

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

(magisterské) kombinované studium
2010 - 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Alena Buršová

Rodina v záchranné sociální síti z pohledu
výchovného poradce

Praha 2012

**Vedoucí diplomové práce:
PhDr. Miroslav Kostka**

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY
PRAGUE**

Master / Combined (Part time)
2010-2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Alena Bursova

Family in crisis situation from the educational adviser
point of view

Prague 2012

**The diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Miroslav Kostka**

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15. 3. 2012.

Bc. Alena Buršová

vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Miroslavu Kostkovi za odborné vedení, za pomoc a vstřícný přístup při zpracování této práce. Můj dík patří rovněž mému manželovi a rodině za toleranci a trpělivost.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá rodinou v krizových situacích, prací výchovného poradce a různými typy problému, se kterými se výchovný poradce při své práci setkává. Rovněž popisují jednotlivé typy výchovných zařízení a formy pomoci rodině v krizové situaci. Praktická část pomocí dotazníkové metody zjišťuje a drobným vhladem mapuje názory žáků druhého stupně na rodinu, školu a práci výchovného poradce.

Klíčové pojmy

Analýza, diagnostický rozhovor, integrace, kariérové poradenství, krádeže, krizová intervence, kvalifikační standardy, nadané děti, opoziční poruchy chování, sociálně – právní poradenství, specifické poruchy učení, toulky, záškoláctví.

Annotation

This diploma thesis is about the family in crisis situation from the educational adviser point of view. I'm dealing there with type of the work of educational institute including different type of help to the family in crises. The practical part is about opinions to the school and to the work of educational adviser from students of elementary school (the second part, 11+ years) perspective.

Key words

Analysis, diagnostic dialogue, integration, career consultation, robbery, crises intervention, qualifying standards, talented children, opposite disorder behaviour, social – law consulting, specific learning disability, absenteeism, roams.

Rodina v záchranné sociální síti z pohledu výchovného poradce

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	
1. Historický vývoj výchovného poradenství	12
1.1 Současné zajištění výchovného poradenství	14
2. Vymezení výchovného poradenství.....	18
3. Výchovné působení na mládež v době dospívání.....	20
3.1 Podmínky pro práci výchovného poradce při ZŠ	20
3.2 Vymezení kompetencí výchovného poradce dle Zuzany Hadj Moussové (2002)	21
3.3 Školská poradenská zařízení a instituce	22
4. Diagnostická, informační a konzultační činnost výchovného poradce	27
4.1 Diagnostická činnost výchovného poradce	27
4.2 Formy informační činnosti	29
4.3 Konzultační činnost	30
5. Rozsah přímé pedagogické/vyučující činnosti výchovného poradce	31
6. Poradenský proces.....	33
6.1 Fáze poradenského procesu	33
6.2 Zásady poradenského přístupu	34
6.3 Poradenský rozhovor	35
7. Podpůrný systém školního a profesního poradenství	36
7.1 Asistent pedagoga.....	36
7.2 Osobní asistent	36
7.3 Školní metodik prevence	36
8. Pedagogicko – psychologická podpora, rizikové skupiny.....	38
9. Způsobilost dítěte vyhovět školním nárokům.....	40
10. Problémy v sociálním začleňování	42
10.1 Střediska výchovné péče	43
11. Agresivita školní mládeže	44
11.1 Dělení agresí (dle Z. Martínka)	44
11.2 Dělení agresí (dle Moyera).....	45

11.3	Zvládání a řešení agrese	46
12.	Poruchy chování související s agresivním chováním a kriminalitou dětí a mládeže	47
12.1	ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) – hyperaktivita s poruchou pozornosti	47
12.2	Opoziční porucha chování.....	48
12.3	Lhaní.....	50
12.4	Krádeže.....	51
12.5	Záškoláctví	51
12.6	Útěky a toulky	53
12.7	Porucha chování s protispolečenskými rysy	53
12.8	Problémy vyplývající z narušeného chování.....	54
13.	Specifické poruchy učení	57
13.1	Specifická porucha čtení – dyslexie	57
13.2	Specifická porucha psaní a pravopisu – dysgrafie a dysortografie .	59
13.3	Specifická porucha počítání – dyskalkulie	59
14.	Školní problémy nadprůměrně nadaných dětí.....	61
15.	Děti a mládež se speciálně výchovnými potřebami	63
15.1	Žáci s tělesným postižením	64
15.2	Žáci s postižením zraku	64
15.3	Žáci s postižením sluchu a vadami řeči.....	65
15.4	Žáci s mentálním postižením.....	65
15.5	Žáci s více vadami a kombinovaným postižením	66
16.	Škola a výchovná zařízení.....	67
16.1	Funkce výchovných zařízení	67
17.	Volba dalšího vzdělávání a přípravy na povolání	69
18.	Děti se sociokuturním handicapem.....	70
18.1	Jazyk a komunikační problémy	70
18.2	Školní úspěšnost	73
19.	Možnosti pomoci sociokulturně znevýhodněným dětem	74
20.	Sociálně – psychické klima výchovných zařízení.....	76
20.1	Vnější podmínky výchovných zařízení	77
21.	Dobrovolnictví a pomoc rodinám s dětmi	78
21.1	Dobrovolník.....	79
21.2	Krizová situace	80
22.	Systematická rodinná terapie.....	82
22.1	Vznik systematické terapie a její současná podoba.....	82
23.	Terénní sociální práce	84
23.1	Nízkoprahová centra, mediační a probační služba	84
24.	Webové stránky pro výchovné poradce	86
24.1	Prevence sociálně patologických jevů ve škole	87

25. Praktická část	88
25.1 Použité metody a postupy.....	88
25.2 Analýza dat, interpretace výsledků a grafické zpracování	90
25.3 Dílčí závěry	99
Závěr	100
Seznam použité literatury	102
Přílohy	107

Úvod

Tématem mé diplomové práce je rodina v záchranné sociální síti z pohledu výchovného poradce. Podrobně zde mapuji historii a jednotlivé funkce výchovného poradenství. Rovněž se zabývám pedagogicko – psychologickou podporou a rizikovými skupinami u dětí a mládeže.

Jedním z podnětů k výběru tématu diplomové práce bylo mé předchozí zaměstnání, kde jsem se s nejrůznějšími problémy rodin s dětmi setkávala z pozice sociálního pracovníka. Spolupracovala jsem s výchovnými poradci na školách, s pedagogicko – psychologickými poradnami, se středisky výchovné péče a v neposlední řadě i s lékaři. V současné době působím na základní škole, kde se rovněž setkávám s prací výchovného poradce.

Diplomovou práci jsem rozdělila na dvě části. V teoretické části seznamuji s jednotlivými problémy se sociálním začleňováním školní mládeže do kolektivu, podrobně rozebírám poruchy chování, které souvisí s agresivním chováním a kriminalitou dětí a mládeže. Velkou část textu věnuji specifickým poruchám učení a jejich podrobnému popisu, které v současné době bohužel neustále narůstají a tím samozřejmě narůstá i potřeba odborníků v této oblasti. V praktické části, pomocí dotazníku mapuji názory žáků druhého stupně na rodinu, školu a práci výchovného poradce. Dotazník byl záměrně zkrácen tak, aby respektoval věk respondentů.

Jak jsem již uvedla, v dnešní době problémových rodinných vztahů, nedostatku času, tolerance a trpělivosti se počet dětí a rodin, které potřebují pomoc neustále zvyšuje. Často je tedy třeba, aby sociální pracovník nebo učitel byl také z jisté části psychologem, rádcem a pomocníkem. Proto je důležitá bližší znalost této problematiky a dostatek informací tak, aby pomoc byla co nejpřesněji zacílená a tím i účinná.

Tato diplomová práce si klade za cíl bližší seznámení s problematikou dětí a mládeže se specifickými poruchami učení. Dotýká se i poruch chování,

problematiky nadaných dětí, dětí se socio – kulturním handicapem a jiné.
Zároveň naznačuje některé z mnoha variant podpory rodiny.

1. Historický vývoj výchovného poradenství

Výchovné poradenství má na všech typech škol významnou roli, neboť přispívá k osobnostnímu růstu žáků a k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu. Je nesporné, že má-li škola odpovědně připravit žáky na vstup do života, nestačí zaměřit se pouze na vědomosti a dovednosti, ale úsilí a um pedagogických pracovníků a rovněž výchovných poradců by měly být zaměřeny i na formování žáka – to znamená kvalitně ho připravit pro občanský život.

První pokusy o zřizování odborných poradenských služeb a institucí pro děti a mládež byly uskutečněny na konci devatenáctého a počátku dvacátého století. V jednotlivých zemích měly konkrétní podoby školských soustav různé specifické rysy. Ekonomický vývoj společnosti, prohlubující se dělba práce, vedly k potřebě vytvoření poradenských služeb pro volbu povolání. K prvním průkopníkům těchto služeb patřili především učitelé. Později k nim přibýly i různé charitativní spolky (pro mladistvé, tělesně a smyslově postižené), živnostenská společenství, veřejní činitelé a instituce a někteří vědeckí pracovníci.

V roce 1912 se poprvé mluví o psychologických testech. Současně a nezávisle na poradnách pro povolání vznikají první odborné instituce pro děti a mladistvé s výchovnými a vzdělávacími problémy.

Během druhé světové války došlo ve většině evropských zemí k přerušení činnosti poraden. Tato činnost byla obnovena až několik let po válce. U nás bylo výchovné poradenství rozvíjeno v 50. letech. V 60. letech byly postupně konstituovány první instituce výchovného poradenství. Ve směrnici k budování soustavy výchovného poradenství na základních školách č. j. 1868/621/2 ze dne 6. 1. 1962 bylo uloženo na ZDŠ v 6.- 9. ročníku zřízení funkce výchovného poradce. Ten byl pomocníkem ředitele školy při organizování výchovné práce s žactvem pro správnou volbu povolání, při péči o talentované i zaostávající žáky a mládež, u které se projevují výchovné obtíže. Mezi jeho další úkoly patřila spolupráce s pedagogickým sborem, se SRPŠ, PO, školním lékařem a odborem pracovních sil ONV.

Od roku 1967 byla zřizována krajská odborná psychologicko – výchovná pracoviště, která měla úkoly ve dvou oblastech:

- a) v oblasti problémů psychodidaktických a psychologicko-výchovných
- b) v oblasti pracovní orientace a volby povolání

V 70. letech se výchovné poradenství rozvíjí a dle instrukce MŠ se rozlišuje kompetence jednotlivých stupňů poraden a jsou formulovány jejich vzájemné vztahy. Základní společenská funkce výchovného poradenství je vymezena v zákonech.

Od roku 1980 byl systém výchovného poradenství zakotven ve vyhlášce MŠ ČSR 130/1980Sb. Organizačně vycházel z hierarchického uspořádání jednotlivých zařízení. Řídícím článkem byl Ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovné poradenství při Pedagogické fakultě UK. Zajišťoval zejména vědecko-výzkumnou a informační činnost, aktivity v oblasti vzdělávání především pro výchovné poradce a metodické zařízení ředitelů krajských pedagogických poraden.

Krajské pedagogicko-psychologické diagnostiky žáků středních škol a učilišť a poradenské péče o tyto žáky zabezpečovali především metodické vedení okresních pedagogicko – psychologických poraden a výchovných poradců středních škol, přenos informací a školící činnost pro potřeby okresních pedagogicko – psychologických poraden a výchovných poradců na základních a středních školách.

Okresní (v Praze obvodní) pedagogicko – psychologické poradny byly zařízeními školských odborů ONV. Zajišťovali pedagogicko – psychologickou diagnostiku a poradenskou péči o předškolní děti a žáky základních škol a metodickou a školící činnost pro výchovné poradce, případně další učitele těchto škol na úrovni okresu. Výchovní poradci byli ustanovováni školskými odbory KNV, resp. ONV na profesionální orientace, dále pak poradenské činnosti v oblasti řešení výukových a výchovných problémů žáků.

Přes poplatnost ideologickým tlakům, zejména v oblasti poradenství na volbu povolání v souvislosti s plánovaným hospodářstvím a skrytou motivací

usměrňovat výběr povolání u dětí, prokázalo výchovné poradenství za téměř třicet let svého vývoje do konce let osmdesátých nezastupitelnou úlohu v péči o děti a mládež s lehčími formami zdravotního postižení (zejména lehký stupeň mentální retardace, LMD, SPU), děti a mládež s problémy v emočním vývoji, v sociální adaptaci, s podprůměrným nadáním a dalšími komplikacemi ve vývoji a chování, které mají za následek výchovné a výukové obtíže, ale i v péči o děti nadprůměrně nadané a v oblasti profesionální orientace žáků.

Po roce 1989 došlo ke změnám v organizačním členění výchovného poradenství. Byl zrušen ústav pro sociální výzkum mládeže a výchovného poradenství při Pedagogické fakultě UK a v souvislosti s novým administrativně správním uspořádáním od r. 1991 také krajské pedagogicko – psychologické poradny, v Praze PPP hl. m. Prahy. Na části zejména středních škol zrušili ředitelé výchovné poradce.

Úkoly krajských poraden ve vztahu ke středním školám přešli na poradny okresní, ve většině případů však nedošlo k jejich personálnímu posílení, zajišťování koordinační a informační činnosti v systému výchovného poradenství bylo narušeno.

Již od r. 1991 začala soustavně vznikat síť speciálně poradenských center – poradenských pracovišť pro děti se zdravotním postižením, zřizovaných zejména při speciálních mateřských a základních školách pro děti se smyslovým, tělesným nebo mentálním postižením. V roce 1994 byl zřízen Institut pedagogicko – psychologického poradenství, jehož úkolem je koordinace spolupráce pedagogicko – psychologických poraden, odborný servis MŠMT v oblasti výchovného poradenství a zajišťování vzdělávacích a metodických aktivit pro systém výchovného poradenství.

1.1 Současné zajištění výchovného poradenství

V současné době je tedy výchovné poradenství zajišťováno výchovnými poradci na většině základních a části středních škol, pedagogicko – psychologickými poradnami. V současnosti tvoří síť 95 státních PPP zřizovaných školskými úřady, 2 soukromé PPP (Pražská PPP, s.r.o. a PPP při

sdužení škol Integrál) a 1 církevní PPP zřizovaná Arcibiskupstvím pražským, speciálně pedagogickými centry – celkem 96 zařízení a Institutem pedagogicko – psychologického poradenství.

Odborné poradenské služby jsou nedílnou součástí i všech vyspělých zahraničních systémů školství. V evropských zemích a v zemích Severní Ameriky, je školní poradenská služba obvykle realizována školními poradci a specializovanými poradenskými centry, která mají různé názvy. Poradenská centra jsou zakládána buď při školách, nebo častěji jako samostatná poradenská pracoviště. Jejich hlavním úkolem je zajišťovat odbornou pomoc a péči v případě problémů vznikajících v procesu výchovy a vývoje dítěte. Spektrum činnosti odborníků (psychologové, sociální pracovníci, logopedi a další) tedy zahrnuje intervence v oblasti osobnostní problematiky, poruch chování a specifických poruch učení, rodinných vztahů a otázek profesní orientace či volby životní dráhy.

Konkrétní profil a počet jednotlivých center je určován především potřebami dané oblasti. Počet pracovníků poradenských center závisí obvykle na počtu dětí, které v dané oblasti navštěvují školu.

Organizační struktura poradenských center se mění podle zavedených tradic konkrétní země a potřeb oblasti. Můžeme tedy nalézt centra, která se podobají našim pedagogicko – psychologickým poradnám tj. oblastní, která se věnují dětem během celé školní docházky (Velká Británie, Dánsko), centra zaměřená na určitý typ školy (Rakousko), ale i jednotlivé školní psychology, kteří pracují vždy na jedné škole (některé státy USA).

Velkou část poradenských činností vykonávají v řadě zemí poradci pracující na školách. Tito poradci jsou buď učitelé, kteří po absolvování předepsaného doplňkového vzdělání vykonávají zčásti vzdělávací, zčásti poradenskou činnost, nebo speciálně kvalifikovaní poradci, kteří jako zaměstnanci školy vykonávají pouze poradenskou činnost. Tito poradci mají obvykle pedagogické vzdělání, učitelskou praxi a jsou absolventy víceletého speciálně zaměřeného postgraduálního studia. Vykonávají větší část běžného školního poradenství včetně detekce problémových dětí a základní pedagogické či pedagogicko – psychologické diagnostiky.

Psychologové zastávají v tomto případě pouze funkci konzultantů při pravidelných návštěvách škol, zajišťují odbornou psychologickou péči, tj. psychologickou diagnostiku a psychoterapii, pomoc při výběru dětí na vyšetření a vypracování odborných psychologických posudků v případě individuálních opatření.

Vysoké nároky jsou kladeny na specializovanou přípravu poradenských pracovníků a na možnosti rozsáhlého udržování a prohlubování již dosažené kvalifikace (zejména v USA).

Vedle poradců a poradenských center zaměřených výhradně na školní poradenství jsou stále častěji zakládána specializovaná poradenská pracoviště pro práci s mládeží, zaměřená na poradenství pro vzdělávání nezaměstnaných mladistvých, boj proti drogám, snížení kriminality apod.

Významnou oblastí poradenských aktivit v mnoha zemích je dále poradenství zaměřené na volbu životní dráhy. Často jsou zřizovány samostatné poradny, které se věnují výhradně této činnosti (např. Německo, Dánsko, Irsko, Kanada). Velká pozornost je věnována zejména výchově k povolání, tj. dlouhodobému procesu utváření jedince, jeho vztahu k povinnostem a práce, k optimálnímu rozvoji jeho osobnosti.

Aktivními účastníky poradenského procesu jsou ve všech demokratických zemích rodiče. Jejich podíl na zjištění a zvládnutí problémů dítěte je samozřejmý a v řadě zemí je podpořen i legislativně (např. Velká Británie, USA). Vyjádření rodičů doprovází veškerá rozhodnutí týkající se budoucnosti dítěte.

Mezi současná ústřední poradenská témata v oblasti výzkumné, ale i osvětové a organizační patří prevence kriminality mládeže (včetně péče o nezaměstnané mladistvé). Jedním z hlavních trendů v oblasti organizace je snaha o větší propojenost a kontinuitu jednotlivých systémů poradenské péče o děti a mládež.

Podobně jako v zahraničí se u nás těžiště služeb poskytovaných výchovným poradenstvím v posledních letech posouvá směrem k aktuálně a perspektivně ohroženým oblastem osobnostního vývoje dětí a mládeže (toxikomanie, sociálně-patologické jevy apod.). Pomoc při řešení

výchovných a výukových obtíží, stejně jako poradenství v oblasti životní dráhy se stává důležitou součástí sociální prevence. Poradenská péče o děti se zdravotním postižením se rozšiřuje zejména v souvislosti s požadavkem sociální integrace těchto dětí a rozhodováním o možnostech a podmínkách jejich výukové integrace v běžných školách. Informační roli, kterou v profesionální orientaci hráli výchovní poradci a pedagogicko-psychologické poradny, zčásti přebírají (respektive budou přebírat) informační poradenská střediska pro volbu povolání, která postupně vznikají při úřadech práce.

