



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>	Kristýna Válková
<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:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

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. Věnuje 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 nežádoucího 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 školní úrovni.....	17
2. Aktéři podílející se na spolupráci	20
1.5 Pedagogičtí pracovníci	20
1.6 Instituce spolupracující se školou	25
1.7 Zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu	27
1.8 Rodina	27
3. Spolupráce školy a rodiny	29
1.9 Spolupráce školy a rodiny z pohledu legislativy	30
1.10 Vývoj spolupráce školy a rodiny ve společnosti	30
1.11 Možnosti spolupráce mezi školou a rodinou	31
1.12 Překážky ve spolupráci.....	34
EMPIRICKÁ ČÁST	37
4. Představení výzkumného šetření.....	37
5. Cíl výzkumného šetření	37
6. Průběh výzkumného šetření	38
7. Výzkumné otázky	39
8. Výsledky výzkumného šetření	39
9. Diskuse.....	46
Závěr	50
Seznam použitých zdrojů.....	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 zaslouhuje. Proč se zabývat integrací do třídního kolektivu? Odpověď je jednoduchá, a přece důležitá jako sama integrace do kolektivu. Dobrý vztah se spolužáky nejenže přímo ovlivňuje klima celého třídního kolektivu, ale také nepřímo ovlivňuje chuť žáků se vzdělávat.

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 nejběžnější diagnostikou poruch chování a jejich jednotlivými projevy v jednání dítěte. Najdeme tu i možnosti intervence. Zaměřuje se především na možnosti, jak ve školním prostředí zmírňovat nežádoucí 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. Pohlíží na tuto spolupráci z legislativního pohledu i z pohledu společenského. Samozřejmě nelze v teoretické části opomenout definice nejběžnějších možností spolupráce mezi základní školou a rodinami.

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

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jakým způsobem funguje spolupráce třídní učitelky a rodiny, zdali jejich vzájemná interakce vede ke zmírňování projevů chlapcova problematického chování a zároveň zda vede i k integraci chlapce s poruchou chování do kolektivu třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Poruchy chování

Obecná definice poruch chování je brána jako různá odchylka v širokém spektru socializace, kdy dítě nechce respektovat normy chování úměrné jeho věku nebo jeho rozumovým schopnostem. Každé dítě se někdy odchýlí od sociálně očekávaného chování, proto tato odchylka musí mít trvalejší a opakující se ráz; uvádí se nejméně šest měsíců. Je nutné zmínit, že poruchy chování se vyskytují vždy v oblasti sociální interakce, vztahu k sobě samému, vztahu k věcem a při zacházení s nimi (Hutyrová 2019, s. 69).

Existují tedy tři elementární vzorce chování, které dělí poruchy chování od pouze krátkodobého problémového chování:

Chování nerespektující sociální normy

Dítě chápe sociální normy i hodnoty, ale z různých důvodů je nepřijímá. O poruchu chování se nejedná, pokud dítě není schopno přijmout sociální normy z důvodu své nízké rozumové úrovně (Michalová 2007, s. 18).

Neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy

Dítě je egoistické, není ohleduplné vůči ostatním a obecně má nízkou úroveň empatie. Sociální cítění je podmíněno saturací jeho vlastních potřeb. Dítě se nechce pro dobro společnosti přizpůsobit normám. Nemá zájem se podílet na kolektivních aktivitách, pokud z toho nemá vlastní pozitivní prospěch (Michalová 2007, s. 18, 19).

Agresivita coby rys osobnosti nebo chování

„Emocionální prožitek takového chování je neutrální, agresivita jako násilný způsob chování je typickým způsobem reagování jedinců s poruchou chování.“ (Michalová 2007, s. 19).

Jinými slovy jedná se o silné reakce hněvu postihující verbální a nonverbální komunikaci. Tyto intenzivní reakce mohou být vyvolány i triviálními podněty, dítě nad

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

1.1 Jednotlivé projevy poruchy chování

Dále uvedeme jednotlivé projevy poruch chování (někteří autoři zmiňují též pojem symptomy poruchy chování). Stále platí, že pro diagnostikování poruchy chování musí dítě vykazovat tři a více projevů po dobu delší než šest měsíců. Poruchu chování může diagnostikovat klinický psycholog nebo psychiatr (Olejníčková 2023). Jednotlivé projevy je potřebné řešit samostatně zejména ve školním prostředí.

Lhaní

Zvláště nebezpečná charakteristika lhaní je takzvaná pravá lež: dítě si uvědomuje své nepravdy, prohlašuje je za účelem něco získat nebo se něčemu vyhnout. Děti většinou lžou, aby se vyhnuly trestu. Pokud rodina dítě tvrdě trestá, může dítě lhaní používat jako formu sebeobrany. V takových případech je nutné spíše chválit snahu přiznat 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 převažující 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 porušuje 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 zařadilo. Může se jednat o krádež za cílem pomsty nebo zážitku (Hutyrová 2019, s. 91). Protože krádež může 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 žádné výchovné nástroje učitelů, se škola může obrátit na orgán sociálně-právní ochrany dětí (Hutyrová 2019, s. 92).

Vandalismus

Děti v mladším školním věku zpravidla ničí majetek, protože si neumí poradit se svou nahromaděnou energií. Ve starším školním věku už k vandalismu mohou vést i další různé důvody. Děti většinou jednají ve skupině; ničení může být formou pomsty, domnělého trestu, seberealizace, případně snahou ohromit okolí. Pokud se vandalismus děje ve školní třídě, učitel může zainteresovat žáky do úpravy či výzdoby místnosti. Málokterý člověk by ničil majetek, který si sám vyzdobil (Kadlecová, aj. 2010, s. 143).

Záškoláctví

Pokud dítě neplní řádně povinnou školní docházku, škola postupuje podle metodického pokynu, který byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Pokud má žák zameškaných více než dvacet pět neomluvených hodin, škola má za úkol problém záškoláctví řešit s institucemi mimo školní prostředí, zejména s orgánem sociálně - právní ochrany dětí. Nezapomí-li se situace, může být záškoláctví bráno jako zanedbání povinné péče ze strany zákonných zástupců a dítě může být v krajním případě zákonným zástupcům soudně odebráno (Kadlecová, aj. 2010, s. 183). Při efektivním řešení záškoláctví je vždy nutné zjistit příčinu. 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 třídit 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 známé rozlišování poruch chování je podle společenské závažnosti na disociální, asociální a antisociální chování. Disociální chování je omezující ve většině situací spíše pro dítě s těmito projevy než pro společnost. Mezi projevy disociálního chování se řadí zlozvyky, vzdorovité chování, negativismus (Mertin, aj. 2013, s. 34). Projevem

