

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Tomáš Dittrich

Projevy rizikového a problémového chování v kontextu speciální školy

Olomouc, 2016

vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutyrová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Projevy rizikového a problémového chování v kontextu speciální školy“ vypracoval samostatně za odborného dohledu Mgr. Hutýrové Miluše Ph.D. s použitím odborné literatury a pramenů, uvedených na seznamu.

V Zábřeze dne 24.6.2016

.....

vlastnoruční podpis autora

Děkuji Mgr. HutYROVÉ Miluši, Ph.D. za ochotu při vedení mé práce, za cenné rady, podněty a připomínky, které mi poskytovala po celou dobu vytváření této bakalářské práce. Také bych rád poděkoval všem žáků, kteří se podíleli na tvorbě praktické části práce a pedagogům za jejich poznatky, cenné informace a konzultace, které mi poskytovali po celou dobu realizace výzkumu.

# Obsah

ÚVOD .....	6
<b>1 Rizikové chování a jeho projevy .....</b>	<b>8</b>
1.1 Šikana a projevy agrese.....	8
1.2 Záškoláctví.....	10
1.3 Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě.....	11
1.4 Xenofobie a rasismus .....	12
1.5 Negativní působení sekt.....	12
1.6 Sexuální rizikové chování.....	12
1.7 Prevence v adiktologii.....	13
1.8 Poruchy příjmu potravy.....	13
1.9 Chování spojené se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (CAN).....	14
<b>2 Problémové chování a jeho projevy.....</b>	<b>15</b>
2.1 Nadměrné upoutávání pozornosti.....	15
2.2 Negativismus.....	16
2.3 Lhaní.....	16
2.4 Krádeže .....	17
2.5 Čachrování.....	18
2.6 Útěky .....	18
2.7 Toulání .....	19
2.8 Projevy verbální a fyzické agrese.....	19
<b>3 Specifika žáků v kontextu speciální školy a ZŠ praktické .....</b>	<b>21</b>
3.1 Základní škola praktická .....	21
3.2 Základní škola speciální .....	21
3.3 Proces vzdělávání .....	22
3.3.1 Proces vzdělávání na ZŠ praktické .....	22

3.3.2 Proces vzdělávání na ZŠ speciální.....	24
3.4 Cíle vzdělávání.....	25
3.4.1 Cíle vzdělávání na ZŠ praktické .....	25
3.4.2 Cíle vzdělávání na ZŠ speciální.....	26
3.5 Učitelé.....	26
4 Školní poradenské služby.....	29
4.1 Výchovný poradce .....	31
4.2 Školní metodik prevence .....	33
4.3 Školní psycholog .....	34
4.4 Školní speciální pedagog .....	35
5 Projevy rizikového a problémového chování v kontextu ZŠ praktické a školy speciální	36
5.1 Cíl výzkumu.....	36
5.2 Výzkumný soubor.....	36
5.2.1 Výběr a kritéria výběru výzkumného souboru .....	36
5.2.2 Charakteristika respondentů .....	37
5.3 Použité výzkumné metody.....	38
5.3.1 Konstrukce rozhovoru.....	38
5.4 Časový harmonogram výzkumu .....	39
5.5 Výsledky a analýza dat.....	39
5.6 Shrnutí praktické části .....	49
6 Závěr.....	51

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

# ÚVOD

*„Hledání zlatých pravidel chování je stejně chimérické jako hledání kamene mudrců“*

George Bernard Shaw

Vývoj člověka je složitým procesem, který je u každého jedince velice individuální. Velké změny se odehrávají v období nástupu do školního prostředí, kde jsou na jedince vyvíjeny nároky spojené s plněním povinné školní docházky. V tomto období se také začínají pedagogové nejvíce setkávat s rizikovým a problémovým chováním.

S tímto chováním jsme se všichni již někde setkali. Někdo měl možná „divokého“ spolužáka ve třídě, někdo možná byl sám „trošku neposedný“. Pokud by však někdo nikdy na vlastní oči neviděl člověka s tímto druhem chování, tak určitě každý někdy zaslechl zprávu v televizních novinách o kriminálním činu nezletilého či snad o institucích nazývaných jako „pastřák“, „ústav“ nebo „zvláštní škola“. V posledních letech se s touto problematikou nejvíce setkáváme v médiích různého druhu. Všichni si jistě vybavíme nějakou událost, která se s touto oblastí spojuje. Zvláště pak aktuální téma inkluze, která je tématu této práce velice blízká.

Pokud se bavíme o rizikovém či problémovém chování musíme se uvědomit, že toto chování má několik příčin vzniku a také několik druhů projevů. Od poškození CNS až po působení nevhodného sociokulturního prostředí a nevhodných vzorců chování v okolí jedince.

Jestliže se budeme bavit o projevech rizikového chování a problémového chování v kontextu se vznikem z důvodu narušení CNS (např. MR), budou určitě jiné, než když budeme hovořit o těchto projevech v kontextu se vznikem z důvodu působení negativních vlivů asociálního chování či života v nevhodném sociokulturním prostředí.

Ze své osobní zkušenosti z praxe (přes 2 roky pracuji jako asistent pedagoga ve speciální ZŠ, ve třídě s dětmi s PAS a přes 3 roky jako pracovník v sociálních službách s klienty s PAS) můžu říct, že rizikové či problémové chování je celooborovým fenoménem se kterým se pedagogové ve speciálních školách setkávají prakticky každý den. Jelikož pracuji s klienty s těžší formou MR nesetkávám se s formami rizikového či problémového chování jako jsou krádeže, záškoláctví, lhaní, šikana, atd. Uvědomuji si ovšem, že tyto formy jsou v podvědomí intaktní společnosti rozšířeny více než např. různé druhy sebepoškozování.

Cílem mé bakalářské práce tedy bude pomocí kvantitativních metod (standardizovaný rozhovor) porovnat projevy rizikového a problémového chování u žáků ZŠ praktické na straně

jedné a žáků ZŠ speciální na straně druhé. Dále se zaměřím na to, zda projevy tohoto chování zapříčiňují také kázeňské problémy ve škole.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V kapitolách teoretické části (1 – 4) se v první řadě zaměřím na projevy rizikového a problémového chování. Dále se budu věnovat charakteristice a specifikům žáků na ZŠ praktické a ZŠ speciální, profilu pedagogických pracovníků, školnímu prostředí a metodám výuky na těchto školách. Závěr teoretické části bakalářské práce bude věnován pracovníkům školského poradenského pracoviště (výchovný poradce, metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog) a náplni jejich práce ve školách praktických a speciálních.

V praktické části jsem jako výzkumnou metodu použil polostandardizovaného rozhovoru, který se týkal projevů rizikového a problémového chování a spokojenosti se školním prostředím. Rozhovor mi poskytli žáci ZŠ praktické v Šumperku, žáci ZŠ speciální v Šumperku a jejich učitelé. Touto formou výzkumu jsem chtěl zjistit, jestli projevy rizikového a problémového chování u žáků v různém typu škol vyskytují, jsou stejné nebo se naopak liší a jestli jejich důsledkem je udělení kázeňských postihů. Výsledky polostandardizovaných rozhovorů jsem shrnul do grafů, jež jsou opatřeny komentářem.

# 1 Rizikové chování a jeho projevy

Pro pedagoga je velice důležité, aby dobře analyzoval projevy chování u konkrétních žáků a rozlišil projevy **nekázně**, které může dobře zvládnout pomocí běžných pedagogických prostředků a projevů **rizikového chování**. Pedagog by měl brát v úvahu prostředí, ve kterém dítě žije a nemluvit o poruše chování a nevidět při tom souvislost s asociálním chováním rodičů. Takovému dítěti jeho chování nepřipadá „nenormální“, protože ho každý den vidí ve svém prostředí a přijímá ho za své.

**Za rizikové projevy chování označujeme takové vzorce chování, v jejichž důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, psychických a edukačních ohrožení pro jedince nebo pro celou společnost.**

Typy rizikového chování:

- šikana a projevy agrese;
- záškoláctví;
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě;
- xenofobie a rasismus;
- negativní působení sekt;
- sexuální rizikové chování;
- prevence v adiktologii (14).

Dále se sem řadí také další typy chování, které však nejsou vymezeny jako rizikové, jelikož jsou pevně definovány ve zdravotnictví:

- poruchy příjmu potravy;
- chování spojené se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (CAN).

(14)

## 1.1 Šikana a projevy agrese

Šikanu lze vymezit jako jakékoliv opakované chování, které má dlouhodobý charakter a jehož cílem je **ublížit, ohrožovat** či jinak **zastrašovat** žáka nebo skupinu žáků. Spočívá



v **opakovaných** fyzických nebo psychických útocích jednotlivce nebo skupiny žáků na jednotlivce nebo skupinu žáků, kteří jsou slabší a neumí nebo se z nějakého důvodu nemohou bránit. (10,16)

Forma šikany může být různá:

- **psychické poškozování** – urážky, zesměšňování, ponižování, vydírání;
- **fyzické poškozování** – bití, kopání, údery do různých částí těla, sexuální obtěžování až zneužívání;
- **poškození předmětů ve vlastnictví oběti** – krádeže, poškození oblečení, školního vybavení;
- **nepřímá šikana** – vyloučení ze společenských aktivit, ignorace oběti, pomlouvání. (6,16)

Za šikanu nelze považovat jednorázovou potyčku, hádku či jiný konflikt nebo vyloučení dítěte z kolektivu, pokud ovšem není snaha ze strany kolektivu takovému dítěti ublížit.

#### **Účastníci šikany:**

- agresor (či více agresorů);
- oběť nebo oběti;
- spolužáci ze třídy a školy;
- učitelé;
- rodiče oběti i agresorů.

V praxi se využívají dva typy strategií pro vyšetřování šikany:

- **strategie první pomoci** – menší časová náročnost, použitelnost v rámci pedagogické práce. Je to strategie zaměřená na prostředí školy, tedy lokální a vnější;
- **vnitřní, globální strategie** – tento typ strategie se využívá pro vyšetřování již pokročilých stadií šikany a vyžaduje odbornou interakci, pro kterou pedagog nemá kompetence a měl by se tedy obrátit na pracovníky PPP nebo SVP. (6)

Odhalení šikany bývá velice náročné. **Strach** hraje velkou roli nejen v případě oběti, ale i v případě agresorů či ostatních členů kolektivu. Oběti se nejvíce bojí, že jim učitelé nebo rodiče nebudou věřit a nechají je v rukou agresorů. (10)

Podle metodického pokynu MŠMT, č. j. 24 246/2008-6 musí mít každá škola vypracovaný Program proti šikanování. Na tvorbě tohoto programu se podílí pedagogičtí pracovníci v čele s metodikem prevence, který může případně konzultovat tento program s metodikem prevence v PPP. Za realizaci programu proti šikanování je zodpovědný ředitel školy. (13)

## 1.2 Záškoláctví

Dalším nejrozšířenějším projevem rizikového chování ve školách je záškoláctví. Můžeme ho definovat jako **úmyslné** zameškávání školního vyučování. Žák se tedy z vlastní vůle, bez vědomí rodičů, vyhýbá pobytu ve škole. Jedná se o poruchu chování únikového typu a bývá často **spojeno** i s dalšími typy rizikového chování. Dítě tímto způsobem chování často řeší konfliktní situace v rodině, ve škole nebo v jiných vzdělávacích zařízeních. K záškoláctví mají sklon hlavně děti, které se cítí subjektivně neúspěšně nebo prožívají strach a úzkost, ve kterém se každý den pohybují.

Záškoláctví je potřeba **odlišit** od školní fobie a separační úzkosti, musíme tedy vzít v úvahu rozdíly mezi záškoláky a dětmi odmítajícími školu.