Dosud platná vyhláška 130 poměrně široce vymezuje úkoly výchovného poradenství v oblasti otázek psychického a sociálního vývoje dětí a mládeže a jejich přípravy pro život (zejména ve smyslu profesionální orientace), zakotvuje však organizační strukturu, která byla po r. 1989 změněna. Vyhláška 130 stanovuje jednotné personální obsazení pro všechny PPP s okresní působností. Praxe ukázala, že vzhledem k nestejnému rozsahu územních celků a rozložení škol je vhodnější stanovit počet pracovníků podle počtu potencionálních klientů (tj. předškolních dětí a žáků škol v územním celku, ve kterém poradna působí), podobně jako v západoevropských zemích.

V souladu se zahraničními zkušenostmi je nadále navrhováno celkové podílení činnosti výchovného poradenství na školách a rozšíření kompetencí pracovníků, kteří poradenskou činnost na škole vykonávají. Současně se prosazuje možnost svěřit poradenské úkoly na škole alternativně – dle podmínek a potřeb školy – výchovnému poradci, školnímu psychologovi nebo školnímu speciálnímu pedagogovi případně je mezi tyto odborníky rozdělit (na některých školách je již funkce školního psychologa zavedena).

2. Vymezení výchovného poradenství

Olga Opekarová (2010, s.7) uvádí: „Termínem výchovné poradenství byla a je dosud označována koncepce státem vytvořeného systému odborných poradenských a podpůrných služeb v otázkách výchovy a vzdělávání dětí a mládeže“. Tyto služby jsou určeny jednak přímo dětem a mládeži, a jednak jejich výchovným zástupcům, a dále také pedagogům příslušných výchovných a vzdělávacích institucí. Zabývá se otázkami souvisejícími s výchovou a vzděláváním dětí a mládeže od předškolního věku až do období dospívání. A to během předškolní výchovy, během povinné školní docházky, a dále během předprofesní a profesní přípravy na povolání, resp. přípravu pro život ve společnosti.

Zuzana Hadj Moussová (2002, s.16) říká: „Poradenství je záměrná, cílevědomá činnost, která spočívá v odborné pomoci dětem v osobních i sociálních problémech. Poradenská pomoc by měla pomoci jedinci při řešení aktuálního problému a efektivnějšímu využití vlastních možností“.

Funkce výchovného poradenství:

- nápravná – jde o řešení konkrétních problémů, které už nastaly, nebo o odstranění zábrán osobnostního rozvoje, jež se projeví právě vznikem problémů
- preventivní – slouží k vytváření optimálních podmínek pro osobnostní růst žáka

Výchovné poradenství je záměrná činnost, kladoucí si přesně vymezené cíle. Cíle mohou být obecné i konkrétní.

Obecné cíle poradenství:

- působit k optimalizaci výchovně – vzdělávacího procesu,
- rozpoznávání případného osobního problému – v čem spočívá a jak ho realisticky řešit,
- pomoc žákovi při přijetí svobodného rozhodnutí i jeho důsledků,

- ujasnění krátkodobých i dlouhodobých osobních cílů a jejich případná modifikace,
- umožnění lepšího sebepoznávání, vlastních slabin i předností žáka,
- rozvíjet schopnost sebedůvěry a schopnost důvěřovat i ostatním lidem.

Konkrétní cíle:

- jsou závislé na problému, situaci i osobnosti žáka, na jeho individuálních zvláštnostech,
- při jejich individuálním řešení je nutné vycházet z obecných cílů výchovného poradenství.

Základní úkoly výchovného poradce dle J. Hladké:

- poskytování odborné pomoci,
- informační činnost,
- soustavné a dlouhodobé poznávání, sledování a hodnocení vývoje žáků,
- konzultační činnost,
- vlastní návrhy.

Odborná pomoc výchovného poradce:

- při řešení osobních problémů jednotlivých žáků,
- při prevenci zajišťování a řešení obtíží a problémů psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu jejich studia ve škole,
- při volbě povolání a profesní orientaci,
- při prevenci sociálně – patologických jevů.

Odborná pomoc znamená:

- diagnostiku, intervenci, podávání informací, podávání doporučení.

Předpokladem kvalitní odborné pomoci výchovným poradcem je mít rozsáhlé teoretické a odborné znalosti, životní a pedagogické zkušenosti, pozitivní vztah k dětem a v neposlední řadě pedagogický takt.

3. Výchovné působení na mládež v době dospívání

Podmínky pro práci výchovného poradce, vymezení kompetencí výchovného poradce, školská a poradenská zařízení.

3.1 Podmínky pro práci výchovného poradce při ZŠ

- jasné vymezení cílů výchovně vzdělávací činnosti školy,
- soustavná spolupráce a koordinace mezi výchovným poradcem, vedením školy, vyučujícími, dobrá komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci, partnery školy, Radou školy,
- osobnost ředitele – zda v kolektivu pedagogických pracovníků panuje přátelská a tvůrčí atmosféra, zda dokáže podřízené získat pro to, aby žákům věnovali upřímný zájem.

Výchovný poradce spolupracuje se základními metodickými pokyny:

- Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky – MP 28275/2000 – 22
- Metodický pokyn MŠMT k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže – MP 14514/2000 – 51
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevence a postihu záškoláctví – MP 10194/2002 – 14
- Školský zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol
- 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 – MP 25884/2003 – 24

Výchovný poradce je tedy pedagogický pracovník, ustanovený do této funkce ředitelem školy a za svou činnost řediteli školy zodpovídá. Metodicky je řízen pedagogicko – psychologickou poradnou. Svoji funkci vykonává ve

škole, na které učí, což je výhoda v tom, že je ve škole neustále přítomen, dobře školu i žáky zná.

3.2 Vymezení kompetencí výchovného poradce dle Zuzany Hadj Moussové (2002)

- poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům v oblasti prevence sociálně patologických jevů
- provádí vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologických jevů
- pracuje individuálně se žáky s obtížemi v adaptaci, s osobnostními sociálně - vztahovými problémy
- věnuje odbornou péči žákům se specifickými poruchami učení nebo chování, spolupracuje se středisky výchovné péče, v nichž mohou být žáci umístěni pro poruchu chování
- napomáhá k vytvoření vhodných podmínek, forem a způsobu práce se žáky, kteří jsou příslušníky národnostních a etnických menšin
- usiluje o spolupráci s rodiči a učiteli při řešení výchovných problémů
- aktivně se podílí na přípravě preventivních programů školy
- podílí se na přípravě a realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalizmu, sexuálního zneužívání, kriminálního chování atd.
- podílí se na kontrole a vyhodnocování realizace preventivního programu školy
- předává žákům tištěné informační materiály o drogách, alkoholu, kouření a jejich důsledcích
- poskytuje poradenské služby žákům, rodičům a pedagogickým pracovníkům
- účastní se školních akcí v rámci prevence (besedy, diskuze, přednášky) a podílí se na jejich hodnocení

- doporučuje žáky s poruchami chování nebo sociálně – patologickými tendencemi do pedagogicko – psychologické poradny, případně kontaktuje přímo některá krizová a preventivní centra
- přispívá k prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží
- informuje rodiče na třídních schůzkách o možnosti výskytu nežádoucího chování
- poskytuje poradenské služby při výběru školy či dalšího vzdělávání, pomoc při vyplňování přihlášek
- práce s mimořádně nadanými žáky
- informuje pedagogické pracovníky školy o získání odborných informací a zkušeností
- doporučuje vedení školy nabídky preventivních programů a projektů
- zajišťuje vyhotovování posudků a charakteristik žáků na vyžádání soudů, odboru sociálně právní ochrany mládeže, či Policie ČR.

Výchovný poradce tedy poskytuje služby žákům, učitelům, rodičům. Jeho činnost musí vycházet z přesně stanovených cílů výchovně vzdělávacího procesu školy. Škola má co nejlépe připravit žáky pro občanský život, vštípit jim zásady slušnosti, tolerance, posilovat pozitivní rysy a postoje. Škola by měla vést žáky ke zdravému způsobu života.

Školní poradenské služby jsou tedy součástí školského systému a jsou pevně zakotveny v legislativních předpisech resortu ministerstva školství. Díky změnám v celé naší společnosti jejich význam neustále vzrůstá. Poradenské služby napomáhají při vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění dorůstající generace.

3.3 Školská poradenská zařízení a instituce

Mezi školská poradenská zařízení a instituce řadí legislativa, níže uvedené instituce, viz Zákon ČR 561/2004 (Školský zákon), Vyhláška MŠMT ČR 72/2005 a 73/2005:

1. Pedagogicko – psychologická poradna
2. Speciálně – pedagogické centrum
3. Škola

Pedagogicko – psychologická poradna

Tato instituce školských poradenských služeb je zřizována v každém správním celku státu ČR. V rámci správního regionu má více svých detašovaných pracovišť a kontaktních míst.

Poradna poskytuje služby pedagogicko – psychologického a speciálně – pedagogického poradenství a pedagogicko- psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků základních a středních škol. Tato činnost je uskutečňována ambulantně, přímo na specializovaných pracovištích, nebo formou návštěv pracovníků Poradny přímo ve školách a školských zařízeních, spadajících do okruhu působnosti Poradny.

Základní úkoly poradny jsou:

- zjišťování připravenosti dětí na povinnou školní docházku z psychologického a vývojového hlediska a následně vydání odborného posudku
- doporučování rodičům a následně řediteli vzdělávacího zařízení zařazení žáky do příslušné školy a třídy
- spolupráce při přijímacím a výběrovém řízení žáků do škol
- provádění psychologického a speciálně pedagogického vyšetření pro žáky s upravenými vzdělávacími programy a pro žáky se zdravotním postižením
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků ve školách
- vypracování odborných posudků a návrhů opatření pro školy a školská zařízení, na základě odborných vyšetření, která poradna provádí
- poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich rodičům a pedagogickým pracovníkům

- poskytování poradenských služeb zaměřených na vyjasňování osobních a životních perspektiv žáků
- poskytování metodické pomoci v otázkách pedagogicko – psychologické diagnostiky
- prostřednictvím metodika prevence zajišťování prevence sociálně – patologických jevů

Speciálně pedagogické centrum

Tato instituce poskytuje poradenství zejména žákům s různými typy zdravotního postižení, kteří navštěvují speciální výchovná a vzdělávací zařízení, nebo jsou integrováni do škol, které nejsou speciálně zaměřena na typ jejich postižení. Dále poskytují služby žákům s různou mírou znevýhodnění a postižení, kteří jsou integrováni ve školních a výchovných zařízeních s individuálním vzdělávacím plánem.

Mezi základní úkoly centra patří:

- zjišťování speciální připravenosti žáků se zdravotním postižením na povinnou školní docházku
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků se zdravotním postižením a žáků se zdravotním znevýhodněním
- zpracování odborných podkladů pro integraci těchto žáků, pro další vzdělávací opatření dle potřeby, dále pro jejich zařazení a přeřazení do škol a školských zařízení
- sociálně právní poradenství
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním
- zapůjčení odborné literatury
- krizová intervence
- ucelená rehabilitace dětí a mládeže se zdravotním postižením pedagogicko – psychologickými prostředky

- pomoc při integraci žáků
- zpracování individuálně vzdělávacích plánů a tvorba speciálních pomůcek dle individuálních potřeb.

Typologie a rozdělení speciálně pedagogických center dle typu postižení:

- s vadami řeči
- se zrakovým postižením
- se sluchovým postižením
- s tělesným postižením
- s mentálním postižením
- s poruchami autistického spektra
- pro hluchoslepé
- pro kombinované vady a postižení
- pro specifické poruchy učení
- pro poruchy chování.

Škola

Ředitel základní, střední a vyšší odborné školy zabezpečuje poskytování školních poradenských služeb zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli i s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Na mnoha školách dnes působí školní psycholog či školní speciální pedagog. Mezi základní úkoly poradenských služeb ve škole patří:

- prevence školní neúspěšnosti žáků,
- primární prevence sociálně patologických jevů,
- kariérové poradenství, podpora vhodné volby vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,

- odborná pomoc při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,
- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem a vytváření předpokladů pro jeho zlepšování,
- metodická podpora učitelům při aplikaci psychologických, pedagogických a speciálně pedagogických poznatků a dovedností do vzdělávací činnosti škol.

4. Diagnostická, informační a konzultační činnost výchovného poradce

Typy a formy činností výchovného poradce dle M. Bartoška.

4.1 Diagnostická činnost výchovného poradce

Význam této činnosti:

- pomáhá třídním učitelům při vyhledávání a sledování problematických žáků i vynikajících jedinců
- metodicky usměrňuje a sjednocuje diagnostickou činnost třídních učitelů
- přispívá k optimalizaci vývoje a formování osobnosti

Rozhovor

- diagnostický rozhovor s jednotlivým žákem
- diagnostický rozhovor se zákonným zástupcem žáka
- diagnostický rozhovor s třídním učitelem, s pedagogickým pracovníkem
- rozhovor se skupinou žáků, s vrstevníky
- rozhovor o žákovi s odborníky

Analýza písemných projevů

- dotazník
- rozbor dokumentů
- rozbor písemných prací

Analýza dalších rozmanitých výsledků

- sportovní a umělecké výkony
- výsledky soutěží
- kresby
- výsledky průzkumů

Individuální pozorování žáka

- záměrné, plánovité, cílevědomé, dlouhodobé, skryté, otevřené

Významným předpokladem profesionální odborné pomoci výchovného poradce je mít co nejvíce informací o stavu a úrovni rozvoje žáků. Pozorováním výchovný poradce zjišťuje, které vlastnosti a postoje jsou pro žáka charakteristické, případně čím se od ostatních odlišuje.

Veškeré skutečnosti by si měl výchovný poradce zapsat, včetně data. Metodu dotazníků používá výchovný poradce vždy, potřebuje – li získat informaci o určitém okruhu problémů od většího počtu žáků. Výhodou je možnost poměrně rychlého statistického zpracování, otázky jsou konkrétní a přesně formulované.

Na základě získaných informací a dat, je třeba přesně volit co nejúčinnější formy pedagogického působení.

Informační činnost

Výchovný poradce poskytuje žákům, jejich zákonným zástupcům a pěstounům, učitelům i ostatním pedagogickým pracovníkům informace:

- o činnosti výchovného poradenství a možnosti využívání odborných služeb
- o otázkách významných pro prevenci a nápravu problémů, které se mohou vyskytnout ve vývoji, výchově a vzdělávání žáků
- studijní informace

Organizuje poskytování informací jinými pracovníky školy i pracovníky jiných institucí a organizací. Metodicky usměrňuje informační činnost třídních učitelů a poskytuje jim metodickou pomoc, tj. pomáhá, jak mají učitelé žáky správně informovat a o čem. Výchovný poradce poskytuje i některé informace vyučujícím, týkající se poruch učení, chování, či individuálních zvláštností žáků s cílem lépe pochopit žáka a pomoci mu.

4.2 Formy informační činnosti

Metody informační činnosti:

- hromadné (celá třída i více)
- skupinové
- individuální

Typy informačních činností:

- informace mluveným slovem (přednášky, akce ve škole, akce mimo školu, besedy s odborníky, rozhovory aj.)
- názorné informační akce (promítání filmů, informační výstavy, exkurze, aj.)
- informace tištěným slovem (tištěné odborné materiály, publikace, informační nástěnky, písemné informace, aj.)

V neposlední řadě také aktivity žáků: soutěže, hry, diskuze, olympiády.

Významná je informační činnost zaměřená na rodiče žáka. Je realizována ve dvou rovinách:

- a) v obecné rovině – na třídních schůzkách jsou zákonní zástupci seznamováni nejen s koncepcí a úkoly školy, ale i s problémy, které by se mohly týkat jejich dětí (užívání drog, šikana, záškoláctví apod.), s cílem získat je pro spolupráci při eventuálním řešení problémů dětí,
- b) individuální rozhovory se zákonnými zástupci.

Soustavné a dlouhodobé poznávání, sledování a hodnocení vývoje žáků je činnost, při níž výchovný poradce:

- a) metodicky usměrňuje a sjednocuje diagnostickou činnost třídních učitelů a poskytuje jim obrazovou a metodickou pomoc,
- b) uskutečňuje vlastní diagnostickou činnost u žáků, kteří vyžadují z výchovných a vzdělávacích, profesionálně orientačních, sociálních i

jiných důvodů zvláštního zřetele, nebo u těch, kteří jej požádali sami o konzultaci, o všem je vedena evidence a dokumentace.

4.3 Konzultační činnost

Výchovný poradce ve škole zabezpečuje individuální poradenskou konzultační službu pro žáky a jejich zákonné zástupce tím, že poskytuje osobní konzultace žákům a jejich zákonným zástupcům, metodicky usměrňuje konzultační činnost třídních učitelů, poskytuje jim obsahovou i metodickou pomoc.

Na základě svých vlastních poznatků a s využitím nashromážděných informací jiných odborníků podává iniciativně vedení školy návrhy a doporučení týkající se výchovy, vzdělávání, prevence a nápravy problémů i profesní orientace u jednotlivých žáků a tříd.

Při plnění úkolů výchovný poradce spolupracuje zejména:

- s vedením školy
- se žáky, rodiči, pedagogickými pracovníky
- s orgány sociálních odborů na místně příslušných úřadech
- s pedagogicko – psychologickými poradnami, s Policií a s Radou školy.

5. Rozsah přímé pedagogické/vyučující činnosti výchovného poradce

Výchovný poradce působí na škole zároveň jako učitel, jeho rozsah týdenní přímé pedagogické činnosti se snižuje:

V základní a střední škole s počtem žáků:

- do 150 žáků na školu se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti o 1 hodinu týdně
- do 250 žáků na školu se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti o 2 hodiny týdně
- do 550 žáků na školu se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti o 3 hodiny týdně
- do 800 žáků na školu se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti o 4 hodiny týdně
- nad 800 žáků na školu se snižuje rozsah přímé pedagogické činnosti o 5 hodin týdně.

Je-li pověřeno výkonem výchovného poradce více pedagogických pracovníků, sníží se každému z nich rozsah přímé pedagogické činnosti podle ředitelem školy přiděleného počtu žáků nebo tříd. Vykonává-li funkci výchovného poradce ředitel školy nebo zástupce ředitele školy, rozsah přímé pedagogické činnosti se dále snižuje dle §3 Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.

Kvalifikační standardy výchovného poradce

Kvalifikační standardy výchovného poradce jsou specifikovány zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Vyhláškou č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

§8 Vyhlášky č. 317/2005 Sb. specifikuje studium pro výchovné poradce takto:

- Studium pro výchovné poradce získává jeho absolvent specializaci v základním oboru zaměřenou na oblast pedagogiky, speciální pedagogiky a psychologie. Tato specializace je předpokladem pro výkon specializované metodologické činnosti výchovného poradce.
- Studium se uskutečňuje v rámci programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole v délce trvání nejméně 250 vyučujících hodin.
- Studium se ukončuje obhajobou závěrečné písemné práce a závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získává absolvent osvědčení.

