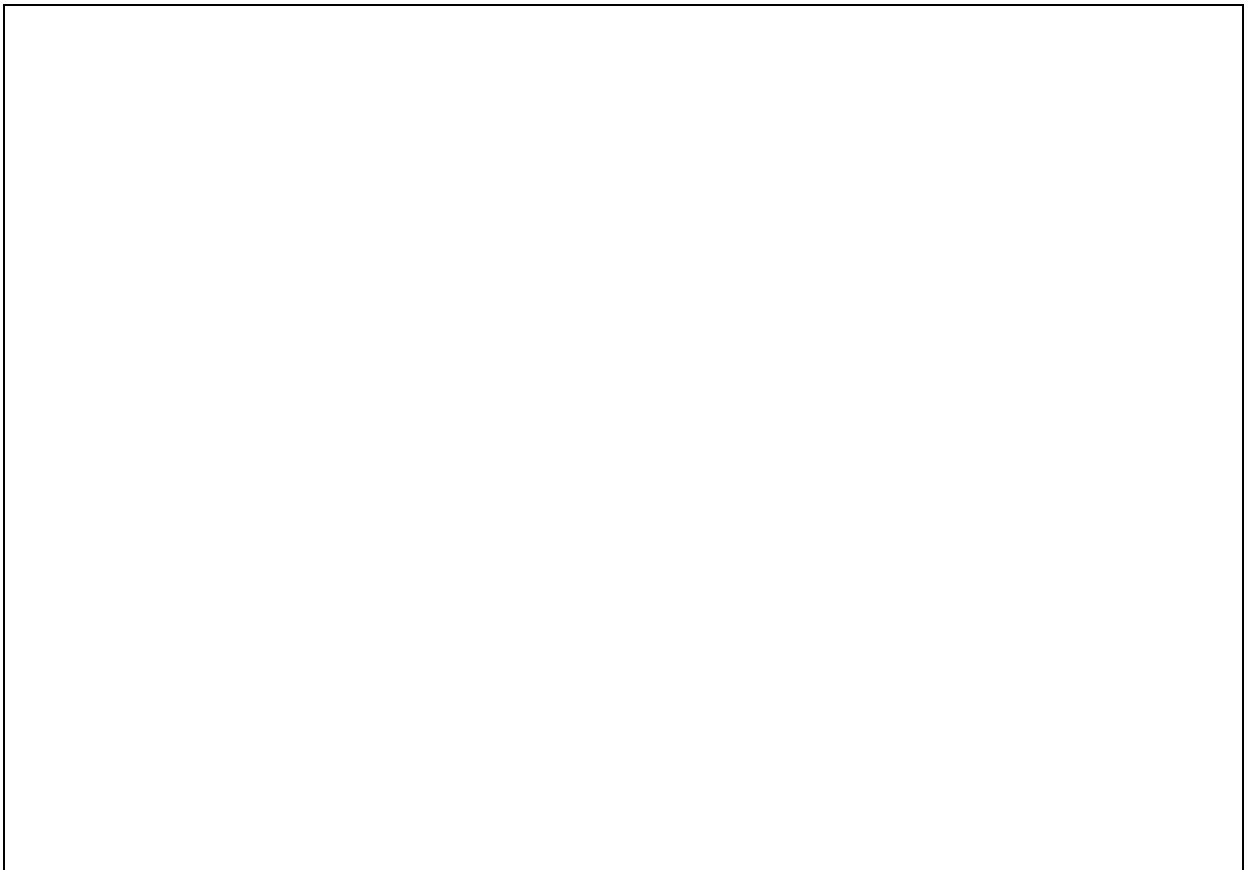
Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:



Popis výsledku jednání, další postup:



Termín kontrolního setkání:



Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
za školu:		

Škola:

Záznam o jednání s žákyní/žákem a zákonným zástupcem žákyně/žáka

Jméno žákyně/žáka:.....Nar.:

Třída: Datum:

Jednání s žákyní/žákem a jejím/jeho zákonným zástupcem bylo zaměřeno na rizikové chování žákyně/žáka, které svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Oblasti nápravy

Žákyně/žák bude usilovat o nápravu níže uvedeného rizikového chování (dané oblasti zaškrtněte, případně doplňte):

Rizikové chování žáka			
nenosení pomůcek		agresivní chování	
neplnění domácích úkolů		šikana	
podvodné jednání		krádež/e	
narušování výuky		ničení majetku školy	
odmítání práce při vyučování		ničení majetku jiných osob v rámci školy	
nerespektování pokynů učitele		užívání návykových látek ve škole a její blízkosti	
nevhodné chování ke spolužákům		poskytování návykových látek ostatním	
nevhodné chování k pracovníkům školy		nošení nevhodných předmětů do školy	
pozdní příchody		jiné:	
záškoláctví		jiné:	
skryté záškoláctví		jiné:	
vulgární chování		jiné:	

Náprava bude uskutečněna za podpory ze strany školy a zákonných zástupců (dané zaškrtněte, případně doplňte):

Podpora ze strany zákonných zástupců		Podpora ze strany školy	
kontrola školních výsledků dítěte		komunikace se žákem	
dohled nad přípravou do školy		komunikace s rodiči	
dohled nad docházkou dítěte do školy		nácvik potřebných dovedností žáka	
dohled nad hygienou		respektování individuálních potřeb žáka	
zajištění potřebných pomůcek do školy		vyhledávání pozitivních výkonů žáka	
komunikace se školou		jiné:	
jiné:		jiné:	
jiné:		jiné:	
jiné:		jiné:	

Specifikace problému (dle potřeby):

--

Popis výsledku jednání, dohodnutá opatření:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

--	--	--

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:

--

Popis výsledku jednání, další postup:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Kontrolní setkání konané dne:

Zhodnocení dosavadního vývoje:

--

Popis výsledku jednání, další postup:

--

Termín kontrolního setkání:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PROGRAM

Škola:

Jméno žákyně/žáka: **Nar.:**

Třída: **Datum:**

Rizikové chování žákyně/žáka svou závažností narušuje proces vzdělávání dané žákyně/daného žáka, případně dalších žáků.

Vymezení problému:

Za účelem odstranění výše uvedeného rizikového chování se jednotlivé strany domluvily na plnění následujících úkolů a poskytování uvedené podpory.

žákyně/žák	
zákonný zástupce	
škola	

V případě nezlepšení situace bude uplatněno níže uvedené opatření:

**Termín/y setkání průběžného přezkoumání
plnění úkolů:**

**Závěr o plnění Individuálního výchovného
programu bude proveden dne:**

Důležité informace (např. telefonní kontakty,
konzultační hodiny,...

Podpisem se vyslovuje souhlas se stanoveným programem:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Průběžné přezkoumání plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

žákyně/ žák	
zákonný zástupce	
škola	

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu

Datum:

Závěr o plnění Individuálního výchovného programu byl učiněn

- ve stanoveném termínu
- před stanoveným termínem z důvodu
- po stanoveném termínu z důvodu

K odstranění rizikového chování žákyně/žáka došlo

- ve všech bodech
- z části
- beze změny
-

Navrhovaná opatření

- budou uplatněna
- nebudou uplatněna

Prostor pro případnou specifikaci situace a další doplnění:

--

Podpisy zúčastněných:

Pozice	Jméno	Podpis
žákyně/ žák		
zákonný zástupce žákyně/žáka		
za školu:		