Separační úzkost je reakce provázená úzkostí na skutečné nebo hrozící odloučení od matky nebo jiné osoby důležité pro dítě. U školní fobie má dítě strach z některých situací nebo konfliktů ve škole (selhání, strach z pedagogů nebo ostatních dětí). U záškoláctví často chybí signály úzkosti, převažuje především nezájem a nechť ke škole a k učení. (7,10,11)

### **Základní příčiny záškoláctví:**

- negativní vztah ke škole – vysoké požadavky školních požadavků, strach z účasti na nějakém předmětu, nespravedlivé hodnocení od některého z vyučujících a mnoho dalšího;
- rodinné prostředí – dysfunkční vztahy uvnitř rodiny, nezájem ze strany rodičů, příliš vysoké studijní nároky na dítě;
- nevhodné trávení volného času – negativní působení vrstevníků v partě, závislostní chování (drogy) nebo chudoba rodiny způsobující nutnost obstarávat peníze nelegálním způsobem. (7,10)

### **Kategorie záškoláctví:**

- pravé záškoláctví – žák se ve škole nevyskytuje, avšak rodiče si myslí, že dítě školu navštěvuje;

- záškoláctví s vědomím rodičů – rodiče dítě podporují v záškoláctví, jelikož odmítají základní společenské hodnoty nebo zauímají negativní postoj ke vzdělávání (pedagog se musí vždy obrátit na OSPOD);

- záškoláctví s klamáním rodičů – dítě přesvědčí rodiče o svých obtížích (zdravotních, psychických), které zamezují odchodu do školy. Rodiče dětem tuto absenci omluví;

- útěky ze školy – žák do školy přijde, ale vyučování během dne na několik hodin opustí;

- odmítání školy – představa plnění školní docházky způsobuje u dětí psychické nebo jiné obtíže; (8)

Možnosti prevence záškoláctví udává Metodický pokyn MŠMT, č. j. 10 194/2002 – 14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. (12)

## **1.3 Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě**

Tato forma rizikového chování je relativně nová, co se týče rozšíření do běžné společnosti. Toto chování charakterizujeme jako **vědomé** vystavování své vlastní osoby nebo druhé osoby do příliš **vysokého** rizika škody na majetku, újmy na zdraví nebo dokonce přímého ohrožení života. Děje se tak v rámci sportovních aktivit nebo účasti v dopravě. Druhů těchto rizikových činností je nepřeberné množství. Například se může jednat o nelegální automobilové závody při plném silničním provozu, vědomá nebo plánovaná účast v silničním provozu pod vlivem omamných a psychotropních látek, sjezdy řek bez adekvátního vybavení a potřebných zkušeností a dovedností či jiné sportovní aktivity bez řádného vybavení a tréninku (snowboarding, lyžování, sjezd na horských kolech,...).

Tyto aktivity jsou doprovázeny **zvýšenou** hladinou adrenalinu v krvi, což může být jeden z cílů provozování těchto činností. Musíme však poukázat na to, že v dnešní době se cíle těchto aktivit poněkud mění. Jednotlivcům jde spíše o to, aby se stali nějak viditelnějšími. Může jít o zvýšení **prestiže** uvnitř party, snaha o získání většího uznání mezi vrstevníky a lidmi v okolí a v neposlední řadě o zvýšení vlastního sebevědomí. V těchto situacích si účastníci rizikových

situací neuvědomují, že jim jde o vlastní zdraví. Tyto aktivity často končí vážnými zraněními, v krajních případech tragickou smrtí. (2,24)

## 1.4 Xenofobie a rasismus

Jako xenofobii označujeme projevy **odporu, nepřátelství**, ale také **nedůvěru** ke všemu cizímu a strach ze všeho cizího nevyjímaje osob. Jako konkrétní projevy xenofobie můžeme označit nepřátelství k osobám jiné barvy pleti, jiného náboženského vyznání, kultury. Dále jako projevy odporu k imigrantům, cizincům s trvalým pobytem nebo uprchlíkům. Pojem xenofobie je užíván jako zastřešující termín pro rasismus, antisemitismus a nacionalismus

Rasismus je základním východiskem tzv. pravicového extremismu. Vyznačuje se ideologií, která nadřazuje „bílou rasu“ nad ostatní lidské rasy. Ve společnosti je zřetelnější v menších skupinách lidí. (4,17,24)

## 1.5 Negativní působení sekt

**Náboženské** nebo **politické** organizace, které se odpojili od hlavní (větší) skupiny označujeme jako sekty. Tyto skupiny mohou mít část ideologie původní skupiny, ale odlišují se doktrínou, která vedla k jejich odtržení. Tyto skupiny se vyznačují **přísnými** podmínkami členství, které jejich členy úzce svazují. Existují však také organizace s volnější strukturou, které mají spíš své věřící, podporovatele nebo jedince projevující jim své osobní sympatie.

Avšak pro většinu sekt jsou typické **extrémní** názory na život, společnost, vztah mezi lidmi, na pochopení dobra a zla a jiné věci. Právě toto je hlavní důvod, proč je sektám věnována velká pozornost. Největší hrozbou jsou pro jedince, kteří si procházejí osobnostní krizí, mají pocit, že nevědí, kam patří a jsou proto náchylnější pro vstup do takovéto sekty. Je zde vysoké riziko psychické manipulace v zájmu sekty. (2,17,24)

## 1.6 Sexuální rizikové chování

Za sexuální rizikové chování považujeme soubor projevů a činností doprovázené sexuálními aktivitami, které současně doprovázejí rizika ve **zdravotní** a **sociální** oblasti. Toto chování však může být ve společnosti docela **častým** jevem (např. náhodný nechráněný pohlavní styk, promiskuitní chování nebo rizikové sexuální praktiky). Do této oblasti také patří řada kombinací více typů rizikového chování (např. užívání návykových látek v kombinaci

s nechráněným pohlavním stykem). V dnešní době, kdy do běžného života jednotlivců patří využívání různých sociálních sítí, nemůžeme opomenout také vysoké riziko v sociální oblasti (zveřejňování intimních fotografií, jejich zasílání prostřednictvím emailu, mobilního telefonu, atd.). Zde existuje vysoké riziko zneužití tohoto materiálu.

Pedagogové by měli vhodnými metodami žáky poučit o rizicích v sexuální oblasti, o nebezpečí internetového prostředí (seznamky) a o ochraně svého intimního prostředí. Mezi takovéto metody řadíme:

- organizování besed s odborníky v prostředí školy;
- zařazení sexuální výchovy do běžné výuky;
- vytváření projektů na dané téma;
- využívání interaktivních pomůcek při výuce (zhlédnutí dokumentů, filmů, interaktivní hry, atd.). (2,17,24)

## 1.7 Prevence v adiktologii

Do této kategorie problémového chování řadíme jakékoliv **závislostní** chování. Nejedná se pouze o návykové látky typu drogy, tabák, alkohol, ale i tzv. nelátkové závislosti (gambling). WHO charakterizovala závislost jako „stav, při kterém absence látky nebo jiného podnětu vyvolává v organismu **fyzické** nebo **duševní** obtíže. Vzniká po opakovaném nebo chronickém užívání látky, ale i při určité činnosti, která přináší nadměrné uspokojení“. Jako závislost tedy můžeme označit jako stav, při kterém má jedinec velkou **touhu** užít látku či provozovat činnost, i když je seznámen s rizikem, se kterým toto chování souvisí. Užívání takovýchto látek nebo provozování činností často zastiňuje nebo zcela odsune činnosti, které jedinec dříve provozoval (týká se i okruhu lidí, se kterými se stýkal), dále ve velké míře poškozuje zdraví, ničí osobní život jedince (zaměstnání, finance). Mezi nejčastěji užívané návykové látky patří alkohol a tabák. Z nelátkových závislostí je to gambling a v prostředí dospívajících jedinců netolismus (závislost na virtuálních drogách [televize, PC hry, mobilní telefon, sociální sítě]). (24)

## 1.8 Poruchy příjmu potravy

Jedná se o okruh **psychických onemocnění**, mezi které řadíme mentální anorexii, mentální bulimii a přejídání. U poruch příjmu potravy je charakteristický strach z obezity, který je doprovázen manipulací s jídlem ke snížení hmotnosti a zkreslené vnímání vlastního těla. Toto

onemocnění není člověk od určité fáze schopen sám ovládat a potřebuje pomoc druhého člověka, odborníka. (17,24)

Nejčastěji se objevují během dospívání a rané dospělosti. Není však výjimkou, že se objeví v dospělosti či v raném dětství. Jsou častější u žen než u mužů (8-15:1) (24)

Tato duševní onemocnění jsou často spojena se stresem, depresemi, úzkostí, sebepoškozováním a sociální izolací. Snižují kvalitu života jedince a jeho okolí, v neposlední řadě také z důvodů vysokých finančních nákladů na léčbu. (2,24)

## **1.9 Chování spojené se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte (CAN)**

Syndrom CAN je definován jako poškození **tělesného, duševního i společenského** stavu a vývoji dítěte v důsledku jakéhokoli **nenáhodného** jednání rodičů nebo jiné dospělé osoby, jež je v dané společnosti hodnoceno jako nepřijatelné. Mezi základní příznaky patří ubližování, zanedbaná péče, při které dítě trpí neuspokojováním základních životních potřeb. Chování spojené s tímto syndromem rozdělujeme na ty, které jsou způsobeny psychickou deprivací a ty, které vznikly týráním a zneužíváním. (1,2, 24)

Důsledky pro dítě mohou být různorodé. Nejčastěji bývají **psychického** rázu. Od nedostatků v kognitivních funkcích (řeč, myšlení), sebepodceňování, seberealizace, až po ztrátu pocitu bezpečí, strachu z navázání a udržení partnerského vztahu. V budoucnu je u těchto jedinců zvýšená pravděpodobnost, že oni sami se také stanou aktérem zneužívání, zanedbávání a týrání. (2,24)

## 2 Problémové chování a jeho projevy

Problémové chování také nazýváno jako syndrom problémového chování, můžeme charakterizovat jako propojenost jednotlivých projevů rizikového chování. Jelikož jedinec, který se chová rizikově v jedné oblasti, má tendence chovat se rizikově i v ostatních oblastech. (1,17,24)

Typy problémového chování:

- nadměrné upoutávání pozornosti;
- negativismus;
- lhaní;
- krádeže;
- čachrování;
- útěky;
- toulání;
- projevy fyzické a verbální agrese. (2,17,24)

### 2.1 Nadměrné upoutávání pozornosti

Někdy také nazýváno jako „klaunismus“, „šaškování“. Za problémové chování ho považujeme tehdy, pokud přetrvává do období **školního** věku. Častěji se vyskytuje u chlapců.

