



## **Bakalářská práce**

# **Možnosti spolupráce rodiny a školy při integraci dětí s poruchami chování**

*Studijní program:*

B7506 Speciální pedagogika

*Studijní obor:*

Speciální pedagogika pro vychovatele

*Autor práce:*

**Kristýna Válková**

*Vedoucí práce:*

PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2023



## Zadání bakalářské práce

# Možnosti spolupráce rodiny a školy při integraci dětí s poruchami chování

<i>Jméno a příjmení:</i>	<b>Kristýna Válková</b>
<i>Osobní číslo:</i>	P19000597
<i>Studijní program:</i>	B7506 Speciální pedagogika
<i>Studijní obor:</i>	Speciální pedagogika pro vychovatele
<i>Zadávající katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

### Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat a zjistit možnosti spolupráce rodiny a základní školy při začleňování dětí s poruchami chování do kolektivu třídy základní školy a při snaze eliminovat nežádoucí projevy jejich chování.

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

Metody: Rozhovor.

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

*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

*Jazyk práce:*

tištěná/elektronická

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

HOFERKOVÁ, S., BĚLÍK, V., 2019. *Rodina v prevenci rizikového chování žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-768-8.

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

MARTÍNEK, Z., 2015. *Agresivita a kriminalita školní mládeže* [e-kniha]. 2. rozš. a aktual. vyd.

Praha: Grada. [vid: 10. 10. 2020]. ISBN 978-80-247-9761-8. Dostupné z: BOOKPORT.

PACLT, I., et al., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování* [e-kniha]. Praha: Grada. [vid:

10. 10. 2020]. ISBN 978-80-247-6961-5. Dostupné z: BOOKPORT.

PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J., 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5452-9.

*Vedoucí práce:*

PaedDr. Jana Paukertová, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

*Datum zadání práce:*

20. dubna 2021

*Předpokládaný termín odevzdání:* 30. dubna 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

## Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

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

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

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

### **Poděkování**

Chtěla bych upřímně poděkovat své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Janě Paukertové, Ph.D., za trpělivost, odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly bakalářskou práci vytvořit. Také děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Anotace:

Tématem bakalářské práce jsou možnosti spolupráce základní školy a rodiny při integraci dítěte s poruchou chování do kolektivu třídy. Bakalářská práce je tradičně rozdělena na dvě části. První, teoretická část vymezuje etiologii poruch chování, projevy poruch chování, intervenci poruchy chování ve školním prostředí a práci s třídním kolektivem. Spolupráci mezi základní školou a rodinou bakalářská práce popisuje jak ze společenského hlediska, tak i z hlediska legislativního. Vybíjí se spolupráci nejen s rodinou, ale také kooperaci mezi pedagogickými pracovníky na základní škole a ve školských institucích, se kterými se dítě s poruchou chování může setkat. Druhá, empirická část je postavena na kvalitativním výzkumu. Jeho cílem je zjistit možnosti spolupráce třídního učitele a rodiny při integraci dítěte s poruchou chování a ve snaze zmírnit projevy jeho neřádného chování.

Klíčová slova:

Dítě s poruchou chování; rodina; pedagog; spolupráce základní školy a rodiny; integrace; třídní kolektiv; speciální pedagogika

Annotation:

The topic of the bachelor's thesis is the possibilities of cooperation between the elementary school and the family in the integration of a child with a behavior disorder into the collective class. Bachelor's thesis is traditionally divided into two parts. The first theoretical part defines; etiology of behavioral disorders; manifestations of behavioral disorders; intervention of behavioral disorders in the school environment and work with the class team. The bachelor's thesis describes the cooperation between the elementary school and the family, both from a social point of view and also from a legislative point of view. It describes cooperation not only with the family, but among cooperation between teaching staff at elementary school and in educational institutions that a child with a behavior disorder may encounter. The second practical part is based on qualitative research. Qualitative research in this bachelor's thesis aims to find out the possibilities of cooperation between the class teacher and the family in the integration of a child with a behavior disorder and in an effort to reduce the manifestations of his unwanted behavior.

Keywords:

Child with behavior disorder; family; teacher; cooperation between elementary school and family; integration; class collective; special pedagogy

## Obsah

Úvod .....	9
TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Poruchy chování .....	11
1.1 Jednotlivé projevy poruchy chování .....	12
1.2 Diagnostické kategorie poruch chování .....	13
1.3 Rizikové faktory vzniku poruchy chování .....	16
1.4 Intervence poruchy chování na –kolní úrovni.....	17
2. Akteři i podílející se na spolupráci.....	20
1.5 Pedagogičtí pracovníci .....	20
1.6 Instituce spolupracující se –kolou .....	25
1.7 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu .....	27
1.8 Rodina .....	27
3. Spolupráce –koly a rodiny .....	29
1.9 Spolupráce –koly a rodiny z pohledu legislativy .....	30
1.10 Vývoj spolupráce –koly a rodiny ve společnosti .....	30
1.11 Možnosti spolupráce mezi –kolou a rodinou .....	31
1.12 Příklady ve spolupráci.....	34
EMPIRICKÁ ČÁST .....	37
4. Představení výzkumného –etění.....	37
5. Cíl výzkumného –etění .....	37
6. Průběh výzkumného –etění .....	38
7. Výzkumné otázky .....	39
8. Výsledky výzkumného –etění .....	39
9. Diskuse.....	46
Závěr.....	50
Seznam použitého zdroje .....	52



# Úvod

Tématem bakalářské práce jsou možnosti spolupráce základní školy a rodiny při integraci dítěte s poruchou chování do kolektivu třídy. Zejména se bakalářská práce zabývá problematikou uchopení vzájemného vztahu základní školy a rodiny při práci s dítětem s poruchou chování.

Spolupráce třídního učitele a rodiny zpravidla začíná, pokud má dítě ve škole určitý problém. Jedná-li se o děti s poruchami učení, je spolupráce rodiny a třídního učitele skoro samozřejmostí. Ale jak vypadá vzájemná interakce rodiny a pedagoga, pokud se jedná o problematiku integrace žáka s poruchou chování do kolektivu třídy? Tato problematika zdaleka není prozkoumána tak, jak si zaslouží. Proč se zabývat integrací do třídního kolektivu? Odpověď je jednoduchá, a přece důležitá jako sama integrace do kolektivu. Dobrý vztah se spolužáky nejenže přímě ovlivňuje klima celého třídního kolektivu, ale také nepřímě ovlivňuje chování žáka se vzdáváním.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje teoretická východiska, která jsou podložena ověřenými odbornými zdroji, a zabývá se vysvětlením témat spjatými s částí empirickou.

První kapitola popisuje poruchy chování a možné faktory jejich vzniku, zabývá se nejprve diagnostikou poruch chování a jejich jednotlivými projevy v jednání dítěte. Najdeme tu i možnosti intervence. Zaměřuje se především na možnosti, jak ve školním prostředí zmírnit nechtěné chování dítěte s poruchou chování.

Druhá kapitola se zabývá dalšími institucemi, které se mohou ve spolupráci se základní školou podílet na práci s dítětem s poruchami chování. Jedná se o školní i mimoškolní instituce, jako jsou střediska výchovné péče, odbor sociálně-právní ochrany dětí nebo pedagogicko-psychologické poradny.

Poslední kapitola teoretické části zachycuje vztah mezi rodinami a základní školou. Pohlíká na tuto spolupráci z legislativního pohledu i z pohledu společenského. Samozřejmě nelze v teoretické části opomenout definice nejprve zmíněných možností spolupráce mezi základní školou a rodinami.

Empirická část se zakládá na kvalitativním výzkumu, detailněji na polostrukturovaném rozhovoru s tísňovou pracovníčkou, s chlapcem s poruchou chování a jeho rodinou.

Cílem výzkumného zjevení je zjistit, jakým způsobem funguje spolupráce tísňové pracovníčky a rodiny, zda jejich vzájemná interakce vede ke zmírnění projevu chlapčova problematického chování a zároveň zda vede i k integraci chlapce s poruchou chování do kolektivu tísňových pracovníků.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Poruchy chování

Obecná definice poruch chování je brána jako r zná odchylka v širokém spektru socializace, kdy dítě nechce respektovat normy chování úm rné jeho v ku nebo jeho rozumovým schopnostem. Každé dítě se n kdy odchýlí od sociáln o ekávaného chování, proto tato odchylka musí mít trvalej-í a opakující se ráz; uvádí se nejmén –est m síc . Je nutné zmínit, fle poruchy chování se vyskytují vřdy v oblasti sociální interakce, vztahu k sob samému, vztahu k v cem a p i zacházení s nimi (Hutyrová 2019, s. 69).

Existují tedy t i elementární vzorce chování, které d lí poruchy chování od pouze krátkodobého problémového chování:

### Chování nerespektující sociální normy

Dítě chápe sociální normy i hodnoty, ale z r zných d vod je nep íjímá. O poruchu chování se nejedná, pokud dítě není schopno p íjmout sociální normy z d vod u své nízké rozumové úrovni (Michalová 2007, s. 18).

### Neschopnost udržet p íjatelné sociální vztahy

Dítě je egoistické, není ohleduplné v í ostatním a obecn má nízkou úrove empatie. Sociální cít ní je podmín no saturací jeho vlastních pot eb. Dítě se nechce pro dobro spole nosti p íz p sobit normám. Nemá zájem se podílet na kolektivních aktivitách, pokud z toho nemá vlastní pozitivní prosp ch (Michalová 2007, s. 18, 19).

### Agresivita coby rys osobnosti nebo chování

šEmocionální proflitek takového chování je neutrální, agresivita jako násilný zp sob chování je typickým zp sobem reagování jedinc s poruchou chování.š (Michalová 2007, s. 19).

Jinými slovy jedná se o silné reakce hn vu postihující verbální a nonverbální komunikaci. Tyto intenzivní reakce mohou být vyvolány i triviálními podn ty, dítě nad

reakcí ztrácí kontrolu. Pro dítě se stává tato intenzivní odezva blesková a postupně se agresivní projevy stávají pevným vzorcem jeho chování (Hutyrová 2019, s. 68).

## **1.1 Jednotlivé projevy poruchy chování**

Dále uvedeme jednotlivé projevy poruch chování (některé i zmiňují též pojem symptomy poruchy chování). Stále platí, že pro diagnostikování poruchy chování musí dítě vykazovat tři a více projevů po dobu delší než tři měsíce. Poruchu chování může diagnostikovat klinický psycholog nebo psychiatr (Olejníková 2023). Jednotlivé projevy je potřeba je samostatně zejména ve školním prostředí.

### **Lhaní**

Zvláštní nebezpečná charakteristika lhaní je takzvaná pravá lež: dítě si uvědomuje své nepravdy, prohlásí je za účelem něco získat nebo se němu vyhnout. Děti v takovém případě lžou, aby se vyhnuly trestu. Pokud rodina dítěte tvrdí, že dítě lže, může dítě lhaní považovat jako formu sebeobrany. V takových případech je nutné spíše chválit snahu prokázat pravdu (Kadlecová, aj. 2010, s. 141).

### **Agrese**

Agrese není vždy patologická. Rozpoznat hranici mezi zdravou a nezdravou formou agrese bývá obtížné. Pokud dítě svoje agresivní projevy využívá pro svůj zisk a je v tom úspěšné, může si neadekvátní projevy agrese zafixovat jako své běžné reakce. Tímto se agresivní projevy stávají pevnou charakteristikou jeho chování (Kadlecová, aj. 2010, s. 144), (Hutyrová 2019, s. 91).

### **Krádeže**

O krádeži hovoříme až tehdy, pokud dítě chápe význam vlastnictví a zároveň chápe, že úmyslným odcizením poruší normy. Dítě krade z různých důvodů. Může krást pro sebe z nedostatku uspokojení svých potřeb. Může také krást pro druhé nebo pro partu, aby získalo obdiv, respektive aby se zaadilo. Může se jednat o krádež za cílem pomsty nebo zážitku (Hutyrová 2019, s. 91). Protože krádeže mohou mít několik důvodů a motivací, nikdy by neměla být potrestána jen samotná krádež bez hlubšího porozumění (Kadlecová, aj. 2010, s. 142). Při opakovaných krádežích ve škole, kdy

nepomáhají vhodné výchovné nástroje u dětí, se mohou obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí (Hutyrová 2019, s. 92).