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

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

Porucha chování ve vztahu k rodině

Porucha chování ve vztahu k rodině je specifická tím, že působí v rodinném kruhu. Patří sem různé konflikty v rodině, agresivita, ničení rodinného majetku, krádeže věcí a peněz (Hutyrová 2019, s. 69). Řadí se mezi poruchu chování s lepší prognózou, jelikož jde převážně o reakci na určité okolnosti nebo na prostředí. Dítě s poruchou chování ve vztahu k rodině většinou dobře vychází se svými spolužáky a s širší 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 (Hutyrová 2019, s. 71), často je násilné vůči slabším a vůči zvířatům. Vyvolává rvačky, ničí majetek. Tato porucha chování v dospělosti většinou přechází do závažných poruch osobnosti. Nesocializovaná porucha chování je zřetelná ve všech oblastech, avšak nejvýrazněji se projevuje ve škole, neboť 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 až 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). Dítě se socializovanou poruchou chování je své partě velice oddané a řídí se jejími pravidly. Mínění jejích členů je pro něho velice důležité a zásadní. S dospělými nemá tolik narušený vztah, spíše s autoritami všeobecně. V některých případech samotná skupina, jíž je členem, nemusí být patologická, a deliktů se dítě se socializovanou poruchou chování dopouští samostatně (Kadlecová, aj. 2010, s. 139).

Porucha opozičního vzdoru

Porucha opozičního vzdoru 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 dítěte s poruchou opozičního vzdoru se však nevyskytují závažné disociální nebo agresivní rysy, které překračují zákonné normy (Train 2001, s. 188, 189). Porucha opozičního vzdoru je zvláště zřetelná 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), kupříkladu 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 faktora

Genetický faktor se zaměřuje na možnou souvislost zdědění poruchy chování z rodiny. Mnohé výzkumy potvrzují určitá genetická rizika působící na vývoj poruchy chování v dětském věku. 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 dětském věku, ukazují zajímavé výsledky. Až 38 procent otců 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 důvody vzniku poruch chování u dětí, které nemají žádné biologické příčiny. Možné příčiny vzniku poruchy chování z psychologického hlediska se dělí následovně (Hutyrová2019, s. 76):

- Hledání náhradního uspokojení

Tyká se dítěte, které prožilo 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 či výchovném zařízení (Hutyrová 2019, s. 78).

- Poruchy chování na bázi disharmonického vývoje osobnosti

V důsledku toho děti navazují pouze krátkodobé povrchní vztahy, jsou emočně ploštlé, impulzivní s agresivními rysy. K dospělým se naopak umí chovat zdvořile a působit empaticky. V dospělosti se většinou 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 těžké 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 může přispět i působení 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 řadíme veškeré úmyslné činnosti, které ovlivňují dítě. Cílem intervence je blaho dítěte, pokud možno trvalá pozitivní změna jeho chování, jednání a prožívání, studijní prospěch, mezilidské vztahy a sociální kompetence, které budou sloužit k jeho životnímu prospěchu. K dosažení tohoto cíle se využívá řada odborně praktikovaných postupů (Kadlecová, aj. 2010, s. 3,4).

Intervence závisí na typu a na prognóze poruchy chování. Základním pravidlem pro úspěšný průběh nápravy je komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, na

kterém se zúčastňuje nejširší sociální okruh dítěte. Zvláště důležitá je komplexní intervence i s rodinou dítěte, protože porucha chování nebývá záležitostí pouze dítěte samotného (Ptáček 2006, s. 17).

Rodina hlavně v minulosti měla širokou škálu výchovných prostředků, jak ukázat problémové chování dítěte. Nevylučovaly se fyzické tresty, strašení nebo zákazy. Často rodiče trestají děti za vlastní selhání (Mertin, aj. 2013, s. 38,39).

Škola má některé tresty omezené, zvláště fyzické tresty. Pedagogové musí využívat výchovné prostředky, které jsou schváleny českou legislativou (Mertin, aj. 2013, s. 35).

Václav Mertin s odborným kolektivem (Mertin aj. 2013) uvádí nejběžnější možnosti výchovných opatření na školách, které učitelé uplatňují při zmírňování projevů poruchy chování.

„Jejich spektrum je široké a sahá od domluvy, napomenutí, sdělení rodičům, poznámky přes pozvání rodičů do školy, napomenutí třídního učitele až ke sníženému stupni z chování, jednání výchovné komise. V mimořádných případech se obracejí na orgán sociálně-právní ochrany dětí, policii“ ... (Mertin, aj. 2013, s. 40).

Učitelé většinou zvolí více výchovných opatření, pokud se předešlé pokusy ukáží jako neefektivní. Učitelé využívají k ukáznění třídy také známkování, především dostatečnou nebo nedostatečnou. Špatná klasifikace je zejména úspěšná u dětí a u rodičů, kterým záleží na dobrém studijním prospěchu. Spoluautor publikace Václav Mertin (2013) poukazuje na fakt, že v praxi výchovná opatření fungují na žáky druhého stupně pouze sporadicky. Zde je nutné komplexní řešení s rodinou (Mertin, aj. 2013, s. 40).

Ve většině případů se učitel zkusí s nekázní dítěte vypořádat sám. Pokud delikvence u dítěte pokračuje, učitel se pravděpodobně spojí s rodičem dítěte nebo nejprve požádá o pomoc třídního učitele, výchovného poradce, školního metodika prevence, ředitele školy nebo další kvalifikované osoby (Bendl, aj. 2016, s. 34). Třídní učitel má mimo jiné nárok předávat návrh na vyšetření dítěte s projevy problémového chování do pedagogicko-psychologické poradny nebo do speciálně 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 nežádoucí 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 průběh výchovy a vzdělávání žáka a spolupráce s rodiči. Dokládají se zde také různá předešlá opatření, případně smlouvy mezi rodinou a školou. O průběhu 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 ovlivňují průběh výchovně-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. Sám 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).

Žáci by měli mít od prvního dne stanovená pravidla chování ve třídě. V ideálním případě se na jejich vytváření třídní kolektiv podílí. Pravidla mají zakotvovat slušné, respektující chování ke spolužákům a k učitelům. Stává se, že o žáka s poruchou chování, který pravidla trvale porušuje, své spolužáky slovně nebo fyzicky napadá, krade jim věci a svým chováním negativně vyčnívá, spolužáci ztratí zájem a částečně nebo úplně ho z kolektivu vyčlení. Osamocených žáků si nejčastěji všimne právě třídní učitel, který svou třídu pozoruje. Impuls může také přijít ze strany rodiny. Existují i různé formální metody, jak zjistit sociální klima třídního kolektivu. Velmi dobrou a osvědčenou metodou je například sociometrický dotazník od Richarda Brauna, který nabízí komplexní analýzu třídní atmosféry a jednotlivých vztahů mezi žáky. Lze též zjistit třídní hierarchii, oblíbenost a neoblíbenost jednotlivých žáků nebo reflexi žáků na třídní klima (Janoušková 2012), (Mertin, aj. 2013, s. 69). Sociometrický dotazník se řadí mezi nápravné programy, které jsou zacílené na zmírňování nežádoucích projevů v kolektivu. Na základě výsledků může metodik prevence nebo školní psycholog spolu s třídním učitelem pracovat s třídním kolektivem (Ženatová 2018, s. 36, 37).