6. Poradenský proces

Fáze poradenského procesu, zásady poradenského přístupu a poradenský rozhovor dle Zuzany Hadj Moussové.

6.1 Fáze poradenského procesu

Poradenský proces nemůže probíhat ze strany výchovného poradce improvizovaně a chaoticky, ale má být promyšlený, měl by mít logickou strukturu a jí odpovídající fáze:

1) Seznámení

- získávání základních informací o žákovi, vytvoření vztahu důvěry

2) Volby cíle a alternativ řešení

- na základě výsledků diagnostiky přistupuje výchovný poradce spolu se žákem ke stanovení cíle a dalšího postupu, výchovný poradce navrhuje alternativy řešení, které musí obsahovat jednotlivé dílčí kroky a techniky, jež musí odpovídat možnostem a schopnostem žáka

3) Rozhodnutí žáka

- výchovný poradce se zaměří na podporu žáka a na výběr konkrétní alternativy, žák musí být pravdivě informován o výhodách jednotlivých alternativ i o eventuálních negativních důsledcích

4) Podpora žáka

- výchovný poradce pomáhá při zdolávání překážek, posiluje vytrvalost, povzbuzuje, hodnotí výsledky, vede žáka k postupnému osamostatňování, pokud zvolené řešení nevede k žádoucímu výsledku, pak pravděpodobně došlo k chybě v některé z předchozích fází, takže bude nutné se vrátit zpět a chyby napravit

Délka trvání jednotlivých fází závisí na konkrétní situaci.

6.2 Zásady poradenského přístupu

- Svoboda žáka, která spočívá v tom, že během kontaktu má mít žák možnost hovořit o všem, co je pro něj v dané chvíli důležité, ať jsou to momentální osobní problémy, konflikty se členy rodiny či cokoliv jiného. Výchovný poradce nesmí na žáka vyvíjet nátlak, aby se rozhodl určitým způsobem. Pouze pomáhá ujasnit si různé řešení problému, které následně pomůže ke svobodnému rozhodnutí.
- Respekt k žákovi – výchovný poradce má jednat tak, aby žák měl pocit akceptace a bezpečí. Akceptaci ze strany výchovného poradce nesmí ztratit, i když bude otevřeně hovořit o negativních aspektech svého chování. Výchovný poradce musí umět rozlišovat mezi žákem a jeho chováním.
- Důvěrnost poradenských kontaktů – což znamená, že obsah rozhovorů bude ze strany výchovného poradce považován za důvěrný, tj. bez žákova souhlasu nebude svěřován třetím osobám (výjimka přichází v úvahu v případech, že bylo zjištěno sexuální zneužívání, vážné fyzické ohrožení, trestný čin apod.).
- Navození spolupráce je podmínkou toho, aby mohl poradenský proces proběhnout. Získat žáka, aby byl ochoten spolupracovat. Důležitá je i spolupráce s rodiči, se školou a dalšími institucemi.
- Být pravdivý, tzn. nepředkládat rodičům ani žákům jiný stav věcí, než pravdivý. Sdělovat pravdu šetrně a taktně.
- Optimistický výhled do budoucna – optimistická perspektiva posiluje a pomáhá v tíživé situaci (pozor na přehnaný optimismus).
- Porozumění – pomoc může být skutečně účinná jen tehdy, jestliže jsme porozuměli podstatě problémů žáka.

6.3 Poradenský rozhovor

Poradenský rozhovor je jedna z nejdůležitějších činností výchovného poradce. Poradce při něm poskytuje rodičům základní informace, které se opírají o znalost osobnosti žáka a jeho prospěchu a zájmů. Není povinností rodičů, aby se chodili radit do školy, mohou si vybrat i jiné poradenské instituce. Pokud se přijdou poradit s výchovným poradcem ve škole, je to výraz důvěry ke škole nebo přímo k osobě poradce.

Aby rozhovor splnil svůj účel musí splňovat určité podmínky, a to zejména vhodné místo, vhodný čas a standardní průběh. Rovněž není vhodné, aby byl přítomen ještě jiný učitel. Ideální je místnost, kde má poradce připraveny informace o středních školách, učebních oborech. Ideální je počítač s přístupem na internet a s tiskárnou.

Každý poradce by měl mít vyhrazeny informační hodiny pro rodiče. Je vhodné, aby si rodiče návštěvu naplánovali a objednali. Poradce má tak dostatek času zjistit si současný prospěch žáka, jeho zájmy a popřípadě i povolání, o které měl zájem.

Volba povolání je dlouhodobý proces, který se prolíná prakticky celou školní docházkou, začít by se mělo již na prvním stupni základní školy.

7. Podpůrný systém školního a profesního poradenství

Olga Opekarová uvádí (2010, s. 37): Podpůrnými opatřeními při vzdělávání se rozumí využití specifických metod, postupů, prostředků vzdělávání a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko – psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině dle potřeb.

7.1 Asistent pedagoga

Hlavní činností je pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, spolupráce se zákonnými zástupci či komunitou, ze které žák pochází. Ve třídách pro žáky s těžkým zdravotním postižením mohou zabezpečovat výchovně – vzdělávací činnost souběžně 3 pedagogičtí pracovníci, z nichž jeden je asistent pedagoga. Asistent pedagoga musí mít odborné vzdělání v oblasti pedagogických věd formou vysokoškolského nebo vyššího odborného vzdělání zaměřeného na přípravu pedagogických asistentů.

7.2 Osobní asistent

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem daného vzdělávacího zařízení.

7.3 Školní metodik prevence

Provádí metodickou a koordinační činnost na škole a v oblastech:

- koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy,
- koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního

zneužívání, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů,

- koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů,
- koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků – cizinců, prevence rasismu, xenofobie,
- koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, poradenskými, terapeutickými a dalšími institucemi, které působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů,
- shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů,
- vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence,
- příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními poruchami chování ve škole.

8. Pedagogicko – psychologická podpora, rizikové skupiny

Pedagogicko-psychologická podpora, která je poskytnuta ohroženým žákům při adaptivním řešení těžkých chvil spadá do oblasti preventivně výchovné činnosti a sociální reedukace, neboť může zabránit patologickému vývoji. Je nutné však připomenout, že prevence společensky nežádoucích jevů a chování není hlavní náplní práce učitele. Za tuto sféru nenese odpovědnost jen školství. (viz. zákon č. 379/2005Sb., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů v platném znění)¹. Zdravý vývoj dětí je především věcí rodiny.

P. Mühlpachr ve své knize Sociální patologie (Masarykova univerzita, Brno, 2002. s. 104) uvádí, že v prevenci hrají roli rovněž instituce zabývající se volným časem, sportem, tělovýchovou, sociální pracovníci, policie, soudnictví, politici a další lidé. Při zdárném řešení závažných výchovných problémů a podpoře zdravého sociálního klimatu školy hrají významnou roli postoje vedení školy.

Z hlediska pedagogického působení je zpravidla výchovná či vzdělávací práce s dospívajícími mnohem náročnější než obdobné činnosti uskutečňované s dospělými nebo dětmi. Probíhá zde změna v myšlení, objevuje se schopnost abstrakce, vytváření soudů o soudech, patrné jsou i změny v postojích a chování. Zvýšená kritičnost k dosavadním autoritám a moralizování. Pubescentům jde o to nechovat se jako dítě, ale zároveň nebýt stejný jako rodiče či učitelé. Primární emoční vazby k rodičům ustupují do pozadí, stále více na významu nabývají vztahy s vrstevníky, touha být přijat, vyznamenat se ve světě sobě rovných.

Puberta tedy přináší značnou zátěž jak z hlediska biologických procesů, tak mnoha stresových faktorů sociokulturní povahy. Rovněž odchylky ve fyzickém vzhledu či výkonnosti mají velký vliv u řady adolescentů na sexuální atraktivitu. Tělesná odlišnost, fyzické postižení, obezita, výrazný nos se u adolescentů promítají do různých duševních problémů i do sféry

společenských vztahů. Dalšími faktory jsou psychologické např. temperament, emotivita, morálně, volní vlastnosti apod.

Sociální faktory jsou poměry v primární rodině, širší příbuzenské vztahy. V dnešní době je rovněž důležitá hospodářská situace rodiny, příslušnost k etnické či náboženské skupině. V neposlední řadě i společenská situace, která přináší zvýšený výskyt sociálně – patologických jevů. Mnoho rodin dnes trápí nevyhovující bytové podmínky, konfliktní soužití více rodin v jedné domácnosti, nízké příjmy.

Mezi rizikové skupiny z pohledu výchovných poradců patří děti, které se narodily mimo manželství a byly následně vychovávány pouze matkami, děti z rozvrácených, nefunkčních rodin, nechtěné děti. Velkou pozornost je také nutné věnovat dospívajícím s mentálním, smyslovým či tělesným postižením. Důležitá je i promyšlená sociální intervence zacílená na nefunkční rodinný systém – sanace rodiny.

9. Způsobilost dítěte vyhovět školním nárokům

Z. Helus (2009, s. 82-85) hovoří o tzv. scholarizovaném školství a problémech, které vznikají v důsledku působení výchovně vzdělávacích institucí na žáky. Tyto teorie vychází z toho, že jedinec je najednou vytržen ze svých přirozených mezilidských vazeb, z obvyklých činností (rodina, kamarádi, hra, lenošení) a je prostřednictvím školy nucen podrobit se pořádku a kázni.

Opakem je tzv. descholarizace, tedy teorie, že by dítě nemělo být dospělými nijak formativně usměřováno, ale v zájmu svobodného vývoje, podpořit dítě v tom, k čemu tíhne a co ho baví. To vše v prostředí vlastního domova, knihovny, osobního počítače, včetně připojení na internet. V dnešní době roste obliba domácího vzdělávání, či různých alternativních škol.

Alfred Adler (1999, s. 118) pohlíží na problematiku školní socializace takto: „Učitelé jsou podstatou své společenské funkce dobře vybaveni k tomu, aby opravovali chyby dětí. Školy vznikaly proto, že rodina nebyla schopna vychovat děti tak, aby to odpovídalo sociálním nárokům života. Škola představuje rozšíření rodiny a právě v ní se děti učí čelit problémům života“.

Škola je institucí, kde se dítě kromě dovedností a znalostí učí také tomu, aby byl schopen se přizpůsobit neosobním nárokům a všeobecně společenským požadavkům. V dospělosti je mnoho věcí, kterým se musíme přizpůsobit, např. zákony, dopravní předpisy, jízdní řády, ale i tradice a mravy společnosti, ve které žijeme. Osobnost žáka je tedy působením školy cíleně rozvíjena prostřednictvím výukové socializace. V ideálním případě dochází k tomu, že rozvoj jednotlivých osobností přispívá k prosperitě a kultivaci společenství.

Slovy Zdeňka Heluse: „školní učivo se stává činitelem integrování jedinců do společně sdílené kultury, a přispívá tak k posilování soudržnosti celé společnosti“. Žák si v průběhu prvních měsíců ve škole navyká na spolupráci v rámci skupiny, cvičí se v sebezprosažení a ve srovnávání výsledků své činnosti s vrstevníky. Učí se navazovat společenské vztahy se sobě rovnými, přijímat od spolužáků pomoc a poskytovat přátelskou podporu.

V České republice je vymezena povinnost školní docházky pro děti ve věku od šesti let, kdy je dítě tělesně i duševně zralé. V případě, že tomu tak není, pak na žádost rodičů ředitel školy, kde byl zápis proveden, odloží začátek školní docházky na příští rok, přičemž využije posudků lékaře, pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

V průběhu prvního pololetí může ještě ředitel vyřídit žádost o potřebný dodatečný odklad. Dítě, pro které byl začátek školní docházky plný obtíží, snadno pak vstoupí do bludného kruhu školní neúspěšnosti, vlastní nespokojenosti a konfliktů s druhými. Školní neúspěšnost se projeví nízkou sebeúctou, pocitem vyřazenosti, ale i nepřátelstvím ke škole jako sociální instituci. Mnoho zde záleží na dobrém učiteli, ale i na celé rodině.

10. Problémy v sociálním začleňování

Dítě, které trpí pocitem méněcennosti, se snaží vydobýt si své místo ve skupině nejrůznějšími způsoby. Chce získat pozornost ostatních nebo kontrolu nad nimi a samozřejmě s tím spojenou moc.

Rovněž plaché, společensky méně obratné dítě, které se těžko skamarádí se může snadno cítit zraněné či odmítané. Tyto děti volí nejrůznější formy úniku, jako např. únik do světa fantazie, lhaní, denní snění apod.

Pokud se ke lhaní přidávají podvody, krádeže, záškoláctví či potulky jedná se již o závažnou poruchu s možnostmi dalšího nepříznivého vývoje.

Negativní psychosociální vývoj žáka je třeba řešit ve spolupráci s výchovným poradcem, školním psychologem, pedagogicko – psychologickou poradnou, ale i se sociálními kurátory v případě selhávání rodinného prostředí, streetworkery, kteří poskytují různé formy pomoci a psychosociální podpory přímo v přirozených podmínkách a situacích u specifických sociálních skupin.

Situace se vyhrotí, když rodina selže ve své výchovné funkci, nebo dokonce jedince podporuje v jeho asociálním vývoji. Jsou známá nejrůznější vloupání, krádeže či přeprodej drog, která jsou prováděna tzv. na objednávku dospělých. Často se tento typ tzv. juvenilní delikvence objevuje pod vlivem starších sourozenců, příslušníků party, nebo kamarádů s podobným osudem.

Rodinné zázemí je většinou zcela nefunkční, matka žije bez partnera, či s problémovým partnerem. Dítě tedy nemá dobrý vzor a nemá možnost se naučit respektu, slušnosti, toleranci a trpělivosti. Často použije násilí a agresi, aby si vydobyl místo ve skupině, porušuje školní řád, dává najevo pohrdání vůči vychovatelům i škole. Pokud sami doma zažili některou z forem násilí, agrese a bití, projevuje se u nich tzv. ztotožnění s agresorem. Pozici a moc si na spolužácích vynucují výhrůzkami, bitím, šikanováním.

Dle L. Novosada (2000, s. 159) je v dnešní době velkým nebezpečím tzv. masmediální agresivita (sledování akčních filmů v televizi, počítačové hry), jelikož snižuje běžné zábrany. Dítě ještě nemá schopnost rozlišovat mezi realitou a fantazií. Filmová násilí pak působí navodně nejvíce na děti citově frustrované a morálně zmatené. V určitých subkulturách, v nichž se

shromažďují neuspokojení mladí lidé se sklonem k disociálnímu jednání, se stalo nejenom legitimním a uznávaným prostředkem řešení konfliktních situací, ale i patologickou náplní volného času, která začíná mít charakter „sportovního výkonu“ nebo dobrodružné a zábavné show. K takovým projevům inklinují především dospívající, kteří byli vystaveni hrubému a bezcitnému jednání od raného dětství. Brutalitu používají jako rychlý a účinný nástroj k vyřizování vztahových nesrovnalostí, ale je i způsobem jejich uvolnění a sebevyjádření, případně způsobem, jak si co nejrychleji obstarat alkohol či drogy.

Závažným úkolem pro učitele a vychovatele je v rámci prevence násilí a intolerance pomoci každému dítěti tak, aby našlo své místo ve společenství třídy, mohlo být v něčem jedinečné a stát se individualitou.

10.1 Střediska výchovné péče

Vedle poskytování všestranné ambulantní a internátní výchovné péče nabízejí tato střediska poradenskou péči a pomoc dětem, mladistvým i jejich rodičům, učitelům a vychovatelům. Tato střediska usilují o podchycení dětí a mládeže ve stadiu prvních signálů možných poruch chování. Věnují se dětem z asociálních rodin, závislým na hracích automatech, alkoholu a drogách.

Cílem je systematickou péčí předcházet závažnějším problémům jako např. kriminalitě dětí a mládeže, toxikomaniím a prostituci.

Pokud je pomoc střediska efektivní dojde u klientů k nápravě nebo zmírnění poruchy chování a předejde se tak umístění do diagnostického či výchovného ústavu (nařízená preventivní, ochranná ústavní výchova).

Pozornost je rovněž věnována klientům propuštěným z ústavní výchovy, psychiatrické léčebny. Střediska jsou v úzkém kontaktu s orgány státní správy, školami, ústavy a PPP.

Podobné poslání mají preventivní a krizová centra pro děti a mládež, především v oblasti drogové a alkoholové závislosti, citových problémů, nejasností v sebepojetí ve vztahu k dospívání, zneužívání nebo závadového chování.

11. Agresivita školní mládeže

Jedním z opakujících se problémů, který je výchovný poradce nucen řešit, je agresivita školní mládeže. Často je patologické chování ve formě agrese, šikany, krádeží, lhaní, záškoláctví formou obrany a projevem neschopnosti řešit náročné životní situace. Neustále stoupá procento dětí, které mají problémy se svým chováním, během vyučování jsou nezvladatelné, narušují chod celé třídy. Učitelé jsou z jejich vedení bezradní.

Dle Z. Martínka (2009, s. 152) je agresivita (z lat. aggressivus) – útočnost, postoj nebo vnitřní pohotovost k agresi. Je to také schopnost organismu mobilizovat síly k zápasu o dosažení nějakého cíle a schopnost vzdorovat těžkostem. Je to charakteristický znak osobnosti jedince.

Člověk nadaný velkou mírou agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, se svojí agresivitou těžce bojuje a působí mu velké komplikace v mezilidských vztazích. Naopak člověk s nízkou mírou agresivity je ve vypjatých situacích schopen kompromisu, dohody a smíru. Kromě fyzické agrese může jít o psychická či emocionální zranění, jako je zastrašování, zostouzení, vyhrožování apod.

Mezi příčiny agresivity jedince patří genetické faktory (60%), faktor prostředí rodiny, agresivita zapříčiněná organickým poškozením mozku atd.

11.1 Dělení agresí (dle Z. Martínka)

- 1) Fyzická aktivní přímá agrese – znamená bití, fyzické ponižování, nucení k ponižujícím úkonům, využívání převahy fyzické síly nad obětí. Ve školním prostředí hlavně forma šikany.
- 2) Fyzická aktivní nepřímá agrese – tj. najmutí jiného člověka k ublížení oběti. Původní agresor přihlíží tomu, jak je oběti ubližováno, většinou vymýšlí způsoby, jak to udělat, sám se na agresi a ubližování nepodílí.
- 3) Fyzická pasivní přímá agrese – fyzické bránění někomu v dosahování cílů, častá ve školním prostředí. Ničení pomůcek, rozlámání tužek, pravítek apod. Ve velkém se tento typ agrese vyskytuje zejména na středních odborných učilištích.