## **Vandalismus**

Děti v mladším věku zpravidla ničí majetek, protože si neumí poradit se svou nahromaděnou energií. Ve starším věku u dětí k vandalismu mohou vést i další různé důvody. Děti v této věkové skupině; není možné být formou pomsty, domnělého trestu, seberealizace, případně snahou ohromit okolí. Pokud se vandalismus děje ve věkové skupině, u dětí může zainteresovat někdo do úpravy a výzdoby místnosti. Málomocný by ničil majetek, který si sám vyzdobil (Kadlecová, aj. 2010, s. 143).

## **Zákoláctví**

Pokud dítě neplní žádnou povinnou školní docházku, škola postupuje podle metodického pokynu, který byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud má škola zameškaných více než dvacet pět neomluvených hodin, škola má za úkol problém zákoláctví řešit s institucemi mimo školní prostředí, zejména s orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Nezlepí-li se situace, může být zákoláctví bráno jako zanedbání povinné péče ze strany zákonných zástupců a dítě může být v krajním případě zákonným zástupcem soudně odebráno (Kadlecová, aj. 2010, s. 183). Při efektivním řešení zákoláctví je vždy nutné zjistit příčiny. Mezi nejzákladnější příčiny ze strany dítěte patří strach z trestu, psychické problémy a bloky, problémy v rodině, šikana, zneužívání návykových látek, neúspěchy ve škole a různé vlivy vrstevníků nebo rodiny (Kadlecová, aj. 2010, s. 182).

## **1.2 Diagnostické kategorie poruch chování**

Poruchy chování lze dělit do mnoha kategorií podle různých kritérií. Například na specifické a nespecifické poruchy chování, podle vzniku, vlivu exogenních a endogenních faktorů a jiných příčin (Michalová 2007, s. 20). Dalším známým rozlišením poruch chování je podle společenské závažnosti na disociální, asociální a antisociální chování. Disociální chování je omezující ve většině situací spíše pro dítě samotné než pro společnost. Mezi projevy disociálního chování se řadí zlozvyky, vzdorovité chování, negativismus (Mertin, aj. 2013, s. 34). Projevem

asociálního chování je porušení sociálních norem. Dítě se chová nespolečensky, ale nejedná proti společnosti ani proti společenským hodnotám. Patří sem například krádeže, záškoláctví, vandalismus nebo útoky z domova (Mertin, aj. 2013, s. 34). Naopak antisociální chování je cílené zaměřené na poškození společnosti a jejích sociálních norem i hodnot. Delikventním protiprávním chováním je například násilná trestná činnost (Mertin, aj. 2013, s. 34).

Nejčastěji diagnostická kategorie poruch chování je podle Mezinárodní klasifikace nemocí ve zkratce MKN-10 (vydává Světová zdravotnická organizace, zkrácen WHO).

### **Porucha chování ve vztahu k rodině**

Porucha chování ve vztahu k rodině je specifická tím, že probíhá v rodinném kruhu. Patří sem různé konflikty v rodině, agresivita, ničení rodinného majetku, krádeže v cíli a peněz (Hutyřová 2019, s. 69). Čadí se mezi poruchu chování s lepší prognózou, jelikož jde především o reakci na určitě okolnosti nebo na prostředí. Dítě s poruchou chování ve vztahu k rodině v této době vychází se svými spolužáky a s větší skupinou lidí (Ptáček 2006, s. 15).

### **Nesocializovaná porucha chování**

Nesocializovaná porucha chování, jak už její název napovídá, se vyznačuje narušenými vztahovými vazbami. Dítě s nesocializovanou poruchou chování se od vrstevníků izoluje. Disociální a agresivní chování proto provádí samostatně. Dítě je nepřátelské a agresivní vůči autoritám (Hutyřová 2019, s. 71), často je násilné vůči slabším a vůči zvířatům. Vyvolává krádeže, ničí majetek. Tato porucha chování v dospělosti v této době přechází do závažných poruch osobnosti. Nesocializovaná porucha chování je zetelná ve všech oblastech, avšak nejvýrazněji se projevuje ve škole, nebo zde je dítě de facto pod nepřetržitým dohledem, má daný režim a jsou na něho kladeny určité nároky, například na spolupráci (Kadlecová, aj. 2010, s. 138), (Ptáček 2006, s. 11, 12).

## **Socializovaná porucha chování**

Socializovaná porucha chování je charakteristická disociálním a/ nebo asociálním chováním ve skupině. Děti společně v partě užívají návykové látky, poškozují a odcizují veřejný i soukromý majetek, případně zanedbávají povinnou školní docházku (Hutyrová 2019, s. 70). Děti se socializovanou poruchou chování je své partě velice oddané a řídí se jejími pravidly. Míra jejich členění je pro něho velice důležitá a zásadní. S dospělými nemá tolik narušený vztah, spíše s autoritami všeobecně. V nich kterých případech samotná skupina, její členem, nemusí být patologická, a delikt se děje se socializovanou poruchou chování doprovází samostatně (Kadlecová, aj. 2010, s. 139).

## **Porucha opozičního vzoru**

Porucha opozičního vzoru se převážně vyskytuje u dětí ve věku šest až dvanáct let. Jejím znakem je vzdorovité, neposlušné, provokativní chování, dítě odmítá plnit úkoly a povinnosti. U dětí s poruchou opozičního vzoru se však nevyskytují závažné disociální nebo agresivní rysy, které porušují zákonné normy (Train 2001, s. 188, 189). Porucha opozičního vzoru je zvláště zjevná v nejbližších mezilidských vztazích k dospělým a ke spolužákům. Nejčastěji se toto vzdorovité chování vyskytuje na prvním stupni základní školy. Porucha opozičního vzoru se může v pozdějším věku vyvíjet do jiných, závažnějších poruch chování, jako je například socializovaná nebo nesocializovaná porucha chování (Kadlecová, aj. 2010, s. 140).

## **Smíšené poruchy chování a emocí**

Charakteristickým rysem je disociální, vzdorovité a agresivní chování ve spojení se značnými symptomy deprese, úzkosti a dalších poruch emocí. Pod kategorií smíšené poruchy chování a emocí patří například depresivní porucha chování (Hutyrová 2019, s. 73).

### 1.3 Rizikové faktory vzniku poruchy chování

#### Biologický faktor

Biologický faktor zahrnuje otázku dědičnosti a biologicko-fyziologické příčiny. Jedna z teorií hovoří o neurologické poruše nervových impulzů, kvůli níž dochází k narušení přenosu signálů do různých oblastí mozku, a tím dochází k odklonu od běžné funkce centrální nervové soustavy. Vznik poruchy chování mohou způsobit i změny v hladinách hormonů (testosteronu a serotoninu), například v pubertě. Biologickým rizikovým faktorem mohou být též komplikace před porodem a během porodu, spojené s citovým zanedbáním v raném dětství (Hutyrová 2019, s. 74), (Pacl, aj. 2007, s. 139).

#### Genetický faktor

Genetický faktor se zaměřuje na možnou souvislost dědičné poruchy chování z rodiny. Mnohé výzkumy potvrzují určitá genetická rizika přispívající na vývoj poruchy chování v dětství. Pacl (2007) udává, že u adoptovaných dětí je trojnásobná šance oproti běžné populaci, že dítě bude mít poruchu chování, pokud se jeho biologický rodič dopustil několik recidivních kriminálních činů (Pacl, aj. 2007, s. 143). Výzkumy, které se zaměřily na agresivitu v dětství, ukazují zajímavé výsledky. Až 38 procent otce se závislostí na alkoholu a s antisociální poruchou osobnosti má potomky s poruchami chování (Pacl, aj. 2007, s. 142).

#### Psychologický faktor

Psychologický faktor se zabývá dějovými příčinami vzniku poruch chování u dětí, které nemají žádné biologické příčiny. Možné příčiny vzniku poruchy chování z psychologického hlediska se dělí následovně (Hutyrová 2019, s. 76):

- Hledání náhradního uspokojení

Týká se dětí, které prožily určitou ztrátu nebo opakovanou frustraci. Svým chováním vyjadřuje pocit potřeby. U mnohých dětí jde o potřebu uznání nebo pozornosti (Hutyrová 2019, s. 78).

- Projev problémového chování se vztahem k emoční deprivaci



Souvisí s citovou deprivací dítěte v rodině nebo v ústavním i výchovném zařízení (Hutyrová 2019, s. 78).

- Poruchy chování na bázi disharmonického vývoje osobnosti

V důsledku toho děti navazují pouze krátkodobé povrchní vztahy, jsou emocionálně, impulzivní s agresivními rysy. Ke dospělým se naopak umí chovat zdvořile a projevují empatii. V dospělosti se vztahem tato porucha chování nazývá disociální porucha osobnosti. (Hutyrová 2019, s. 78)

- Externalizační porucha adaptace

Jedná se o volání o pomoc. Pokud se dítě vyskytne v tíživé situaci, jedná zcela v panice a nezáměrně reaguje disociálním chováním (Hutyrová 2019, s. 78).

Poruchy chování jako projev jiné závažné psychické poruchy (zejména deprese, schizofrenie nebo bipolární porucha) (Hutyrová 2019, s. 78).

### **Sociální faktor**

Ke vzniku poruchy chování má velký vliv prostředí nejbližšího sociálního okolí. Primární sociální skupinou je rodina. Rodina přenáší na dítě své negativní i pozitivní vzorce chování. I sama rodina učí dítě překračovat sociální normy po svém vzoru (Hutyrová 2019, s. 78-80). Negativní vzorce chování se ovšem nemusí přenášet pouze v rodině, děti významně ovlivňují i masmédiá, počítačové hry, televize a sociální sítě (Pacl, aj. 2007, s. 145).

## **1.4 Intervence poruchy chování na školní úrovni**

Pod pojem intervence adíme veškeré úmyslné činnosti, které ovlivňují dítě. Cílem intervence je blaho dítěte, pokud možno trvalá pozitivní změna jeho chování, jednání a prožívání, studijní úspěchy, mezilidské vztahy a sociální kompetence, které budou sloužit k jeho životnímu úspěchu. K dosažení tohoto cíle se využívá sada odborně praktikovaných postupů (Kadlecová, aj. 2010, s. 3,4).

Intervence závisí na typu a na prognóze poruchy chování. Základním pravidlem pro úspěšnou nápravu je komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, na

kterém se zúšťastuje nejirí sociální okruh dítte. Zvláť dleřitá je komplexní intervence i s rodinou dítte, protože porucha chování nebývá záleřitost pouze dítte samotného (Ptáek 2006, s. 17).

Rodina hlavn v minulosti měla širokou škálu výchovných prost edk , jak ukáznit problémové chování dítte. Nevyluly se fyzické tresty, straení nebo zákazy. Ľsto rodi e trestají dítte za vlastní selhání (Mertin, aj. 2013, s 38,39).

Škola má n které tresty omezené, zvláť fyzické tresty. Pedagogové musí vyuřlívát výchovné prost edky, které jsou schváleny eskou legislativou (Mertin, aj. 2013, s 35).

Václav Mertin s odborným kolektivem (Mertin aj. 2013) uvádí nejbfň jí možnosti výchovných opat ení na školách, které u itel e uplat ují p i zmír ování projevu poruchy chování.

Š jejich spektrum je široké a sahá od domluvy, napomenutí, sd lení rodi m, poznámky pes pozvání rodi do školy, napomenutí t řdního u itele ař ke snířlenému stupni z chování, jednání výchovné komise. V mimo řdných p řpadech se obracejí na orgán sociáln -právní ochrany dítte, policii (Mertin, aj. 2013, s 40).