2. Aktéři podílející se na spolupráci

Pod pojmem aktéři se rozumí osoby a instituce, se kterými se dítě s poruchou chování v systému péče může setkat.

1.5 Pedagogičtí pracovníci

Učitel

Nejčastěji na dítě s poruchou chování upozorní učitel, který nad dětmi koná dohled, a dítě s poruchou chování zachytí při delikvenci. Ve vyhlášce číslo 263/2007, která se zabývá pracovním řádem pro zaměstnance škol a školských institucí zřízených

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy je stručně obsažena náplň práce pedagogických pracovníků (Bendl, aj. 2016, s. 28). Píše se zde obecně o dohledu nad dětmi a nezletilými žáky nebo o spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, výchovným poradcem, školním metodikem prevence a zákonnými zástupci dětí. Paragraf šest této vyhlášky číslo 263/2007 se zabývá touto problematikou (Bendl, aj. 2016, s. 28).

„Dohled k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků ve škole nebo školském zařízení při výchově a vzdělávání a s nimi souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb se vykonává v zájmu předcházení škodám na zdraví, majetku, přírodě a životním prostředí“ (Vyhláška č. 263/2007 Sb., § 6, ods. 1).

Obsahově detailnější je organizační řád každé konkrétní školy, též nazývaný provozní řád pro zaměstnance, který sestavuje ředitel školy. Provozní řád konkretizuje činnosti a úkoly pracovníků školy. Povinnosti a úkoly učitelů jsou především dodržování školní i pracovní kázně, povinnost řídit se školním řádem a mj. vykonávat dozor nad dětmi podle pokynů ředitele školy a podle zvláštních pokynů. Dalším neméně důležitým úkolem je věnovat individuální péči žákům, dále ohlašovací povinnost v případě ohrožení zdraví a výchovy dítěte (užívání návykových látek nebo šikana, týrání, zneužívání, zanedbávání a další formy špatného zacházení) (Bendl, aj. 2016, s. 28).

Třídní učitel

Náplň práce třídního učitele je vést výchovu a výuku v kmenové třídě a odpovídat za celkové plnění výchovně vzdělávacích činností. Také uvádí do souladu práci všech vyučujících učitelů v kmenové třídě (Bendl, aj. 2016, s. 46).

Zásadní rozdíl mezi učitelem a třídním učitelem v oprávněních při zacházení s dítětem s poruchami chování spočívá ve výchovných opatřeních, která má třídní učitel k dispozici. Třídní učitel může za porušování školní kázně udělit dětem ve své kmenové třídě napomenutí třídního učitele, důtku třídního učitele, ale může i ocenit chování či prospěch pochvalou. Napomenutí třídního učitele a důtku třídního učitele se většinou udělují bezprostředně po poklesku, kterého se dítě dopustilo. Při udělení důtky třídního učitele je třídní učitel nucen informovat ředitele školy. Ředitel školy nebo třídní učitel na základě tohoto výchovného opatření oznámí rodičům dítěte důvod výchovného opatření (Bendl, aj. 2016, s. 44, 45).

Ředitel školy

Ředitel školy řídí všechny sféry, které jsou spojeny se vzděláváním a se školskými službami v konkrétní škole. Mezi jeho pravomoci, které může uplatnit

v rámci problémového chování žactva, patří také výchovná opatření. Důtku ředitele školy dítěti uděluje pouze po projednání v pedagogické radě (Bendl, aj. 2016, s. 46, 47).

Pedagogická rada je poradní orgán, který svolává ředitel školy. Do pedagogické rady patří všichni pedagogičtí pracovníci základní školy. V pedagogické radě se mohou projednávat i pochvaly a ocenění. K výchovným opatřením patří i rozhodnutí o vyloučení nebo o podmíněném vyloučení ze školy. Ředitel základní školy takto může rozhodnout, pokud dítě závažně porušilo nebo porušuje povinnosti školního řádu, ale výhradně za předpokladu, že dítě již splnilo povinnou školní docházku (Bendl, aj. 2016, s. 48). Nepoměrně větší význam má toto výchovné opatření ve školách II. cyklu.

Vychovatel

Výskyt problémového chování žáků se neomezuje pouze na samotnou školu, ale stejnou měrou se projevuje i ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, jako je školní družina či školní klub. I (ale nejen) proto by měl pedagogický pracovník školní družiny či školního klubu úzce spolupracovat s třídním učitelem a ostatními pedagogy. Vychovatel nejenže může dětem poskytnout navazující komplexní péči v mnoha směrech působení, ale spolu s třídním učitelem může společně utvářet celistvý pohled na jednotlivé dítě. To samozřejmě umožní zvolit nejlepší přístup k dětem a užívat odpovídající výchovné prostředky. Společně mohou jednotně posilovat žádoucí návyky a chování dětí. Spolupráce zpravidla probíhá neformálně v podobě rozhovorů o dítěti, výměnou zkušeností s dítětem nebo konzultacemi pro řešení problémového chování (Bendl, aj. 2016, s. 34,35).

Co se týče řešení problémového chování ve školní družině či školním klubu, i vychovatel může předat podklad pro návrh na kázeňské opatření třídnímu učiteli nebo řediteli školy. Ve školní družině či školním klubu bývá problémové chování řešeno čtyřmi stupňujícími se způsoby:

- Rozhovor s vychovatelem ve školní družině

Vychovatel dítěti připomene pravidla chování, možné důsledky jejich nedodržování. Vychovatel také může zintenzivnět dozor nad dítětem nebo dítě dočasně vyloučit z oblíbené činnosti.

- Rozhovor s kolektivem Školní družiny

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

- Konzultace s třídním učitelem

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

- Rozhovor s rodiči nebo zákonnými zástupci dítěte

Škola by vše měla konzultovat s rodiči, informovat je o nevhodném chování dítěte (Bendl, aj. 2016, s. 36).

Výchovný poradce

Činnosti 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 činnosti: kariérní 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 individuálně 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 i učiteli pomáhá nastavit výchovné postupy pro děti s poruchami chování (Beranová, aj. 2014, s 5–11).

Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je obligátní profese na každé škole. Často 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 předmětech v oblasti preventivní výchovy. V neposlední řadě se stará o šíření povědomí 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 speciálně 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 zřizuje spolu s pracovníky školního poradenství preventivně intervenční program. Ve spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky může navrhovat 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

Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum vykonává poradenské služby především při výchově 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

Dětem s poruchou chování se věnují především pedagogicko-psychologické poradny. Pedagogicko-psychologická poradna provádí psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku dítěte s projevy problémového chování a při podezření 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 školy, 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 kolektiv může pedagogický pracovník z pedagogicko-psychologické poradny provádět diagnostiku sociálního klimatu školní 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. a–l).