- 4) Fyzická pasivní nepřímá agrese – odmítnutí splnění některých požadavků, např. uvolnění místa v lavici, odmítnutí pomoci jinému.
- 5) Verbální aktivní přímá agrese – nadávky, urážky, slovní ponižování.
- 6) Verbální aktivní nepřímá agrese – rozšiřování pomluv, které ubližují druhému. Jedná se o první stadium šikany tzv. ostrakismus. Většinou mírné psychické ubližování spolužákovi, pomlouvání jeho chování, oblečení, účesu apod. Patří sem i intriky a špatné legrácky, díky nimž se jedinec necítí v kolektivu dobře.
- 7) Verbální pasivní přímá agrese – naprostá ignorace druhého člověka, odmítnutí odpovědět na pozdrav, na otázku. Jedinec je pak většinou z kolektivu vyloučen.
- 8) Verbální pasivní nepřímá agrese – nezastat se někoho, kdo je nespravedlivě kritizován či trestán.

11.2 Dělení agresí (dle Moyera)

Klasifikoval sedm typů agresí, které se objevují jak u zvířat, tak u lidí. Vychází z vlastních studií chování zvířat.

- 1) Predátorská agrese – zejména v podobě šikany, kdy silnější loví slabšího.
- 2) Agrese mezi samci (nebo samicemi) – většinou jde o dítě velice šikovné, sociálně zdatné, takové, které veškeré činnosti zvládá, v kolektivu má tendenci dominovat a rozhodovat např. co se bude hrát.
- 3) Agrese vyvolaná strachem – často stojí i za patologickými jevy např. záškoláctvím.
- 4) Agrese dráždivá – ve škole je tato agrese častá, když nedokážeme dětem stanovit hranice, kolik toho po nich chceme a co po nich chceme, tento typ agrese je jedním z nejčastějších příčin, proč děti mají odpor ke škole a nechtějí se učit.
- 5) Rodičovská agrese – někdy se také nazývá mateřská či otcovská agrese.

- 6) Sexuální agrese – je spojena se sexuálním napadením, s pokusem o znásilnění či sexuálním obtěžováním, extrémními formami jsou sexuální deviace.
- 7) Agrese jako obrana teritoria – v každém školním zařízení by mělo mít dítě své jasné a pevné teritorium, ve škole je to třída, lavice, posiluje to pocit bezpečí a jistoty, čím více se jednotlivá místa střídají, tím větší je neklid, hyperaktivita a agrese dítěte, které brání své teritorium.

Je tedy nutné si uvědomit, že učitel či vychovatel může být někdy spouštěčem některé z uvedených agresí.

11.3 Zvládání a řešení agrese

Ve školním prostředí je nutné pro zvládnutí agrese žáků v některých případech formu trestu použít, pedagog by si měl však být vědom základních pravidel, za kterých bude trest funkční:

- mezi agresivním chováním a potrestáním musí být poměrně krátký interval, trestat agresi až po několika dnech je naprosto neúčelné, jelikož si jedinec nevybaví průběh svého chování a považuje svůj trest za bezpředmětný
- intenzita a nepříjemnost trestu musí být relativně vysoká – mírný trest bagatelizuje chování agresora
- Chování, za které je agresor potrestán, musí být přesně definováno
- každý trest musí mít smysl, stálé opakování výňatků ze školního řádu je neúčinné
- trest musí mít jasný začátek a konec, neohraničení trestu má za následek zvyšování agrese a vzteku, trest by měl sloužit k jakési očištění, nikdy by neměl být tím, co budeme neustále připomínat
- trest je nutné ukládat v klidu, bez emocí a přirozeně
- nikdy trestem neplývejme
- trest bude účinný od osoby, která má přirozenou autoritu a je pro trestaného jedince dobře čitelná

12. Poruchy chování související s agresivním chováním a kriminalitou dětí a mládeže

Poruchou chování se označuje řada výchovně nežádoucích projevů, které jsou často důsledkem narušení jejich sociální přizpůsobivosti. Většina těchto poruch nemá jednotnou příčinu, mnoho z nich vzniká na podkladě nevhodného výchovného působení, nejedná se tedy o projev duševního onemocnění. Je nutné postupovat individuálně a přihlídnout ke všem vlivům, které se na vývoji dítěte podílely. Mezi nejčastější poruchy chování dětí a mládeže spojené s agresivitou patří:

- ADHD
- Opoziční porucha
- Lhaní
- Krádeže
- Záškoláctví
- Útěky a toulky
- Porucha chování s protispolečenskými rysy

12.1 ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) – hyperaktivita s poruchou pozornosti

Dítě s touto poruchou vykazuje příznaky nesoustředěnosti, hyperaktivity či impulzivity. Pro diagnostiku této poruchy je důležité, zda se tyto příznaky objevovaly již před vstupem do školy, trvají soustavně po dobu delší než šest měsíců a vyskytují se u dítěte výrazně častěji než u jiných dětí stejného věku.

Existují tři podskupiny s ADHD (dle Traina, 2001):

- a) Kombinovaná – u dětí se projevují příznaky nesoustředěnosti, příznaky hyperaktivity, impulzivity
- b) S převahou nepozornosti – u dítěte se projevuje více příznaků souvisejících s nepozorností než s hyperaktivitou a impulzivitou

- c) S převahou hyperaktivity/impulzivity – více příznaků svědčí o hyperaktivitě a impulzivitě než nepozornosti

Odhadovaný výskyt této poruchy u školních dětí se pohybuje kolem 3-5%, některé prameny udávají až 19%. Tato porucha se zjišťuje zpravidla kolem čtvrtého či pátého roku věku. Častěji se vyskytuje u chlapců, ale je diagnostikována i u dívek. Řada výzkumů ukázala, že je dědičná.

Dříve se u nás používalo pro syndrom ADHD označení LMD – lehká mozková dysfunkce.

Lehká mozková dysfunkce, definice dle S. Clementse 11: „tyto odchylky mohou vznikat z genetických variací, biochemických nepravidelností, perinatálních poškození mozku či jiných poškození, prodělaných v průběhu let, jež jsou kritické pro rozvoj a zrání CNS, anebo z příčin neznámých“.

U dětí s poruchou ADHD se přidružuje i řada jiných poruch a problémů, např. porucha opozičního vzdoru, poruchy chování, specifické vývojové poruchy řeči a učení, obtíže v komunikaci.

12.2 Opoziční porucha chování

Typické pro poruchu opozičního chování jsou projevy negativismu, které přetrvávají až do školního věku. Děti trpící touto poruchou bývají v raném dětství neklidné, mrzuté, nedají se upokojit. Pro rodiče je to velmi náročné a vyčerpávající. Rodiče často ve svém výchovném přístupu kolísají, nátlak střídá vysvětlování a tresty. Dítě se většinou brání tím, že provokuje své okolí (rodiče, spolužáky, sourozence, učitele). Dítě je pak následně potrestáno, většinou trest považuje za nespravedlivý, nepřiměřený a začne zlobit ještě více.

Opoziční porucha chování se objevuje především u dětí se silně autoritářskou výchovou, či u dětí vychovávaných zvýšeně agresivní matkou nebo otcem.

Další příčinou může být porovnávání s úspěšnějším sourozencem, či nesplnitelné požadavky, které rodiče na dítě kladou.

U těchto dětí je nutné šetřit metodou trestu, spíše je pozitivně motivovat a často chválit. Nezbytná je odborná psychologická či etopedická intervence, spolupráce s výchovným poradcem a vedení terapie.

Dle Z. Martínka (2009,s.122) jsou typické základní znaky pro opoziční poruchu chování, které trvají déle než šest měsíců tyto:

- častá a nápadná náladovost dítěte
- časté hádky s dospělými
- neplnění základních povinností, popř. jejich odmítání
- stálá neposlušnost
- jedinec dělá věci, o kterých sám ví, že ostatním dětem či dospělým vadí
- agresivní sebeprosazování
- svalování viny za vlastní chyby na někoho jiného
- přecitlivělost vůči dětem a dospělým
- zlomyslnost, mstivost
- mrzutost
- nevraživost
- časté používání vulgarismů.

Častěji se tato porucha objevuje u chlapců. Chlapci s touto poruchou bývají také mnohem více agresivní než děvčata. Častěji se zaplétají do potyček, ve vyšším věku do drobných krádeží a vandalismu. Mají také problémy s disciplínou. Dívky s touto poruchou většinou lžou, chodí za školu popř. utíkají z domova.

I zde má velký vliv dědičnost, popř. podmínky, ve kterých dítě vyrůstá. Ohrožené jsou děti u nichž jeden z rodičů trpí např. poruchou osobnosti, poruchami emocí, schizofrenií apod. Většina dospělých, kteří trpí některou ze jmenovaných poruch má i ve vyšším věku sociální problémy.

12.3 Lhaní

Dle M. Vágnerové (2005, s.161) u lhaní rozlišujeme tři základní kategorie:

- smyšlenku (konfabulaci),
- bájnou lež (pseudologia phantastica),
- pravou lež.

Smyslenka (konfabulace)

Smyslenka se objevuje často u dětí předškolního věku, zpravidla ji nepovažujeme za nic zvláštního, neboť dítě si neuvědomuje nepravdivost svého výroku. Své představy a sny zaměňuje za skutečnost. Děti zvláště v předškolním věku za jejich výroky nebudeme trestat a obviňovat je ze lži, pouze můžeme projevit pochybnost.

Za chorobné považujeme smyšlenky ve středním a starším školním věku, které se vyskytují u dětí se sníženou úrovní rozumových schopností, popř. u dětí infantilních.

Bájná lež (pseudologia phantastica)

Bájná lež se projevuje vyprávěním a vymyšlením dlouhých a neskutečných příběhů, které dítě vypráví, aby vzbudilo senzací. Snaží se na sebe upoutat pozornost. Většinou se normálně objevuje u dětí do deseti až jedenácti let, v období puberty či dospívání se pojí s některou psychickou poruchou.

Pravá lež

Pravá lež je vědomá a zpravidla sleduje nějaký cíl. Většinou děti užívají lež v okamžiku, kdy se chtějí vyhnout nějaké nepříjemné povinnosti, chtějí něco získat a pokoušejí se o manipulaci. Často se také děti chtějí pomocí lži uplatnit v kolektivu a získat si obdiv. Většinou trpí pocity nedokonalosti a méněcennosti.

Je tedy nutné rozlišit o jaké nepravdy a druhy lži se jedná a pátrat po příčinách.

12.4 Krádeže

Odcizení cizí věci zvláště v mladším školním věku nelze vždy označit za krádež, neboť se jedná o ne zcela uvědomělé zcizení a nutkání či touze věc vlastnit. Dítě zpravidla o svém činu nepřemýšlí a jedná zkratkovitě. Pravá krádež je, když dítě či mladistvý odcizí nějaký předmět vědomě a přitom si uvědomuje nesprávnost svého jednání a chování.

I zde má velký vliv rodina, kde dítě vyrůstá, neboť v některých rodinách jsou děti ke krádežím vedeny a za takový čin i pochváleny. Tyto případy řeší orgány péče o děti a mládež.

Příslušnost k určité partě může být spouštěčem krádeží, někdy je to dokonce i podmínkou pro vstup do party.

V případě nevýhodného postavení v kolektivu si tím dítě může kupovat lepší pozici, kamarádství apod. Rovněž šikanované děti jsou agresory nuceni ke kradení peněz, mobilů, cigaret.

Pokud se tak stane a dítě se dopustí krádeže, je nutné pedagogickými pracovníky (třídním učitelem, výchovným poradcem) věc co nejpodrobněji vyšetřit a hledat příčinu, která jedince k takovému chování vedla.

12.5 Záškoláctví

V současné době jeden z nejčastějších problémů základního i středního školství. Patří mezi časté důvody nedokončení všech ročníků základní školy. Je to úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů nechodí do školy a neplní školní docházku. Má časté a neomluvené absence od rodičů či lékařů.

Příčin může být celá řada, např. nechut' a negativní vztah ke škole, porucha vztahů mezi dětmi v kolektivu, strach z učitele či školy.

Záškoláctví rozdělujeme na dvě skupiny:

- záškoláctví impulzivního charakteru
- záškoláctví účelové, plánované.

Záškoláctví impulzivního charakteru – dítě si naplánuje, že do školy nepůjde, reaguje náhle a nepromyšleně, nebo odejde po několika hodinách z vyučování. To může trvat i několik dnů, než rodiče zjistí, že dítě nechodí do školy. Potom má strach z následků svého jednání.

Záškoláctví účelové, plánované – dítě či mladistvý se chce vyhnout zkoušení či písemné práci, nebo neoblíbenému předmětu.

Příčinou záškoláctví je i již zmiňovaný negativní vztah ke škole. Ve škole tráví dítě podstatnou část dne a získává zde vědomosti, dovednosti a návyky. Žáci s nižším nadáním, kterým se školní práce nedaří, mají problémy s učením, jsou často trestáni a káráni, občas i zesměšňováni si rychle vytvoří pocit méněcennosti a nedokonalosti. Jako řešení z dané situace volí únik. Problém nastává i v případě, že dítě nastoupí do školy nezralé.

Děti mimořádně nadané, které mají určité zvláštnosti chování se ve škole při výkladu často nudí, napomínají učitele a vytvářejí si tak ke škole negativní vztah.

Veškeré negativní zážitky ve škole se pak promítají do sociálních vztahů s vrstevníky, učiteli, rodiči. Často bývají odmítány děti s různým druhem zdravotního postižení, např. žáci s vadami řeči, smyslovým či tělesným handicapem.

Všechny výše uvedené příčiny mohou vyústit ve školní fobii, která je vyvolána nepřiměřeným strachem z osob, či situací, které jsou vázány na školní prostředí.

Velkou skupinu s negativním vztahem ke škole tvoří děti šikanované, kteří se bojí pobytu ve škole, ale mají i obavu z cesty do školy a domů.

Záškoláctví je nutné řešit hned z počátku ve spolupráci s rodiči, třídními učiteli a výchovným poradcem. Škola také může iniciovat různé

mimoškolní aktivity a akce, kdy se bude snažit zprostředkovat dětem pozitivní obraz školního prostředí, ať již formou nejrůznějších zájmových aktivit nebo besed s odborníky, kteří mají dětem co nabídnout.

12.6 Útěky a toulky

Útěky a toulky bývají impulzivního charakteru, mohou být projevem psychického onemocnění, častěji jsou však způsobené špatnou adaptací dítěte. Objevují se u dětí s ADHD, nebo u jedinců, kteří mají touhu se zviditelnit mezi vrstevníky, jindy utíkají děti, které touží po dobrodružství. Často jedinec neutíká sám a je pod vlivem party.

Jedny z nejčastějších jsou tzv. reaktivní útěky. Jedná se o zkratovou reakci na situaci ve škole, nebo doma. V těchto případech se dítě schovává většinou poblíž domova, někdy vyhledá prarodiče či jiné příbuzné, ke kterým má důvěru.

V případě, že se útěky často opakují, je narušena vazba mezi rodiči a dítětem, např. při rozvodu.

Škola je také příčinou útěků z domova. Dítě tak reaguje na špatnou známku nebo poznámku. S vyšším počtem útěků se setkáváme v době vysvědčení. V těchto případech je nutná komunikace rodičů s dětmi během celého školního roku.

Toulky většinou navazují na útěk a trvají delší dobu. Někdy jsou spojené se záškoláctvím a končí většinou vypátráním dítěte policií. Často se vyskytují u dětí, které nemají vytvořený vztah k domovu. Toulky jsou promyšlené, dítě si předem naplánuje, kam půjde, vymyslí si přesný plán, kam dojde a kde sežene peníze. Pokud se dítě dopustí toulky je nutné ho podrobit následné terapeutické péči.

12.7 Porucha chování s protispolečenskými rysy

Dříve byla nazývána antisociální poruchou a je to nejzávažnější porucha chování u dětí a dospívajících.

V chování jedince se po dobu nejméně šesti měsíců objevují minimálně tři tyto znaky:

- krade nebo podvádí bez konfrontace s obětí
- často lže
- nejméně dvakrát uteče z domova a není přes noc doma
- vyvolává záměrně rvačky
- je krutý ke zvířatům
- vloupává se do cizích objektů a ničí majetek
- má zvýšenou tendenci k používání jakékoliv zbraně
- účastní se zakládání ohňů nebo požárů.

Tato porucha se objevuje častěji u chlapců. Na jejím vývoji se podílí dědičnost, prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Ve velké většině případů jedinci s touto poruchou chování v dětství startují kriminální dráhu a stávají se z nich delikventní osoby.

12.8 Problémy vyplývající z narušeného chování

Dětské chování, které neodpovídá běžným požadavkům a očekávání, představuje pro učitele komplikaci a zátěž. Ruší učitele v práci, vyčerpává jeho energii, vyvolává pocity marnosti a bezmocnosti. Ještě větší zátěž pak představují negativistické či agresivní projevy starších žáků, které vyjadřují nejen nepřijetí školních pravidel, ale často i norem regulujících lidské soužití. Učitelé si tyto problémy uvědomují, může jít i o signály rozvíjející poruchy osobnosti.

Tyto problémy se většinou ještě zhorší v době dospívání a bohužel škola nemá žádné prostředky jak tomu zabránit. Pokud dítě navštěvuje základní školu, tak je nemůže vyloučit, a nemůže je ani přeřadit do jiné školy nebo poslat do výchovného ústavu, pokud by s tím rodiče nesouhlasili nebo tak nerozhodl soud. Učitel se cítí do jisté míry ohrožen, uvědomuje si nedostatek pravomocí, které má k dispozici. Tyto pocity bezmocnosti mohou navodit úzkost a obavy a často vedou k rezignaci.

Nepřiměřené projevy chování je třeba vidět v kontextu, s ohledem na situaci a podněty, které ji vyvolávají, musíme je posuzovat i vzhledem k věku tzn. vývojové úrovni dítěte. Neadekvátní chování pokud se nejedná o vývojově dočasné projevy je signálem narušeného socializačního vývoje. Je tedy projevem nízké úrovně sociálních kompetencí, v souladu s pravidly platnými v dané společnosti, skupině či instituci.

Pro rozvoj těchto kompetencí je nezbytná sociální inteligence, která jedinci umožňuje, aby se v dané oblasti přiměřeně orientoval, rozuměl projevům jiných lidí, vlastnímu jednání i jeho důsledkům.

Zpočátku tuto inteligenci korigují rodiče, později je dítě schopné regulovat svoje chování samo, i když je nikdo nekontroluje. Sociální kompetence je nutné systematicky rozvíjet v rodině a posléze i ve škole.

Dle mezinárodních klasifikačních systémů lze za poruchové označit takové chování dětí a dospívajících, které má následující znaky (MKN – 10, 1992, DSM – IV – TR, 2000):

Chování nerespektuje sociální normy platné v dané společnosti. Symptomy narušeného chování zahrnují agresi k lidem a zvířatům, destrukci majetku, nepoctivost a krádeže, útoky a záškoláctví, které se objevují před 13. rokem věku.