U itel e v t ěinou zvolí více výchovných opat ení, pokud se p edeřlé pokusy ukářfí jako neefektivní. U itel e vyuřlívají k ukázn ní t řdy také známkování, p edev řím dostate nou nebo nedostate nou. Ľpatná klasifikace je zejména úsp řná u dítte a u rodi , kterým záleřfí na dobrém studijním prosp řchu. Spoluautor publikace Václav Mertin (2013) poukazuje na fakt, ře v praxi výchovná opat ení fungují na řlky druhého stupn pouze sporadicky. Zde je nutné komplexní e ení s rodinou (Mertin, aj. 2013, s 40).

Ve v t ěin p řpad se u itel zkou ří s nekázní dítte vypo řadat sám. Pokud delikvence u dítte pokračuje, u itel se pravd podobn spojí s rodi em dítte nebo nejprve pořřádá o pomoc t řdního u itele, výchovného poradce, školního metodika prevence, editel e školy nebo dal ř kvalifikované osoby (Bendl, aj. 2016, s. 34). T řdní u itel má mimo jiné nárok p edávat návrh na vyřet ení dítte s projevy problémového chování do pedagogicko-psychologické poradny nebo do speciáln pedagogického centra (Bendl, aj. 2016, s. 45).

## **Individuální výchovný plán**

Ke společnému řešení školy a rodiny nabádá také koncept Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s názvem Individuální výchovný plán. Individuální výchovný plán vznikl v roce 2010 jako náhrada za smlouvy s rodiči. Individuální výchovný plán je sepsán tak, aby rodina i učitel společnými aktivitami zmírnili neřádné chování dítěte. Tuto písemnou smlouvu s rodiči využívá mnoho základních škol, pokud nepomohla předchozí výchovná opatření v rámci školy. Představuje to i jakési upozornění pro rodinu i dítě, že situace je vážná, a pokud se chování dítěte nezačne zlepšovat, bude škola nucena požádat o řešení instituce mimo základní školu (Mertin, aj. 2013, s. 152).

## **Výchovné komise**

Výchovná komise slouží jako poradní orgán ředitele základní školy. Zúčastní se jí podle závažnosti ředitel školy, zákonný zástupce dítěte, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence a školní speciální pedagog. Na výchovné komisí se probírá dosavadní práce výchovy a vzdělávání žáka a spolupráce s rodiči. Dokládají se zde také známá předložená opatření, případně smlouvy mezi rodinou a školou. O práci výchovné komise je veden zápis, který účastníci podepíší (Kucharská, aj. 2014, s. 155).

Intervence poruchy chování by se neměla omezit pouze na spolupráci mezi třídním učitelem a rodinou. Třídní učitel by se měl zaměřit i na práci s třídním kolektivem, aby přispěl k integraci žáka s poruchou chování.

## **Práce s třídním kolektivem**

Vztahy mezi spolužáky ve školní třídě velice ovlivní průběh výchovného vzdělávacího procesu. Pro mnohé žáky jsou dobré vztahy mezi spolužáky významnější než samotné učivo. Proto je důležité se od prvního ročníku zaměřit na budování silných a pozitivních sociálních vazeb v třídním kolektivu. K tomu jsou určeny adaptační kurzy nebo třídnické hodiny v průběhu školního roku. Vždy záleží na třídním učiteli a jeho kompetenci vést třídní kolektiv. Školní učitel nejvíce ovlivňuje chování svých žáků v kmenové třídě. Měl by nabádat i rodiny, aby žáky podporovaly v utváření přátelských vztahů s ostatními spolužáky (Mertin, aj. 2013, s. 68), (Janoušková 2012).

řáci by m ěli mít od prvního dne stanovená pravidla chování ve tříd ě. V ideálním p řípád ě se na jejich vytvá ění třídní kolektiv podílí. Pravidla mají zakotvovat slušné, respektující chování ke spoluřák ům a k u ěitel ěm. Stává se, ře o řák ůs poruchou chování, který pravidla trvale poru-uje, své spoluřáky slovn ě nebo fyzicky napadá, krade jim v ěci a svým chováním negativn ě vy nívá, spoluřáci ztratí zájem a áste n ě nebo úpln ěho z kolektivu vy lení. Osamocených řák ů si nej ast ji v ěimne práv ě třídní u ěitel, který svou třídu pozoruje. Impuls m ře také p řijít ze strany rodiny. Existují i ř zn ě formální metody, jak zjistit sociální klima třídního kolektivu. Velmi dobrou a osv ěd enou metodou je nap říklad sociometrický dotazník od Richarda Brauna, který nabízí komplexní analýzu třídní atmosféry a jednotlivých vztah ů mezi řáky. Lze t ěřli zjistit třídní hierarchii, oblíbenost a neoblíbenost jednotlivých řák ů nebo reflexi řák ů na třídní klima (Janouřková 2012), (Mertin, aj. 2013, s. 69). Sociometrický dotazník se řadí mezi nápravn ě programy, které jsou zacílen ě na zmír ování neřádoucích projev ů v kolektivu. Na základ ě výsledk ů m ře metodik prevence nebo řkolní psycholog spolu s třídním u ěitelem pracovat s třídním kolektivem (řienatová 2018, s. 36, 37).

## **2. Akt ěři podílející se na spolupřáci**

Pod pojmem akt ěři se rozumí osoby a instituce, se kterými se d ět ěs poruchou chování v systému p ě ě m ře setkat.

### **1.5 Pedagogičt ě pracovníci**

#### **U ěitel**

Nej ast ji na d ět ěs poruchou chování upozorní u ěitel, který nad d ět ěmi koná dohled, a d ět ěs poruchou chování zachytí p ři delikvenci. Ve vyhlářce říslo 263/2007, která se zabývá pracovním řádem pro zam stnance řkol a řkolských institucí z řízených

Ministerstvem řkolství, mládeře a řlovýchovy je stru ěn obsařena nápl ů práce pedagogických pracovník ů (Bendl, aj. 2016, s. 28). P říe se zde obecn ě o dohledu nad d ět ěmi a nezletilými řáky nebo o spolupřáci s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, řkolním metodikem prevence a zákonnými zástupci d ět ě. Paragraf řest této vyhlářky říslo 263/2007 se zabývá touto problematikou (Bendl, aj. 2016, s. 28).

šDohled k zaji-t ní bezpečnosti a ochrany zdraví flák ve -kole nebo -kolském za ízení p í výchov a vzd lávání a s nimi souvisejících innostech a p í poskytování -kolských slufleb se vykonává v zájmu p edcházení -kodám na zdraví, majetku, p írod a flivotním prost edí (Vyhlá-ka . 263/2007 Sb., § 6, ods. 1).

Obsahv detailn jí je organiza ní ád každé konkrétní -koly, téfl nazývaný provozní ád pro zam stnance, který sestavuje editel -koly. Provozní ád konkretizuje innosti a úkoly pracovník -koly. Povinnosti a úkoly u itel jsou p edev-ím dodrřování -kolní i pracovní kázn , povinnost ídit se -kolním ádem a mj. vykonávat dozor nad d tmi podle pokyn editele -koly a podle zvlá-tních pokyn . Dal-ím nemén d leflitým úkolem je v novat individuální pé í flák m, dále ohla-ovací povinnost v p ípad ohroflení zdraví a výchovy dít te (uflívání návykových látek nebo -íkana, týrání, zneuflívání, zanedbávání a dal-í formy -patného zacházení) (Bendl, aj. 2016, s. 28).

## **T ídní u itel**

Nápl práce t ídního u itele je vést výchovu a výuku v kmenové t íd a odpovídat za celkové pln ní výchovn vzd lávacích inností. Také uvádí do souladu práci v-ech vyu ujících u itel v kmenové t íd (Bendl, aj. 2016, s. 46).

Zásadní rozdíl mezi u itelem a t ídním u itelem v oprávn ích p í zacházení s dít tem s poruchami chování spo ívá ve výchovných opat eních, která má t ídní u itel k dispozici. T ídní u itel m fle za poru-ování -kolní kázn ud lit d tem ve své kmenové t íd napomenutí t ídního u itele, d tku t ídního u itele, ale m fle i ocenit chování í prosp ch pochvalou. Napomenutí t ídního u itele a d tka t ídního u itele se v t-ínou ud lují bezprost edn po poklesku, kterého se dít dopustilo. P í ud lení d tky t ídního u itele je t ídní u itel nucen informovat editele -koly. editel -koly nebo t ídní u itel na základ tohoto výchovného opat ení oznámí rodi m dít te d vod výchovného opat ení (Bendl, aj. 2016, s. 44, 45).

## **editel -koly**

editel -koly ídí v-echny sféry, které jsou spojeny se vzd láváním a se -kolskými slufbami v konkrétní -kole. Mezi jeho pravomoci, které m fle uplatnit

v rámci problémového chování flactva, pat í také výchovná opat ení. D tku editel -koly dít ti ud luje pouze po projednání v pedagogické rad (Bendl, aj. 2016, s. 46, 47).

Pedagogická rada je poradní orgán, který svolává editel -koly. Do pedagogické rady pat í v-ichni pedagogi tí pracovníci základní -koly. V pedagogické rad se mohou projednávat í pochvaly a ocen ní. K výchovným opat ením pat í í rozhodnutí o vylou ení nebo o podmín ném vylou ení ze -koly. editel základní -koly takto m fle rozhodnout, pokud dít závafln poru-ilo nebo poru-uje povinnosti -kolního ádu, ale výhradn za p edpokladu, fle dít jifl splnilo povinnou -kolní docházku (Bendl, aj. 2016, s. 48). Nepom rn v t-í význam má toto výchovné opat ení ve -kolách II. cyklu.

## **Vychovatel**

Výskyt problémového chování flák se neomezuje pouze na samotnou -kolu, ale stejnou m rou se projevuje í ve -kolských zá ízeních pro zájmové vzd lávání, jako je -kolní družina í -kolní klub. I (ale nejen) proto by m l pedagogický pracovník -kolní družiny í -kolního klubu úzce spolupracovat s t ídním u itelem a ostatními pedagogy. Vychovatel nejenfle m fle d tem poskytnout navazující komplexní pé í v mnoha sm rech p sobení, ale spolu s t ídním u itelem m fle spole n utvá et celistvý pohled na jednotlivé dít . To samoz ejm umoflní zvolit nejlep-í p ístup k d tem a uflívat odpovídající výchovné prost edky. Spole n mohou jednotn posilovat fládoucí návyky a chování d tí. Spolupráce zpravidla probíhá neformáln v podob rozhovor o dít ti, vým nou zku-eností s dít tem nebo konzultacemi pro e-ení problémového chování (Bendl, aj. 2016, s. 34,35).

Co se tý e e-ení problémového chování ve -kolní družin í -kolním klubu, í vychovatel m fle p edat podklad pro návrh na káže ské opat ení t ídnímu u iteli nebo editeli -koly. Ve -kolní družin í -kolním klubu bývá problémové chování e-eno ty mí stup ujícími se zp soby:

- Rozhovor s vychovatelem ve -kolní družin

Vychovatel dít ti p ipomene pravidla chování, moflné d sledky jejich nedodrflování. Vychovatel také m fle zintenzivn t dozor nad dít tem nebo dít do asn vylou it z oblíbené innosti.

- Rozhovor s kolektivem –kolní družiny

Vychovatel probírá s ostatními dětmi problémové chování a prevenci poklesku, dítě na krátkou dobu vyloučí ze skupinové aktivity.

- Konzultace s třídním učitelem

Ke konzultaci může být pozván i další učitel nebo výchovný poradce. Pokud problémové chování a poruchy trvají, může výchovný poradce svolat výchovnou komisi nebo navrhnout vyšetření ve školském poradenském zařízení. Nejzávažnějším opatřením je vyloučení dítěte ze školní družiny či školního klubu.

- Rozhovor s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte

Učitel by měl konzultovat s rodiči, informovat je o nevhodném chování dítěte (Bendl, aj. 2016, s. 36).

### **Výchovný poradce**

Úkoly školních pedagogických poradců jsou obsaženy v příloze č. 3 ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Výchovný poradce vykonává dvě hlavní poradenské aktivity: kariérové poradenství a podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Beranová, aj. 2014, s. 4). Výchovný poradce pracuje s žáky s poruchami učení a chování, s žáky se smyslovým, tělesným, mentálním znevýhodněním, s žáky s narušenou komunikační schopností, s žáky s mimořádným nadáním nebo s žáky s odlišným mateřským jazykem

(Beranová, aj. 2014, s. 8). Výchovný poradce ve spolupráci s ostatními pedagogy vypracovává individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Beranová, aj. 2014, s. 8).