Střediska výchovné péče

Středisko 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. 1–5).

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. 2–3).

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 (Olejničková 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 předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při 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 šíření negativních delikventních jevů u žáků, měly by se škola a policie dohodnout na postupech řešení. Metodický pokyn MŠMT dále zmiňuje možnost využití Preventivních informačních

skupin Policie České republiky. Preventivní informační skupiny nabízejí informační a poradenské programy v oblasti prevence negativních jevů na škole (MŠMT 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 věnují dětem 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 dětí 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 zařízení je vhodné dítě s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou dále přeřadit (Zákon č. 109/2002 Sb., § 5, ods. 2, písm. e-f).

1.8 Rodina

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

„Rodina představuje nositele hodnot, které si dítě osvojuje a následně přenáší do svého budoucího života. Rodinné zázemí představuje vazby, jejichž funkčnost nebo dysfunkčnost 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. Prostředí, ve kterém vyrůstá, dítě ovlivňuje ve všech směrech: jeho vzorce chování, normy, vztahovou sféru, materiální sféru i sociokulturní oblast života. (Pohnětalová 2015, s 12, 13).

Před nástupem do základní školy by již dítě mělo mít osvojeny způsoby chování ve společnosti a základní dovednosti, aby mohlo být zdárně zaškolené. Většina dětí přichází 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 dětí. 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. Nejčastěji se rodiny snaží spolupracovat a jednat se školou podle svých nejlepších možností (Rabušicová, aj. 2004, s 10), ne však všechny. Existují základní charakteristiky rodin podle toho, jaký mají zájem o interakci se školou. Šedová (2004) v publikaci uvádí čtyři role, které vyznačují rámeček chování a přístup rodin ke škole. Rozděleny jsou na klientskou roli, partnerskou roli, občanskou roli a roli rodiny jako problému (Rabušicová, 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 volnočasového vyžití. Pokud rodina není spokojená se školou, najdou pro dítě školu další. Tato tržní taktika staví školy do konkurenčního boje o nejlepší místo (Rabušicová, aj. 2004, s 34).

Role rodiny jako partnera

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

Role rodiny jako občana

Rodiče vymezují vůči 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 (Rabušicová, 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 (Rabušicová, aj. 2004, s 38).

- „Nezávislé rodiny“ nemají velký zájem s učiteli komunikovat. Většinou vyznávají odlišné hodnoty, než škola nabízí, ale školu jsou schopny tolerovat pro dobro svého dítěte.
- „Špatné rodiny“ je pojem pro rodiny, které neplní své rodičovské funkce. Nemají zájem o fungování školy a nepodporují vzdělávání svých dětí, často aktivně proti vzdělávání, škole i pedagogům před dítětem vystupují.
- „Snaživé rodiny“ připravují učitelům nelehké situace. Rodina ráda komunikuje a vyžaduje informace o dění ve škole nad rámec běžné potřeby, často na úkor časového vytížení učitele. Někteří učitelé se cítí být takovými rodinami ohroženi (Rabušicová, aj. 2004, s 39).

3. Spolupráce školy a rodiny

Spolupráce školy a rodiny patří od nepaměti k jednomu z nejdůležitějších prvků výchovně-vzdělávacího procesu.

Snad každý učitel chce, aby jeho žák byl ve škole spokojený a měl dobrý školní prospěch. Měl by proto znát jeho rodinu. Sama rodina může velkou měrou pozitivně přispět k průběhu vzdělávání svých dětí. Radek Čapek ve své publikaci (2013) uvádí význam vybudování pozitivního vztahu mezi rodinami a školou.

„Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, školních), pomáhá eliminovat nejrůznější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi“ (Čapek 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 říct, že dosavadní legislativa rozšiřuje součinnost rodiny se školou. Jako jeden z příkladů může být založení školské rady. Školská rada je účastna při správě školy, na níž působí. Členy školské rady mohou být zákonní zástupci žáků, zletilí žáci, pedagogové školy a zástupci zřizovatele školy (Pohnětalová 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.
- Též má povinnost se zúčastnit jednání o dalším vzdělávání dítěte.
- Má informovat základní školu o událostech dítěte, které by mohly mít vliv na současné vzdělávání. Může se jednat o zdravotní obtíže dítěte, které zasahují do vzdělávání.
- Je povinen předložit důvody nepřítomnosti dítěte ve vyučování
- Rodiče/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 dětí (Pohnětalová 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 (Pohnětalová 2015, s 13). Za vzdělávání nesla odpovědnost výhradně škola. Na pedagogy bylo nahlíženo jako na profesionály, kteří měli vůči rodinám

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

Berte Ravnová (2003) rozdělila postupně se vyvíjející modely vztahů mezi rodinami a školou v Evropě (Rabušicová, 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 (Rabušicová, aj. 2004, s 11).

Konsenzuální model se rozvíjel v sedmdesátých až 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 (Rabušicová, 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, např. vrstevnické skupiny a média (Rabušicová, 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 ještě více rozšířit participaci rodičů. Začlenit rodiče do co nejvíce činností, které budou pro děti prospěšné (Rabušicová, 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, ne všichni učitelé pohlížejí na rodiče jako sobě rovné ve výchově. Nicméně rovnost je k budování spolupráce mezi těmito dvěma aktéry velice zásadní (Rabušicová, aj. 2004, s 53).

1.11 Možnosti spolupráce mezi školou a rodinou

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

učitelé vzdělávají jejich děti, a proč je vzdělávání pro děti důležité. Je třeba nechat rodiče nahlédnout, jak škola funguje na denní bázi. Rodiny by mohly sledovat funkci školy například skrze dny otevřených dveří, sportovní a projektové dny a jiné školní akce. Nejprospěšnější 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 důsledky pro všechny strany. Rodiče by věděli, jak škola a její zaměstnanci fungují, učitelé by nahlíželi na rodiny více jako na rovnocenné partnery ve výchově a vzdělávání, protože by rodiny angažováním, získaly lepší povědomí o chodu školy. Přirozeně by pak učitelé mohli zanechávat více zodpovědnosti a rozhodování na rodinách (Rabušicová, 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 čtyřikrát za školní rok. Tématem třídních schůzek je především školní prospěch a chování žáků. Přitom některé rodiny, se kterými třídní učitel potřebuje nejvíce mluvit, třídní schůzky pravidelně vynechávají. Jde především o rodiny, které mají dítě s problémovým chováním.

Spoluautoři publikace (2004) Klára Šedová a Vlastimil Čiháček uvádějí tradiční průběh třídních schůzek.