Toto problémové chování vzniká často z důvodu pocitu méněcennosti, neuspokojování citových a sociálních potřeb. Dále může být zapříčiněno nedostatečnou komunikací ve škole nebo v rodinném prostředí. (2)

Projevy nadměrného upoutávání pozornosti mají **širokou** škálu. Nejvíce charakteristickými projevy jsou příliš hlasitá mluva, hovor převážně o sobě samém, nápadný účes, nápadný styl oblékání, ignorování podnětů k hovoru od druhého člověka, „skákání“ do řeči. U dětí předškolního věku se často objevuje záchvaty zlosti, pomočování, cucání palce, odmítání potravy, úmyslné zvracení. Dále se také mohou objevovat projevy v oblasti řeči, koptavost, zadržávání, patlavost některých hlásek i přes to, že dítě již všechny stránky řeči plně ovládá. (2,24)

## 2.2 Negativismus

Můžeme volně charakterizovat jako neschopnost akceptovat **normy** a **požadavky** v chování kladené na dítě. V negativismu spatřujeme také počátky nerovnoměrného duševního vývoje jedince. Děje se tak pokud přetrvává období vzdoru a umíněného chování až do období **školního věku**. Jedná se vlastně o opačné chování, než jaké je očekáváno nebo požadováno. (24)

Negativismus se může objevit jako důsledek ADHD nebo neuroticismu, ale také jako důsledek nesprávné výchovy v rodině a to hlavně při kladení nepřiměřených nároků na dítě (např. v oblasti vzdělání) nebo rozcházejících se požadavků od rodičů. (2,17)

Častým projevem negativismu bývá **odmítání názorů** autorit, reakce projevující se odmítáním poslušnosti, odmouvání, neadekvátní konfrontace s názory dospělých. V dětském věku se může projevovat zadržováním dechu, výbuchy zlosti, v krajních případech selektivním mutismem (výběrové mlčení). (2)

Na druhou stranu nesmíme opomenout fakt, že adekvátně užití negativismus posiluje jedincovo sebevědomí, napomáhá rozvoji samostatnosti, aktivity, iniciativy a vytrvalosti. Dále člověka učí uchovávat si vlastní názory i v podmínkách nátlaku. (24)

## 2.3 Lhaní

Neboli tvrzení nepravdy, může být považováno za **obranný** mechanismus, při kterém se snaží člověk **uniknout** z jemu nepříjemné situace. (2)

O lhaní jako problémovém chování začínáme mluvit tehdy, pokud se lhář svým jednáním snaží získat vlastní **výhody**, získat nějaký **prospěch** nebo **poškodit** jiného člověka. Důležitá je také frekvence, účel, motivace lhaní. (2,24)

Většina dětských lží má charakter zapírání či omlouvání, nejčastěji z důvodu špatných školních výsledků. Při posuzování je důležité přihlídnout k vývojové úrovni dítěte – např. dětem předškolního věku často splývá svět reálný a svět fantazií. (1,2,24)

Děti školního věku nejčastěji lžou z důvodu nedostatečného uspokojování základních potřeb a to zejména z důvodu nedostatku pozornosti. Pro intervenci je proto velice důležité zjistit, ve kterých situacích dítě lže a snaží se získat pozornost. Mezi nejčastější otázky tedy



patří „proč dítě potřebuje lhát“. Možnosti trestání v mnoha případech odsouváme do pozadí a zaměřujeme se na motivy dítěte. (2,7,16)

## 2.4 Krádeže

Krádež můžeme volně charakterizovat jako přisvojení si **cizí** věci či hodnoty. Nemusí se však vždy jednat o hmotný majetek či finance (např. identita, kopírování textu a vydávání ho za vlastní). Jsou charakteristické záměrným jednáním. Krádež se může často pojít s projevy násilí (loupež, přepadení).

U dětí mluvíme o krádeži tehdy, pokud dítě jasně **chápe** pojem vlastnictví a je schopno přijmout normu chování, jež vymezuje vztah mezi vlastními věcmi a věcmi cizími. U dětí se může často projevovat vliv odlišného hodnotového systému určitých sociálních skupin a menšin. (2)

Motivace u dětí může být různorodá. Často děti spáchají krádež z důvodu nedostatečného uspokojování citových potřeb v prostředí rodiny a kradou pro sebe. V jiných případech děti kradou pro druhé, za účelem získání prestiže u vrstevníků v rámci party. Často děti kradou pouze z důvodu získání pocitu dobrodružství, touhy po nebezpečí, bez snahy poškodit jinou osobu. V posledním případě se krádeže dějí z důvodu pomsty jinému člověku, nikoliv jeho poškození na majetku. Tyto druhy krádeží se mohou často kombinovat. (2,7,8)

Při intervenci musíme dbát na to, abychom odlišovali krádeže ojedinělé, příležitostné nebo jako impulzivní reakci. Závažnými signály této poruchy chování jsou předem připravená krádež a opakované krádeže ve skupině vrstevníků. (7,8)

Možností intervencí je mnoho. Mezi často používané patří:

- zbytečně nevystavovat děti lákadlům (nenechávat cennosti, peníze bez kontroly);
- přiměřeně věku vysvětlovat dětem hodnotu peněz;
- každá škola by měla mít vypracovaný scénář, který mohou pedagogové využít v případě zjištění krádeže;
- při opakovaných krádežích by se měla škola obrátit na OSPOD.

Při zjištění škody přesahující 5000 Kč, násilí a vydírání se jedná o trestný čin a je povinnost obrátit se na Policii ČR a tento skutek nahlásit. (7)

## 2.5 Čachrování

Čachrování můžeme charakterizovat jako různé formy vyměňování, směňování, obchodování, nepřehledné půjčování propojené s drobnými podvody a v podstatě s krádežemi. Ve školních lavicích jsou tyto praktiky poměrně častým jevem, který není snadno zjistitelný. Jedná se totiž o směňování věcí (třeba i informací, „platba“ za radu, pomoc) za věci malé finanční hodnoty či jinou protislужbu, výhodu. Za problémové chování můžeme čachrování označit v případě, kdy se často opakuje a v zájmu obchodu se vyskytují věci vyšší finanční hodnoty nebo je ohroženo zdraví jednice či majetek školy.

Možnosti intervence jsou komplikované, jelikož toto chování je velice těžko zjistitelné a patří sem nejčastěji opatření k zastavení tohoto chování (tresty, omezení příležitostí, zvýšená kontrola). Důležité je také pozitivně posilovat emocionální a sociální oblasti žáků. (24)

## 2.6 Útěky

Útěk je jednou z variant **únikového** jednání. Můžeme ho popsat jako čin, kdy dítě opustí prostředí, ve kterém se cítí nepohodlně, diskomfortně nebo v ohrožení života. Často tak řeší problémy, ze kterých dle jeho názoru není jiná forma úniku než útěk. Na útěk, coby problémové chování, můžeme nahlížet až v případech, kdy se jejich frekvence zvyšuje. (2,24)

Forem úteků máme několik a liší se svými projevy i motivem:

- útěk impulzivní, reaktivní – nepromyšlený, jednorázový čin, který je reakcí na určitý podnět (hádky rodičů, nepřiměřený nebo nespravedlivý trest). Děti se ve většině případů chtějí vrátit.

- útěk plánovaný – důvodem jsou problémy dlouhodobého charakteru (nedostatečné uspokojování fyzických či psychických potřeb);

- útěky chronické – opakované. Děti se často již nechtějí vracet do nepříznivého prostředí;

- útěky z ústavních zařízení. (16,17)

Při řešení není vhodné řešit pouze útěk samotný. Je důležité primárně řešit problémy, které útěku předcházeli a které ho způsobily. (7,8)

## 2.7 Toulání

Toulání můžeme považovat za **navazující** chování v důsledku útěku. Jedná se o **dlouhodobé** opuštění domova. Důvody toulání jsou téměř totožné s důvody útěku (psychická deprivace, strach, dysfunkční rodina). Dítě se může toulat samo nebo v partě lidí se stejnými problémy. Toulání s sebou často přináší i jiné formy rizikového či problémového chování (alkoholismus, užívání drog), často i ilegální činnost, která slouží k materiálnímu zajištění jedince či skupiny (loupeže, krádeže, prostituce).

U starších dětí je toulání spojeno s nepříznivým vývojem osobnosti s nepříliš nadějnými prognózami. (2, 24)

Možnosti intervence jsou shodné jako u útěků. Jedná se o sekundární problematiku a je nutné řešit problém primární. (7)

## 2.8 Projevy verbální a fyzické agrese

Agrese patří do běžného souboru chování. Agrese se může objevovat i u dětí, avšak nejedná se o projevy poruchy chování. Označuje vlastní **pozorovatelné** jednání. Neexistují přesné teorie vzniku agrese, ani univerzální postupy, které vedou k překonání tohoto typu chování. Nejdůležitější je vždy sledovat, která situace (prostředí) je spouštěčem tohoto jednání. (2)

Existuje několik typů agrese:

- pramenící z nevyjasněných hranic. Dítě nemá nastavená jasná pravidla, mantinely (příliš liberální výchova)
- reakce na přísnou a tvrdou výchovu (autoritářská výchova);
- vrozená agrese jako hnací síla a energie;
- projev frustrace;
- forma naučeného chování, i nezáměrnou nápodobou.

Jiné dělení:

- verbální a fyzická agrese;
- přímá a nepřímá;
- přiměřená a nepřiměřená. (2,10,24)

Možnosti intervence se dělí dle druhu projevované agrese:

- verbální agrese – uklidnění situace, nestupňovat napětí, vhodně komentovat projevy i pro ostatní žáky třídy;

- fyzická agrese – ochránit sebe (pedagoga) a ostatní žáky před útokem agresora.

Mezi nejdůležitější věci je zjistit spouštěče agrese a odstranit je. Další možností je nabídnout dítěti jinou možnost „vybití“ energie (individuální, kolektivní sporty) a také nácvik vhodných komunikačních a sociálních dovedností ve vztahu k dospělým i dětem. (7,10)

### 3 Specifika žáků v kontextu speciální školy a ZŠ praktické

V této kapitole se budeme věnovat **charakteristice** obou škol, specifickým složením žáků, **procesu** vzdělávání, cílům vzdělávání a také učitelům a to vše doplněno o praktické ukázky, které podpoří čtenářovu představu o tomto typu vzdělávání. Každá oblast je vypracována samostatně pro každý typ školy, z důvodu poukázání na odlišnosti a specifika výchovy a vzdělávání.

#### 3.1 Základní škola praktická

Dříve nazývána „*zvláštní škola*“ je typ vzdělávacího zařízení, kde se vzdělávají žáci, kteří nejsou schopni se s úspěchem vzdělávat na základní škole **běžného** typu (dle RVP ZV). Jedná se hlavně o žáky s lehkým mentálním postižením, se specifickými poruchami chování a specifickými poruchami učení.

Hlavním cílem základní školy praktické je umožnit žákům se speciálními vzdělávacími potřebami pomocí výchovně vzdělávacích prostředků a metod dosáhnout co **nejvyšší** možné **úrovně** znalostí, dovedností a osobnostního rozvoje. To vše při respektování jejich individuálních potřeb a zvláštností. Veškeré tyto vzdělávací a výchovné práce a metody směřují k přípravě žáků na jejich plnohodnotné zapojení do společnosti, případně úplné integraci do běžného života. (18,20,22)

Docházka základní školy praktické činí 9 let (nejpozději však do konce školního roku, v němž žák dosáhne 17 let věku) a dělí se takto:

- 1. stupeň (1. – 5. ročník);
- 2. stupeň (6. – 9. ročník).

#### 3.2 Základní škola speciální

Dřívějším označení „*pomocná škola*“ je typ vzdělávacího zařízení, kde se vzdělávají žáci, kteří nejsou schopni úspěšně plnit požadavky RVP ZV ani RVP ZV-LMP. Jedná se o žáky s mentální retardací středního až těžkého stupně a žáky s kombinovanými vadami a autismem.

Primární cílem vzdělávání na ZŠ speciální je **osvojení** základních hygienických návyků, sebeobsluhy, pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvíjet psychickou a fyzickou stránku jednice, vybavit žáky základními vědomostmi a dovednostmi, které jim umožní co

**nejvyšší** začlenění do společnosti a **sníží** míru jejich **závislosti** na druhé osobě. Mezi důležité vědomosti se řadí základní trivium (čtení, psaní, počítání). (5,18,20,22)

Oproti ZŠ praktické činí docházka 10 let a dělí se na 4 stupně:

- nižší (3 roky);
- střední (3 roky);
- vyšší (2 roky);
- pracovní (2 roky).

### **3.3 Proces vzdělávání**

Tato část práce poukazuje jakými metodami je možno žáky vzdělávat v prostředí ZŠ praktické a ZŠ speciální a dosáhnout tak cílů, které vzdělávání obnáší. Konkrétní cíle si blíže uvedeme v další kapitole.

#### **3.3.1 Proces vzdělávání na ZŠ praktické**

Vzdělávání v tomto typu zařízení je realizováno na základě RVP. Konkrétně na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). Tento program vymezuje povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a je také závazné pro tvorbu školního vzdělávacího plánu (ŠVP). Každá škola si pro své vzdělávání vytváří vlastní ŠVP.

Základní vzdělání se navazuje na předchozí výchovu v rodinném prostředí a v předškolním zařízení. Často se označuje jako sekundární výchovný faktor.

Vývoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, navštěvující ZŠ praktickou, je často v několika směrech opožděn a školní zralosti dosahuje v pozdějším věku než je tomu u běžných dětí. Této skutečnosti je také přizpůsobeno vzdělávání na 1. stupni, hlavně v 1. období (1. – 3. ročník) a to proto, že přechod z rodinného či předškolního zařízení musí být postupný a pozvolný. Dále je potřeba přistupovat ke každému žákovi individuálně dle jeho schopností a dovedností (sociálních, pracovních, rozumových). V tomto období (1. stupeň) je primárním cílem adaptace na nové školní prostředí, nový styl práce, upevňování (v některých případech vytváření) základních hygienických a sebeobslužných návyků a vytváření a upevňování návyků sociálních. Avšak získávání nových informací, vědomostí a zkušeností z oblasti výuky nejsou

zanedbávány. Žáci se samozřejmě vzdělávají ve všech oblastech, které jsou RVP dány. Mezi tyto oblasti patří:

- jazyk a jazykové kompetence (český jazyk);
- matematika a její aplikace;
- člověk a jeho svět;
- člověk a společnost;
- člověk a příroda (přírodopis);
- umění a kultura (hudební a výtvarná výchova);
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova). (25)

Z těchto oblastí jsou očekávané výstupy, kterými žák projeví nabyté vědomosti a dovednosti. Tyto výstupy jsou však vzhledem ke sníženému rozumovému rozvoji stanoveny na období 3. ročníku, 6. ročníku a 9. ročníku. (18,20,22,25)

Detailně rozpracované očekávané výstupy ze všech oblastí nalezneme v RVP pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. (25)

Vzdělávání na 2. stupni se však již zásadně **liší**. V tomto období (6. – 9. ročník) žáci získávají vědomosti z různých oblastí (nově také 1 cizí jazyk), rozvíjejí své dovednosti a návyky, které mohou dále využít ke zvyšování kvality svého osobního života včetně budoucího profesního uplatnění. Při vzdělávání na ZŠ praktické je kladen větší důraz na rozvíjení sociálních a komunikačních schopností a na vytváření a udržení praktických dovedností.

Program je koncipován tak, aby všichni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli dosáhnout co možná **nejvyšší** úrovně osobnostních kvalit. A to vše za **podpory** speciálně vzdělávacích metod a podpůrných opatření. Pro takovéto vzdělávání je potřeba vytvořit především vhodné pracovní klima, přátelskou atmosféru a pro žáky příjemné prostředí školy.

Mezi základní podpůrná opatření, na které má žák se speciálními vzdělávacími potřebami nárok patří:

- využívání speciálně pedagogických postupů a metod, které odpovídají individuálním potřebám žáka;

- individuální podpora při výuce;
- využívání poradenských služeb školy;
- vytvoření individuálního vzdělávacího plánu;
- služby asistenta pedagoga.

Škola tato opatření poskytuje na základě posouzení ze strany pedagoga, průběhu a výsledků jeho vzdělávání. A to vše ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC).

Hodnocení žáků ZŠ praktické probíhá standartní klasifikační formou pomocí stupňů. Hodnocení může být individuálně doplněno slovním hodnocením. Úspěšným ukončením studia získává žák základní stupeň vzdělání dle příslušného vzdělávacího programu. (18,20,22,25)

### **3.3.2 Proces vzdělávání na ZŠ speciální**

Vzdělání v tomto typu zařízení je realizován rovněž na základě RVP. V tomto případě konkrétně RVP pro obor vzdělání ZŠ speciální (RVP ZŠS). Tento vzdělávací program je rozdělen na 2 části:

- pro žáky se středně těžkou MR;
- pro žáky s těžkou MR, s kombinovanými vadami a pro žáky s PAS.

Pro účely této bakalářské práce nám postačí pouze druhá část RVP.

Vzdělávání žáků s těžšími formami MR je velice náročné. A to nejen z důvodu mentálního handicapu, ale i přidružených omezení v oblasti motoriky, komunikačních schopností a dalších zdravotních omezení (nejčastěji přítomnost epilepsie). Chceme však, aby i tyto děti měli možnost adekvátního a plnohodnotného vzdělávání a možnost zapojení se do chodu běžné společnosti. To vše při individuálním přístupu dle schopností každého dítěte (žáka). Obsah vzdělávání je především soustředěn na osvojení a rozvoj základních sebeobslužných dovedností, a to především v oblasti hygieny a stravování. Dále se u žáků dbá na rozvoj komunikace. Jelikož u těchto žáků je oblast komunikace velice náročná, nemluvíme pouze o rozvoji verbální komunikace (řeč), ale také o získání a rozvoji kompetencí v oblasti alternativní komunikace, jelikož proces komunikace je nejdůležitějším prvkem socializace a pro vývoj dítěte je nepostradatelnou složkou. Každá osvojená dovednost v jakékoliv oblasti se projeví zlepšenou kvalitou života nejen jednotlivce, ale také kvalitou života jeho okolí, a to především jeho nejbližších.



Vzdělávání žáků ZŠ speciální je v mnoha ohledech **odlišné** než u žáků ZŠ praktické. Jedná se především o jiné **metody** práce, využití netradičních speciálních metod (AAK), speciální úpravy tříd, a mnoho dalších aspektů výuky.

Individualizované vyučování je charakteristickým rysem vzdělávání žáků s těžším typem MR, u žáků s PAS potom můžeme doplnit i možnosti vizualizace a strukturalizace. Třídy (ročníky) se nerozlišují dle věku žáků, ale především podle jejich úrovně schopností, dovedností a potřeb, které jsou zároveň určujícím faktorem pro obsah jejich vzdělávání.

Režim školního dne je rovněž zcela **jiný** než na ZŠ praktické. Výuka není rozdělena do vyučovacích (běžně 45 minutových) hodin, ale do výukových bloků (individuálně časově omezených), které se pravidelně střídají s možností hry a odpočinku. Pro každého žáka je vypracován individuální vzdělávací plán, který koresponduje s ŠVP dané školy. (5,18,20,22)

Žák je za své výkony hodnocen slovně. Ukončením školní docházky získává žák dle RVP ZŠS **základy vzdělání**, nikoliv základní vzdělání jak je tomu u žáků vzdělávajících se dle RVP ZV nebo RVP ZV-LMP.

### **3.4 Cíle vzdělávání**

Tato kapitola nám objasní, jakých cílů se snaží učitelé na ZŠ praktické a speciální dosáhnout a tedy jaké dovednosti by měli žáci během studia získat.

#### **3.4.1 Cíle vzdělávání na ZŠ praktické**

Cíle vzdělávání na ZŠ praktické by **měli být shodné** s cíli na ZŠ běžného typu s přihlédnutím na individuální osobnostní a vývojové zvláštnosti žáků a při uplatňování specifických přístupů, metod a forem vzdělávání. Mezi základní cíle řadíme:

- osvojení strategií učení a motivace pro další celoživotní učení (naučit žáky metody správného učení, udržení a zdokonalení dovedností a prohloubení vědomostí, prezentovat význam vzdělání);
- podněcovat žáky k tvořivému, logickému uvažování a řešení problémů;
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci (komunikace je jedním z nejdůležitějších faktorů socializace a pro žáky často představuje problém);
- rozvíjení schopnosti spolupráce, tolerance a respektu k vlastní práci i práci ostatních;

- schopnost projevovat se jako samostatná, svobodná osobnost se všemi právy i povinnostmi;
- naučit žáky pečovat o své zdraví a aktivně ho rozvíjet;
- naučit žáky pracovat s emocemi (pozitivními i negativními);
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k ostatním lidem a učit se s nimi žít;
- poznávat a rozvíjet své schopnosti a naučit se je adekvátně využívat k rozvoji své profesní orientace. (18,20,22,25)

### **3.4.2 Cíle vzdělávání na ZŠ speciální**

Vzdělávání na ZŠ speciální nepředpokládá dosažení vzdělání ve stejném rozsahu jako u ZŠ běžného typu či praktické. Je to způsobeno nízkou mírou rozvinutí psychických funkcí žáků, a to zejména pozornosti, paměti, ale také volných vlastností potřebných k systematickému osvojení učiva. Tyto vlastnosti se samozřejmě pedagogové snaží postupně individuálně rozvíjet a to hlavně v oblasti komunikace, sebeobsluhy, motorické samostatnosti. Velice důležité je také rozvíjení jednodušších pracovních dovedností. Cíle vzdělávání si tedy můžeme shrnout do těchto bodů:

- vést žáky k osvojení základních hygienických návyků a činností týkající se sebeobsluhy;
- rozvíjet motoriku a orientaci v okolí;
- vést žáky k rozvoji komunikaci a to především AAK;
- rozvíjet schopnost spolupráce s blízkými osobami a vykonávat jednoduché úkony;
- vytváření pozitivních vztahů ke spolužákům a schopnost začlenit se do kolektivu;
- projevovat se jako samostatná osobnost;
- naučit se projevovat pozitivní city;
- rozvíjet žákovu pozornost, vnímavost a poznání. (5,18,20,22)

### **3.5 Učitelé**

V předchozích kapitolách jsem objasnil prostředí ZŠ praktické a ZŠ speciální, charakterizoval žáky, kteří tyto školy navštěvují, a nyní bych se rád zaměřil na to, jaké

podmínky musí splňovat člověk, který chce vykonávat pozici učitele v těchto typech škol. A to především z hlediska, které udává zákon č. 561/2004 Sb. tzv. „školský zákon“, ale také z hlediska **osobnostních předpokladů** učitele, které nám však daný zákon neukládá, ale v mnoha případech je důležitější složkou celé osobnosti učitele.

Jak jsem již uvedl, předpoklady pro výkon učitelství můžeme rozdělit na formální (zákonem dané předpoklady) a neformální (zákonem neuváděné předpoklady).

Mezi formální předpoklady řadíme hlavně:

a) absolvování vysokoškolského magisterského studia zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele

b) absolvování vysokoškolského magisterského studia v oblasti pedagogických věd, zaměřené na speciální pedagogiku a vzdělání kompetentní pro výkon pozice učitele ZŠ

c) absolvování vysokoškolského magisterského programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů ZŠ, dále absolvování studijního programu v oblasti speciální pedagogiky nebo studijního programu se zaměřením na speciální pedagogiku; (22,23)

Přesné znění nalezneme v §7 zákona č. 561/2004 Sb. tzv. „školský zákon“.

Pro přehlednost zde uvedu tabulku s příkladem

Učitel ZŠ praktické	Učitel ZŠ speciální
Mgr. Kateřina	Mgr. Pavlína
48 let	36 let
Učitelství českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ Speciální pedagogika – vychovatelství	Speciální pedagogika se zaměřením na komunikační techniky

Pokud člověk splní tyto zákonem dané povinnosti, může se stát učitelem a tudíž vykonávat přímou pedagogickou činnost. Ovšem nedílnou součástí osobnosti učitele jsou jeho charakterové vlastnosti, které dotváří celou osobnost učitele. Tyto vlastnosti jsou důležité, aby se člověk stal úspěšným pedagogem a jeho práce byla efektivní. Každý z nás by jistě dokázal vyjmenovat mnoho vlastností, které by měl takovýto pedagog mít. Uvedu zde některé termíny, které by měly charakterizovat důležité vlastnosti pedagoga a vysvětlím jejich důležitost:

- a) empatie – je velice důležitá schopnost, díky níž se dokáže učitel vcítit do pocitů, aktuální situace a potřeb žáka. Je tak schopen adekvátně reagovat na nastalou situaci a řešit ji vhodným a efektivním způsobem.
- b) autorita – učitel by měl žákům jasně vytyčit hranice jejich chování a vybudovat si u nich respekt, který je důležitý k vytvoření pozitivního třídního klimatu
- c) přátelství – na druhou stranu by se měl učitel stát také kamarádem svých žáků. Ve volných chvílích si s nimi popovídat o běžných věcech, o jejich zálibách a mimoškolních aktivitách.
- d) inspirace – být vzorem a motivací pro své žáky by měla být učitelova nedílná vlastnost. Ukazovat žáků co lze pílí a úsilím dosáhnout, jak se správně chovat a jak být spokojený se svými výsledky.
- e) spravedlnost – posuzovat všechny žáky podle stejných měřítek je dle mého názoru věc, kterou nelze v žádném případě zpochybnit. Úlevy některým žáků, či naopak nadměrná přísnost u jiných žáků by mohla vést k rozpadu pozitivního třídního klimatu a k nespokojenosti studentů.
- f) ochota – být tu vždy pro všechny žáky, kteří si neumějí poradit v krizové situaci. Vyslechnout žáka, poradit, vyřešit či jinak pomoci prohlubuje důvěru žáka v učitele.
- g) komunikativnost – umět vhodně komunikovat se svými žáky, ale především také s rodiči. Komunikace je totiž nedílnou součástí každodenního života;

## 4 Školní poradenské služby

Školní poradenské služby spadají do systému **komplexní** péče a zaměřují se na podporu výchovy a vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Školský zákon (zákon č. 561/2004) mezi tyto potřeby řadí následky **zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a znevýhodnění sociálního**. Tyto služby se primárně orientují na žáky navštěvující školy, ale mezi jejich „klientelu“ řadíme také rodiče dětí, zákonné zástupce, rodinné příslušníky a všechny pedagogické pracovníky dané školy.