Výchovný poradce jako jeden z pracovníků školního poradenského pracoviště se zabývá prevencí a intervencí sociálně patologických jevů na základní škole. Nejběžnější sociálně patologické jevy na základní škole jsou šikana, záškoláctví nebo toxikománie. Ve spolupráci s rodiči a učiteli pomáhá nastavit výchovné postupy pro děti s poruchami chování (Beranová, aj. 2014, s. 5611).

## **Školní metodik prevence**

Školní metodik prevence je obligátní profesí na každé škole. Tato je funkce výchovného poradce a školního metodika prevence spojena a vykonává ji jeden pedagogický pracovník. Školní metodik prevence připravuje a upravuje primární preventivní programy podle instrukcí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pomáhá učitelům ve výukových podmínkách v oblasti preventivní výchovy. V neposlední řadě se stará o řízení povinnosti o primární prevenci patologických jevů ve škole i mezi rodinami. Dále spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, s institucemi zaměřenými na preventivní výchovu a s institucemi sociálně-právní ochrany dětí a mládeže (Bendl, aj. 2016, s. 54, 55), (Národní ústav pro vzdělávání 2023).

## **Speciální pedagog**

Školní speciální pedagog se stará o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, o žáky s rizikem poruch chování a učení. Provádí speciálně-pedagogickou a etopedickou diagnostiku uvnitř základní školy a komunikuje s poradenskými i školskými zařízeními. V rámci školy zajišťuje spolu s pracovníky školního poradenství preventivní intervenční program. Ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky může navrhnout speciálně-pedagogické postupy a metody práce s žáky, včetně individuálního vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory (Vyhláška č. 72/2005 Sb., příloha č. 4).

Úloha speciálního pedagoga na základní škole se bude řídit podle toho, jaké má zaměření. Pokud má například školní speciální pedagog terapeutický výcvik na mediaci nebo na rodinnou terapii, bude se více zaměřovat na urovnávání konfliktů mezi učitelem a rodinou. Rodina si sama málokdy poradí s výchovnými problémy, zejména jedná-li se o poruchu chování, která je vázána na situaci v rodině nebo na určité životní období. Speciální pedagog může rodině nabídnout rodinnou terapii (Kucharská, aj. 2014, s. 154, 155).



## **1.6 Instituce spolupracující se školou**

### **Speciální pedagogické centrum**

Speciální pedagogické centrum vykonává poradenské služby především pro výchovu a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 6).

### **Pedagogicko-psychologická poradna**

Dítěm s poruchou chování se využívá především pedagogicko-psychologické poradny. Pedagogicko-psychologická poradna provádí psychologickou a speciální pedagogickou diagnostiku dítěte s projevy problémového chování a projevů na specifické poruchy chování. Na základě této individuální diagnostiky navrhne odborný poradenský pracovník obsah a stupeň podpůrných opatření, obsah speciálních vzdělávacích potřeb, případně doporučí zařadit dítě s poruchou chování do jiné třídy, třídy nebo studijní skupiny. Skupinově i individuálně pracují s dětmi s obtížemi v socializaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými problémy, s rizikovým chováním a potížemi, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Pro třídní kolektivy může pedagogický pracovník z pedagogicko-psychologické poradny provádět diagnostiku sociálního klimatu třídní třídy. Výsledky diagnostiky mohou sloužit pro zpracovávání primárně preventivních programů nebo nápravných programů (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5).

Pedagogicko-psychologická poradna úzce spolupracuje s výchovnými poradci, se školními metodiky prevence a s dalšími pedagogickými pracovníky základní školy při tvorbě primárně preventivních programů a v pedagogické podpoře a odborných konzultacích. Pro rodiče, děti i pedagogické pracovníky poskytuje poradenskou intervenci. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., § 5, ods. 3, písm. a1).

### **Speciální výchovné péče**

Speciální výchovné péče je školské zařízení, které poskytuje intervenční služby pedagogickým pracovníkům a dětem s rizikem poruchy chování nebo s poruchou

chování. Střediska výchovné péče v rámci péče o děti s poruchami chování pracují společně s orgány sociálně-právní ochrany dětí a s dalšími institucemi, které se podílejí na preventivních opatřeních proti sociálně patologickým jevům (Zákon č. 109/2002 Sb., § 16, ods. 165).

Střediska výchovné péče nabízejí širokou škálu péče, jako jsou například poradenské služby, terapeutické služby, vzdělávací služby, speciálně pedagogické a psychologické služby, výchovné a sociální služby nebo informační služby (Zákon č. 109/2002 Sb., § 16, ods. 263).

### **Orgán sociálně-právní ochrany dětí**

Orgán sociálně-právní ochrany dětí může základní škola kontaktovat, pokud se ve škole vyskytne problém, který ohrožuje jiné žáky a zaměstnance. Orgán sociálně-právní ochrany dětí patří pod správu Ministerstva práce a sociálních věcí. Zaměstnanci v oblasti sociálně-právní ochrany dětí se nazývají sociální pracovníci i sociální kurátoři. Orgán sociálně-právní ochrany dětí pečuje o ochranu práv dítěte, jeho bezpečný vývoj, vzdělání a výchovu. Sociální pracovník pracuje s dětmi, které mají opakovaně výchovné problémy nebo se dopustily protizákonného jednání. Sociální pracovník také pracuje s rodinou dítěte; jeho cílem je mj. zlepšit narušené rodinné funkce (Olejníčková 2023).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí spolupracuje s Policií ČR i se školou. Třídní učitel může podat sociálnímu pracovníku vyjádření o ohroženém dítěti a o problémové situaci (Bendl, aj. 2016, s. 77).

### **Policie České republiky**

Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) s názvem Spolupráce pedagogů za účelem, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a pí vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané vymezuje vzájemnou spolupráci školy a Policie ČR. Metodický pokyn poukazuje na důležitost preventivní spolupráce Policie ČR se školou z důvodu možného výskytu patologických jevů dětí a mládeže. Jedná se zejména o šikanu, užívání návykových látek a další asociální chování. V případě, že škola zjistí výskyt negativních delikventních jevů u žáků, měly by se škola a policie dohodnout na postupech řešení. Metodický pokyn MŠMT dále zmiňuje možnost využít Preventivních informací

skupin Policie České republiky. Preventivní informační skupiny nabízejí informační a poradenské programy v oblasti prevence negativních jevů na kole (MTMT 2003).

## **1.7 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu**

Zařízeními pro ústavní a ochrannou výchovu jsou diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Tato zařízení se využívají dle podmínek a mladistvým s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1, ods. 1).

Zařízení spolupracují s rodinou dítěte, konají rodinné terapie, nácvik rodičovských dovedností a dovedností potřebných pro podnětnou výchovu dítěte (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1, ods. 2).

Zařízení, především diagnostický ústav, úzce spolupracuje s orgánem sociálně-právní ochrany dítěte podle individuálního plánu ochrany dítěte. (Zákon č. 109/2002 Sb., § 1, ods. 4). Společně vedou evidenci o dítěti s nařízenou ústavní výchovou, vypracovávají návrh soudu, do kterého zařazení je vhodné dítě s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou dále předat (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, ods. 2, písm. e<sup>o</sup>).

## **1.8 Rodina**

V textu užíváme kromě označení rodičů spojení zákonný zástupce. Zákonný zástupce je osoba, která je oprávněna jednat za nezletilé dítě (Pohnaltová 2015, s. 20).

Rodina představuje nositele hodnot, které si dítě osvojuje a následně přenáší do svého budoucího života. Rodinné zázemí představuje vazby, jejich funkce nebo dysfunkce ovlivní osobnost dítěte na jeho životní cestě (Kachlík, aj. 2016, s. 15).

Rodina je primární sociální skupina, která má za úkol dítě socializovat. Nepochybně představuje rodina jeden z nejvýznamnějších vlivů, které na osobnost dítěte a jeho pohled na svět působí. Prostedí, ve kterém vyrůstá, dítě ovlivuje ve všech směrech: jeho vzorce chování, normy, vztahovou sféru, materiální sféru i sociokulturní oblast života. (Pohnaltová 2015, s. 12, 13).

Před nástupem do základní školy by již dítě mělo mít osvojeny způsob chování ve společnosti a základní dovednosti, aby mohlo být zdravě začleněno. Většina dětí při vstupu do školy sociálně dostatečně vybavena a schopna vypořádat se s novými zážitky, zkušenostmi, požadavky i povinnostmi. Problémem jsou dysfunkční rodiny, v nichž probíhá nedostatečná socializace dítěte. Dítě nedostatečně připravené na školu potřebuje od samého začátku docházky individuální pomoc (Mertin, aj. 2013, s 90).

Je nutno dodat, že každá rodina je individuální. Komunita rodin jako celku je velice nejednotná. Nejistě si rodiny snaží spolupracovat a jednat se školou podle svých nejlepších možností (Rabuháčková, aj. 2004, s 10), ne všechny. Existují základní charakteristiky rodin podle toho, jaký mají zájem o interakci se školou. Tědová (2004) v publikaci uvádí čtyři role, které vyznačují rámec chování a přístup rodin ke škole. Rozdíl jsou na klientskou roli, partnerskou roli, obanskou roli a roli rodiny jako problému (Rabuháčková, aj. 2004, s 33).

### **Role rodiny jako zákazníka**

Rodina v roli zákazníka se do chodu škol často nezapojuje. Jako zákazník si rodina pro dítě vybrala školu s nejlepšími výsledky a nabídkami. Rodina od školy očekává, že dítěti poskytne kvalitní vzdělání a co nejvíce volnoasového vyžití. Pokud rodina není spokojená se školou, najdou pro dítě školu další. Tato tržní taktika staví školu do konkurenčního boje o nejlepší místo (Rabuháčková, aj. 2004, s 34).

### **Role rodiny jako partnera**

Spolupráce rodiny a školy je brána jako rovnocenný vztah. Obě strany jsou si v domy, že mohou společně nejlépe působit k výchově dítěte. Ve většině případů se jedná o dlouhotrvající proces budování vzájemného rovnocenného partnerství (Rabuháčková, aj. 2004, s 35)

### **Role rodiny jako občana**

Rodiče vymezují v škole svá práva a povinnosti. Nahlíží na školu jako na státní instituci, na které nejsou závislí. Právě pocit absence závislosti na vztazích se školou je odlišuje od rodin jako zákazníků (Rabuháčková, aj. 2004, s 33).

## Role rodiny jako problému

Toto vymezení rodin vychází z praxe více než u předchozích teoretických rolí rodin. Skládá se ze tří charakteristik rodin (Rabuháčková, aj. 2004, s 38).

- **Nezávislé rodiny** nemají velký zájem s učitelem komunikovat. V tichou vyznávají odlišné hodnoty, neřekla nabízí, ale řekolu jsou schopny tolerovat pro dobro svého dítěte.
- **Patné rodiny** je pojem pro rodiny, které neplní své rodičovské funkce. Nemají zájem o fungování řekoly a nepodporují vzdělávání svých dětí, často aktivně proti vzdělávání, řekole i pedagog učitel dětí tím vystupují.
- **Snaživé rodiny** upravují učitelům nelehké situace. Rodina ráda komunikuje a vyžaduje informace o dítěti ve řekole nad rámec běžné potřeby, často na úkor časového vytížení učitele. Některí učitelé se cítí být takovými rodinami ohroženi (Rabuháčková, aj. 2004, s 39).

## 3. Spolupráce školy a rodiny

Spolupráce řekoly a rodiny patří od nepamatujeme k jednomu z nejdůležitějších prvků výchovně-vzdělávacího procesu.

Snad každý učitel chce, aby jeho třída byla ve řekole spokojená a měla dobrý řekolní prospěch. Měl by proto znát jeho rodinu. Sama rodina může velkou měrou pozitivně působit na vzdělávání svých dětí. Radek Šapek ve své publikaci (2013) uvádí význam vybudování pozitivního vztahu mezi rodinami a školou.

Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach a úzkost, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci tříd, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, řekolních), pomáhá eliminovat nejrizikovější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje řekolu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro třídu modelem respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi (Šapek 2013, s. 15-19).

## 1.9 Spolupráce školy a rodiny z pohledu legislativy

Legislativní vymezení o zapojení rodiny do výchovně-vzdělávacího procesu je uvedeno ve školském zákoně 561/2004. Školský zákon ukládá zákonným zástupcům pravomoc se informovat o výsledcích a o průběhu vzdělávání jejich potomků. Dále rodinám stanovuje právo účasti v samosprávních orgánech působících na školách. Lze říci, že dosavadní legislativa rozlišuje souinnost rodiny se školou. Jako jeden z příkladů může být založení školské rady. Školská rada je ústavní správní orgán školy, na níž působí členy školské rady mohou být zákonní zástupci žáků, zletilí žáci, pedagogové školy a zástupci zřizovatele školy (Pohnaltová 2015, s 19).

- Školský zákon obsahuje práva a povinnosti rodičů, respektive zákonných zástupců.
- Rodič/zákonný zástupce žáka má povinnost dohlížet na dodržování školní docházky dítěte.
- Žák má povinnost se účastnit jednání o dalším vzdělávání dítěte.
- Má informovat základní školu o událostech dítěte, které by mohly mít vliv na současně vzdělávání. Může se jednat o zdravotní obtíže dítěte, které zasahují do vzdělávání.
- Je povinen předložit údaje o nepřítomnosti dítěte ve vyučování.
- Rodič/zákonní zástupci mají právo na informování o průběhu vzdělávání dítěte.
- Mají právo volit a být zvoleni do školské rady.
- Rodič má právo se vyslovit o podstatných rozhodnutích týkajících se vzdělávání dítěte (Pohnaltová 2015, s 21).

## 1.10 Vývoj spolupráce školy a rodiny ve společnosti

Před rokem 1990 byly v naší zemi vztahy základních škol a rodin žáků v nerovném postavení. Rodina se nemohla podílet na organizaci školy. Tato skutečnost ovlivňovala také výchovu a vzdělávání dítěte. Rodičovská a školní edukace byly dva rozdílné procesy (Pohnaltová 2015, s 13). Za vzdělávání nesla odpovědnost výhradně škola. Na pedagogy bylo nahlíženo jako na profesionály, kteří měli v rodinách

vedoucí úlohu. Rodiny byly v roli posluchače, pokud se jednalo o výchovu a vzdělávání. (Pohnatková 2015, s 14).

Berte Ravnová (2003) rozdělila postupně se vyvíjející modely vztahů mezi rodinami a školou v Evropě (Rabuháčková, aj. 2004, s 10).

Kompenzační model probíhal na školách v Evropě v šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století. Školy udávaly postupy vzdělávání a výchovy dětí, u kterých rodiče pouze asistovali (Rabuháčková, aj. 2004, s 11).

Konsenzuální model se rozvíjel v sedmdesátých a osmdesátých letech. Pomalu byl zeslabován rozdíl mezi rodinnou a školní výchovou. Hlavní učitelskou úlohou v této době bylo zajištění informací od rodičů, které by přispěly ke zlepšení vzdělávacího procesu ve škole (Rabuháčková, aj. 2004, s 12).

Participační model z osmdesátých a devadesátých let bral rodiče jako velice aktivní ve vedení svých dětí ve vzdělávání. V tomto období se také mluví o jiných, stále stoupajících vlivech působících na dítě, například vrstevnické skupiny a média (Rabuháčková, aj. 2004, s 12).

Model sdílené odpovědnosti je podle autorky Ravnové plánovaným modelem partnerství mezi rodinou a školou ve prospěch dětí. Ideální podoba tohoto modelu by měla být více rozvíjet participaci rodičů. Začlenit rodiče do co nejvíce činností, které budou pro děti prospěšné (Rabuháčková, aj. 2004, s 12).

Avšak v České republice ve většině případů stále nelze mluvit o rovnocenném partnerství mezi učiteli a rodinami. Rodiny většinou vnímají učitele jako specialisty v oboru edukace, nevěnují učitelé pohledy na rodiče jako sobě rovné ve výchově. Nicméně rovnost je klíčem k budování spolupráce mezi těmito dvěma aktéry velice zásadní (Rabuháčková, aj. 2004, s 53).

### **1.11 Možnosti spolupráce mezi školou a rodinou**

Existuje několik možných cest k ideální spolupráci mezi rodinami a školou. Nejdřívejším prvním krokem je vzájemné sdílení informací a nových událostí, které doma nebo ve školní třídě dítě prožívá. Rodiny by měly vědět, jakým způsobem

u itelé vzdávají jejich děti, a pro je vzdávání pro děti důležité. Je třeba nechat rodiče nahlédnout, jak škola funguje na denní bázi. Rodiny by mohly sledovat funkce školy například skrze dny otevřených dveří, sportovní a projektové dny a jiné školní akce. Nejlepší je pro budování rovnocenných vzájemných vztahů je pozvat rodiče do běžné výuky. Rodič by se mohl do výuky také aktivně zapojit jako asistent. Pokud by se zákonní zástupci podíleli na chodu školních akcí a na akcích mimo školu, mělo by to pozitivní dopledky pro všechny strany. Rodiče by viděli, jak škola a její zaměstnanci fungují, učitelé by nahlíželi na rodiny více jako na rovnocenné partnery ve výchově a vzdávání, proto by rodiny angažováním, získaly lepší povědomí o chodu školy. Přirozeně by pak učitelé mohli zanechávat více zodpovědnosti a rozhodování na rodinách (Rabuhová, aj. 2004, s 53, 54).

Základem vybudování dobrých vztahů s rodinou a učitelem je fungující komunikace a interakce mezi nimi. Škola proto rodinám nabízí širokou škálu možností, jak se podílet na spolupráci (Míková 2015).

## **Třídní schůzka**

Třídní schůzky jsou na českých základních školách tradičně nejdůležitější prostředek pro sdílení vzájemných informací. Na základních školách bývají třídní schůzky typicky ikrát za školní rok. Tématem třídních schůzek je především školní prospěch a chování žáků. Přitom některé rodiny, se kterými učitel potěbuje nejvíce mluvit, třídní schůzky pravidelně vynechávají. Jde především o rodiny, které mají dítě s problémovým chováním.

Spoluautoři publikace (2004) Klára Mělová a Vlastimil Měhák uvádějí tradiční přehled třídních schůzek.

ŠKlasicky jsou třídní schůzky rozloženy do dvou částí: v první z nich zastupuje učitel školu jako celek a frontálně tlumočí skupině rodičů informace týkající se všech. Druhá část, jež bývá v novějším informování o prospěchu a chování žáků, probíhá obvykle formou individuálních pohovorů (Rabuhová, aj. 2004, s 75).

Robert Špek ve své publikaci (2013) klade důraz na kvalitu organizování a vedení třídních schůzek. Klasické třídní schůzky, které jsou na většině základních škol, mají podle autora mnohé nedostatky, které jsou nepřijatelné jak pro učitele, tak pro



rodiny. Nejprve je důležité si rozvrhnout cíle týdenní schůzky, a poté se můžete mnit její organizace. Proto jsou pro některé rodiny týdenní schůzky hlavní komunikační prostředek pro sdělení dětí ve škole, neměly by se učit omezit pouze na školní prospěch dětí. Měly by zohlednit neméně důležité cíle: vzbudit v rodinách sounáležitost se školou a s rodiči ostatních dětí; pozitivně motivovat rodinu k aktivnímu zájmu o děti školy; představit svou práci a práci celé školy, aby se rodina ujistila, že pro své dítě vybrala nejlepší základní školu (Čapek 2013, s. 88-120).

### **Individuální schůzka s rodinou**

Individuální schůzka neboli konzultační schůzka probíhá prostřednictvím rozhovoru mezi rodinou a učitelem.

### **Schůzka flák budoucího prvního ročníku**

Schůzky se v průběhu zúčastní rodiny s budoucími fláky, budoucí učitel, vychovatel, ředitel základní školy a zástupce výboru Klubu přátel školy. Koná se v červnu a má za cíl seznámit rodinu a budoucí fláky s celkovým chodem základní školy, s možnostmi spolupráce a aktivního zapojení rodin do chodu školy (Čapek 2013, s. 30).

### **Den otevřených dveří**

Možnost navštívit základní školu a podívat se na její chod využívají v průběhu rodiny, které mají zájem o konkrétní základní školu pro své dítě. Základní školy rodinám často nabízí i pohled na pracovní vyučovací hodiny. (V některých školách se však jedná jen o nahranou scénu dokonalé vyučovací hodiny, která se málokdy přiblíží skutečnému životu ve školním prostředí (Čapek 2013, s. 30)).

### **Školní akce**

Základní školy pořádá každoročně několik školních aktivit, na kterých by se mohly podílet také rodiny flák.

## Webové stránky –koly

Webové stránky vyvolávají rodiny i fláci, m ly by tedy být p ehledné, a ufl akté i hledají jakoukoli informaci. M ly by obsahovat aktuální kontakty, v–eobecné informace, plánované akce, –kolní rozvrhy jednotlivých ro ník i u itel a jejich konzulta ní hodiny, informace ze –kolní druffiny a –kolního klubu, p ípadn jídelní lístek –kolní jídelny; v neposlední ad ov–em i d leflité dokumenty. Webové stránky spolu s dal–ími internetovými platformami –koly by m ly být udržovány specialistou. Nej ast ji to bývá u itel informatiky, který má na starost chod v–ech technických za ízení. P íspívat na webové stránky by m li podle mofností v–ichni u itelé, nap . informacemi o plánovaných i uskute n ných akcích, projektech atd. (Ho–ti ka 2006).

## E-mailová po–ta nebo mobilní telefon

V dob internetové mizí staré zvyklosti a p íbývají nové prost edky komunikace a sdílení informací. Je skoro nutností komunikovat p es e-mail. P es e-mailovou komunikaci m fle vedení –kol i u itelé snadn ji p edávat –kolní aktuality rodinám hromadn . U itel m fle elektronickou po–tou rodinu informovat o pr b hu vzd lávání, a naopak rodina m fle informovat u itele o momentálních situacích kolem dít te, které by mohly ovlivnit jeho vzd lávání (Ho–ti ka 2006).

T ídní u itel m fle také vyuffít mofnost rychlej–í vým ny informací s rodinami svých flák (telefon). Rodi e mohou aktuáln podle zdraví dít te ihned dít ve –kole omluvit. Vfdy by v–ak t ídní u itel m l dbát také na formální sloflku omluvy z vyu ovací hodiny. U p edávání telefonního kontaktu je fládoucí, aby se ob strany dohodly na pravidlech komunikace (Ho–ti ka 2006).

### 1.12 Překážky ve spolupráci

Existují r zné p ekáflky, které brání v navazování vzájemné spolupráce rodiny i u itele. Spoluautorka publikace Kate ina Trnková (2004) na základ empirického výzkumu eských –kol teoreticky vymezila limity ve spolupráci (Rabu–icová, aj. 2004, s 65).

Nej ast j–í p ekáflkou je **vysoká asová vytíflenost rodi** . Pracovní povinnosti rodinám brání zú ast ovat se –kolních akcí.

## **Pocit uzav ené skupiny**

Na které aktivní rodiny rády spolupracují se školou a s učiteli. Dívky znají školní prostředí i u učitele. Tato skutečnost může v pasivních rodinách vzbudit pocit uzavřenosti, výjimečné skupiny rodin, která z dobrých vztahů s učiteli může získávat

určité výhody pro své děti. Na základě minulých zkušeností tato skutečnost u pasivnějších rodin ještě prohlubuje jejich nedůvěru ke škole. Ve většině případů se jedná o rodiny, které by svými názory mohly samotnou školu obohatit (Rabůřicová, aj. 2004, s 66).