- O poruchu chování nejde, pokud dítě není schopné pochopit význam hodnot a norem. Takový předpoklad nesplňují např. mentálně retardovaní jedinci nebo i ti, kteří přicházejí z jiného sociokulturního prostředí, kde platí odlišná pravidla.
- O poruše chování lze mluvit jen tehdy, pokud dítě normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit. Důvodem může být jiná hodnotová hierarchie, rozdílné osobní motivy nebo neschopnost ovládat svoje chování (typické např. pro hyperaktivní děti).
- Nepřiměřené chování se opakuje a přetrvává delší dobu (alespoň 6 měsíců), protože takovým dětem chybí schopnost přiměřené sociální orientace, nedovedou správně interpretovat reakce jiných lidí ani své vlastní chování, nemívají adekvátní sebehodnocení. Nebývají

dostatečně sebekritické, svoje jednání nepovažují za špatné a za porušení norem nepociťují vinu. Nemají dostatečně rozvinuté sebevědomí, ať už je příčina odlišného socializačního rozvoje jakákoliv.

Poruchy chování lze většinou diagnostikovat až ve středním školním věku. Na počátku školní docházky mívají podobné reakce častěji jen přechodný charakter, výjimečně jsou signálem rozvíjející se poruchy osobnosti, pro niž je typické asociální chování. Závažné chování se obvykle nezačínají projevovat dříve než v adolescenci.

Poruchy chování významně zhoršují společenské uplatnění, nejprve na úrovni školní práce, v adolescenci a mladé dospělosti v oblasti profese, generalizovaně zatěžují perspektivní sociální postavení.

13. Specifické poruchy učení

Předpokladem školní úspěšnosti je komplex různých schopností, které je možné využívat, znalosti a dovednosti, které jsou základem pro další rozvoj potřebných kompetencí, i motivace k učení, která umožňuje překonávat dílčí obtíže. Všechny schopnosti však nemusí být rozvinuty ve stejné míře a prospěch v jednotlivých předmětech je závislý na různých dílčích schopnostech např. cit pro jazyk, slovní pohotovost apod. Zatímco v některých předmětech může mít žák nadprůměrné výsledky, v ostatních může být jen průměrný.

Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou, vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Tyto poruchy nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, či jinou psychickou poruchou.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností jsou dle klasifikačního systému MKN – 10 (1992) a DSM- IV-R (2000) členěny do kategorií:

- Specifická porucha čtení,
- Specifická porucha psaní a vyjadřování psaním,
- Specifická porucha počítání.

13.1 Specifická porucha čtení – dyslexie

Čtení je verbální funkcí, proces učení čtení postupuje od osvojení základních prvků a jejich spojování do větších celků, které mají nějaký význam. Jde tedy o pochopení obsahu uložené informace. Základní jednotkou tištěného textu je písmeno, žák musí porozumět významu písmena, pořadí hlásek ve slabice. Pro zvládnutí čtení je důležitá koordinace obou hemisfér, postupně nabývá na významu levá hemisféra, kde je lokalizováno centrum řeči.

Vývoj čtenářských dovedností lze rozdělit do tří fází (dle M. Vágnerové, 2005):

- Čtení bez porozumění - důraz je kladen na formální stránku, luštění tvarů písmen, slabik a slov, typické pro děti v 1. třídě.
- Porozumění jednotlivým slovům – jedná se o tzv. přechodnou fázi, bez pochopení obsahu celé věty. Žák se zaměří na jednotlivá slova, bez ohledu na souvislosti textu.
- Čtení s porozuměním – vyžaduje pochopení významu, který je v textu zakódován, žák musí identifikovat jednotlivá slova formálně, ale i obsahově. Musí významově spojit slova, která k sobě patří a vytvoří větu, porozumí kontextu a tyto informace zpracuje.

Dyslexii lze tedy definovat jako neschopnost naučit se číst, přestože dítě má přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu ani přiměřená výchovná a výuková péče v ostatních předmětech problémy nemá. Starší dyslektici mívají celkově zhoršený školní prospěch, protože ztrácejí motivaci a na školní práci rezignují. Dyslektickými obtížemi trpí i děti se sníženou inteligencí.

K posouzení dyslexie je nutné podrobit dítě speciálně pedagogickému vyšetření, kdy zjišťujeme:

- rychlost čtení
- počet chyb ve čtení
- kvalita chyb ve čtení
- čtenářský styl
- porozumění čtenému textu
- myšlenkové zpracování textu.

Mezi příčiny dyslexie patří:

- genetické dispozice
- exogenní vlivy – pre, peri a postnatální poškození mozku.

13.2 Specifická porucha psaní a pravopisu – dysgrafie a dysortografie

Dysgrafie je specifická porucha psaní, postižení graf motorického projevu. Nejčastěji se projevuje vynecháváním či přidáváním jednotlivých písmen, písmo je hůře čitelné a působí neupraveným dojmem. Žák nesprávně napodobuje tvary písmen i přes značné úsilí bývá špatný výsledek. Psaní je činnost náročná na koordinaci různých složek. Dle Z. Matějčka (1993) je při psaní doporučeno hodnotit: velikost a tvar písmen, jistotu tahů, tlak na podložku, dodržování směru a kvalitu čar (přetahování, nedotahování). Je nutné zde zmínit i narušení senzomotorické a pohybové koordinace.

Dysortografie je specifickou poruchou pravopisu a je to postižení jazykových schopností. Je to neschopnost správného písemného gramatického vyjádření, přestože má dítě přijatelné rozumové schopnosti a nechybí mu přiměřená výuková stimulace a výukové vedení. Jde o poruchu v porozumění a aplikaci gramatických pravidel, tvarosloví a syntaxe. Podobné problémy mají i děti s dyslexií. Písemný projev dítěte trpícího dysortografií obsahuje typické chyby jako např. záměna písmen, vynechávání znamének, užívání gramatických pravidel. Mezi příčiny vzniku dysgrafie a dysortografie patří genetické dispozice a exogenní vlivy.

13.3 Specifická porucha počítání – dyskalkulie

Matematické schopnosti jsou specifickou složkou inteligence. Je to soubor důležitých matematických kompetencí, jako jsou počtářské dovednosti a matematické uvažování. I neúspěch v matematice má nejrůznější příčiny.

Nejčastěji je to nedostatek nadání. Dyskalkulie je specifická porucha počítání, resp. manipulace s čísly. Tato porucha se projevuje zpravidla od počátku školní docházky při zvládnutí základních počtářských dovedností. Příčiny vzniku dyskalkulie jsou především biologické a závislé na dědičných předpokladech, nebo jsou důsledkem specifického poškození určité oblasti CNS.

Tyto děti mívají obtíže v osvojování názvů čísel, problémy se čtením a psaním čísel, zaměňují pořadí a polohu čísel, mají problémy s pochopením symbolické povahy čísla. Všeobecně mají problémy s osvojováním pojmů a chápání vztahů mezi čísly.

U všech těchto poruch je důležitá spolupráce rodiny a školy. Učitel by měl vědět, jakým způsobem rodiče prožívají zátěž, pokud u jejich dítěte byla diagnostikována některá ze specifických poruch učení. Rodiče zpravidla dávají učiteli za vinu, že dítě v některém předmětu neprospívá a mají pocit, že jim učitel nerozumí. Výchovný poradce i učitel si musí být vědom toho, že rodiče jsou silně stresováni, cítí se bezradní a jejich očekávání nemusí být realistická.

Specifické poruchy učení lze vhodnými terapeutickými postupy zlepšit. Někdy je nutné vyřešit nejen výukové obtíže, ale i sekundární problémy, které z nich vyplývají. Některé děti kompenzují své problémy způsobem, který není sociálně přijatelný, a usilují o prosazení ve skupině. Speciálně – pedagogická péče začíná u třídního učitele a výchovného poradce a následně pokračuje v poradnách.

Nově vznikla i tzv. Dys – centra, jejichž činnost zahrnuje široké spektrum péče o děti se specifickými poruchami učení (vzdělávací a informační činnost, konzultační a terapeutické služby pro děti a jejich rodiny, nebo specializované třídy pro děti s poruchami učení. Dys – centra se podílí i na vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky se specifickými poruchami učení. Poskytují psychoterapeutickou pomoc, která je zaměřena právě na sekundární, výše zmiňované potíže.

14. Školní problémy nadprůměrně nadaných dětí

Další skupinou dětí, se kterou výchovný poradce pracuje, jsou nadprůměrně nadaní žáci. O nadprůměrné inteligenci hovoříme, když má dítě o 20 bodů IQ více, než činí běžný průměr (tj. 120). Tyto děti tvoří přibližně 2% školní populace.

Dost často tyto děti nemají rovnoměrně rozvinuté schopnosti, některé mají rozvinuty výrazně nadprůměrně, jiné jen průměrně. V těchto případech mají některé školní obtíže, se kterými je jim třeba pomoci.

Většinou mají tyto děti stimulující rodinné prostředí, které jejich schopnosti dále rozvíjí. Nadprůměrné intelektové nadání spojené s kvalitním výchovným vedením se projevuje dobrým školním výkonem, pozitivním postojem k získávání nových informací a znalostí.

Dle L. Hříbkové (2007, s. 12-13) děti nadprůměrně nadané jsou zvědavější, snaží se pochopit podstatu a souvislosti různých jevů. Projevují předčasně zájem o čtení, psaní i počítání. Získané informace kategorizují a zpracovávají do různých systémů. Mají zájmy starších dětí, a pokud je něco zajímá, dovedou být vytrvalé. Umějí se dobře vyjadřovat, mají zralejší myšlení, jsou i dostatečně kritické. Jsou hodně aktivní, ale potřebují dostatek volnosti při volbě postupu.

Můžeme se zde setkat s nápadnostmi v oblasti emočního prožívání, zvládnání zátěží, v sociálním chování a komunikaci s ostatními lidmi. Dítě může být uzavřenější, hůře přizpůsobivé, až individualistické, přecitlivělé např. na kritiku.

V běžné třídě mohou působit rušivě, pro učitele je neustálé vyptávání, na věci, které přesahují výukový standard značně zatěžující. Příliš pomalé tempo je jim nepříjemné, pociťují jej jako zdržování. Přestávají dávat pozor a ve výuce se často nudí.

Často mají problémy se začleněním do skupiny díky své odlišnosti. Spolužáci je často ignorují, kritizují a odmítají. Dávají přednost kontaktům s dospělými, v krajních případech se stávají i oběťmi šikany. Děje se tak ve středním školním věku a na druhém stupni ZŠ.

Problémem pro učitele je obtížná orientace v projevu takového dítěte, neznalost jeho skutečné intelektové úrovně.

Veškeré potřebné informace učitel získá z psychologického vyšetření, které jej upozorní na osobnostní zvláštnosti a nerovnoměrnost vývoje. Výchovný poradce ve spolupráci se školním psychologem může pomoci vytvořit individuální vzdělávací plán, který přispěje k dalšímu rozvoji dítěte.

M. Vágnerová (2005) uvádí, že rodiče nadprůměrně nadaných dětí bývají inteligentnější a vzdělanější než průměr, ale také sebevědomější a náročnější. Mají často nerealistická očekávání, a pokud nejsou se školou spokojeni, dají to najevo. Učitele zpravidla nerespektují jako autoritu, ale jako partnera. Pokud učitele nepovažují za dostatečně kompetentního, je s nimi spolupráce velice obtížná. K usnadnění dialogu a zvolení vhodného postupu může pomoci výchovný poradce či školní psycholog.

Prognóza dalšího vývoje nadprůměrně nadaných jedinců závisí na mnoha faktorech, neboť v době dospívání se postoj ke vzdělání mění a dochází k diferenciaci v oblasti zájmů. Rodičovské zázemí působí v tomto období jako vzor a model určitého stylu života, s nímž vzdělání souvisí.

15. Děti a mládež se speciálně výchovnými potřebami

Dle školského zákona se dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním, ekonomickým či kulturním znevýhodněním.

Zdravotním postižením je myšleno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči a dále též vývojové poruchy učení nebo chování a autismus.

Autismus dle M. Hrdličky, V. Komárka (2004) označuje chorobnou uzavřenost do sebe – tzv. extrémní osamělost – kdy postižený není s to navazovat plnohodnotné kontakty s okolím, komunikovat s druhými a jen obtížně vyjadřuje své potřeby a přání. U autistických jedinců se často vyskytuje stereotypní chování, které má charakter rituálů.

Zdravotním znevýhodněním je míněno jakékoli zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc (nebo i lehčí zdravotní poruchy) vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Ze zákona plyne nárok na zabezpečení podmínek, které umožní odpovídající vzdělávání handicapovaných žáků, ale také na poradenskou pomoc ze strany škol a PPP nebo SPC. Je nutné, aby vzdělávání handicapovaných dětí a dospívajících odpovídalo svým obsahem, formami a metodami jejich potřebám a možnostem.

Při výchově a vzdělávání předškolních dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami vyvolanými dlouhodobým onemocněním či zdravotním postižením je vždy zapotřebí spolupráce učitelů, rodiny, zdravotníků, rehabilitačních pracovníků a poradenských odborníků.

Žáci s těžkým mentálním postižením, s více vadami a žáci s autismem mají právo vzdělávat se v základní škole speciální. Na žádost rodičů může být vypracován individuální vzdělávací plán. Z hlediska pedagogické diagnostiky se rozlišují tři stupně postižení dle míry omezení a to lehké, střední a těžké.

15.1 Žáci s tělesným postižením

Výchovou a vzděláváním dětí a mládeže s tělesným postižením (např. vrozené defekty končetin, ztráta údů následkem úrazu, degenerativní onemocnění pohybového aparátu, poranění mozku a míchy) se zabývá obor speciální pedagogiky – somatopedie. Žáci s tělesným postižením mívají poškozenou hrubou a jemnou motoriku. Škála poškození je široká a při školní práci se projevuje od nekoordinovaného písma, či neschopnost jakéhokoliv pohybu i řeči. Při správném přístupu a za využití pomůcek usnadňujících pohyb mohou tito žáci zvládat učivo běžné školy a dosahovat výborných výsledků. Pro zapojení do normálního života se využívá též pomoci osobního asistenta.

Školy zřizované speciálně pro tělesně postižené děti a dospívající jsou např. Jedličkův ústav v Praze, Kociánka v Brně, Obchodní akademie v Jánských Lázních.

15.2 Žáci s postižením zraku

Výchovou a vzděláváním zrakově postižených se zabývá tyflopédie. Mezi žáky se zrakovým postižením patří nevidomí, žáci se zbytky zraku i žáci slabozrací.

Část z nich pracuje s upravenými školními materiály pro vidící populaci, jestliže má k dispozici optické pomůcky (např. televizní lupy). Tito žáci jsou zcela odkázáni na čtení bodového písma a na psaní pomocí Pichtova stroje nebo osobního počítače.

Dle ustanovení §16 školského zákona (zák. č. 561/2004 Sb.) se žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.

Žáci, kteří mají výraznější postižení (nebo s kombinací zrakového postižení s jinou vadou) plní školní docházku v samostatně pro ně určených základních školách a dále pak pokračují na středních školách. Mezi tyto školy patří gymnázia, obchodní akademie i učební obory specializované na rukodělné

práce jako např. knihařství, košíkářství. Známa je Ladičská škola a Deylova konzervatoř pro zrakově postiženou mládež v Praze na Malé Straně.

15.3 Žáci s postižením sluchu a vadami řeči

Výchovně vzdělávací prací se sluchově postiženými se zabývá surdopedie. Diagnostikou, výzkumem poruch a terapií se zabývá otorinolaryngologie (ušní, nosní a krční lékařství) a rovněž foniatrie, která je zaměřena na poruchy hlasového projevu a vady řeči. Nápravou komunikačních poruch se zabývá logopedie. Ve školách pro žáky s vadami řeči jsou zpravidla vzdělávání a přípravování žáci s takovými poruchami komunikace, které nelze odstranit ambulantní formou logopedické péče.

Skupina žáků se sluchovým postižením zahrnuje nedoslýchavé, žáky se zbytky sluchu a neslyšící. Někteří z nich jsou schopni přijímat informace z mluvené řeči pomocí akustických pomůcek, část využívá odezírání.

Řada dospívajících neslyšících však komunikuje prostřednictvím znakového jazyka. Dle výše zmiňovaného školského zákona č. 561/2004 Sb., se žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí znakové řeči. Tito žáci mají právo na tlumočnické služby do znakové řeči.

Bohužel znalost českého a cizího jazyka je u žáků se sluchovým postižením omezena. Pouze malá skupina neslyšících studuje integrovaně v běžných školách, většina z nich navštěvuje samostatné školy. Unikátem je vysokoškolské studium výchovné dramatiky na Janáčkově akademii múzických umění v Brně.

15.4 Žáci s mentálním postižením

Výchovou a vzděláváním dětí a mládeže s mentálním postižením se zabývá psychopedie. Postižení se promítá do kognitivní schopnosti, do snížené společenské způsobilosti. Dle mezinárodní klasifikace duševních poruch a poruch chování se rozeznává mentální retardace – duševní zaostalost – lehká (IQ 69-50), středně těžká (IQ 49-35), těžká (IQ 34-20) a hluboká (IQ pod 20).

Speciální pedagogové spolupracují v péči o tyto žáky s intelektovým handicapem s psychology, dětskými neurology, psychiatry, ale i s fyzioterapeuty. Dříve byli tito žáci zařazováni do zvláštních a pomocných škol. V současné době se tyto školy transformovaly v základní školy pro mentálně postižené, kde jsou žáci vzděláváni dle upravených programů.

Středoškolské vzdělání umožňují dospívajícím s mentální retardací praktické školy a odborná učiliště. Cílem této přípravy je poskytnout žákům doplnění a rozšíření všeobecného vzdělání, dosaženého v průběhu školní docházky a dát jim základy manuálních dovedností i odborného vzdělání v určitém dělnickém oboru (např. práce v zahradnictví, farmářské práce, šití a opravy oděvů). Praktické školy připravují rovněž dívky na péči o rodinu a vedení domácnosti.

15.5 Žáci s více vadami a kombinovaným postižením

Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem se většinou vzdělávají v základní škole speciální, a to se souhlasem zákonného zástupce a na základě písemného doporučení odborného lékaře a školského poradenského zařízení. Jejich vzdělávání trvá o rok déle než povinná školní docházka u běžných dětí tj. deset ročníků.

Naděje na úspěch u těchto dětí je tím větší, čím dříve dojde k rehabilitaci a čím dříve je na základě podrobných vyšetření stanoven individuálně uzpůsobený plán nápravy a rozvoje. Podpůrná činnost pedagogů, psychologů a poradců je zaměřena také na rodinu.

Základem rané péče dle A. Vališové a H. Kasíkové (2007, s. 345) je:

- zajištění osobnostního vývoje a odborná podpora
- posílení kompetencí samotné rodiny
- podpora začlenění rodiny a dítěte do společnosti

16. Škola a výchovná zařízení

Dle školského zákona č.561/2004 Sb., tato zařízení poskytují služby a vzdělávání, která doplňují vzdělávání ve školách nebo s nimi přímo souvisejí, nebo zajišťují ústavní a ochrannou výchovu či preventivní výchovnou péči a patří mezi ně školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení a školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a pro preventivní výchovnou péči.