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

Robert Čapek 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 nepřijemné jak pro učitele, tak pro

rodiny. Nejprve je důležité si rozvrhnout cíle třídní schůzky, až poté se může měnit její organizace. Protože jsou pro některé rodiny třídní schůzky hlavní komunikační prostředek pro sdělení dění ve škole, neměl by se učitel omezit pouze na školní prospěch dítěte. Měl by zohlednit neméně důležité cíle: vzbudit v rodinách sounáležitost se školou a s rodiči ostatních dětí; příznivě motivovat rodinu k aktivnímu zájmu o dění 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 žáků budoucího prvního ročníku

Schůzky se většinou zúčastňují rodiny s budoucími žáky, budoucí třídní učitel, vychovatel, ředitel základní školy a zástupce výboru Klubu přátel školy. Koná se v červnu a má za cíl seznámit rodinu a budoucí žáky 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 většinou rodiny, které mají zájem o konkrétní základní školu pro své dítě. Základní škola rodinám často nabízí i pohled na průběh 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 škola pořádá každoročně několik školních aktivit, na kterých by se mohly podílet také rodiny žáků.

Webové stránky školy

Webové stránky využívají rodiny i žáci, měly by tedy být přehledné, ať už aktéři hledají jakoukoli informaci. Měly by obsahovat aktuální kontakty, všeobecné informace, plánované akce, školní rozvrhy jednotlivých ročníků i učitelů a jejich konzultační hodiny, informace ze školní družiny a školního klubu, případně jídelní lístek školní jídelny; v neposlední řadě ovšem i důležité dokumenty. Webové stránky spolu s dalšími internetovými platformami školy by měly být udržovány specialistou. Nejčastěji to bývá učitel informatiky, který má na starost chod všech technických zařízení. Přispívat na webové stránky by měli podle možností všichni učitelé, např. informacemi o plánovaných i uskutečněných akcích, projektech atd. (Hoštička 2006).

E-mailová pošta nebo mobilní telefon

V době internetové mizí staré zvyklosti a přibývají nové prostředky komunikace a sdílení informací. Je skoro nutností komunikovat přes e-mail. Přes e-mailovou komunikaci může vedení škol i učitelé snadněji předávat školní aktuality rodinám hromadně. Učitel může elektronickou poštou rodinu informovat o průběhu vzdělávání, a naopak rodina může informovat učitele o momentálních situacích kolem dítěte, které by mohly ovlivnit jeho vzdělávání (Hoštička 2006).

Třídní učitel může také využít možnost rychlejší výměny informací s rodinami svých žáků (telefon). Rodiče mohou aktuálně podle zdraví dítěte ihned dítě ve škole omluvit. Vždy by však třídní učitel měl dbát také na formální složku omluvy z vyučovací hodiny. U předávání telefonního kontaktu je žádoucí, aby se obě strany dohodly na pravidlech komunikace (Hoštička 2006).

1.12 Překážky ve spolupráci

Existují různé překážky, které brání v navazování vzájemné spolupráce rodiny i učitele. Spoluautorka publikace Kateřina Trnková (2004) na základě empirického výzkumu českých škol teoreticky vymezila limity ve spolupráci (Rabušicová, aj. 2004, s 65).

Nejčastější překážkou je **vysoká časová vytíženost rodičů**. Pracovní povinnosti rodinám brání zúčastňovat se školních akcí.

Pocit uzavřené skupiny

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

různé výhody pro svoje 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 (Rabušicová, 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 běžné konzultační hodiny k učitelům. Někteří otcové se zúčastňují jako autorita, pouze pokud se jedná o řešení konfliktu mezi rodinou a školou. Někteří otcové 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 (Rabušicová, aj. 2004, s 66, 67). Dalším důvodem může být i relativně vysoký počet neúplných rodin tvořených dítětem a matkou a menší zájem až nezájem otců o takto žijící potomky.

Snižování zájmu o školní dění

Výzkumy potvrzují, že největší 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 dítěti na základní škole líbilo a bylo úspěšné. Zároveň mohou dítěti pomoci s učivem. S přibývajícím lety, kdy učivo je stále těžší, rodina ztrácí chuť se zapojovat do školního dění. Některé rodiny podporují své děti na 2.stupni školy převážně jen emociálně nebo sociálně. Na druhém stupni zároveň klesá počet školních akcí, do nichž by se mohli rodiče zapojit. (Rabušicová, aj. 2004, s 67).

Pracovní vytíženost učitelů

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

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

Absence kompetence ke komunikaci s rodinou

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

Zvyklosti

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

EMPIRICKÁ ČÁST

4. Představení výzkumného šetření

Bakalářská práce se zabývá konkrétním průběhem spolupráce rodiny a základní školy při integraci žáka 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 žáků. V tomto ročníku jsou dva žáci 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 autorů Rambušicová, Šedřová a kolektivu. Tento výzkum byl postaven na kvalitativní i kvantitativní výzkumné metodě. Autoři publikace výzkum prováděli v mateřské škole, v komunitní škole, v malotřídní škole a ve škole pro žáky 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 nežádoucí projevy jeho chování.

Cíle bakalářské práce jsou dva a navazují na sebe. Pokud základní škola a rodina spoluprací zvládnou eliminovat nežádoucí 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 začátkem roku 2023, kdy byla opakovaně oslovena třídní učitelka. Třídní učitelka 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 ředitele základní školy s výzkumem. Všichni respondenti byli pečlivě seznámeni s tématem výzkumného šetření. Dalším kritériem byl žák základní školy, který má poruchu chování a je současně segregován z kolektivu třídy.

Prvním respondentem je tedy chlapec s diagnostikovanou poruchou chování, který v důsledku projevů nežádoucího projevu chování je vyčleněn z třídního kolektivu. Josef v průběhu výzkumného šetření navštěvoval pátý ročník základní školy. Josef žije v úplné rodině s matkou a s otcem. Na výchově 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 třídní učitelka zmíněného pátého ročníku. Třídní učitelka vyučuje všechny výukové předměty ve své kmenové třídě, kromě tělovýchovy a anglického jazyka. V pátém ročníku je devatenáct žáků. Tento ročník vyučuje jako třídní učitelka od prvního ročníku. Na základní škole působí deset let. Ve své pedagogické praxi již měla zkušenost s žákem s poruchou chování. Žákova porucha chování byla natolik závažná, že mu byla uložena ochranná výchova v dětském domově se školou.

Třetím respondentem jsou rodiče chlapce vyčleněného z kolektivu základní školy, kteří souhlasili s výzkumem. Oba rodiče mají středoškolské 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 splňovaly zadané cíle celého výzkumného šetření. Výzkumné otázky mají několik podotázek. Podotázky sloužily jako orientační body v polostrukturovaném rozhovoru s účastníky výzkumu.

Jakým způsobem dochází k začlenění dítěte s poruchami chování do kolektivu třídy?

Cílem první výzkumné otázky je zjistit, jaké postupy uplatňuje třídní učitelka a rodina při začleňování chlapce s poruchou chování a jakým způsobem ovlivňují a zmírňují jeho nežádoucí chování ke spolužákům.