## **Problematika genderu**

Na českých školách matky většinou ve škole pomáhají, navštěvují třídní schůzky a školní akce. Matky většinou chodí i na bezplatné konzultační hodiny k učitelům. Na které otce se zúčastní jako autorita, pouze pokud se jedná o řešení konfliktu mezi rodinou a školou. Na které otce o spolupráci se školou nejeví zájem. Jeden z důvodů může být právě genderová nerovnováha mezi pedagogickými zaměstnanci, protože učitelský sbor na základních školách je zejména tvořen ženami (Rabůřicová, aj. 2004, s 66, 67). Dalším důvodem může být i relativně vysoký počet neúplných rodin tvořených dětmi a matkou a menší zájem a níže nezáměr o takto říjící potomky.

## **Snížení zájmu o školní děti**

Výzkumy potvrzují, že nejvíce iniciace o spolupráci se školou ze strany rodiny je v předškolním vzdělávání a na prvním stupni základní školy. Na prvním stupni rodina chce, aby se dítě na základní škole líbilo a bylo úspěšné. Zároveň mohou děti pomoci s učením. S přibývajícím věkem, kdy učivo je stále těžší, rodina ztrácí chuť se zapojovat do školního dění. Na které rodiny podporují své děti na 2.stupni školy především jen emocionálně nebo sociálně. Na druhém stupni zároveň klesá počet školních akcí, do nichž by se mohli rodiče zapojit. (Rabůřicová, aj. 2004, s 67).

## **Pracovní vytíženost učitelů**

Na učitele je vyvíjen tlak plnit stále více povinností v souvislosti s tvorbou a aktualizací školních vzdělávacích programů. Zapojování rodiny, pořádání akcí

vhodných i pro rodiče mluví tak pedagog brát vnímat jako méně důležitě, výrazněji  
tehdy, pokud filozofie celé školy není postavena na budování vztahu s rodinou  
(Rabuháčková, aj. 2004, s 67)

### **Absence kompetence ke komunikaci s rodinou**

Tato příloha pramení ze systému vysokoškolského vzdělávání pedagogů v ČR.  
Jen málo pedagogických fakult zahrnuje do vzdělávání budoucích učitelů pedagogickou  
komunikaci s rodinou. U učitelů mají pocit, že jsou na spolupráci s rodinou nedostatečně  
připraveni (Rabuháčková, aj. 2004, s 67, 68).

### **Zvyklosti**

V naší zemi jsou školou jako s institucí spojené zažitě postoje z minulosti. Na  
školu se stále pohlíží jako na uzavřenou instituci, kde jsou učitelé odborníci, kteří nutně  
nepotřebují pomoc od rodiny. Na kterým učitelům i rodinám tento postoj vyhovuje,  
protože budování vzájemných vztahů by vyžadovalo větší časovou dotaci i osobní  
aktivitu od obou aktérů (Rabuháčková, aj. 2004, s 68).

# EMPIRICKÁ ČÁST

## 4. Představení výzkumného šetření

Bakalářská práce se zabývá konkrétním problémem spolupráce rodiny a základní školy při integraci dítěte s poruchou chování. Základní škola se nachází v českém stotisícovém městě. Konkrétně se jedná o pátý ročník základní školy, který navštěvuje chlapec s diagnostikovanou poruchou chování. Pro účely této práce se bude nazývat Josef. V pátém ročníku je celkem devatenáct tříd. V tomto ročníku jsou dva tříci se speciálními vzdělávacími potřebami bez přítomnosti asistenta pedagoga. Výzkumné šetření je postavené na kvalitativním výzkumu a pozorování. Polostrukturované rozhovory a zúčastněné pozorování nabízí komplexní náhled do situace všech zúčastněných respondentů. Kvalitativní výzkum má formu hloubkového šetření, kterého je v této problematice potřeba.

Problematika spolupráce školy a rodiny obecně je zkoumána poměrně často, přesto však konkrétní spolupráce spojené s poruchami chování je zkoumána jen zřídka. Příklad rozsáhlého výzkumného šetření je obsažen v publikaci z roku 2003 autorem Ramboučovou, Tělová a kolektivu. Tento výzkum byl postaven na kvalitativní i kvantitativní výzkumné metodě. Autoři publikace výzkum prováděli v mateřské škole, v komunitní škole, v mateřské škole a ve škole pro děti s poruchami učení. Zaměřili se na formy komunikace a na vztahy mezi danou školou a rodinami.

## 5. Cíl výzkumného šetření

Cíl výzkumu je zjistit a popsat možnosti spolupráce rodiny a základní školy při integraci dítěte s poruchou chování a ve snaze zmírnit neřádné projevy jeho chování.

Cíle bakalářské práce jsou dva a navazují na sebe. Pokud základní škola a rodina spoluprací zvládnou eliminovat neřádné projevy chování dítěte s poruchou chování, mohou dále spolu s celým třídním kolektivem pracovat na integraci tohoto dítěte do kolektivu.

## 6. Průběh výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo v roce 2022. Pokračovalo za účelem roku 2023, kdy byla opakovaně oslovena účastníčtina. Účastníčtina byla opětovně dotazována na průběh situace s krátkým odstupem času. Odpovědi všech respondentů byly s jejich souhlasem zaznamenány na audio nahrávací zařízení.

Prvním krokem výzkumného šetření bylo najít vhodné účastníky výzkumu podle stanovených kritérií.

Základním kritériem byl souhlas všech respondentů a editore základní školy s výzkumem. Vybraní respondenti byli předtím seznámeni s tématem výzkumného šetření. Dalším kritériem byl chlaček základní školy, který má poruchu chování a je součástí segregované skupiny dětí.

Prvním respondentem je tedy chlaček s diagnostikovanou poruchou chování, který v důsledku projevu nevládnoucího projevu chování je vyřazen z třídní skupiny. Josef v průběhu výzkumného šetření navštívil pátý ročník základní školy. Josef žije v úplné rodině s matkou a s otcem. Na výchovu chlapce se podílí také babička, otcova matka, která do rodiny dochází. Josef je nejmladší ze sourozenců. Má dva již dospělé bratry, kteří žijí samostatně.

Druhým respondentem je účastníčtina zmíněného pátého ročníku. Účastníčtina vyučuje všechny výukové předměty ve své kmenové třídě, kromě tělovýchovy a anglického jazyka. V pátém ročníku je devatenáct chlačků. Tento ročník vyučuje jako účastníčtina od prvního ročníku. Na základní škole působí deset let. Ve své pedagogické praxi již měla zkušenost s chlačkem s poruchou chování. Chlačkova porucha chování byla natolik závažná, že mu byla uložena ochranná výchova v dětském domově seškolou.

Těmito respondenty jsou rodiče chlapce vyřazeného z skupiny základní školy, kteří souhlasili s výzkumem. Oba rodiče mají střední vzdělání. Otec chlapce je státní zaměstnanec. Matka pracuje jako vedoucí zaměstnankyně ve firmě zaměřené na textilní průmysl.

## 7. Výzkumné otázky

Tři výzkumné otázky jsou navrženy, aby splnily zadané cíle celého výzkumného –et ení. Výzkumné otázky mají n kolik podotázek. Podotázky slouffily jako orienta ní body v polostrukturovaném rozhovoru s ú astníky výzkumu.

### **Jakým zp sobem dochází k za len ní dít te s poruchami chování do kolektivu t ídy?**

Cílem první výzkumné otázky je zjistit, jaké postupy uplat uje t ídní u itelka a rodina p i za le ování chlapce s poruchou chování a jakým zp sobem ovliv ují a zmír ují jeho neffádoucí chování ke spoluflák m.

### **Jaké jsou moffnosti spolupráce rodiny a –koly p i za le ování dít te s poruchou chování do kolektivu t ídy?**

Druhá výzkumná otázka odkrývá, jakou formu spolupráce mají mezi sebou rodi e a t ídní u itelka, kdyfl se snaffí tlumit chlapcovo neffádoucí chování. Pop ípad , se kterými dal–ími aktéry spolupracují. Cílem této vzájemné spolupráce aktér je integrace chlapce s poruchou chování do kolektivu t ídy.

### **Pro je k za len ní dít te s poruchou chování d leffitá spolupráce –koly a rodiny?**

Poslední výzkumná otázka je zam ena na zji–t ní, jak v–ichni respondenti vnímají spolupráci a v em vidí p ínos vzájemné spolupráce p i integraci chlapce s poruchou chování.

## 8. Výsledky výzkumného ffetření

### **Jakým zp sobem dochází k za len ní dít te s poruchami chování do kolektivu t ídy?**

Chlapec s poruchou chování je v i svém spoluflák m agresivní, fyzicky i verbáln . T ídní u itelka poukazuje na to, ffle nejvyhrocen j–í neffádoucí chování bylo od prvního ro níku po tvrtý ro ník, kdy na cokoliv, co mu spolufláci ekli, reagoval nep im en .

Pokud na základ jeho agresivity vznikne konflikt mezi spolufláky, t ídní u ítelka se snaží daný konflikt aktivn v t ídním kolektivu e-it.

*P í e-ení t ch situací s t ma spoluflákama, tak tu situaci rozebereme, n kdy t eba i v klidu, nejenom p ed t ídou. Rozebereme, jakým zp sobem mohl jinak reagovat, aby si to tro-í ku v sob uv domil. Takovým zp sobem spolu pracujeme. Není to zatím jako ve v-ech p ípadech úsp -ný, ale je to teda lep-í, protože se to tro-í ku posunulo, ale myslím si, že je to, tím, jak on roste, tak si spoustu v cí uv domuje.*

T ídní u ítelka uvedla, že situaci integrace s chlapcem s poruchami chování rozebírají. Av-ak dít nejví zájem o navázání vztah se spolufláky.

*Když se s tímto flákem bavím, že ufl se s ním nebude bavit nikdo, tak mám pocit, že ufl mu to je jedno, že mu to jde jedním uchem sem a druhým tam. Ufl se prost uzav el v n jaké bublin a je mu jedno, jak na n j to okolí reaguje í*

T ídní u ítelka i -kolní speciální pedagogka mají stejný názor a domnívají se, že chlapec rezignoval na své spolufláky úpln .

Chlapec na otázky odpovídal velice stru n . Jednou v tou nebo jedním slovem. Speciální pedagogka také zmínila, že na individuálních sezeních s ní nekomunikuje verbáln , ale pouze kývne hlavou. Autorka bakalá ské práce se snažila chlapcovy odpov dí rozvést, av-ak neprobíhalo to podle jejích p edstav. Autorce se zcela nepoda ilo vyvolat vzájemnou d v ru, která by výrazn p ísp la k roz-í ení odpov dí. Z jeho výpov dí je patrné, že nejoblíben j-ím lov kem na -kole je práv t ídní u ítelka. Jako d vod uvedl, že je spravedlivá. Když padla otázka týkající se vztah mezi spolufláky, chlapec vypov d l, že v kolektivu t ídy má kamarády, se kterými se baví, ale nedokázal íct p esn , kte í to jsou. Chlapec poté odpov d l: *Ve t íd se mi líbí.* Naproti tomu sociometrický dotazník B-3, který vyplnil v tomto -kolním roce celý t ídní kolektiv, vypovídal o n em jiném. Chlapec v sociometrickém dotazníku uvedl, že se mu ve t ídním kolektivu nelíbí. U sebehodnocení v kolektivu ozna il, že t ída o jeho ú ast p íli- nestojí. Dále uvedl, že postrádá ve t ídním kolektivu toleranci a cítí se být ohrožený. Celý t ídní kolektiv ozna il, že s tímto chlapcem mají negativní vztah. Nikdo ze spoluflák nem l tolik negativních ozna ení jako tento chlapec. Chlapec m l od spoluflák ze sociometrického dotazníku nejpo etn j-í ozna ení charakteristik protivný



a osamocení. Na tuto hluboce zakořeněnou skutečnost narušení vzájemných vztahů poukazuje také tída uitelka.

*Ono se to te ukázalo i v tom sociometrickém -etění, oni si to ty d ti moc dobře uvdomují, fle on jim od první t idy neudal nic dobrého, takže i když se s ním snaží komunikovat, tak jako je vidět, fle v té t idě není oblíbený. Ale myslím si, fle si to trošku i zp sobil sám, protože se ty d ti fakt snažily ho zahrnout i do skupinových prací nebo do prací do dvojice a on vždycky reagoval stylem- tak s váma d lat nebudu. Takže ty d ti toho samy mají plný zuby.*

Z výpovědi rodiny je zřejmé, fle se více zaměřují na zmírnění neřádného chování než na vzájemné vztahy ve -kolní t idě .