Za poskytování služeb zodpovídá ředitel školy nebo jím pověřený pracovník. Veškeré činnosti poradenských služeb by měli korespondovat se specifiky dané školy i regionu, a to z důvodu lepší koordinace se službami školských poradenských zařízení (PPP, SPC, SVP) v oblasti. Na realizaci poradenství se nepodílí pouze ředitel školy a pracovníci poradenských služeb, ale všichni pedagogičtí pracovníci školy, především třídní učitelé.

Účel poradenských služeb dle školského zákona a jeho platných vyhlášek zahrnuje především:

- *vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání;*
- *naplňování vzdělávacích potřeb a rozvíjení schopností, dovedností a zájmů před zahájením a v průběhu vzdělávání;*
- *prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, projevů různých forem rizikového chování, které předcházejí vzniku sociálněpatologických jevů a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací;*
- *vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním;*
- *vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky, kteří jsou příslušníky jiných kultur nebo etnických skupin;*
- *vytváření vhodných podmínek, forem a způsobů práce pro žáky nadané a mimořádně nadané;*
- *volbu vhodné vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění;*
- *rozvíjení pedagogickopsychologických a speciálněpedagogických znalostí a profesních dovedností pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních;*

- *zmírňování důsledků zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění a k prevenci jeho vzniku.*

Školní poradenství realizují především tyto pracovníci:

- výchovný poradce;
- školní metodik prevence;
- školní speciální pedagog;
- školní psycholog.

Hlavním cílem speciálněpedagogického poradenství můžeme definovat jako dosažení co možná nejvyšší míry samostatnosti, soběstačnosti a připravenosti žáků se specifickými vzdělávacími potřebami na plnohodnotný život ve společnosti. Řadíme sem především tyto cíle:

- *pracovat se všemi subjekty školy a vytvořit tak širokou základnu primární prevence školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů;*

- *sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvořit metodické zázemí pro jejich vytváření a realizaci;*

- *zavést do školství novou koncepci kariérového poradenství;*

- *připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných;*

- *vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností na škole;*

- *posílit průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s nespěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování;*

- *prohloubit včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů;*

- *poskytovat metodickou podporu učitelům při aplikaci psychologických a speciálně pedagogických aspektů vzdělávání do školních vzdělávacích programů;*

- *prohloubit a zlepšit spolupráci a komunikaci mezi školou a rodiči;*

- integrovat poradenské služby poskytované školou se službami školských poradenských zařízení (zejm. pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče) a s úřady práce.

Poskytování poradenství má však také několik podmínek. Za stěžejní považujeme informovaný souhlas zákonných zástupců žáka. Tento souhlas však není potřeba, pokud se jedná o událost či stav, který přímo ohrožuje život žáka nebo lidí v jeho okolí nebo v případě kdy soud požádá o psychologické vyšetření žáka. Každý z poradenských pracovníků má pevně stanovené konzultační hodiny, ve kterých je možnost se na něj obrátit. V těchto hodinách musí být pracovník přítomen v uvedených prostorách.

Informace a důvěrná data o žácích a jejich rodičích, která se poradenští pracovníci školy dozvědí v souvislosti s výkonem své poradenské činnosti, jsou ochraňovány v souladu se zákonem č. 101/2000Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. (15,19,22,23)

#### **4.1 Výchovný poradce**

Jedná se o **nejčastěji** vyskytujícího se poradenského pracovníka ve školství. Pracovní místo tohoto pracovníka se vytváří jako místo pedagogické a spadá do kompetence ředitele školy. Nejčastěji toto místo zaujímá některý z pedagogů, který však musí absolvovat dvouleté studium výchovného poradce v souladu s vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Výchovný poradce má za úkol poskytovat **poradenství** žákům, jejich rodičům nebo zákonným zástupcům. Dále také poskytuje **metodické vedení, konzultace** a další vzdělávání svých kolegů pedagogů školy.

Práce výchovného pracovníka je spojena s širokou škálou činností, které vykonává a s problematikou se kterou se v poradenském procesu setkává. Jde hlavně o tyto problémy:

- spojené se školním prospěchem a vzdělávací a výukové problémy – vzdělávání žáků se specifickými vývojovými poruchami učení a chování;

- výchovné problémy – žáci nacházející se ve složité sociální situaci, v jejímž důsledku se vyskytují různé projevy problémového chování. Tento stav může mít krátkodobý charakter

(rozvod rodičů, úmrtí rodiče,...) nebo charakter dlouhodobý (nízká ekonomická úroveň rodiny, rasová odlišnost od majoritní společnosti,...);

- situace žáků, u kterých je riziko vzniku poruch chování.

Mezi činnostmi uskutečňovanými v rámci poradenství, jsou nejvíce zastoupeny činnosti poradenské, metodické a informační.

### **1. Poradenské činnosti**

- Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáka – skupinová šetření k volbě povolání, individuální profesní poradenství (pro žáky i zákonné zástupce), spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, zajišťování skupinových návštěv v informačních střediscích, úřadech práce a možnosti poradenství v těchto zařízeních;
- Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky;
- Zprostředkování diagnostiky SVP;
- Příprava podmínek pro integraci žáka se zdravotním postižením.

### **2. Metodické a informační činnosti**

- Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky;
- Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, atd;
- Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům;
- Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.



O všech těchto činnostech vede výchovný poradce pečlivou písemnou dokumentaci, která je k nahlédnutí všem pedagogickým pracovníkům se souhlasem zákonných zástupců dítěte.

(15,19,22,23)

## 4.2 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence je pedagogický pracovník, který získal **odbornou** připravenost v oblasti prevence sociálně nežádoucího a rizikového chování. Tuto odbornou připravenost lze získat absolvováním studia specializovaných činností v oblasti prevence nežádoucích jevů v délce trvání minimálně 250 hodin. Spadá do kompetencí ředitele školy, kterému se také zodpovídá.

Dalším důležitým předpokladem pro výkon této pozice jsou **osobností** předpoklady pracovníka, mezi něž řadíme hlavně schopnost získání důvěry žáků školy, čas vykonávat nadstandardní činnosti v oblasti prevence. Většina činností je spojena s osobním kontaktem s žáky a je proto velice důležité vhodně tuto spolupráci navázat a udržet ji. Mezi další schopnosti řadíme schopnost rychle a adekvátně se rozhodovat, jelikož rychlé jednání je v oblasti sociálně patologických jevů důležitým aspektem.

Školní metodik prevence v rámci činností **spolupracuje** s dalšími organizacemi. Jedná se především o OSPOD, neziskové organizace (nízkoprahové kluby pro děti a mládež, P – centry, K – centry, a dalšími organizacemi). Nedílnou činností je také spolupráce s Policií ČR a Probační a mediační službou.

Mezi další činnost spadá každoroční vytváření tzv. minimálního preventivního programu školy, který schvaluje ředitel školy a metodik je odpovědný za jeho plnění. Zajišťuje také informování ostatních pedagogických pracovníků o tomto plánu.

Činnost školního metodika prevence můžeme shrnout do třech skupin:

- metodické a koordinační činnosti – koordinace veškerých činností zaměřených na prevenci sociálně patologického chování (realizace aktivit v rámci školy, odborné přednášky, exkurze, metodické vedení pracovníků školy, kontaktování odborných pracovišť a organizace v případě výskytu sociálně patologických jevů, vedení dokumentace o činnosti);

- informační činnost – předávání informací v rámci primární prevence sociálně patologických jevů, nabídka programů, vytváření projektů, prezentace výsledků preventivního

programu školy, vedení databáze spolupracujících organizací (OSPOD, K – centra, nízkoprahové kluby,...);

- poradenská činnost – vyhledávání žáků s rizikem vzniku sociálně patologického chování a poskytování poradenství těmto žákům, spolupráce s třídními učiteli, příprava podmínek pro integraci žáka se specifickými poruchami chování a poskytování poradenství těmto žákům.  
(15,19,22,23)

### 4.3 Školní psycholog

Školní psycholog je další nedílnou **součástí** týmu poradenských pracovníků, kteří působí ve školách. Vytváří systém **komplexní** péče o žáky, kteří mají dlouhodobé speciální vzdělávací potřeby, popřípadě o ty, kteří se aktuálně nachází v nepříznivé situaci v důsledku vzdělávacích, adaptačních či sociálních problémů ve školním prostředí. Tato pozice je v prostředí škol relativně nová, a proto se ve všech školách nevyskytuje.

Náplň práce školního psychologa můžeme rozdělit do třech skupin:

- diagnostika a depistáž – spolupráce při zápisu do 1. třídy, vyhledávání žáků se specifickými poruchami učení a žáků s mimořádným nadáním a zjišťování sociálního klimatu ve třídách školy;

- konzultační, poradenské a intervenční činnosti – péče o integrované žáky, krizová intervence, podpora spolupráce žáků s třídním učitelem, nácvik vhodných metod učení, konzultace se zákonnými zástupci žáků, kariérové poradenství žáků, řešení otázky multikultury ve škole;

- metodická práce a vzdělávací činnosti – metodická pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům, účast na školních poradách, koordinace poradenských služeb mimo prostory školy, metodická pomoc při tvorbě IVP, realizace odborných besed, přednášek, exkurzí.

Pro tyto činnosti má školní psycholog předem vymezené konzultační hodiny, které jsou dostupné pro všechny pracovníky školy, žáky a jejich zákonné zástupce. Pracovní psychologa by měla být řádně vybavena pomůckami, které jsou nezbytné pro vykonávání všech činností (např. didaktické testy). Školní psycholog vede dokumentaci o všech prováděných činnostech, o žácích a jejich zákonných zástupcích. Tyto informace podléhají přísné ochraně osobních údajů dle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých předpisů.  
(15,19,22,23)

## 4.4 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je posledním článkem týmu zajišťující **poradenství** na půdě školy. Stejně jako u pozice školního psychologa se jedná o relativně nové pracovní místo a zejména z finančních důvodů se ve školách nevyskytuje.

Školní speciální pedagog je **odborně** vyškolená osoba, která své vzdělání získala v akreditovaném magisterském programu se zaměřením na speciální pedagogiku a rozsah jeho kompetencí je omezen v rámci získaných odborných znalostí. Neměl by tedy vykonávat činnosti, ke kterým není odborně způsobilý.

Činnosti tohoto pracovníka můžeme rozdělit do třech kategorií:

- depistážní činnost – vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do systému speciálně pedagogické péče;

- diagnostika a intervenční činnost – diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stanovení individuální podpory tomuto žákovi, participace při vytváření IVP, reedukační, kompenzační, terapeutické a stimulační činnosti, zajištění speciálních pomůcek pro žáka, poradenství pro žáky, zákonné zástupce a ostatní pedagogické pracovníky, koordinace činnosti s pracovníky jiných zařízení (PPP, SPC,...);

- metodické a koordinační činnosti – zajištění podmínek pro integraci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, metodické činnosti a vedení pedagogických pracovníků školy, vedení dokumentace veškerých případů a činnosti podléhající ochranně osobních údajů v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů.