Spadají sem školy všech typů a stupňů (od mateřských škol počínaje), k nim patří i školní družiny, školní kluby, domovy mládeže, střediska volného času, dětské domovy, dětské výchovné ústavy, krizová centra pro mládež. Převážná část těchto zařízení je státních, ale setkáváme se i se zařízeními soukromými a církevními.

16.1 Funkce výchovných zařízení

1. Socializační funkce – tj. předávání kultury a zachování její kontinuity, výchovný proces musí být organizován s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna významná schémata, z nichž by pochopila, co se bude od ní dále očekávat. V současnosti to vyžaduje zejména reagovat na rychlé změny ve společnosti. Vyzbrojit mladou generaci, aby nepodlehla nejrůznějším nástrahám, posilovat pocit zodpovědnosti za své chování.
2. Výchovná funkce – důraz na celkový osobnostní vývoj, trend globálního pojetí výchovy, jenž se projevuje integrací vyučovacích předmětů.
3. Pečovatelská funkce – J. Materne (1988) vidí tuto funkci jako zaručení podmínek z hlediska zdraví, bezpečnosti a psychické pohody, které zaručuje rozvoj osobnosti žáků. Jde o uspokojování hygienických potřeb, stravování, lékařské péče.
4. Poradenská funkce – je většinou redukována pouze na profesní poradenství, které zajišťují právě výchovní poradci z řad učitelů. V současné době na

mnoha školách působí školní psycholog (byť jen externě), ten by měl pracovat jak s dětmi, tak i s rodiči a učiteli a zabývat se otázkou profesionální orientace, pomoc v řešení prospěchových i výchovných těžkostí.

5. Rekreční (relaxační funkce) – realizuje se mimo vyučování, ve volném čase žáků, školy ve svých prostorách zajišťují co nejlepší podmínky, za nichž žáci tráví přestávky či jiný volný čas mezi vyučováním.

6. Profesionalizační funkce – škola má pomáhat žákům k zaujetí místa ve světě práce, to se týká především škol středních (odborných) a vysokých.

17. Volba dalšího vzdělávání a přípravy na povolání

Ke vzdělávání na střední škole lze přijmout uchazeče, kteří splnili povinnou školní docházku (nebo úspěšně ukončili základní vzdělávání před splněním povinné školní docházky), a kteří při přijímacím řízení vyhověli stanoveným podmínkám.

Přijímací zkoušky či pohovory se zaměřují na zjištění patřičných vědomostí, vhodných schopností a dovedností. Talent a umělecké dovednosti jsou zkoumány při přijímacím řízení na konzervatoře a další umělecké školy. Součástí přijímacího řízení je i posudek o zdravotní způsobilosti k výkonu konkrétního povolání.

V práci výchovného poradce je důležitá dobrá informovanost o všech typech škol, jejich náročnosti a při poradenském rozhovoru důsledně zjistit vše o žákových schopnostech, dovednostech a studijních předpokladech.

Další informace o aktuální situaci sítě škol a nabízených studijních oborů lze získat prostřednictvím Ústavu pro informace ve vzdělávání. Vhodnou volbu usnadní návštěvy jednotlivých škol při dnech otevřených dveří či konzultace s poradenskými pracovníky.

Profesnímu poradenství se věnují informační a poradenská střediska při úřadech práce, ale rovněž pedagogicko-psychologické poradny.

Poradny se zaměřují na zjišťování vhodných vlastností pro určitý druh školy či učební obor a na diagnostickou rozvahu o způsobilosti ke studiu.

Žáci a studenti se speciálně vzdělávacími potřebami naleznou odbornou pomoc ve speciálně pedagogických centrech. Zde mohou využít konzultace s psychology, učiteli, lékaři.

Řešením otázek z oblasti profesního a kariérového poradenství, včetně další orientace pro neúspěšné posluchače uvažující o změně a otázkami uplatnění absolventů určitého bakalářského nebo magisterského studijního programu na trhu práce se zabývají vysokoškolská poradenská střediska.

Jedním z úkolů těchto poradenských pracovišť je prevence studijního selhání a předčasného ukončování studia.

18. Děti se sociokulturním handicapem

Dle M. Vágnerové (2005, s.287) sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální a kulturní příslušnosti, s níž souvisí získání zkušeností jiného druhu, než mají příslušníci většinové společnosti.

Jde tedy o problém, který je zapříčiněn působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace. Tyto děti se liší jazykem, stylem života, jinou identitou. Většinové společnosti se musí přizpůsobovat, aby v ní mohly existovat. Prostřednictvím např. školy je vytvářen na minority tlak, směřující k jejich integraci a co největší eliminaci odlišností.

Integrace dle M. Vágnerové (2005, s.287) je výsledkem procesu, zahrnujícího sociální, kognitivního i emotivního učení a je s ní spojena celá řada problémů. Odlišné děti musí prostředí, do něhož se začleňují, poznat, zvládat nepříjemné emoce.

Škola, třídní učitel i výchovný poradce by se měl snažit dětem porozumět, chápat příčiny či smysl jejich odlišného chování a podpořit jejich úsilí naučit se všemu potřebnému. Naproti tomu dítě i nadále žije ve své rodině, jejíž prostředí je v mnohém odlišné.

Dítě, které žije od svého dětství v určité společnosti, zde také získá specifické sociální zkušenosti. Ty mu slouží jako základ orientace v prostředí a poskytují mu pocit jistoty a bezpečí. Dítě ví, jak se má za určitých okolností chovat, co se od něho očekává a co může čekat od ostatních. Naučil jazyk ví, jak komunikovat, přijal hodnoty dané společností a zvládl potřebné role.

Příslušnost k určitému společenství se tedy stalo součástí identity jedince. Pokud dítě změní zemi, mnohé z těchto zkušeností mu již k ničemu neslouží a nemůže se podle nich orientovat.

18.1 Jazyk a komunikační problémy

Jazyk a komunikační problémy jsou příčinou mnoha adaptačních potíží dětí – cizinců ve škole. Pokud je dítě schopno osvojit si alespoň základy

jazyka, je schopné komunikovat a může se tak orientovat, v tom, co mu učitelé říkají.

Dle M. Vágnerové (2005, s. 289) neschopnost verbálně komunikovat na přijatelné úrovni představuje značné sociální stigma. Školák, který se dobře nedomluví, je automaticky hůře hodnocen a považován za méně inteligentního, než ve skutečnosti je. Nedostačivost komunikačních kompetencí bývá příčinou sociální izolace.

Znalost jazyka je důležitým předpokladem uspokojivé komunikace, ale v sociálním kontextu je významná i znalost standardních komunikačních vzorců, tzn. osvojení vhodných způsobů komunikace, které jsou přiměřené určité sociální situaci.

Porozumění informace v kontextu trvá dlouhou dobu a je již méně viditelnou překážkou v dorozumění. Dítě – cizince může handicapovat neznalost komunikační etikety, tj. konvencí a rituálů, které jsou v sociálním kontextu nezbytné. Mají verbální i neverbální charakter. V komunikaci s žákem – cizincem a s jeho rodiči se mohou projevit i některé zvyklosti, které jsou v sociokulturní oblasti, z níž pochází důležité, ale v dané společnosti dodržována nejsou. Např. čas, tato veličina, její přesnost či respektování časových limitů není v mnoha společnostech považováno za důležité. Rozdílný postoj k času se pak může stát zdrojem problémů a negativně ovlivnit názor na dítě i rodinu.

Při vzájemném dorozumění je důležitá i odlišnost neverbální komunikace. Neverbální komunikace se na potížích dorozumění s lidmi ze sociokulturně odlišného prostředí podílí v malé míře. Každá společnost dává neverbálním projevům určitý smysl. Může jít o např. držení těla, vzdálenost mezi komunikačními partnery, užívání gest a vyjadřování emocí.

Součástí neverbální komunikace je zcela automaticky i zevnějšek, to, jak člověk vypadá, jak se obléká a upravuje. Úprava zevnějšku funguje jako signál sociokulturní či náboženské příslušnosti.

Hodnoty a normy chování jsou také sociokulturně podmíněné, a proto mohou být více či méně odlišné od norem majoritní společnosti, tzn. i školy.

Dítě se chová tak, jak se naučilo doma, obvykle je vůbec nenapadne, že

by se mělo chovat jinak a i tak může docházet k problémům. V některých podmínkách ztrácejí normy a hodnoty svůj význam, někdy se dokonce stávají nežádoucími. Česká společnost je orientována značně individualisticky a tak chápe vzdělání jako přípravu jednotlivce na prosazení ve skupině, vychovává děti k autonomii a nezávislosti, v souvislosti s tím také klesá autorita rodičů i učitelů. Asertivita a schopnost se prosadit je v české společnosti vysoce ceněna (Průcha, 2004).

Pro děti pocházející z odlišně zaměřeného společenství může být orientace české školy nesrozumitelná a mohou se zde chovat jinak, než je účelné. Dezorientace a nejistota v novém prostředí je běžná reakce žáků-cizinců.

Dokud dítě nezvládne jazyk, nemůže si osvojit pravidla chování, která jsou platná, protože přesně nerozumí a nechápe, co se od něj požaduje, resp. co by mělo dělat.

Rovněž se zde mohou projevit rozdíly v chápání mužské a ženské role ve vztahu k učitelům různého pohlaví. Děti – cizinci mohou mít větší respekt k mužům – učitelům. Učitel by měl tedy vědět, jak je v dané kultuře vymezeno postavení obou rodičů, jaká jsou práva otce a matky. To je důležité v situaci, kdy s nimi potřebuje komunikovat a zjistit, kdo je v rodině autoritou a mluvčím. Nerespektování těchto pravidel zbytečně zhoršuje kontakt a spolupráci mezi rodinou a školou. Rozdíly v těchto rolích se projevují i v chování žáků – cizinců ke spolužákům, ve způsobech řešení konfliktů, v chápání a toleranci.

Rodina je pro děti z jiného sociokulturního prostředí mnohem důležitější než pro příslušníky současné české společnosti, bývají na rodinu mnohem více vázány, příbuzenské svazky a vztahy pro ně mají veliký význam.

Velká rodinná solidarita, jistota opory v zázemí, povinnost podporovat příbuzné za všech okolností je pro rodiny cizinců zcela běžná a samozřejmá. Postavení dítěte – cizince je vždycky zdrojem stresu a frustrace, objevuje se tendence k izolaci, k vytváření různých subkultur a odmítání majoritní společnosti.

Děti se do nové společnosti integrují rychleji a snadněji než dospělí. Zvládnou rychle a lépe jazyk, nemají zábrany mluvit, i když dělají chyby. Jejich socializace probíhá nejen doma, ale i ve škole, vrstevnické skupině. Po dosažení určité úrovně integrace se může změnit vztah dítěte s rodinou, jeho pozice v rodině i sebepojetí.

18.2 Školní úspěšnost

Pro školní úspěšnost a pozdější profesní začlenění se ukázaly být nejdůležitější jazykové kompetence. Nevýhodou je také neznalost v české škole obvyklých způsobů chování, jiné zvyklosti a odlišný hodnotový systém, který si dítě přináší z rodiny. Handicapující je i nedostatek běžných znalostí a poznávacích strategií, které jsou pro děti z majoritní společnosti samozřejmostí a může se jevit jako nedostatek inteligence.

S horšími výsledky u cizinců se počítá, škola dítě omlouvá a jeho neúspěch mu nevyčítá.

Zvládnutí sociokulturního znevýhodnění ve škole závisí nejen na rodině, z níž dítě pochází, ale i na věku a pohlaví. S adaptací na školu mají větší potíže chlapci. Dívky se zpravidla přizpůsobují snadněji, bývají celkově konformnější.

Větší potíže mívají zpravidla starší děti, jejich selhávání se vysvětluje zejména jazykovými potížemi a nevhodností vyučovacích metod. Chybí jim i obvyklé kulturní poznatky.

Učitel by měl vědět, z jaké rodiny dítě pochází, jaká je její sociální a kulturní úroveň. Významná je i příslušnost rodičů k určité sociální vrstvě a jejich vzdělání. Motivaci ke školnímu výkonu ovlivní hodnota a význam vzdělání. V rodinách cizinců se setkáváme s oběma extrémami v postoji ke školní práci. Škola pro ně může být zcela bezvýznamná, neboť je zatěžuje jen dalšími problémy, ale může to být i naopak.

19. Možnosti pomoci sociokulturně znevýhodněným dětem

Po nástupu do školy je užitečné pro děti, které jsou sociokulturně znevýhodněné sestavit individuální vzdělávací plán. V jazykových předmětech je vhodné užít slovního hodnocení. Důležité je stanovit přiměřené cíle, aby dítě nebylo zbytečně stresováno a mělo dostatek času deficit vyrovnat.

Potřebné informace a pomoc při práci se sociokulturně znevýhodněným dítětem může učitel poskytnout výchovný poradce, internet, pedagogicko – psychologická poradna či multikulturní centrum.

Pedagogicko – psychologická poradna může pomoci především v oblasti diagnostické, na základě psychologického a pedagogického vyšetření zjistit, jaké jsou schopnosti a předpoklady dítěte a doporučí nejvhodnější způsob výuky a výchovy. Dítě může být zatížené specifickou poruchou učení, hyperaktivitou nebo poruchou pozornosti.

Neméně důležitá je práce s rodinou, učitel by měl zvolit takový způsob navázání kontaktu, který odpovídá jejich kulturním zvyklostem. V první chvíli je nutné získat důvěru rodinu, navázat komunikaci.

Příprava romských dětí na školu zahrnuje např. i zřizování přípravných ročníků ve škole. Romský asistent může dítěti pomoci při adaptaci na školu, umí s dětmi jednat způsobem, který je pro ně srozumitelný a udrží si tak i autoritu. Škola podporuje vzdělanostní rozvoj romských dětí pomocí vhodně zvoleného výchovného přístupu, stanovením přiměřených cílů, využitím slovního hodnocení a pomoci při přípravě na vyučování doučovacími kroužky, nebo zavedením celodenního výchovného systému.

Jako účelné mohou být alternativní školy a vzdělávací programy, např. waldorfská škola, tyto školy lépe vyhovují potřebám a možnostem romských dětí. Česká škola je orientována na výkon, ale romské děti nejsou ve svých rodinách k soupeření a výkonu vychovávány.

S pomocí výchovného poradce může učitel vytvořit romskému dítěti individuálně vzdělávací plán. Vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně poskytne potřebné informace o možnostech dalšího rozvoje dítěte.

Pomoc v oblasti mimoškolní přípravy nabízejí i nízkoprahová zařízení, dítě zde může samo nebo za pomoci dospělého vypracovat domácí úkoly a naučit se na druhý den.

Romské děti jsou dle M. Vágnerové (2005, s.328) multifaktoriálně znevýhodněné, tradice jejich společenství nerozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou předpokladem k dobrému školnímu prospěchu. Pro příslušníky romského etnika nemá vzdělání potřebnou hodnotu.

Pro učitele, výchovné poradce a pracovníky školy je práce se sociokulturně znevýhodněnými dětmi náročnější, vyžaduje více informací a tvořivější přístup, obtížnější je i spolupráce s jejich romskými rodinami.

20. Sociálně – psychické klima výchovných zařízení

Lašek (2007) definuje sociálně-psychické klima jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků, kteří ho tvoří a prožívají v interakci. Je to specifický projev života odrážející úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci.

Školní kultura (school culture), zpravidla označuje soubor způsobů chování, které se opakováním vyvinuly do více či méně závazných norem, hodnot a postojů, které jsou v rámci školy všeobecně reflektované.

Klima školy zpětně ovlivňuje dle Mareše (2003)

- a) charakteristiky aktérů (zdravotní, sociální, pedagogické, psychologické)
- b) úspěšnost fungování instituce jako celku (tzv. průběhové charakteristiky)
- c) kvalitu výstupů instituce (charakteristiky krátkodobého i dlouhodobého rázu).

Rysy prostředí tvoří osoby, které v něm zaujímají jednotlivé sociální pozice a z nich vyplývající role, tj. žáci (chovanci) a učitelé (vychovatelé).

U žáků je důležitý jejich věk, pohlaví, sociální a etnická nebo náboženská příslušnost, místo bydliště a také jednotlivé osobnostní rysy. Značnou roli hrají počty žáků ve třídách, jelikož vysoké počty (za optimum je pokládáno asi 20, na vyšším stupni do 30 žáků) znemožňují individuální přístup a přináší výchovné potíže.

Charakteristiku osob setkávajících se v daném zařízení a jejich strukturu doplňují různé vztahy a procesy probíhající uvnitř dané instituce a to v rovině formální i neformální.

Základní vztahovou linii tvoří vztahy mezi žáky a pedagogickým personálem, vzájemné vztahy mezi žáky a v neposlední řadě vztahy mezi učiteli. Na utváření všech těchto vztahů má vliv úroveň a styl řízení celé instituce. Řídícím pracovníkem je každý výchovný pracovník, protože i on nastoluje určitý rámec sociálně – psychického klimatu ve třídě nebo výchovné skupině.

Veškeré procesy uvnitř školy mají mít charakter integrační (kooperace, adaptace), ale mohou podněcovat i kvality opačné tj. konkurenci, rivalitu a konflikty.

20.1 Vnější podmínky výchovných zařízení

Každá instituce je determinována vnějšími podmínkami, které jsou dané poměry v lokálním prostředí. Aktuální je to zvláště dnes, kdy jsou školy a i další výchovné instituce spravovány přímo obcemi. Pro další nasměrování škol jsou významné i demografické faktory. Všechny školy musí počítat se subkulturou daného regionu s cílem posilovat tradice, zvyky a lidové umění. V mnoha místech se objevují také další soukromé školy a vytváří se tak konkurenční atmosféra a boj o žáky.

21. Dobrovolnictví a pomoc rodinám s dětmi

Doba, která je označována za postmoderní (postindustriální) přinesla změny v celém životě. Společnost je pluralitní, výrazně sociálně diferencovaná a značně individualizovaná. Není tedy jednoduché se ve společnosti orientovat a dostát zvyšujícím se nárokům a požadavkům. Narůstá počet lidí, kteří se ocitají v tísní, vzrůstá význam pomoci a pomáhajících profesí.

Vznikají desítky občanských, politických a náboženských iniciativ, ekologických hnutí, organizace a hnutí za dodržování lidských práv, organizace podporující solidaritu s lidmi a rodinami v nouzi. Jejich pomoc může mít podobu materiální, zdravotní péče, osvěta, poradenství, vzdělávání a výchova.

Dle Z. Bakošové (2005) sociální pedagogika v tomto směru nabízí pomoc dětem, mládeži i dospělým v různých typech prostředí. Tato pomoc se děje:

- poznáváním osobnostním, její výchovy, vztahů a způsobu komunikace,
- analýzou problémů z hlediska jejich charakteru, vlastností a vztahů,
- nabídkou jiných vztahů.