Jaké jsou možnosti spolupráce rodiny a školy při začleňování dítěte s poruchou chování do kolektivu třídy?

Druhá výzkumná otázka odkrývá, jakou formu spolupráce mají mezi sebou rodiče a třídní učitelka, když se snaží tlumit chlapcovo nežádoucí chování. Popřípadě, se kterými dalšími aktéry spolupracují. Cílem této vzájemné spolupráce aktérů je integrace chlapce s poruchou chování do kolektivu třídy.

Proč je k začlenění dítěte s poruchou chování důležitá spolupráce školy a rodiny?

Poslední výzkumná otázka je zaměřena na zjištění, jak všichni respondenti vnímají spolupráci a v čem vidí přínos vzájemné spolupráce při integraci chlapce s poruchou chování.

8. Výsledky výzkumného šetření

Jakým způsobem dochází k začlenění dítěte s poruchami chování do kolektivu třídy?

Chlapec s poruchou chování je vůči svým spolužákům agresivní, fyzicky i verbálně. Třídní učitelka poukazuje na to, že nejvyhrocenější nežádoucí chování bylo od prvního ročníku po čtvrtý ročník, kdy na cokoliv, co mu spolužáci řekli, reagoval nepřiměřeně.

Pokud na základě jeho agresivity vznikne konflikt mezi spolužáky, třídní učitelka se snaží daný konflikt aktivně v třídním kolektivu řešit.

Při řešení těchto situací s těma spolužákama, tak tu situaci rozebereme, někdy třeba i v klidu, nejenom před třídou. Rozebereme, jakým způsobem mohl jinak reagovat, aby si to trošičku v sobě uvědomil. Takovým způsobem spolu pracujeme. Není to zatím jako ve všech případech úspěšný, ale je to teda lepší, protože se to trošičku posunulo, ale myslím si, že je to, tím, jak on roste, tak si spoustu věcí uvědomuje.

Třídní učitelka uvedla, že situaci integrace s chlapcem s poruchami chování rozebírají. Avšak dítě nejeví zájem o navázání vztahů se spolužáky.

Když se s tímto žákem bavím, že už se s ním nebude bavit nikdo, tak mám pocit, že už mu to je jedno, že mu to jde jedním uchem sem a druhým tam. Už se prostě uzavřel v nějaké bublině a je mu jedno, jak na něj to okolí reaguje ...

Třídní učitelka i školní speciální pedagožka mají stejný názor a domnívají se, že chlapec rezignoval na své spolužáky úplně.

Chlapec na otázky odpovídal velice stručně. Jednou větou nebo jedním slovem. Speciální pedagožka také zmínila, že na individuálních sezeních s ním nekomunikuje verbálně, ale pouze kývne hlavou. Autorka bakalářské práce se snažila chlapcovy odpovědi rozvést, avšak neprobíhalo to podle jejích představ. Autorce se zcela nepodařilo vyvolat vzájemnou důvěru, která by výrazně přispěla k rozšíření odpovědí. Z jeho výpovědi je patrné, že nejoblíbenějším člověkem na škole je právě třídní učitelka. Jako důvod uvedl, že je spravedlivá. Když padla otázka týkající se vztahů mezi spolužáky, chlapec vypověděl, že v kolektivu třídy má kamarády, se kterými se baví, ale nedokázal říct přesně, kteří to jsou. Chlapec poté odpověděl: *Ve třídě se mi líbí.* Naproti tomu sociometrický dotazník B-3, který vyplnil v tomto školním roce celý třídní kolektiv, vypovídal o něčem jiném. Chlapec v sociometrickém dotazníku uvedl, že se mu ve třídním kolektivu nelíbí. U sebehodnocení v kolektivu označil, že třída o jeho účast příliš nestojí. Dále uvedl, že postrádá ve třídním kolektivu toleranci a cítí se být ohrožený. Celý třídní kolektiv označil, že s tímto chlapcem mají negativní vztah. Nikdo ze spolužáků neměl tolik negativních označení jako tento chlapec. Chlapec měl od spolužáků ze sociometrického dotazníku nejpočetnější označení charakteristik protivný

a osamocení. Na tuto hluboce zakořeněnou skutečnost narušení vzájemných vztahů poukazuje také třídní učitelka.

Ono se to teď ukázalo i v tom sociometrickém šetření, oni si to ty děti moc dobře uvědomují, že on jim od první třídy neudělal nic dobrého, takže i když se s ním snaží komunikovat, tak jako je vidět, že v té třídě není oblíbený. Ale myslím si, že si to trochu i způsobil sám, protože se ty děti fakt snažily ho zahrnout i do skupinových prací nebo do prací do dvojice a on vždycky reagoval stylem- tak s váma dělat nebudu. Takže ty děti toho samy mají plný zuby.

Z výpovědi rodiny je zřetelné, že se více zaměřují na zmírňování nežádoucího chování než na vzájemné vztahy ve školní třídě.

No nevšimla jsem si, že by se [Matka uvedla jméno chlapce] ve škole nelíbilo. ... Kamarády ve třídě nějaký má. Ale od naší paní učitelky vím, že jim dělá dost naschválnů... snaží se to řešit.

Třídní učitelka pracuje s třídním kolektivem v první řadě sama. Uvádí, že se třídou dělá různé intervenční aktivity formou socializačních kruhů a společných her. Socializační kruhy jsou zacílené na to, aby si celý kolektiv uvědomoval své jednání vůči druhým lidem.

Dělám různé socializační kruhy, aby si každý vyzkoušel, jaký to je, když on je „ten nechťený“ nebo prostě s ním nechťejí kamarádit, aby si trošičku zažili 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 chlapec, ten zase řekl, jak se on cítí, jaký on má problém a snažili jsme se ze všech stran. Takže tímto způsobem, poté nějaké hry, skupinové práce, jako oni se snažily ty děti.

Třídní učitelka pro stmelení třídního kolektivu také spolupracuje se školní speciální pedagožkou. Speciální pedagožka na základě výsledků ze sociometrického dotazníku navrhla intervenční program pro celou třídu. Všichni žáci se zapojili a spolupracovali na intervenční aktivitě. Speciální pedagožka 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], chtěli 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..."

Třídní 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.]. Šla se tam podobná partička a on se od nich učil. Přijde mi, že zvlčel ještě víc než předtím.

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

"Párkrát u nás byli i lektoři, ale to většinou bylo v reakci na ten covid, když bylo všechno zavřený, snažili se stmelit kolektiv, ale všechno to bylo jako dokolečka, mně to přišlo, že nic nového nevymysleli.

Jaké jsou možnosti spolupráce rodiny a školy při začleňování dítěte s poruchou chování do kolektivu třídy?