Svoji činnost provádí školní speciální pedagog v prostorách tomu určených v pevně stanovených konzultačních hodinách, které jsou k dispozici všem pedagogickým pracovníkům, žáků i jejich zákonným zástupcům. (15,19,22,23)

## **5 Projevy rizikového a problémového chování v kontextu ZŠ praktické a školy speciální**

Touto kapitolou jsme se přesunuli z teoretické části práce do té praktické. Zde si poukážeme na výskyt projevů rizikového a problémového chování v kontextu ZŠ praktické a ZŠ speciální. Výzkum je primárně zaměřen na žáky těchto typů škol a je doplněn poznatky z řad pedagogických pracovníků, resp. třídních učitelů jednotlivých žáků.

### **5.1 Cíl výzkumu**

Jak již bylo předesláno v úvodu této práce, výzkumná část se bude zabývat porovnáváním projevů rizikového a problémového chování u žáků ZŠ praktické a ZŠ speciální. Cílem bude zjistit, jestli se projevy tohoto typu chování na školách vyskytují, zda jsou tyto projevy u obou typů žáků stejné nebo jestli se liší. Naposledy objasním jestli jejich působení má vliv na kázeňské postihy ve škole.

Pro tuto práci si tedy stanovíme tyto základní otázky:

- a) Vyskytují se na ZŠ praktické a ZŠ speciální projevy rizikového a problémového chování?
- b) Jsou tyto projevy na obou typech škol stejné?
- c) Jsou tyto projevy důsledkem kázeňských postihů?

### **5.2 Výzkumný soubor**

V této kapitole je popsána metoda získání výzkumného souboru a stručný popis vybraných respondentů, kteří se účastnili výzkumu.

#### **5.2.1 Výběr a kritéria výběru výzkumného souboru**

Pro účely tohoto výzkumu byli respondenti zvoleni náhodným výběrem. Předpokládaný počet respondentů k realizaci toho výzkumu jsem odhadoval na 12 – 16 žáků (při rovnoměrném počtu zástupců z každého druhu školy). S větší částí účastníků jsem v každodenním kontaktu, jelikož pracuji na ZŠ speciální v pozici asistenta pedagoga. Osobní znalost žáků jsem během šetření považoval za velkou přednost a to především z důvodu ochoty odpovídat na otázky a větší otevřenosti ze strany žáků.

Vybrané respondenty jsem následně oslovil a požádal je o účast ve výzkumu. Reakce byly od všech žáků stejné, tedy velká ochota spolupracovat a podílet se na výzkumu. Pozitivní odpovědi mi v průběhu realizace získávání dat také velice pomohli. Jediným kritériem, které museli účastníci splňovat, bylo studium na ZŠ praktické nebo speciální. Kritérium věku jsem nepovažoval za příliš důležité, jelikož některý z projevů rizikového nebo problémového chování se v průběhu šetření ukázal u všech věkových kategorií. Rozhovor jsem vedl individuálně, a proto vzájemná znalost ostatních žáků nebyla rozhodující.

Dále jsem realizoval krátký strukturalizovaný rozhovor s třídními učiteli těchto žáků, abych objasnil jejich náhled na problematiku rizikového a problémového chování.

## 5.2.2 Charakteristika respondentů

Výzkumný soubor nakonec tvoří čtrnáct žáků (sedm žáků ZŠ praktické a sedm žáků ZŠ speciální), ve věku 10 – 14 let.

Většina respondentů (popř. jejich zákonných zástupců) nesouhlasila s uvedením jejich křestních jmen, proto všechna jména uvedená ve výzkumu jsou smyšlená a nepoukazují tak na totožnost žáků. Účastníkům bylo dále zaručeno, že informace, které mi poskytli, budou plně využity pouze k účelu realizaci tohoto šetření.

Základní údaje o respondentech pro přehlednost uvedu v následující tabulce:

Jméno	Věk	
Radek	13	Atypický autismus, LMR
Lukáš	12	Atypický autismus, LMR
Dan	10	Atypický autismus, ADHD, STM
Vojta	10	Atypický autismus, ADHD, STM
Vanesa	11	Atypický autismus, STM
Vendula	13	Atypický autismus, LMR
Dominik	13	Atypický autismus, ADHD, LMR
Honza	14	SPU, ADHD
Petr	11	SPU

Pavel	11	SPU
Eliška	10	SPU
Věra	13	SPU, ADHD, lehké mentální postižení
Kuba	14	ADHD
Leoš	13	ADHD

## 5.3 Použité výzkumné metody

Metodu, kterou jsem pro získávání dat použil, je polostandardizovaný rozhovor. Rozhovor se skládal z několika otázek (viz. příloha této práce), které byli především ze stany žáků ZŠ praktické doplněny o rozšířenější odpovědi než u žáků ZŠ speciální. Pro strukturovanou část rozhovoru jsem se rozhodl z důvodu, že u některých respondentů se vyskytuje IQ v pásmu středně těžké mentální retardace a přítomnost některých z poruch autistického spektra a tudíž by respondenti mohli mít problémy v porozumění a orientaci u jiných výzkumných metod (např. nestandardizovaný rozhovor, dotazník). Velice těžké bylo udržení pozornosti u žáků s PAS i MR. Celý rozhovor jsem tedy plně strukturalizoval a vizualizoval (kartičky s čísly 1 – 12, po zodpovězení otázky jsme kartičku otočili). Velice se mi také osvědčila metoda odměny. Respondenti měli po ukončení rozhovoru možnost vybrat si odměnu dle svého uvážení (sladkost, obrázek).

### 5.3.1 Konstrukce rozhovoru

Zhotovení rozhovoru a jednotlivých otázek jsem často konzultoval s pedagogickými pracovníky ZŠ. Ať už se jednalo o třídní učitele nebo asistenty pedagoga. Respondenty znám všechny osobně, ale mé znalosti o nich nejsou tak obsáhlé jako u osob, které se s nimi pracují každý den. Šlo mi hlavně o to, aby otázky v rozhovoru byly pro všechny zúčastněné srozumitelné a snadno se jim na ně odpovídalo. Jednoduchost otázek byla důležitá především pro žáky s MR a PAS.

Rozhovor obsahuje 12 otázek, které přímo směřují k jednotlivým projevům rizikového nebo problémového chování. Otázky jsou zaměřené, podle mého názoru, na možné nejrozšířenější typy projevů rizikového a problémového chování (záškoláctví, šikana, agrese, lhaní, krádeže, nadměrné upoutávání pozornosti a rasismus).

## 5.4 Časový harmonogram výzkumu

První část získání a zpracování dat spočívala ve výběru respondentů. Tento proces je popsán výše v kapitole 5.2..

Další krok spočíval v sestrojení vhodného typu otázek v rozhovoru. Tento úkol jsem z části konzultoval s mými kolegy a kolegyněmi.

Nejdůležitější částí výzkumu však byl výzkum samotný a realizace rozhovorů. Tyto rozhovory probíhaly vždy individuálně v samostatné místnosti. Eliminoval jsem tak možné stimuly z vnějšího prostředí, které by hlavně u žáků speciální školy jistě způsobily nedostatek soustředění a pozornosti. Pedagogičtí pracovníci vždy vyhověli mým požadavkům a nárokům.

Po získání všech odpovědí přišla na řadu analýza výsledků a sestrojení grafů pro lepší přehlednost a co možná nejefektivnější znázornění získaných dat.

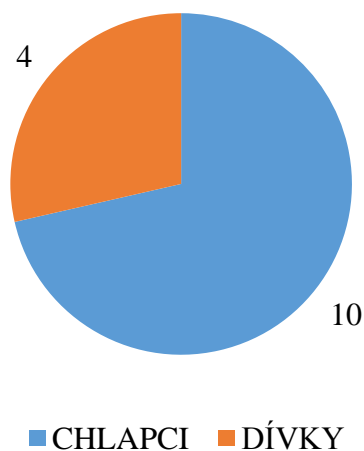
Posledním krokem bylo shrnutí získaných dat a závěr celého výzkumu.

## 5.5 Výsledky a analýza dat

Jak již bylo předesláno v předchozích kapitolách, rozhovoru se zúčastnilo 14 žáků praktické a speciální školy (z každého typu školy 7 respondentů). Průměrný věk studentů je 12 let.

Graf č. 1

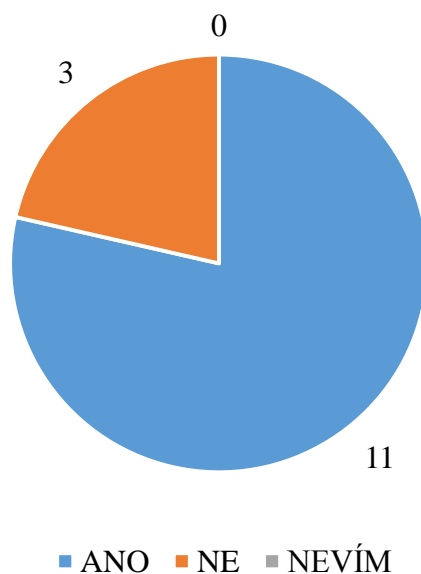
POHLAVÍ RESPONDENTŮ



Pohlaví účastníků je zde uvedeno pouze k informačním účelům.

Graf č. 2

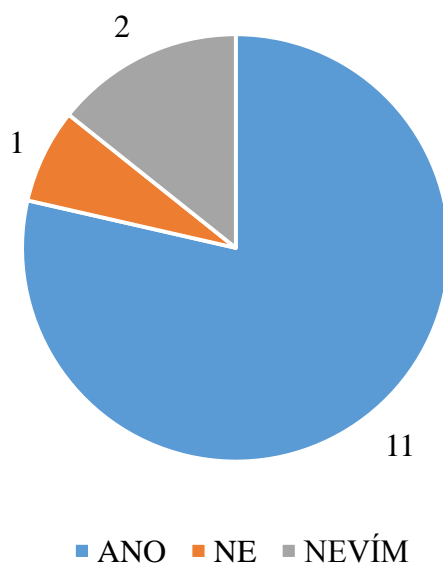
### VIDĚL JSI NĚKDY NEVHODNÉ CHOVÁNÍ?



Z tohoto grafu je patrné, že většina dotazovaných byla svědkem projevů nevhodného chování a uvědomuje si tak jejich přítomnost ve škole či ve své třídě.

Graf č. 3

### CHODÍŠ RÁD DO ŠKOLY?

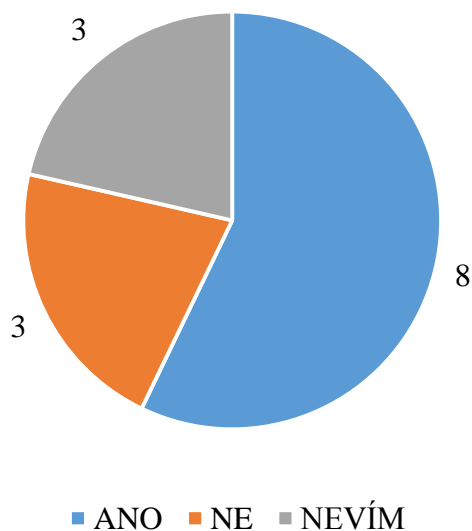


Tento graf nám ukazuje, že většina žáků chodí do školy ráda a proto předpokládám, že se u nich neobjeví negativní vztah ke vzdělávání a tudíž riziko záškoláctví. U jednoho respondenta však vidíme negativní odpověď. Tento student však dle třídního učitele nemá problémy s docházkou do školy.