Jde tedy o běžné životní situace, kdy si jedinec z různých důvodů nedokáže zajistit podmínky pro život, např. děti z dysfunkčních rodin, lidé s nízkou mentální úrovní, nebo se jedná o specifické náročné či krizové situace.

Pomáhání a pomáhající profese (helping professions) mohou mít nejrůznější charakter:

- poskytování opory (ochota naslouchat, zaujmout empatický a hlavně neodsuzující postoj, snaha o stabilizaci situace, navázání vztahu důvěry),
- výchovně- vzdělávací působení (vysvětlování příčin a souvislostí, možnost řešení dané situace, aktuální informace související s daným problémem),

- poradenský charakter (společné hledání možných postupů, kontaktování dalších institucí a organizací, např. úřady práce, pedagogicko – psychologické poradny apod.).

21.1 Dobrovolník

Dobrovolník je člověk, který bez nároků na finanční odměnu poskytuje svůj čas, energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí, či společnosti (Tošner, Sozanská, 2002).

Mezi motivační faktory dobrovolnictví patří pocit dobře vykonané práce a užitečnosti, potřeba ocenění, seberealizace a touha poznávat nové lidi atd.

Dobrovolnickou práci může tedy vykonávat každý dospělý člověk a to bez ohledu na věk. Dobrovolníci zastávají v organizacích nejrůznější pozice, závisí to na jejich věku, vzdělání, zkušenostech, časových možnostech.

Koordinátorem dobrovolnické činnosti v ČR je Národní dobrovolnické centrum Hestia, které vzniklo na přelomu roku 1998/1999 a organizuje kurzy pro organizátory dobrovolníků. Na bázi dobrovolnictví je založen Program 5P, který dětem i dobrovolníkům nabízí „pět p“ – přátelství, pomoc, péči, prevenci a podporu. Jedná se o volnočasový dobrovolnický program pro děti ve věku 6-15 let ohrožené sociálně – patologickými jevy.

Program je založen na principu kamarádského vztahu dítěte a dobrovolníka. Pomáhá dětem, které jsou osamělé, nemají kamarády, pocházejí z dysfunkčních rodin. Vztah s dobrovolníkem je pro ně první příležitostí, jak poznat kamarádství, cítit zájem o svou osobu a něco zajímavého zažít. Dobrovolník se schází s dítětem na 2-3 hodiny týdně po dobu nejméně 10 měsíců. Náplní schůzek je to, co dobrovolníka i dítě zajímá a baví (sport, divadlo, vycházky, výtvarná činnost).

Dobrovolníci jsou dospělí lidé starší 18 let, studenti, ale i zaměstnaní lidé nejrůznějších profesí. Každý začínající dobrovolník projde třídním výcvikem, který je zaměřen na sebepoznání a motivaci pro práci v programu. Poté absolvuje psychologické testy a individuální pohovory s psychologem.

21.2 Krizová situace

Lze ji charakterizovat jako situaci vyostřenou v relativně krátkém čase, kterou na rozdíl od náročné životní situace již není jedinec schopen sám překonat a zátěž tak zvládnout pomocí vlastní strategie (Jedlička, Kořa, 1998). Pokud tento stav trvá déle, jedná se o tzv. tíživou situaci, která je důsledkem jistých společenských i osobnostních změn.

Krizové situace lze rozdělit dle B. Krause (2008, s. 140) na:

- traumatické, tj. nepředvídatelné a bolestivé (ztráta blízké osoby, úraz, vážné onemocnění, živelná pohroma apod.),
- situace vznikající jako důsledek životních změn, jež přicházejí (stěhování, ztráta zaměstnání, opuštění rodičovského domu).

Krizová situace je vždy příležitostí k jisté sebereflexi (zastavení se a zamyšlení se nad sebou) a právě touto fází by měl začít i sociálně pedagogický přístup ze strany vychovatelů a učitelů.

Techniky řešení:

1. Zamýšlení se nad krizovou situací a nad sebou samým tzv. zracionalizujeme problém, s pomocí učitele či vychovatele analyzovat celou situaci a hledat východisko. Nejlépe tuto fázi vystihuje rčení: „Žádná kaše se nejí tak horká, jak se uvaří“.
2. Kompenzace – spočívá v hledání aktivit, které by mohly být pro člověka východiskem v situaci, kdy např. prožil nějaký neúspěch (u žáka v nějakém předmětu ve škole).
3. Identifikace s vhodným modelem pro účelné jednání. Je dobré objevit vhodný příklad, který by mohl motivovat a aktivizovat. Např. silné osobnosti, kterým se podařilo v životě překonat krizové stavy.

4. Technika úniku např. do minulosti a životních situací, kdy se nám něco podařilo a byli jsme úspěšní a silní, nebo si představit, že jsem krizi už vyřešil.
5. Technika agrese se jeví na první pohled jako těžko použitelná, ale k tomu, aby se člověk uvolnil dobře poslouží bojové sporty, nebo jiné sportovní příležitosti.
6. Sociální izolace je krajní možností jak se vyrovnat s krizí, někdy jí paradoxně prohlubují lidé z klientova okolí. Izolace od nežádoucích sociálních podnětů někdy vyžaduje i změnu bydliště, školy a v krajním případě umístění do příslušného zařízení (dětský domov, léčebna apod.).

22. Systematická rodinná terapie

Jedna z možností řešení krizové situace je systematická rodinná terapie. Při práci s rodinou je vhodné využívat psychoterapii. Problém se netýká jen jednotlivce, ale většinou celé rodiny a odráží se na celém jejím fungování.

22.1 Vznik systematické terapie a její současná podoba

Systematická rodinná terapie se vyvíjela postupně, během druhé poloviny dvacátého století. Za jejím vznikem je práce mnohých terapeutů, kteří si začali při práci s rodinou všimnout toho, že rodina je systém.

V sedmdesátých letech se ukotvil pojem systematická rodinná terapie a vytvořila se základní východiska současné evropské terapie. Současná rodinná terapie vychází z toho, že chování má vždy význam z kontextu vztahů. V každé rodině by měly být vztahy založeny na důvěře a jde o vztahy nejosobnější.

Rodina je tedy odborníkem na problémy svých členů, neboť je nejlépe zná, každodenně je s nimi v kontaktu. Terapeutovi tak její členové pomáhají hledat pochopení pro to, jak jednají, jak se chovají.

Systematická terapie působí vždy ve dvou rovinách – a to v rovině chování a v rovině významů. Tyto roviny se navzájem ovlivňují, tzn. že změní-li se chování změní se i významy.

Další východisko říká, že společenské skutečnosti, které považujeme za dané, mají původ ve společenství lidí, tzn. že jsou sociálně utvářeny. Často ale bývají chápány, jako by byly samostatné, a mohou tak na jedince působit destruktivně.

Poslední východisko naráží na otázku gender. Role mužů a žen v rodině nejsou dány jen biologicky, jsou do značné míry historicky utvořené a sociálně udržované.

V dnešním světě jsou často ženy i muži kritizováni za to, že nezvládají či nenaplňují tradiční role, což někteří jedinci mohou vnímat jako selhání (Gjuričová, přístup z www.rodinna-terapie.cz, cit. 5.12.2009).

V knize Vidět věci jinak, ve které si o rodinné terapii povídají terapeuti, se mimo jiné uvádí, proč je dobré využít rodinného terapeuta: „ Rodinná setkání v terapeutickém prostředí jsou vhodná tam, kde řešení vzniklá v kruhu rodiny již nepomáhají nebo problém zhoršují, kde již není možnost shody, když se problém zdá tím neřešitelnější, čím více o něm uvažujeme a mluvíme, když je rodina šokována nečekaností a závažností problému“. (Gjuričová a kol.1998, s. 12).

23. Terénní sociální práce

Zde se jedná o práci s určitými cílovými skupinami v přirozeném prostředí, v obvyklých místech setkávání. Cílovou skupinu zde představují převážně děti a mladiství žijící rizikovým způsobem života, jedinci ohrožení sociálně patologickými jevy (drogově závislí, děti a mládež ulice).

V této sociální práci se chápe jako hlavní cíl podpora osobnostního rozvoje jedince, rozhodující je naučit děti a mládež převzít osobní odpovědnost za vlastní jednání. Podpořit smysluplné volnočasové aktivity.

Terénní sociálně výchovná činnost zahrnuje činnosti přímé a nepřímé. Přímá činnost je ta, která je vykonávána s cílovými skupinami v terénu a částečně i v zařízeních. Obsahuje práci na ulici (streetwork) v různých lokalitách a zařízeních nízkoprahového typu. Nejčastěji jde o místa se zvýšenou koncentrací dětí a mladistvých (parky, sídliště).

Po seznámení s lokalitou následuje depistáž, tj. vyhledávání rizikových jedinců a skupin, navázání prvních kontaktů. Po důkladné analýze problémů, zjištění věku a vzdělání jedinců nastávají aktivity poradenského charakteru případně krizová intervence.

Doprovázením je myšleno vedení dialogu a naslouchání, ale i zprostředkování kontaktu s institucemi jako jsou centra volného času, nízkoprahová centra, K-centra, pedagogicko-psychologické poradny, různé dětské a mládežnické organizace.

Tato speciálně-výchovná činnost může mít charakter individuální nebo skupinový. Při skupinové práci můžeme využít psychosociální výcvik nebo zážitkovou pedagogiku.

23.1 Nízkoprahová centra, mediační a probační služba

Terénní práce je tedy velmi bohatá a různorodá. Blahoslav Kraus ve své knize Základy sociální pedagogiky (Portál, Praha 2008 s. 185-186) uvádí instituce, v nichž se uplatňuje:

- a) Nízkoprahová centra a děti na ulici – právě tito jedinci jsou nositeli sociálně deviantního jednání, dle Úmluvy o právech dítěte schválené OSN r. 1989 a v ČR ratifikované v roce 2003 je za dítě považována osoba do věku 18-ti let. Zde rozlišujeme děti ulice, které z různých důvodů tráví převážnou většinu času v prostředí ulice, mimo svou rodinu, kdy mnoho z nich ani žádnou rodinu nemá a děti na ulici, které toto prostředí vyhledávají v době školního vyučování nebo po něm a tráví zde větší část svého volného času. Jsou v kontaktu s rodinou a na noc se vrací domů. Práci na ulici se věnují sociální asistenti – streetworkeri. Do nízkoprahového centra může přijít kdokoliv a kdykoliv v běžné provozní době a zase odejít.
- b) Mediační a probační služba – tato činnost má rovněž povahu terénní práce, mediátor je osoba nestranná a zprostředkovává kontakt mezi pachatelem a obětí, pomáhá v řešení, které je přijatelné pro obě strany, aby tak umožnil oběma stranám vyhnout se trestnímu řízení a postihu. Probace je výkon dohledu nad osobou, které byl uložen podmíněný trest (zkušební doba). Tento dohled má chránit odsouzeného i jeho okolí.

Obou dvou postupů se využívá v souvislosti s nalezením alternativních cest k řešení kriminálního jednání. Probační a mediační služba je zavedena v ČR zákonem č. 257/2000Sb. od 1. 1. 2001. Je zde snaha o snižování kriminality dětí a mladistvých, vytvoření podmínek pro zachování jejich integrace. Mediace a probace zajišťují odklon v trestním řízení a vytváří podmínky pro alternativní tresty jako např. veřejně prospěšné práce.

24. Webové stránky pro výchovné poradce

<http://www.edu.cz>

- dokumenty pro výchovné poradce

<http://www.schoolpsychology.net>

- rozcestník webových stránek pro školní psychology (anglicky)

<http://www.nadanedeti.cz>

- centrum rozvoje nadaných dětí (informace pro psychology, učitele a rodiče)

<http://www.childdevelopmentinfo.com>

- portál o dětech a dospívajících – vývoj, poruchy, výchovné problémy (anglicky)

<http://www.talent-nadani.cz>

- občanské sdružení Společnost pro talent a nadání

<http://www.school-psychology.cz>

- asociace školní psychologie SR a ČR

<http://www.asociacevp.cz>

- asociace výchovných poradců (vzdělávací akce, kontakty)

<http://www.nidm.cz>

- národní institut dětí a mládeže MŠMT ČR

<http://www.scv.upol.cz>

- středisko celoživotního vzdělávání na Univerzitě Palackého Olomouc (studium pro výchovné poradce)

<http://www.infoabsolvent.cz>

- Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce

<http://www.istp.cz>

- Integrovaný systém typových pozic (analýza individuálního potenciálu, kartotéka typových pozic, databáze akcí dalšího vzdělávání v ČR)

<http://www.occupationsguide.cz>

- průvodce světem povolání (pomoc při volbě povolání a při vstupu na trh práce)

<http://www.startnatrhprace.cz>

- informace pro absolventy, metodika pro výchovné poradce

<http://www.nuov.cz>

- centrum kariérového poradenství NÚOV- kontakty

<http://www.karieroveporadenstvi.cz>

- stránky projektu VIP Kariéra: Vzdělávání, informace, poradenství (podpora kariérového poradenství a vzdělávání realizovaného ve školách)

<http://ww.uiv.cz>

- Ústav pro informace ve vzdělávání (adresář škol v ČR – od předškolních zařízení až po vyšší odborné školy, registr vysokých škol v ČR, články o volbě střední školy)

<http://www.ekariera.nuov.cz/>

- databáze oborů a škol v ČR (vyhledávání podle místa a oboru)

<http://www.ekariera.nuov.cz>

E-learningový bezplatný kurz kariérového poradenství (on-line přihláška zde)

24.1 Prevence sociálně patologických jevů ve škole

<http://www.drogy-info.cz/>

- Základní školské dokumenty pro oblast prevence

<http://www.msmt.cz>

- Informace o prevenci sociálně patologických jevů na stránkách MŠMT (dokumenty, vzdělávací akce)

<http://volny.cz/metodik>

- Stránky pro metodiky na základních a středních školách

<http://www.volny.cz/metodik/casmp.htm>

- Česká asociace školních metodiků prevence

<http://www.ippp.cz>

- Institut pedagogicko-psychologického poradenství

<http://www.nvf.cz>

- Národní vzdělávací fond

25. Praktická část

V praktické části mapuji dotazníkovou formou názory žáků na práci výchovného poradce, zkušenosti se šikanou, znalosti služeb, která poskytují školní poradenská centra a zařízení.

25.1 Použité metody a postupy

Sběr dat byl prováděn metodou dotazování. Cituji z knihy M. Chrásky *Metody pedagogického výzkumu* (2007, s. 163) „Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. motivy, postoje, citové stavy apod.).“

Pro mou práci jsem použila dotazníkovou metodu s uzavřeným typem otázek. Jako respondenty jsem zvolila žáky ze Základní školy Kbely, Praha 9, ul. Albrechtická, kde jsem vykonávala školní praxi. Cílovou skupinou byli žáci druhého stupně. Dotazník samotný byl anonymní a obsahoval devět otázek. Respondenti na uzavřené otázky odpovídali formou označení odpovědí, které nejvíce korespondovaly s jejich názorem. Dotazník jsem rozdala na dobu pěti pracovních dní.

Celkově bylo rozdáno 73 dotazníků, z toho se vrátilo 64 dotazníků, do uzavřené schránky umístěné ve druhém patře školy, v blízkosti tříd druhého stupně. Návratnost tak byla 87,67 %. Rozsah dotazníku včetně počtu otázek byl zvolen úměrně faktu, že se jednalo o žáky základní školy. Otázky byly formulované tak, aby byly respondentům srozumitelné. V některých otázkách respondenti vyjadřovali míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením. V jiných byla odpověď ano či ne.

Cíl průzkumu

Hypotéza č. 1

Žáci, kteří se ocitnou v problémových situacích ví, kde vyhledat pomoc.

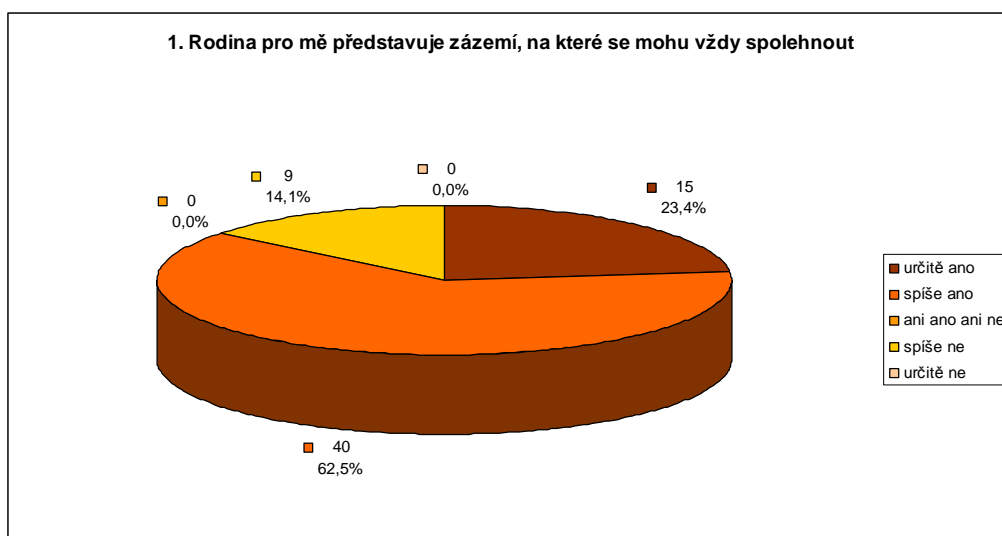
Hypotéza č. 2

Rodina představuje zázemí, na které se mohou žáci vždy spolehnout.

25.2 Analýza dat, interpretace výsledků a grafické zpracování

1. Rodina pro mě představuje zázemí, na které se mohu vždy spolehnout

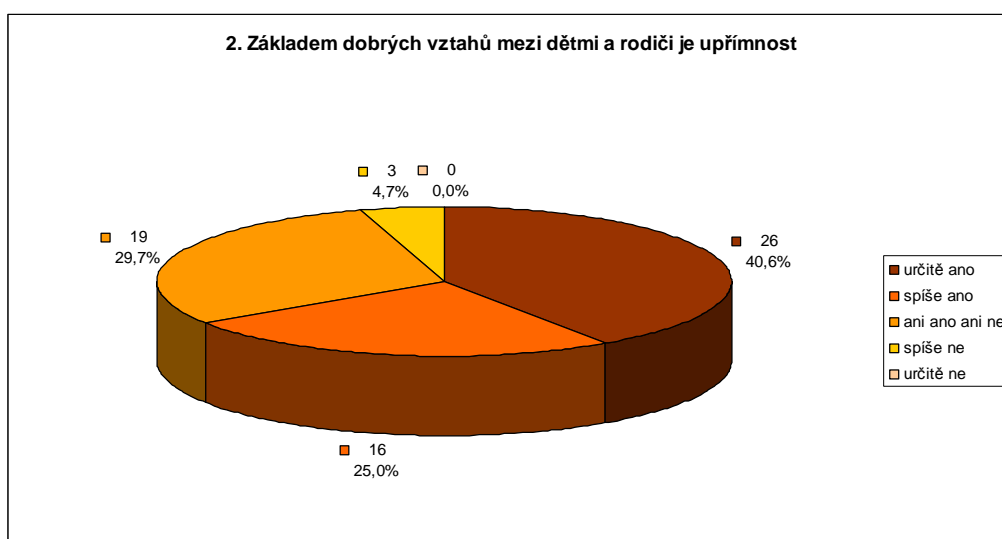
určitě ano	15
spíše ano	40
ani ano ani ne	0
spíše ne	9
určitě ne	0
celkem	64



Pro většinu respondentů rodina představuje zázemí, na které se mohou spolehnout. Odpovědi určitě ano a spíše ano dominují ve více jak 85%.