Z výpovědi třídní učitelky i rodičů vyplývá, že obě strany jsou nejvíce zaměřené na zmírňování projevů poruchy chování a jejich důsledků, což je naprosto pochopitelné. Oba cíle jsou spojené a konečný výsledek je integrace Josefa do kolektivu třídy. Taková integrace, která bude vyhovovat všem stranám. První krok k integraci Josefa by mělo být zmírnění nežádoucího chování k třídnímu kolektivu. Chlapec možná ví, 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 třídního kolektivu, zvláště pokud třídní učitelka tvrdí, že spolužáci stále mají snahu se s chlapcem bavit a pracovat s ním ve výuce.

"Děti se právě snaží samy, ale prostě se nesetkávají s pozitivní odezvou".

Třídní učitelka a rodiče na nežádoucí chování chlapce reagují nejednotně. Vzájemná komunikace se omezuje na písemnou formu v elektronické poště. Chlapcovi rodiče přestali chodit na třídní schůzky.

Ty se teď kon jako pravidelně omlouvaj a to už...zavedli někde ve čtvrté třídě a v páté jsem je ještě neviděla. Maminka teda jako vždy píše. Tatínek se přestane ozývat v tomto případě, ale zase maminka chce nějakou odezvu přes e-mail, v případě nabízí, že přijde osobně. Takže se snaží spolupracovat ještě jinak.

Přestože matka chlapce nabízí osobní setkání, třídní učitelka matku chlapce s poruchou chování sama neoslovila k individuální schůzce od doby, kdy přestala chodit na třídní schůzky. Osobní setkání s matkou musela zorganizovat speciální pedagožka, protože se chlapcovo nežádoucí chování nahromadilo.

Třídní učitelce jsou rodiče k dispozici přes e-mailovou poštu. Tato možnost spolupráce třídní učitelce nevyhovuje z mnoha důvodů. Třídní učitelka udává, že u psané formy komunikace si toho rodiče k její osobě dovolí více.

Občas si rodiče neberou servítky...Za monitorem je každý hrdina [smích]

Psanou formou komunikace podle ní také dochází k mnohým nedorozuměním. Nejvíce třídní učitelce vyhovuje osobní konzultace. Při osobním jednání mohou na sebe obě strany ihned reagovat. Dochází též k méně neshodám, protože navzájem mohou vnímat také neverbální komunikaci.

Možnost spolupráce potvrzuje i rodič chlapce s poruchou chování.

Na tyto třídní schůzky jsem nemohla, protože jsem hodně pracovně vytížená, ale neustále jsem paní učitelce k dispozici na e-mailu.

Dále rodič zmiňuje, jak probíhá daná možnost spolupráce s třídní učitelkou.

...S paní učitelkou se bavím hlavně přes e-mail. Píšu jí, jak se [rodič zmínil jméno chlapce] doma chová a ona mi zas píše, co provádí ve škole.

S odstupem tří měsíců autorka bakalářské práce kontaktovala třídní učitelku. Nežádoucí chování chlapce se nahromadilo, v důsledku toho si na konci roku 2022

speciální pedagožka vyžádala individuální schůzku s rodiči Josefa. Matka na individuální sezení přišla, avšak výsledek setkání neměl žádný vliv na chlapcovo nežádoucí chování, ani na vzájemnou spolupráci rodiny a školy. Příznivá zpráva je, že do ročníku 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 bledě, vzhledem k tomu, že se to s ním táhne od té školky a teď už je s těma dětmi pět let a oni se jako fakt snažily. A jsou z něj docela fakt otrávený a on, jestli si to v té hlavně nezačne 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 děti dál napadat, tak to s ním půjde dál...se obávám. Oni ho ty děti jako tolerujou. Vědí, že má takový problémy v chování...Oni se s ním bavěj, v tom není problém, že by ho vyloženě odstrkovaly a nikdo se s ním nekamarádil, ale když dojde poté na nějaké to hloubkové šetření, tak tam se ta pravda pak ukáže, no. Tam v tom to vidím špatně.

Proč je k začlenění dítěte s poruchou chování důležitá spolupráce školy a rodiny?

Rodič i třídní učitelka se shodují, že jejich vzájemná spolupráce je důležitá. Obě strany vidí přínos spolupráce při řešení problémů s chlapcem během školního dne. Také rodič 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 zmirňování nežádoucích projevů jeho chování, třídní učitelka ve své výpovědi odkryla skutečnost, že vzájemná informovanost a řešení začleňování do kolektivu třídy spolu navzájem souvisí. Pokud se má chlapec úspěšně do třídního kolektivu integrovat, je potřebná vzájemná komunikace

a informovanost mezi rodinou a učitelem. 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 rodičema sedli a řekli: je tady problém v tomhle, a na to se doma zaměříte, v rámci té výuky a toho chování je to potřeba určitě... abychom 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 dění ve škole a řešení problémů.

Nó, já si myslím, že je důležitý, 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 důležitý, 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 třídní učitelkou. Po odmlce dodal, že nemusí rodičům sdělovat dění ve škole, protože se to rodiče nejspíš dozví od třídní učitelky. Z jeho výpovědi vyplývá, že i Josef vidí spolupráci jako vzájemnou informovanost mezi rodiči a třídní učitelkou. Chlapec s poruchou chování nemusí vzájemnou informovanost vnímat stejně jako jeho matka s třídní učitelkou, kteří vnímají informovanost jako pozitivní a přínosnou.

9. Diskuse

Diskuse reflektuje propojenost faktů v empirické části s teoretickými východisky v teoretické části bakalářské práce.

Projevy nežádoucího chování má Josef od mateřské školy. Josef byl označován jako „temperamentní a živé dítě“ již v mateřské škole. Podle výpovědi matky občas učitelky v mateřské škole poukázaly na to, že se chlapec obtížněji srovnává s ostatními dětmi, občas jim bral hračky i násilím. Situace byly řešeny vysvětlováním a domluvou.

Po nástupu na základní školu problémové chování pokračovalo a spíše zesilovalo. Škola, zejména třídní učitelka Josefovo chování řešila rozhovorem s rodiči (převážně s matkou) a dohodou o společné výchově. Tento způsob spolupráce se, ale neukázal jako efektivní. V dalším ročníku problémů přibývalo, chlapec býval relativně často verbálně i fyzicky agresivní vůči kolektivu třídy. Ve třetím ročníku třídní 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 věnuje speciální pedagožka 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 třídní učitelkou přestal komunikovat úplně. Veškerou spolupráci se školou nechal na matce. Matka zprvu do školy chodila, ještě občas i ve čtvrtém ročníku, ale stále méně ochotně, většinou se také vymlouvala na pracovní vytížení. Z neformální konverzace s třídní 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 již rezignovala na požadavky třídní učitelky a snaží se veškeré hlubší spolupráci vyhnout.