*No nevím, jsem si, fle by se [Matka uvedla jméno chlapce] ve -kole nelíbilo. í kamarády ve t idě n jaký má. Ale od na-í paní uitelky vím, fle jim d lá dost naschvál ... snaží se to e-it.*

Tída uitelka pracuje s t idním kolektivem v první ad sama. Uvádí, fle se t idou d lá r zné intervenční aktivity formou socializačních kruhů a společných her. Socializační kruhy jsou zacílené na to, aby si celý kolektiv uvdomoval své jednání v í druhým lidem.

*Dám r zné socializační kruhy, aby si každý vyzkou-el, jaký to je, když on je šten necht nýo nebo prost s ním necht í kamarádit, aby si tro-í ku zařili jako z té druhé strany, jak se oni cítí. Oni si to v hlavě hezky rozebrali a pak si popsali ty svoje pocity a snažili se s tím pracovat, a naopak tenhle ten chlapec, ten zase ekl, jak se on cítí, jaký on má problém a snažili jsme se ze v-ech stran. Takže tímto zp sobem, poté n jaké hry, skupinové práce, jako oni se snažily ty d ti.*

Tída uitelka pro stmelení t idního kolektivu také spolupracuje se -kolní speciální pedagogkou. Speciální pedagogka na základě výsledků ze sociometrického dotazníku navrhla intervenční program pro celou t idu. V-ichni fláci se zapojili a spolupracovali na intervenční aktivitě . Speciální pedagogka také pracuje s chlapcem individuálně na soukromém sezení.

*„Spolupracuji právě s paní etopedkou, která si ho jednou za týden vezme, rozebere s ním konkrétní situaci, ve které je zrovna nějaký problém. Kontaktoval mě i Maják [nízkoprahové denní centrum pro děti a mladistvé], chtěl po mně nějaký dotazník, ale další odezvu jsem od nich neměla, jak to tam dál probíhalo. Vím akorát od maminky, že to snad bylo ještě horší.“*

Tádní učitelka zjistila od rodičů, že se chlapcovo chování v nízkoprahovém denním centru pro děti a mladistvé zhoršilo. Také rodiče potvrzují tuto skutečnost.

*„Loni jsem ho přihlásila do Majáku [nízkoprahové denní centrum pro děti a mladistvé Maják o. p. s.]. Sešla se tam podobná partička a on se od nich učil. Přijde mi, že zvláště víc neflákodím.“*

Dříve tádní učitelka oslovila i externí pracovníky z organizace primární prevence rizikového chování. Lektoři organizují intervenční programy pro tádní kolektivy, ale podle slov tádní učitelky vše bylo neefektivní.

*„Párkrát u nás byli i lektoři, ale to v té době bylo v reakci na ten covid, když bylo všechno zavazující, snažili se stmelit kolektiv, ale všechno to bylo jako dokolečka, mně to připadlo, že nic nového nevymysleli.“*

### **Jaké jsou možnosti spolupráce rodiny a školy při zaleování dítěte s poruchou chování do kolektivu tádní?**

Z výpovědi tádní učitelky i rodičů vyplývá, že obě strany jsou nejvíce zaměřené na zmírnění projevů poruchy chování a jejich následků, což je naprosto pochopitelné. Oba cíle jsou spojené a konečný výsledek je integrace Josefa do kolektivu tádní. Taková integrace, která bude vyhovovat všem stranám. První krok k integraci Josefa by mohl být zmírnění neřádného chování k tádnímu kolektivu. Chlapec mohl by, jak se chovat ke kolektivu, ale z mnoha důvodů nechce nebo není schopen se tak chovat. Problém může být mnohem hlubší. Až poté se mohou společně zaměřit na sjednocování tádního kolektivu, zvláště pokud tádní učitelka tvrdí, že spoluřádkáři stále mají snahu se s chlapcem bavit a pracovat s ním ve výuce.

*„Děti se právě snaží samy, ale prostě se nesečkávají s pozitivní odezvou.“*

Tídní uitelka a rodi e na neřádoucí chování chlapce reagují nejednotn . Vzájemná komunikace se omezuje na písemnou formu v elektronické po-t . Chlapcovi rodi e p estali chodit na t ídní sch zky.

*Ty se te kon jako pravideln omlouvaj a to uří zavedli n kde ve tvrté t íd a v páté jsem je je-t nevid la. Maminka teda jako vřky pí-e. Tatínek se p estane ozývát v tomto p ípad , ale zase maminka chce n jakou odezvu p es e-mail, v p ípad nabízí, fle p ijde osobn . Takfle se snaří spolupracovat je-t jinak.*

P estofe matka chlapce nabízí osobní setkání, t ídní uitelka matku chlapce s poruchou chování sama neoslovila k individuální sch zce od doby, kdy p estala chodit na t ídní sch zky. Osobní setkání s matkou musela zorganizovat speciální pedagofka, protofle se chlapcovo neřádoucí chování nahromadilo.

Tídní uitelce jsou rodi e k dispozici p es e-mailovou po-tu. Tato mořnost spolupráce t ídní uitelce nevyhovuje z mnoha d vod . Tídní uitelka udává, fle u psané formy komunikace si toho rodi e k její osob dovolí více.

*Ob as si rodi e neberou servítky! Za monitorem je kařdý hrdina [smích]*

Psanou formou komunikace podle ní také dochází k mnohým nedorozum ním. Nejvíce t ídní uitelce vyhovuje osobní konzultace. P i osobním jednání mohou na sebe ob strany ihned reagovat. Dochází téř k mén neshodám, protofle navzájem mohou vnímat také neverbální komunikaci.

Mořnost spolupráce potvrzuje i rodi chlapce s poruchou chování.

*Na tyto t ídní sch zky jsem nemohla, protofle jsem hodn pracovn vytířená, ale neustále jsem paní u itelce k dispozici na e-mailu.*

Dále rodi zmi uje, jak probíhá daná mořnost spolupráce s t ídní uitelkou.

*í S paní u itelkou se bavím hlavn p es e-mail. Pí-u jí, jak se [rodi zmínil jméno chlapce] doma chová a ona mi zas pí-e, co provádí ve -kole.*

S odstupem t í m síc autorka bakalá ské práce kontaktovala t ídní uitelku. Neřádoucí chování chlapce se nahromadilo, v d sledku toho si na konci roku 2022

speciální pedagogka vyfládala individuální schůzku s rodiči Josefa. Matka na individuální sezení přišla, avšak výsledek setkání neměl žádný vliv na chlapcovo nevládnoucí chování, ani na vzájemnou spolupráci rodiny a školy. Příznivá zpráva je, že do rodiny přestoupilo z jiné základní školy několik nových žáků. Podle vyjádření třídní učitelky chlapec s nimi navázal přátelský vztah.

Zde je názor třídní učitelky, jak ona do budoucna vidí integraci chlapce s poruchou chování do třídního kolektivu:

*Tam to vidím docela blbě, vzhledem k tomu, že se to s ním táhne od té školy a teď už je s tím málem pět let a oni se jako fakt snažili. A jsou z něj docela fakt otrávený a on, jestli si to v té hlavní věci ne rovnat sám, tak tam už se to s ním potáhne až do dospělosti. On si tam teď našel nové kamarády, kteří přišli z jiné školy, sem k nám a tam to docela funguje, ale jestli si to v sobě nesrovná a bude ty dít dál napadat, tak to s ním půjde dál se obávám. Oni ho ty dít jako tolerují. V dí, že má takový problémy v chování. Oni se s ním baví, v tom není problém, že by ho vyloženě odstrkovaly a nikdo se s ním nekamarádil, ale když dojde poté na nějaké hloubkové setkání, tak tam se ta pravda pak ukáže, no. Tam v tom to vidím špatně.*

### **Proč je klíčové dítě se poruchou chování dle třídní spolupráce školy a rodiny?**

Rodiči třídní učitelka se shodují, že jejich vzájemná spolupráce je důležitá. Obě strany vidí přínos spolupráce především v řešení problémů s chlapcem během školního dne. Také rodiči a třídní učitelka od spolupráce očekávají vzájemnou informovanost. Třídní učitelka poukazuje na to, že by od rodičů chtěla vědět, jak to v domácím prostředí funguje.

*Vidím v tom velký smysl, když spolu budeme spolupracovat, tak budeme spokojený všechny strany. Já budu vědět, jak to doma funguje, a oni budou vědět, jak to tady funguje, a hlavně bude spokojený to dítě.*

Pokud se jedná o integraci do kolektivu třídy a zmiřování nevládnoucího projevu jeho chování, třídní učitelka ve své výpovědi odkryla skutečnost, že vzájemná informovanost a řešení záležitostí do kolektivu třídy spolu navzájem souvisí. Pokud se má chlapec úspěšně do třídního kolektivu integrovat, je potřebná vzájemná komunikace

a informovanost mezi rodinou a učitелеm. Ale zda pouhá informovanost stačí k integraci chlapce s poruchou chování do kolektivu, toto posouzení situace záleží na aktérech.

*Když je tam problém s tím dítětem, tak bychom si s rodiči sedli a řekli: je tady problém v tomhle, a na to se doma zamyslíme, v rámci té výuky a toho chování je to potřeba určit aby se navzájem informovali, jak to s tím dítětem probíhá. A i to dítě se pak i líp cítí, když ví, že si pomáháme.*

Matka chlapce se také vyjádřila, že hlavní je pro ni informovanost o dítěti ve škole a řešení problémů.

*Nó, já si myslím, že je důležité, abych věděla, co se v té škole děje nebo aby se řešily problémy a aby se syn v té škole cítil jakoby dobře i v tom kolektivu... Já si myslím, že to je důležité, aby učitel spolupracoval; bez toho, když je nějaký problém, tak to nejde.*

Otázka byla položena i chlapci s poruchou chování, ale ten odpověděl, že nevidí význam ve spolupráci mezi rodiči a učitelkou. Po odmlce dodal, že nemusí rodiči sledovat dítě ve škole, protože se to rodiče nejspíše dozví od učitelky. Z jeho výpovědi vyplývá, že i Josef vidí spolupráci jako vzájemnou informovanost mezi rodiči a učitelkou. Chlapec s poruchou chování nemusí vzájemnou informovanost vnímat stejně jako jeho matka s učitelkou, kteří vnímají informovanost jako pozitivní a produktivní.

## 9. Diskuse

Diskuse reflektuje propojenosť fakt v empirickej časti s teoretickými východiskami v teoretickej časti bakalárskej práce.

Projevy nefládoucího chování má Josef od materské školy. Josef byl označován jako štemperamentní a flivé dítě jifl v materské škole. Podle výpovědi matky obas učitelky v materské škole poukazovaly na to, že se chlapec obtífln ji srovnává s ostatními dětmi, obas jim bral hračky i násilím. Situace byly e-ny vysvětlováním a domluvou.

Po nástupu na základní školu problémové chování pokračovalo a spíše zesilovalo. Škola, zejména učitelka Josefovo chování e-ila rozhovorem s rodiči (p eváfln s matkou) a dohodou o společné výchově. Tento způsob spolupráce se, ale neukázal jako efektivní. V dalším ročníku problém přibýval, chlapec býval relativně často verbálně i fyzicky agresivní vůči kolektivu třídy. Ve stejném ročníku učitelka navrhla rodičům Josefovo odborné vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Pedagogicko-psychologická poradna navrhla těsnější spolupráci s rodinou, podporu a nácvik sociálního chování a rozvoj emocí. Nácviku Josefova sociálního chování se vnuje speciální pedagogika formou individuálních sezení. Na základě doporučení z pedagogicko-psychologické poradny rodiče se školou úzce spolupracovali na vedení chlapce s poruchou chování. Zprvu matka i otec, ale jak pozvání do školy a nutnosti probrat další chlapcovy problémy přibývaly, otec přestal chodit. Nejprve z důvodu pracovní vytíženosti a postupem času s učitelkou přestal komunikovat úplně. Veškerou spolupráci se školou nechal na matce. Matka zprvu do školy chodila, jeť obas i ve tvrtém ročníku, ale stále méně ochotná, v t-inou se také vymlouvala na pracovní vytížení. Z neformálních konverzací s učitelkou byl možný důvod, mimo pracovní vytíženosti, také pandemie covidu-19. Došlo to tak daleko, že přestala chodit i na třídní schůzky a veškerá komunikace se omezila na komunikaci přes internetovou poštu. Spolupráce ze strany matky se stala zcela formální. Matka jifl rezignovala na požadavky učitelky a snaží se veškeré hlubší spolupráci vyhnout.