Graf č. 4

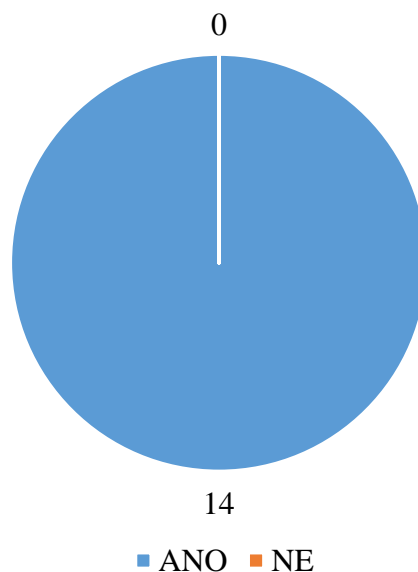
#### JSI SPOKOJEN S PROSTŘEDÍM ŠKOLY?



Z tohoto grafu zjišťujeme, že většina žáků je spokojena s prostředím své školy, což pro mě představuje znak toho, že se zde nebude vyskytovat nechutenství navštěvovat školu a s tím spojené záškoláctví. 21% žáků však neví, zda se jim ve škole líbí a dalším 21% se ve škole nelíbí, avšak dle slov třídních učitelů se problémy se záškoláctvím se zde nevyskytují. Negativně odpovídající žáci do školy chodí rádi, ale změnili by její prostředí (vybavení, vymalování,...).

Graf č. 5

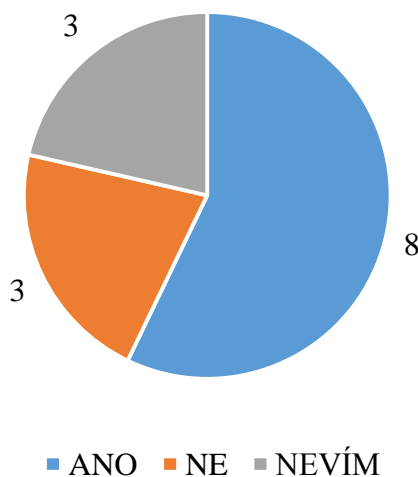
### MÁŠ VE ŠKOLE KAMARÁDY?



Podle tohoto grafu usuzují, že všichni s dotazovaných mají ve škole kamarády a nejsou tak ohroženi šikanou. Tato oblast výzkumu však nevylučuje, že studenti se šikany neúčastní.

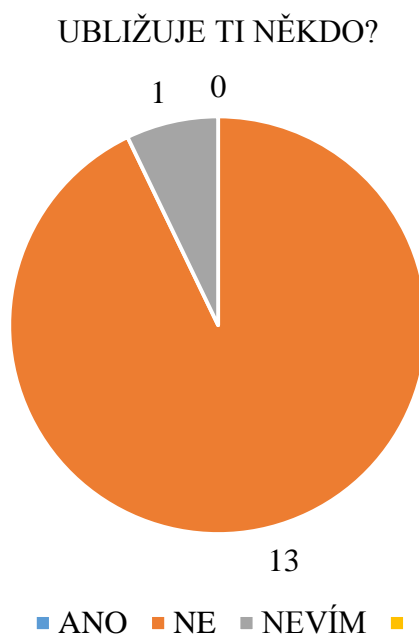
Graf č. 6

### UHODIL JSI NĚKDY SPOLUŽÁKA?



Zde můžeme zjistit, že většina žáků někdy uhodila svého spolužáka, což můžeme označit za projevy agresivního chování. Dle třídních učitelů však toto chování není dlouhodobého charakteru a ve většině případů je způsobeno nezkušeností v řešení konfliktů mezi spolužáky, a to především v prostředí ZŠ speciální. V případech, kdy se toto chování opakovaně objevilo v prostředí ZŠ praktické, byly z něho vyvozeny patřičné kázeňské postihy (udělena poznámka třídního učitele)

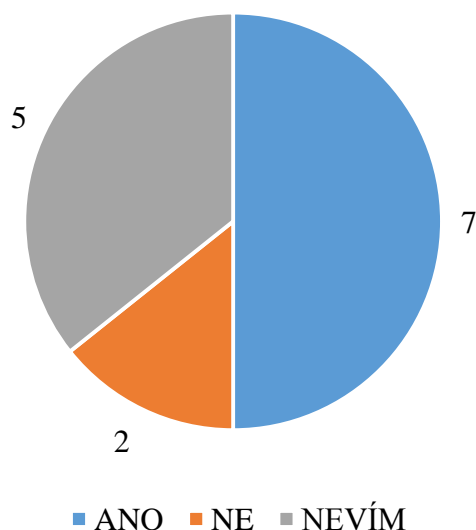
Graf č. 7



Tento graf nám poukazuje na to, že nikomu z dotazovaných studentů není ubližování a není tak obětí šikanování. Jeden ze studentů nevěděl, jak má na otázku odpovědět. Třídní učitel však vylučuje, že by byl obětí šikany, ale ujišťuje, že situaci kolem tohoto studenta bude monitorovat, aby předešel vzniku tohoto typu rizikového chování.

Graf č. 8

VZAL JSI NĚKDY NĚCO, CO TI NEPATŘÍ?

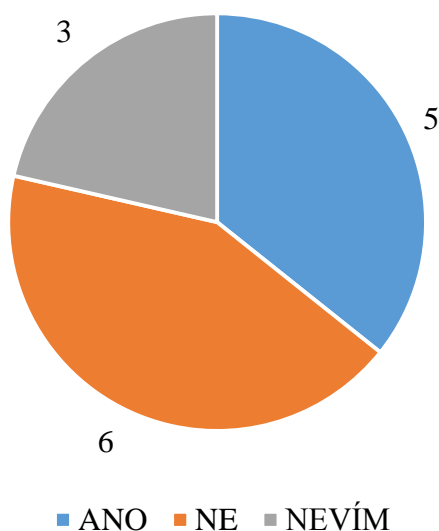


Data z tohoto grafu ukazují na fakt, že polovina žáků někdy vzala věc, která jim nepatřila. Ve všech případech se však jednalo o věci drobné hodnoty a nemůžeme tak toto

jednání považovat za rizikové chování krádeže. Tyto projevy se objevily pouze na ZŠ praktické. Třídní učitele toto chování registrují a snaží se v rámci preventivních programů tyto projevy eliminovat a učit žáky pojmům jako osobní vlastnictví a hodnota věcí.

Graf č. 9

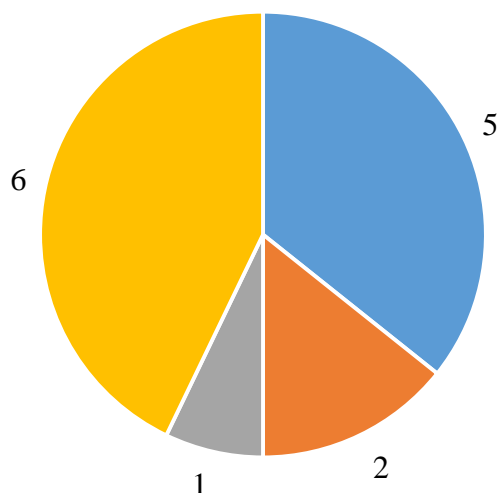
#### JSI RÁD STŘEDEM POZORNOSTI?



Pět žáků na tuto otázku odpovídá kladně a uvádí, že se snaží být středem pozornosti a jejich chování v těchto situacích není náhodné. Všichni tito žáci navštěvují ZŠ praktickou. Ostatní žáci neví, jestli jsou rádi středem pozornosti nebo se nesnaží být středem pozornosti. Dle slov třídních učitelů ZŠ speciální si někteří z dotazovaných žáků vynucují pozornost nevhodnými způsoby, ale tento druh chování je způsoben nedostatkem zkušeností z této sociální oblasti a probíhají nácviky vhodného způsobu získání pozornosti.

Graf č. 10

MÁŠ VE ŠKOLE "ODLIŠNÉHO" SPOLUŽÁKA? (ROMA,...). VADÍ TI TENTO SPOLUŽÁK?

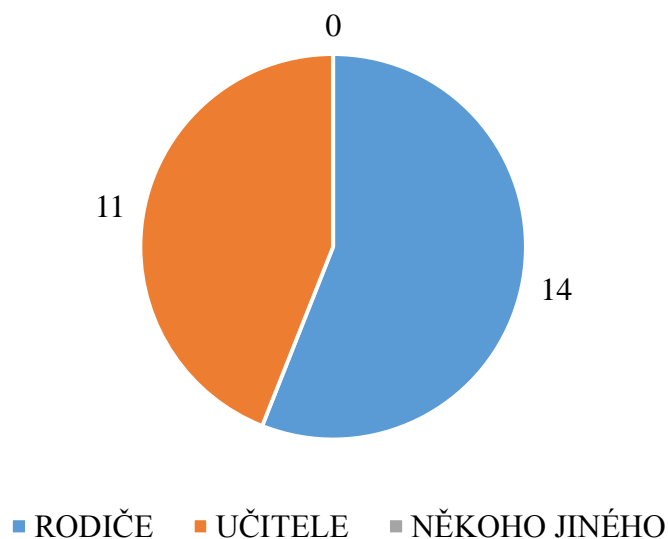


- ANO MÁM, NEVADÍ MI
- ANO MÁM, VADÍ MI
- ANO MÁM, NEVÍM, JESTLI MI VADÍ
- NE NEMÁM

Graf poukazuje na problematiku rasismu. Na ZŠ speciální se „odlišní“ žáci vůbec nevyskytují, tudíž tato problematika se zde vyskytovat nebude. Na ZŠ praktické je počet romských žáků vyšší a hrozí zde riziko rasistického chování. Z grafu však vyplívá, že většině žáků tyto spolužáci nevadí a ve škole je respektují. Dvěma žákům však tyto spolužáci vadí, ale dle slov třídních učitelů není důvodem rasová odlišnost, nýbrž standardní nesympatie k těmto jedincům (tyto nesympatie nejsou ke všem romským žákům, jen ke spolužákům ve třídě dotazovaných).

Graf č. 11

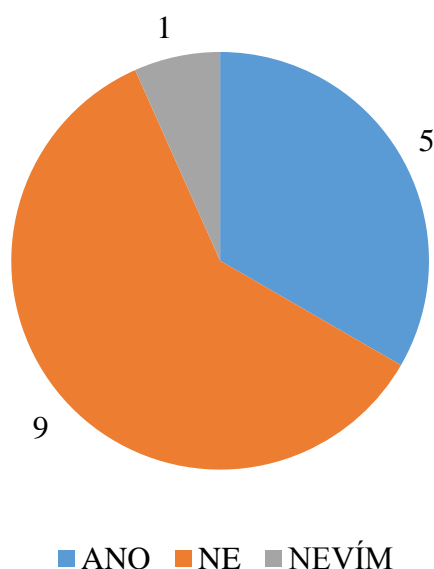
KOHO BYS INFORMOVAL V PŘÍPADĚ ZJIŠTĚNÍ  
NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ?



Na tomto grafu je zřetelně vidět fakt, že všichni žáci by v případě zjištění nevhodného chování informovali učitele školy, rodiče nebo obě tyto osoby. Pozitivním ukazatelem je 100% důvěra v rodiče a vysoká důvěra v učitele, z čehož usuzují, že třídní klima je na ZŠ praktické i speciální v absolutním pořádku.

Graf č. 12

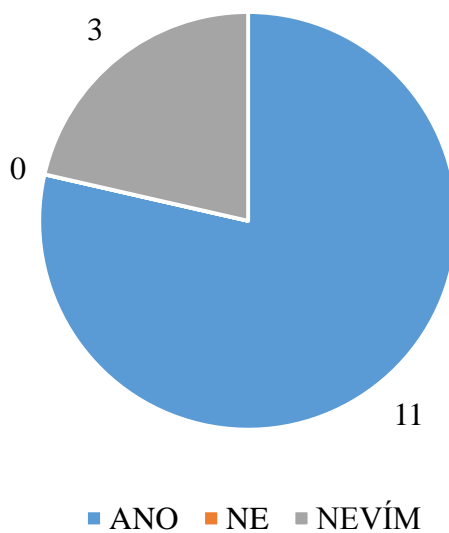
### VYMÝŠLÍŠ SI VĚCI, ABY SES VYHNUL POVINNOSTEM?