V současnosti je Josef v pátém ročníku. Chlapec reaguje nepřiměřeně agresivně vůči svým spolužákům a domácímu zvířeti (z výpovědi od matky). Teoretická část popisuje nejběžnější jednotlivé projevy poruchy chování, nadměrná agresivita je zmíněna na straně 12. V důsledku jeho agresivních projevů vůči okolí je segregovaný z kolektivu školní třídy. Před distanční výukou se třídní učitelka snažila také pracovat s třídním kolektivem. Snažila se chlapce sama integrovat do kolektivu různými socializačními kruhy, skupinovými hrami a činnostmi v různých dvojicích. Třídní učitelka pracuje s třídním kolektivem podobně, jak popisuje text v teoretické části bakalářské práce na straně 15. Začátkem každého školního roku probíhá sociometrické šetření tříd na základní škole. Na využívání sociometrického dotazníku rovněž odkazuje text na stranách 19 až 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 všichni aktéři odděleně a nejednotně. Jak teoretická část bakalářské práce dokazuje na straně 19, základní škola má právo zahrnout do řešení také rodinu, např. formou výchovné komise nebo individuálního výchovného plánu. Impuls, který by znova nastartoval užší spolupráci rodiny, by pravděpodobně musel přijít od ředitele základní školy.

Třídní učitelka je zkušená a ihned v prvním ročníku nastavila svým žákům řád a jasná pravidla v hodinách výuky. Už jen kvůli tomu nemá ve výukových hodinách s chlapcem s poruchou chování větší problémy. Avšak chlapec porušuje školní pravidla ve výukových hodinách jiných pedagogů a také o přestávkách. Nežádoucí chování se projevuje i v domácím prostředí. Rodina na výchovu chlapce s poruchou chování částečně rezignovala. Na chlapce rodina a škola výchovně působí odděleně. Nejednotnost výchovy v rodině i mezi školou umí dítě zpravidla dobře vyzorovat a obratně kličkovat 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 věnuje fotbalu. Třídní učitelka se domnívá, že se chlapec u zájmových aktivit, které ho baví, chová příkladně. Chtěla se proto přes matku spojit s jeho trenérem fotbalu. Od trenéra se chtěla dozvědět, jak se chová ke kolektivu tam, popřípadě jaké výchovné opatření na chlapce používá sám trenér. Třídní učitelka chtěla na chlapce působit stejným směrem. Avšak neúspěšně, matka neměla zájem, aby jim tímto způsobem třídní učitelka pronikla do životní situace. Potřebné informace jí neposkytla.

Jediná forma spolupráce mezi školou a rodiči chlapce je e-mailová komunikace. Nejde o prospěšnou 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 nejdůležitější jsou třídní schůzky. Rodiče chlapce třídní schůzky navštěvovat přestali. Ve stejné kapitole teoretická část na straně 32 zmiňuje, že rodina, se kterou chce třídní učitel být v kontaktu, na třídní schůzky nechodí.

O něco níže, na straně 35, teoretická část reflektuje fakt, že s pedagogy ve většině případů jednají matky žáků. Otcové se interakcí se školou častěji vyhýbají. Tento fakt také potvrzuje empirická část, kdy s třídní učitelkou je v kontaktu výhradně matka chlapce s poruchami chování. Matce brání v navázání hlubší interakce s třídní učitelkou pracovní vytíženost. Pracovní vytíženost rodiny i učitelů jako možnou bariéru ve spolupráci udává teoretická část na straně 35, v poslední kapitole s názvem překážky ve spolupráci. Speciální pedagožka podotkla fakt, že na druhém stupni jejich základní školy obecně klesá zájem rodin s ní spolupracovat. Nejvíce se speciální pedagožkou chtějí být v kontaktu rodiny žáků z prvního a z druhého ročníku. Zmiňovaná poslední kapitola teoretické části také poukazuje na tento problém, který je zakořeněn v postupné ztrátě zájmu rodin o interakci se základní školou.

V teoretické části na straně 28 jsou uvedeny čtyři 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 třídní učitelkou nastal v době, kdy chlapcovo nežádoucí chování bylo v domácím prostředí pro rodiče nesnesitelné. Josef začal mít agresivní projevy vůči domácímu zvířeti. Tehdy se rodiče obrátili na třídní učitelku a prostřednictvím elektronické pošty si navzájem vyměňovali informace o chlapci, což činí dosud.

Josefovi rodiče navštívili třídní učitelku na individuální konzultaci, kde se řešilo jeho nežádoucí chování. Individuální konzultace, která byla zorganizována speciální pedagožkou, 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 modelů je Berte Ravnová. Vzájemný vztah třídní učitelky a matky chlapce s poruchou chování se obecně přibližuje modelu konsenzuálnímu. Důležitý

prvek v konsenzuálním modelu spolupráce byla informovanost mezi rodinami a učiteli. Stejně jako vzájemná spolupráce účastníků výzkumu je také postavená na pouhé informovanosti. Jedná-li se o komplexnější řešení integrace, obě strany jednají odděleně a nejednotně. V krátkém časovém odstupu tří měsíců do samého ročníku přešlo několik nových žáků z jiné základní školy a Josef s nimi navázal vztah. Avšak Josefa původní 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 dítětem s poruchami chování je málo diskutovaná, přestože je vzájemná interakce rodiny se školou jeden z nejdůležitějších faktorů výchovně-vzdělávacího procesu. Zvláště při práci s dítětem 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 nežádoucího chování. Výzkumné šetření probíhalo polostrukturovanými rozhovory s třídní učitelkou, dítětem s poruchou chování a jeho matkou. Kvalitativní šetření poskytlo náhled do současné situace a na role zúčastněných aktérů, kteří jsou v řešení dané problematiky zainteresováni.

Výsledek výzkumného šetření je takový, že spolupráce rodiny a třídní učitelky je zejména orientována na zmírňování nežádoucích projevů chlapcovy chování spíše než na integraci chlapce do kolektivu třídy. Spolupráce rodiny a třídní učitelky probíhá prostřednictvím elektronické pošty a jedné osobní konzultace, která byla vyžádána ze strany speciální pedagožky. 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 pedagožky společně řeší chlapcovu integraci do třídního kolektivu a snaží se o pozitivní klima třídního kolektivu.

Výsledky výzkumného šetření 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 školním životě dítěte. Výchovné principy jsou většinou stále rozděleny na rodinnou výchovu

a na školní výchovu. Cíl pedagogů a rodiny je stejný, tak proč po cestě za cílem nekráčet společnými silami...

Seznam použitých zdrojů

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

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

ČAPEK, R., 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-4640-1.

HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. 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. *Děti a problémy v chování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1523-3.

JANOŠKOVÁ, M., 2012. Formování sociálního klimatu ve třídě s žáky 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>

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

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁNÍ, 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>

OLEJNÍČKOVÁ, J., 2023. Vzdělávání dětí s poruchou chování. In: *Šance dětem* [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 školy a rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-626-1.

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

RABUŠICOVÁ, 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 školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně

dalších zákonů. 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>

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