V současnosti je Josef v pátém ročníku. Chlapec reaguje nepříjemně agresivně vůči svým spolužákům a domácímu zvířeti (z výpovědi od matky). Teoretická část popisuje nejčastěji jednotlivé projevy poruchy chování, nadměrná agresivita je zmíněna na straně 12. V důsledku jeho agresivních projevů vůči okolí je segregovaný z kolektivu třídy. Předtím výukou se třídní učitelka snažila také pracovat s třídním kolektivem. Snažila se chlapce sama integrovat do kolektivu různými socializačními kruhy, skupinovými hrami ainnostmi v různých dvojicích. Třídní učitelka pracuje s třídním kolektivem podobně, jak popisuje text v teoretické části bakalářské práce na straně 15. Zátkem každého školního roku probíhá sociometrické měření třídy na základní škole. Na vyúčtování sociometrického dotazníku rovněž odkazuje text na stranách 19 a 20. Výsledky sociometrického dotazníku ukázaly, že chlapec s poruchou chování nemá ve třídním kolektivu žádné pozitivní vazby se spolužáky. Na základě výsledků sociometrického dotazníku s třídním kolektivem začala pracovat také školní speciální pedagožka. S chlapcem s poruchou chování pracují vichni aktéři oddělení a nejednotně. Jak teoretická část bakalářské práce dokazuje na straně 19, základní škola má právo zahrnout do měření také rodinu, například formou výchovné komise nebo individuálního výchovného plánu. Impuls, který by znovu nastartoval ufil spolupráci rodiny, by pravděpodobně musel přijít od editel základní školy.

Třídní učitelka je zkušená a ihned v prvním ročníku nastavila svým žákům jasná pravidla v hodinách výuky. Ufil jen kvůli tomu nemá ve výukových hodinách s chlapcem s poruchou chování větší problémy. Avšak chlapec porušuje školní pravidla ve výukových hodinách jiných pedagožů a také opeřestávkách. Nefladoucí chování se projevuje i v domácím prostředí. Rodina na výchovu chlapce s poruchou chování už n rezignovala. Na chlapce rodina a škola výchovně působí odděleně. Nejednotnost výchovy v rodině i mezi školou umí dítě zpravidla dobře vypořozovat a obratně klovat mezi jednotlivými stranami. Z tohoto důvodu chtěla třídní učitelka najít další aktéry, které mají na chlapce vliv. Třídní učitelka zjistila, že se chlapec ve volném čase vnuje fotbalu. Třídní učitelka se domnívá, že se chlapec u zájmových aktivit, které ho baví, chová příkladně. Čhtěla se proto přes matku spojit s jeho trenérem fotbalu. Od trenéra se chtěla dozvědět, jak se chová ke kolektivu tam, například jaké výchovné opatření na chlapce poufívá sám trenér. Třídní učitelka chtěla na chlapce působit stejným směrem. Avšak neúspěšně, matka neměla zájem, aby jim tímto způsobem třídní učitelka pronikla do vlivotní situace. Potřebné informace jí neposkytla.

Jediná forma spolupráce mezi školou a rodiči chlapce je e-mailová komunikace. Nejde o prosperóznou spolupráci všech aktérů, ale pouze o vzájemnou informovanost. V teoretické části na stranách číslo 32 až 34 jsou nastíněny hlavní možnosti spolupráce mezi rodinou a základní školou. Teoretická část mluví o faktu, že nejlepší jsou ty možnosti spolupráce. Rodiče chlapce tyto možnosti navštívit nepostihli. Ve stejné kapitole teoretická část na straně 32 zmiňuje, že rodina, se kterou chce dítě u učitelky být v kontaktu, na tyto možnosti spolupráce nechodí.

O něco níže, na straně 35, teoretická část reflektuje fakt, že s pedagogy ve většině případů jedná matka chlapce. Otcové se interakcí se školou dostávají do konfliktu. Tento fakt také potvrzuje empirická část, kdy s dítětem u učitelky je v kontaktu výhradně matka chlapce s poruchami chování. Matce brání v navázání hlubší interakce s dítětem u učitelky pracovní vytíženost. Pracovní vytíženost rodiny i učitelky jako možnou bariéru ve spolupráci udává teoretická část na straně 35, v poslední kapitole s názvem Problematika spolupráce. Speciální pedagogka podotkla fakt, že na druhém stupni jejich základní školy obecně klesá zájem rodin s nimi spolupracovat. Nejvíce se speciální pedagogkou chtějí být v kontaktu rodiny chlapce z prvního a z druhého ročníku. Zmínovaná poslední kapitola teoretické části také poukazuje na tento problém, který je základem v postupném ztrátě zájmu rodin o interakci se základní školou.

V teoretické části na straně 28 jsou uvedeny tři modely rodin podle toho, jak se staví ke spolupráci se školou. Rodiče chlapce s poruchou chování se nejvíce přibližují k modelu rodiče jako zákazníka. Na chodu základní školy nemají zájem se podílet. Podílí se pouze v případě, že je nějaký problém. Zájem o spolupráci s dítětem u učitelky nastal v době, kdy chlapcovo neřádné chování bylo v domácím prostředí pro rodiče nesnesitelné. Josef začal mít agresivní projevy v rámci domácího zvířeti. Tehdy se rodiče obrátili na dítě u učitelky a prostřednictvím elektronické pošty si navzájem vyměnili informace o chlapci, což dříve nebylo.

Josefovi rodiče navštívili dítě u učitelky na individuální konzultaci, kde se řešilo jeho neřádné chování. Individuální konzultace, která byla zorganizována speciální pedagogkou, nevedla k žádnému úspěšnému řešení. Poslední odkaz na teoretickou část je na straně 31. Na této straně jsou uvedeny modely vztahů mezi školou a rodinou v Evropě. Autorkou modelu je Berte Ravnová. Vzájemný vztah dítěte u učitelky a matky chlapce s poruchou chování se obecně přibližuje modelu konsenzuálnímu. Dále



prvek v konsenzuálním modelu spolupráce byla informovanost mezi rodinami a učiteli. Stejně jako vzájemná spolupráce učitelů výzkumu je také postavená na pouhé informovanosti. Jedná-li se o komplexnější integrace, obě strany jednájí odděleně a nejednotně. V krátkém časovém odstupu tím sice do samého ročníku přibývalo několik nových tříd z jiných základních škol a Josef s nimi navázal vztah. Avšak Josefa přivodní třídní kolektiv stále nepřijal.

## Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala možnostmi spolupráce mezi základní školou a rodinou při integraci dítěte s poruchou chování do kolektivu třídy. Konkrétní problematika spolupráce při práci s dětmi s poruchami chování je málo diskutovaná, přestože je vzájemná interakce rodiny se školou jeden z nejdůležitějších faktorů výchovně-vzdělávacího procesu. Zvláště při práci s dětmi s poruchou chování je důležitá jednotná výchova a komplexní péče, kterou mohou rodina i základní škola společně poskytnout.

Cíli kvalitativního výzkumu bylo zjistit možnosti spolupráce základní školy a rodiny při integraci dítěte s poruchami chování a zjistit, jakým způsobem by bylo možné zmírňovat projevy jeho neřádného chování. Výzkumné řešení probíhalo polostrukturovanými rozhovory s třídní učitelkou, dítětem s poruchou chování a jeho matkou. Kvalitativní řešení poskytlo náhled do současné situace a na role účastníků aktivity, kteří jsou v řešení dané problematiky zainteresováni.

Výsledek výzkumného řešení je takový, že spolupráce rodiny a třídní učitelky je zejména orientována na zmírňování neřádných projevů chlapcového chování spíše než na integraci chlapce do kolektivu třídy. Spolupráce rodiny a třídní učitelky probíhá prostřednictvím elektronické pošty a jedné osobní konzultace, která byla vyříděna ze strany speciální pedagogky. Spolupráce mezi základní školou a rodinou probíhá pouze jako výměna informací. Informovanost je sice základ spolupráce, ale pouhá výměna informací mezi aktéry na řešení problematiky nestačí. Třídní učitelka s pomocí speciální pedagogky společně řeší chlapcovu integraci do třídního kolektivu a snaží se o pozitivní klima třídního kolektivu.

Výsledky výzkumného řešení nelze aplikovat na širokou veřejnost jako u kvantitativních výzkumů, ale to ani nebyl účel této bakalářské práce. Účel bakalářské práce bylo poukázat na důležitost spolupráce mezi třídním učitelem a rodinou. Jak odborné publikace jiných autorů, tak i empirická část bakalářské práce dokazují, že v dnešní době stále v České republice není samozřejmostí se aktivně podílet na kolektivní život dítěte. Výchovné principy jsou v této době stále rozděleny na rodinnou výchovu

a na školní výchovu. Cíl pedagoga a rodiny je stejný, tak pro každou cestu za cílem  
nekráčí společnými silami

## Seznam použitých zdrojů

BERANOVÁ, E., aj., 2014. *Metodický pr vodce výchovného poradce*. Praha:Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-7496-090-1.

BENDL, S., aj., 2016. *flák s problémovým chováním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-703-3.

APEK, R., 2013. *U itel a rodi* . Praha: Portál. ISBN 978-80-247-4640-1.

HOTIM KA, Jan. Komunikace mezi školou a rodi i flák . In: *Metodický portál RVP* [online]. 26. 06. 2006, [vid. 25. 2. 2023]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html>. ISSN 1802-4785.

HYTYROVÁ, M., aj., 2019. *D ti a problémy v chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

JANOŮKOVÁ, M., 2012. Formování sociálního klimatu ve třídě s fláky se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Metodický portál RVP*. [online]. 9. 10. 2012 [vid. 23. 2. 2023]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/16517/FORMOVANI-SOCIALNIHO-KLIMATU-VE-TRIDE-SE-ZAKY-SE-SPECIALNIMI-VZDELAVACIMI-POTREBAMI.html>

KACHLÍK, P., aj., 2016. *Inkluze jako cesta k předcházení rozvoji problémů v chování*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8509-1.

KUCHARSKÁ, A., aj., 2014. *Práce školního speciálního pedagoga*. Praha:Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-7481-035-0.

MÍKOVÁ, R., 2015. Spolupráce školy a rodiny. In: *Rodina.cz*[online]. 22. 1. 2015 [vid. 1. 3. 2023]. Dostupný z: <https://www.rodina.cz/clanek10024.htm>

MSMT, 2003. *Vstříky MSMT* [online]. [vid. 9. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/vestniky>

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ, 2023. Školní metodik prevence. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha: NÚV [vid. 23. 2. 2023]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence.html>

OLEJNÍ KOVÁ, J., 2023. Vzdělávání dětí s poruchou chování. In: *Účence dítěm* [online]. 20. 1. 2023 [vid. 16. 2. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-poruchou-chovani>

PACL, I., aj., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1426-4.

POHNĚTALOVÁ, Y., 2015. *Vztahy –koly a rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-626-1.

PTÁČEK, J., 2006. *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-81

RABUŠKOVÁ, M., aj., 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-3598-6

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

MERTIN, V., aj., 2013. *Problémy s chováním*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-026-4.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2007 [vid. 7. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38844/>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 [vid. 1. 2. 2023]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb.html>

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školách a o preventivní výchovné péči ve školách a o změnách

dalších zákon . In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2002 [vid. 9. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranne>

FIENATOVÁ, Z., 2018. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě* . Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-391-9.