Tento graf se zaměřuje na problematiku lhaní. Většina žáků se nesnaží vyhnout svým povinnostem díky lhaní. Na ZŠ speciální se toto chování nevyskytuje v žádném případě. Poukáží tedy na pět žáků, kteří odpověděli kladně a uznali, že se někdy snažili odprostit od svých povinností a lhali svým učitelům. Nejčastěji se jednalo o hodiny TV, kdy žáci nechtěli cvičit a vymýšleli si různé zdravotní potíže (rýma, kašel, bolest končetin,...). Toto jednání dle slov třídních učitelů není trvalého charakteru a není proto důvod vyvozovat z něho kázeňské postihy. Jde spíše o to, motivovat žáky k plnění svých povinností v rámci vzdělávání a přimět je ke správnému chování.

Graf č. 13

MYSLÍŠ, ŽE SE VE ŠKOLE CHOVÁŠ SPRÁVNĚ?



Z tohoto grafu je jasně patrné, že většina žáků má o svém chování kladné mínění. Tři žáci nevěděli, zda se chovají správně či nikoliv. Nikdo z dotazovaných neoznačil své chování za nevhodné. Třídní učitelé s tímto tvrzením plně souhlasí.



## 5.6 Shrnutí praktické části

Na začátek této kapitoly bych rád zdůraznil, že veškeré pojmy, jako **ublížení, správné chování, povinnosti, atd.** byly všem žákům při seznámení s rozhovorem objasněny a řádně vysvětleny. U žáků se STMR a PAS byly tyto pojmy vysvětleny jednoduše a ukázány na příkladech. U žáků na ZŠ praktické toho vysvětlování ve většině případů nebylo potřeba, žáci všechny pojmy znali.

Vyhodnocením všech odpovědí na mnou zvolené otázky o problematice rizikového a problémového chování jsem si jasně odpověděl na mnou zvolené otázky:

- a) v obou typech škol se vyskytují projevy rizikového i problémového chování. Nejčastěji se jedná zejména o agresivní chování, lhaní, krádeže a nadměrné upoutávání pozornosti.

- b), ZŠ speciální ve větší míře vykazuje agresivní chování a nadměrné upoutávání pozornosti. Na ZŠ praktické se zkoumané projevy vyskytují relativně ve stejné míře. Tudíž projevy rizikového či problémového chování se v obou typech škol nevyskytují ve stejné míře a projevy nejsou stejné. Například agresivní chování na ZŠ speciální je častěji vedeno proti vlastní osobě nebo osobě učitele či asistenta pedagoga a nejsou vedeny úmyslně proti ostatním spolužákům.

- c) jsem zodpověděl ve spolupráci s třídními učiteli. V prostředí ZŠ speciální třídní učitelé v žádném z případů projevu rizikového či problémového chování nepřikročili k udělení kázeňských postihů, jelikož výše zmíněné chování není úmyslné, nýbrž je způsobenou mentálním postižením jedinců či autistickými rysy a nedostatkem zkušeností s řešením konfliktů či vyjádření nespokojenosti (agresivita, upoutávání pozornosti). Naproti tomu v prostředí ZŠ praktické třídní učitelé několikrát udělili žákovi kázeňský postih (nejčastěji poznámka třídního učitele) za některý z projevů nevhodného chování. Vždy se však jednalo o opakovaný jev, a to zejména v případech odcizení věci či agresivního chování vůči pedagogickým pracovníkům či spolužákům. Ve většině případů se však učitelé snaží konflikty řešit domluvou, slovním vysvětlením či následným nácvikem vhodného chování v daných situacích.

V neposlední řadě nemůžeme opomenout vliv primární prevence v rámci preventivních programů ve školách, které jsou zaměřeny na tyto projevy chování a to hlavně v oblasti šikany, záškoláctví a třeba také rasismu. Tyto programy jsou dle mého názoru velice prospěšné a podle

slov pedagogických pracovníků pomáhají žákům i učitelům zvládat krizové situaci s menší námahou a hlavně s větší efektivitou.

Podle mého průzkumu učitelé skvěle zvládají obohacovat a udržovat pozitivní školní klima. Žáci do školy chodí rádi, jsou s prostředím spokojeni a motivováni k vlastnímu sebezdokonalování a vzdělávání ve všech oblastech života.

Pozitivním zjištěním pro mě také bylo, že třídní učitelé mají ve svých žácích naprostou důvěru a žáci jsou ochotni se jim svěřit se všemi problémy, které se během jejich studia vyskytnou. Stejně jako pozitivní vztah rodič a žák (dítě).

## 6 Závěr

Již od počátků věků lidstva se setkáváme s projevy rizikového a problémového chování. Ať se jedná o krádeže či agresivitu v prvních etapách vývoje lidstva nebo o problematiku rasismu či rizikových sportů v době dnešní, jsou tyto projevy přítomny ve všech oblastech našeho života a setkáváme se s nimi každý den. O to více v dnešním pojetí vzdělávání, kdy je patrná snaha o začlenění jakkoliv znevýhodněných jedinců do společnosti. Proto je dle mého názoru velice důležité informovat širokou veřejnost o této problematice, naučit intaktní společnost nedívat se na tyto jedince „skrz“ prsty a přijmout je do společnosti se všemi právy i povinnostmi, jaké má jedinec bez znevýhodnění.

Co se týče vzdělávání, považuji za důležitou snahu o začlenění jedinců s problémem v chování do hlavního vzdělávacího proudu, které je však podmíněno dostatečným počtem kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Nejedná se však jen o učitele, kteří vykonávají hlavní pedagogickou činnost, ale hlavně o pozice asistentů pedagoga, školních speciálních pedagogů či školních psychologů. Vzdělávání znevýhodněných jedinců je totiž multioborovým fenoménem, tudíž by do něho mělo být zainteresováno dostatečné množství odborníků. V opačném případě se totiž dobrý úmysl setká s absolutní neefektivitou, znevýhodněným žáků se nedostává patřičné pozornosti a to v mnoha případech vede k prohlubování jejich problému, v nejhorším případě vzniku nových problémů, ať už v oblasti chování, či jiné oblasti.

V neposlední řadě je důležité informovat rodiče o vhodných způsobech výchovy v domácím prostředí, reakcích na nevhodné chování nebo o možnostech intervence v prostředí odborných pracovišť za přítomnosti osob k tomu řádně vyškolených.

Oblast prevence jsem úmyslně nechal na posledním místě, jelikož si myslím, že hraje nejdůležitější roli. Ať se jedná o prevenci primárního charakteru, kam můžeme zařadit osvětové programy, přednášky, besedy ve školách či ostatní druhy prevence, vždy je důležité včas objasnit jedincův problém a začít s jedincem vhodným způsobem pracovat. Čas je totiž veličina, která ve všech oblastech hraje nejdůležitější roli. Pozitivní nebo negativní.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- (1) HADJ MOUSSOVÁ, Z. a kol. 2004. *Pedagogicko-psychologické poradenství III. intervence*. 1. vyd. Praha: Univerzita v Praze – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-146-X.
- (2) HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- (3) HAVLÍK, R.; KOŤA, J. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.
- (4) JANDOUREK, J. 2007. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-269-3.
- (5) JEŘÁBEK, J.; TUPÝ, J.; BRYCHNÁČOVÁ, E. at al. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. RVP ZŠS. Praha: VÚP, 2008.
- (6) KOLÁŘ, M. 2008. *Bolest šikanování*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-014-3.
- (7) KYRIACOU, CH. 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-945-3.
- (8) KYRIACOU, CH. 2008. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
- (9) LECHTA, V. (ed) 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- (10) MARTÍNEK, Z. 2009. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2310-5.
- (11) MATĚJČEK, Z. 2005. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-24526-9.
- (12) Metodický pokyn MŠMT, č. j. 10 194/2002 – 14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví.
- (11) Metodický pokyn MŠMT, č. j. 24 246/2008 – 6 k prevenci a řešení šikany ve školách a školních zařízeních.
- (12) Metodický pokyn MŠMT, č. j. 10 194/2002 – 14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáka z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví

- (13) Metodický pokyn MŠMT, č. j. 24 246/2008 – 6 k prevenci a řešení šikany ve školách a školních zařízeních
- (14) MIOVKŠÝ, M. (ed.) 2010. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN; Centrum adiktologie – Psychiatrická klinika; 1. LF v Praze. ISBN 978-80-87258-47-7.
- (15) MŠMT: *Věstník z července 2005 - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole* (č.j. 27 317/2004-24).
- (16) VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-488-8.
- (17) VAŠEK, Š. 2003. *Základy speciální pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: Sapiaientia. ISBN 80-968797-0-7.
- (18) vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.
- (19) vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- (20) vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- (21) vyhláška MŠMT č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
- (22) zákon č. 561/2004 Sb. *Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*.
- (23) zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
- (24) [www.adiktologie.cz](http://www.adiktologie.cz)

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

- 1. VIDĚL JSI NĚKDY NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 2. CHODÍŠ RÁD DO ŠKOLY? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 3. JSI SPOKOJEN S PROSTŘEDÍM ŠKOLY? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 4. MÁŠ VE ŠKOLE KAMARÁDY? (ANO / NE)**
- 5. UHODIL JSI NĚKDY SPOLUŽÁKA? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 6. UBLIŽUJE TI NĚKDO? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 7. VZAL JSI NĚKDY NĚCO, CO TI NEPATŘÍ? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 8. JSI RÁD STŘEDEM POZORNOSTI? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 9. MÁŠ VE ŠKOLE „ODLIŠNÉHO“ SPOLUŽÁKA? (ROMA, VIETNAMCE,...) VADÍ TI TENTO SPOLUŽÁK? (ANO MÁM, NEVADÍ MI / ANO MÁM, VADÍ MI / ANO MÁM, NEVÍM, JESTLI MI VADÍ / NE NEMÁM)**
- 10. KOHO BYS INFORMOVAL V PŘÍPADĚ ZJIŠTĚNÍ NEVHODNÉHO CHOVÁNÍ? (RODIČE / UČITELE / NĚKOHO JINÉHO)**
- 11. VYMÝŠLÍŠ SI VĚCI, ABY SES VYHNUL POVINNOSTEM? (ANO / NE / NEVÍM)**
- 12. MYSLÍŠ, ŽE SE VE ŠKOLE CHOVÁŠ SPRÁVNĚ? (ANO / NE / NEVÍM)**

Rozhovor se skládá z 12 otázek, které jsou zaměřeny, dle mého názoru, na nejčastější projevy rizikového a problémového chování. V závorce jsou uvedeny možnosti odpovědi.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Tomáš Dittrich
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph. D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2016

<b>Název práce:</b>	Projevy rizikového a problémového chování v kontextu speciální školy
<b>Název v angličtině:</b>	Risky and problematic behaviour in the context of special school
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá projevy rizikového a problémového chování v kontextu speciální školy. Teoretická část vymezuje projevy rizikového a problémového chování, charakterizuje žáky, učitele a metody vzdělávání ve speciálních školách a školní poradenské služby. Praktickou část tvoří grafy vytvořené z dat získaných polostandardizovaným rozhovorem čtrnácti žáků. Výsledkem interpretace dat je jejich shrnutí a závěr.
<b>Klíčová slova:</b>	projevy rizikového chování, projevy problémového chování, speciální škola, ZŠ praktická, školní poradenské služby
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor thesis is dealing with the manifestations of risk and problem behavior in the context of the special schools. The theoretical part defines the kinds of risk and the problem

	<p>behavior. It characterise the pupils, the teachers and the methods of the education in special schools and school counseling services. The practical part includes graphs created from data obtained by semi standardized interviews with fourteen pupils. The results of the data interpretation are in the summary and in the conclusion.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	risky behaviour, problematic behaviour, special school, practical elementary school, school consulting services
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	1x CD ROM
<b>Rozsah práce:</b>	53 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český