2. Základem dobrých vztahů mezi dětmi a rodiči je upřímnost

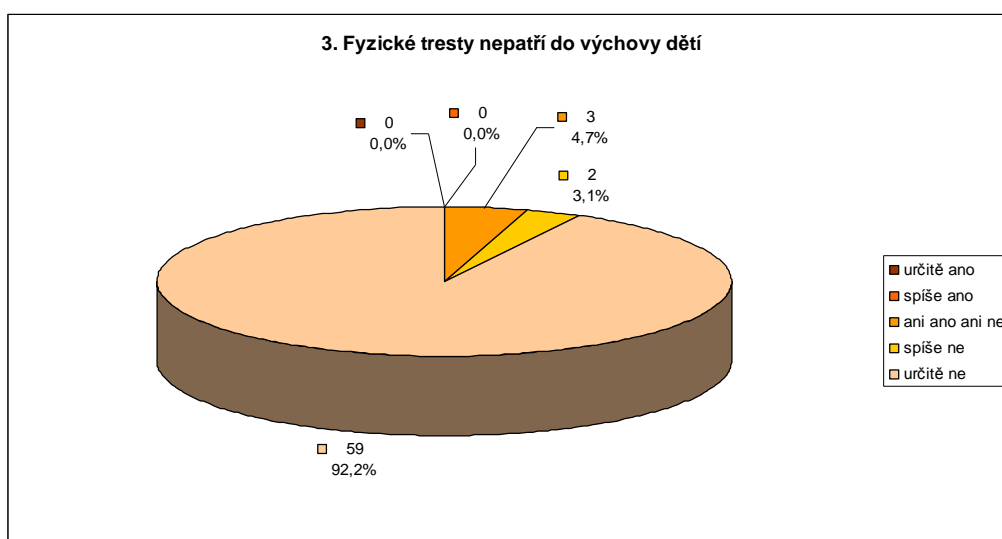
určitě ano	26
spíše ano	16
ani ano ani ne	19
spíše ne	3
určitě ne	0
celkem	64



Je jistě potěšující, že většina respondentů odpověděla na tuto otázku kladně. Můžeme tedy usuzovat, že respondenti preferují a cení si upřímnosti v rodinných vztazích.

3. Fyzické tresty nepatří do výchovy dětí

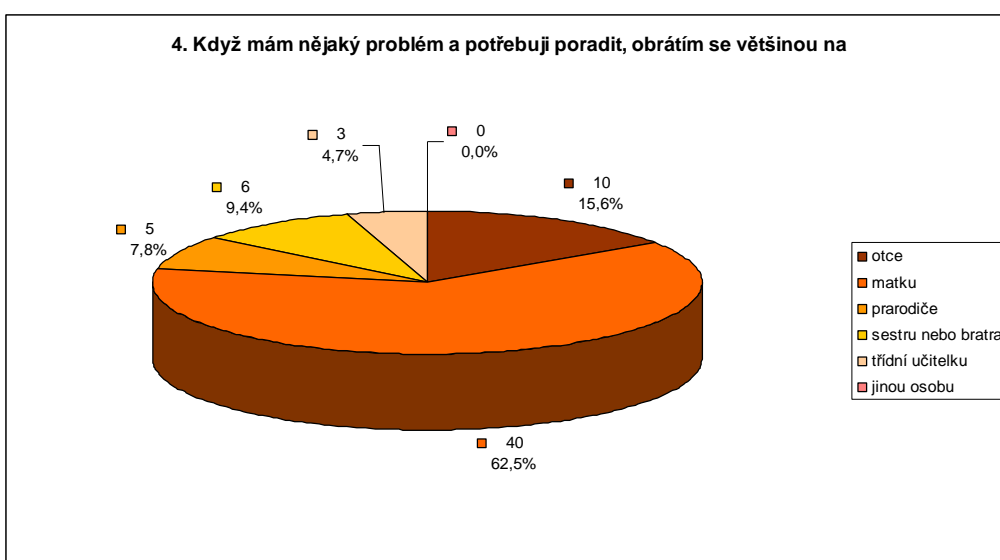
určitě ano	0
spíše ano	0
ani ano ani ne	3
spíše ne	2
určitě ne	59
celkem	64



I zde byl vysloven jednoznačný názor, že fyzické tresty nepatří do výchovy dětí. Osobně se s tímto názorem ztotožňuji. V současné době je tento názor velice často diskutovaný nejrůznějšími odborníky, poslední měsíce i vládou.

4. Když mám nějaký problém a potřebuji poradit, obrátím se většinou na

otce	10
matku	40
prarodiče	5
sestru nebo bratra	6
třídní učitelku	3
jinou osobu	0
celkem	64



Z výsledku odpovědí na tuto otázku lze usuzovat, že většinu problémů respondenti řeší nejdříve s matkou, poté s otcem a na třetím místě jsou sourozenci. Všichni členové nejužší rodiny, což je jistě příznivé.

5. Víš kdo je ve škole výchovným poradcem?

ano	47
ne	17
celkem	64



Většina respondentů zná výchovného poradce ve škole. Jsou tedy určitě dobře informováni třídními učiteli či se již jistým způsobem s prací výchovného poradce setkali.

6. Navštívil jsi někdy výchovného poradce?

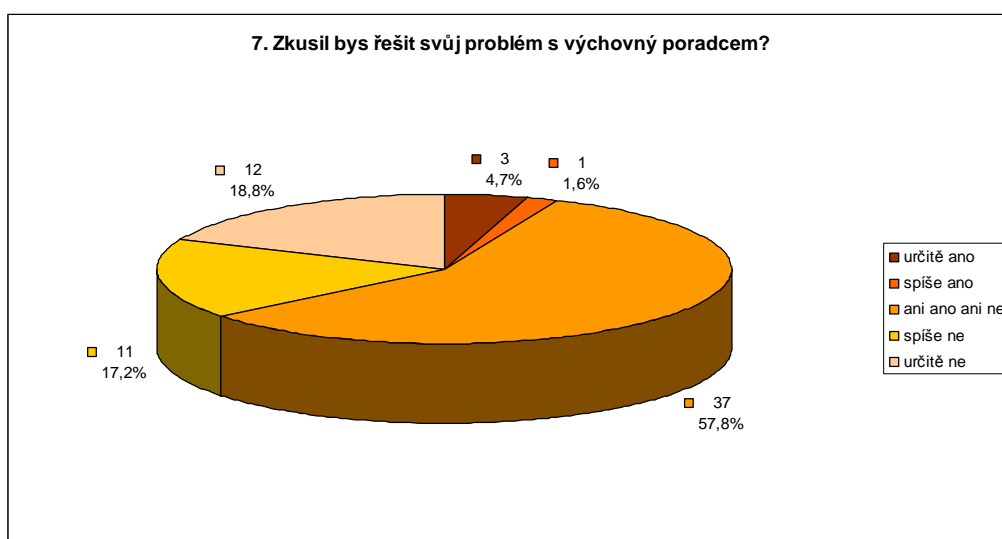
ano	15
ne	49
celkem	64



Většina respondentů dosud nenavštívila výchovného poradce. Jak již vyplynulo z předchozích odpovědí, většinou se respondenti v případě potíží obrací na rodinu. Lze se proto domnívat, že návštěva výchovného poradce je zatím pouze otevřenou možností.

7. Zkusil bys řešit svůj problém s výchovným poradcem?

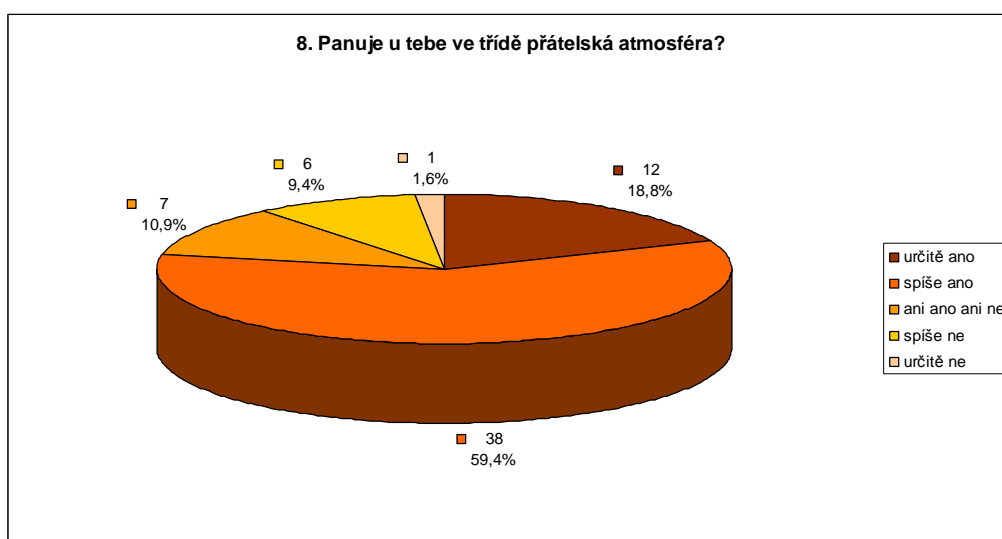
určitě ano	3
spíše ano	1
ani ano ani ne	37
spíše ne	11
určitě ne	12
celkem	64



Z odpovědí je patrná určitá rozpačitost a nejednoznačnost. Nicméně konstatuji, že výsledek koresponduje s výsledkem odpovědí na předchozí otázku a můžeme jistě zopakovat, že návštěva výchovného poradce je možností otevřenou.

8. Panuje u tebe ve třídě přátelská atmosféra?

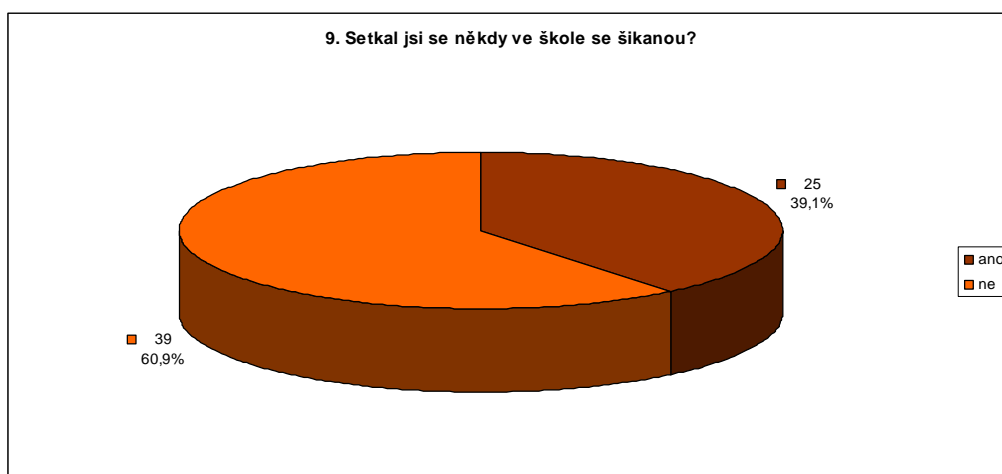
určitě ano	12
spíše ano	38
ani ano ani ne	7
spíše ne	6
určitě ne	1
celkem	64



Většina respondentů je přesvědčena, že ve třídě, do které chodí, panuje přátelská atmosféra. Klima školní třídy je důležité nejen pro žáky, ale i pro práci pedagogů. Proto výsledek považuji za dobrou zprávou pro školu, kde jsem dotazník rozdala.

9. Setkal jsi se někdy ve škole se šikanou?

ano	25
ne	39
celkem	64



Odpovědi jednoznačně potvrzují existenci šikany. Mohu se domnívat, vzhledem k přátelské atmosféře v dotazovaných třídách, že byl indikován obecný výskyt ve škole jako celku. Počet respondentů, kteří se s tímto problémem nesetkali, je téměř vyrovnaný s těmi, kteří již mají se šikanou přímou či nepřímou zkušenost.

25.3 Dílčí závěry

Vraťme se nyní k cílům a hypotézám:

Hypotéza č. 1

Žáci, kteří se ocitnou v problémových situacích ví, kde vyhledat pomoc.

Výše uvedené výsledky dotazníku plně potvrdily předpoklad, že žáci, kteří se ocitnou v problémových situacích ví, kde vyhledat pomoc. V dotazníku se potvrdilo, že v problémových situacích se žáci většinou obrací na své rodiče, poté sourozence a nakonec na třídní učitele. Priorita rodiny se ukázala i v dalších odpovědích.

Hypotéza č. 2

Rodina představuje zázemí, na které se mohou žáci vždy spolehnout.

I zde se hypotéza potvrdila. Rodina stále představuje zázemí, na které se žáci mohou spolehnout. V dalších odpovědích se ukázalo, že žáci preferují upřímnost a otevřenost ve vztazích k rodičům. Doufejme, že i tento pozitivní zjištěný trend bude pokračovat a převažovat ve vztazích mezi dětmi a rodiči.

Závěr

Tématem mé diplomové práce byla rodina v záchranné sociální síti z pohledu výchovného poradce. Zmapovala jsem historii výchovného poradenství a jednotlivé funkce výchovného poradce. Popsala jsem odlišnosti úloh pedagogicko-psychologických poraden, středisek výchovné péče a škol.

Velkou pozornost jsem věnovala poruchám chování, které souvisí s agresivitou a kriminalitou dětí. Tyto poruchy chování vnímám jako celospolečenský problém, který je třeba včas a komplexně podchytit a pomoci odborníků a odborných institucí postupně řešit.

Rovněž jsem nastínila možné příčiny školní neúspěšnosti a možné typy specifických poruch učení, které jsou v dnešní době velice rozšířené a časté. V závěru teoretické části jsem se zmínila jen o několika jistých možnostech, které nabízí stát jako pomoc rodinám v krizové situaci. Ať se již jedná o systematickou rodinnou terapii, která je stále podle mého názoru málo využívána, či prostřednictvím služby terénní sociální práce.

Popsala jsem v bodech činnost nízkoprahových center, sdružení a organizací dobrovolníků. V dnešní době ekonomické krize jsou velkým problémem pro všechny jmenované instituce finance. Z praxe vím, že mnoho projektů týkající se prevence drog, šikany, záškoláctví bylo pozastaveno, právě díky nedostatku financí.

Z výsledku dotazníků v praktické části vyplývá, že i nadále je pro děti nejdůležitější rodina. Právě v rodině spatřuji nejlepší prevenci nejrůznějších patologických jevů. Z mého pohledu je důležité dětem věnovat dostatek času, pozornosti a podnětů. Tím významně přispíváme k jejich harmonickému vývoji.

Až jako druhotnou vnímám pomoc státu, kterou lze v zásadě rozdělit na dvě části, na státní sociální podporu a státní sociální služby. Systém státní sociální podpory je systém dávek, který je vyplácen v závislosti na výši příjmu či naopak bez ohledu na příjem celé rodiny. Systém státních sociálních služeb je pak alternativou, kdy se sociální služby poskytují místo peněžitých a věcných dávek. Jistě existuje mnoho hledisek pohledu na to, který způsob je efektivnější a cílenější. Osobně vnímám oba způsoby jako rovnocenné, ovšem

jejich aplikace musí být úměrná řešenému případu. Z vlastní praxe vím, že jistou slabinou jsou chybějící kontrolní mechanismy. Zde vidím prostor pro mnohá zlepšení.

Nechtěla bych opomenout ani určitý díl pomoci nestátního sektoru. Důležitým článkem v péči o rodinu jsou neziskové organizace v sociální sféře jako například občanská sdružení, obecně prospěšné společnosti, nadace či nadační fondy. Předností těchto forem pomoci je větší variabilita a adresnost poskytovaných služeb. V mnoha případech tyto organizace zakládají odborníci či osoby se zájmem o sociální problematiku jako takovou.

Do budoucna bych si přála co největší počet spokojených rodin, kde nechybí láska, porozumění a pocit bezpečí.

Seznam použité literatury

Adler, A. Psychologie dětí s výchovnými problémy. Praha: Práh, 1999.
155 s. ISBN 978-808-580-09-220

Asociace školských poradců. Výchovný poradce – sborník z kongresu
výchovného poradenství. Praha: NVF, 2006. 114 s. ISBN 80-86728-31-5

Bartošek, M. Pedagogicko-psychologické poradenství. Praha:
Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 1998. ISBN 80-86568-04-0.

Kolektiv autorů. Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Praha:
Portál, 1997. 216 s. ISBN 80-7178-206-8

Balvín, J. Metody výuky romských žáků. Praha: Radix, s.r.o., 2007. 200 s.
ISBN 978-80-86031-73-6

Čáp, J., Mareš, J., Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. 656 s.
ISBN 978-80-7367-273-7

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2007. 207 s.
ISBN 80-85931-79-6

Gjuričová, Š a kol. Vidět věci jinak. Praha: Slon, 1998. 134 s. ISBN 80-
85850-51-6

Hladká, J. Povinnosti výchovných poradců na SŠ a SOU. Praha:
Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 1999. ISBN 80-902189-7-0

Helus, Z. Vyznat se v dětech. Praha: Státní pedagogické nakladatelství,
1984

Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Praha: Portál, 2009. 288 s.

ISBN 80-7178-888-0

Hrdlička, M., Komárek, V., Dětský autismus. Praha: Portál, 2004. 208 s.

ISBN 80-7178-813-9

Hříbková, L. Základní témata problematiky nadaných. Praha: UJAK, s.r.o., 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9

Chráška, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, a.s., 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

Jedlička, R. Výchovné problémy se žáky z pohledu hlubinné psychologie. Praha: Portál, 2011. 248 s. ISBN 978-80-7367-788-6

Klugerová, J., Prázová, I., Vacínová, T. Jak vypracovat bakalářskou, diplomovou, rigorózní a disertační práci. Praha: UJAK, 2010. 48 s.

ISBN 978-80-7452-004-4

Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, s.r.o., 2008. 216 s.

ISBN 978-80-7367-383-3

Lašek, J., Mareš J. Jak změřit sociální klima školní třídy. Pedagogická revue č. 431, 1991. 401-410 s.

Mousová, H. Z. Úvod do speciálního poradenství. Liberec: Technická univerzita, 2002. 77 s. ISBN 80-7083-659-8.

Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada a.s., 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5

Matějček, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Praha: Portál, 2000. 143 s.

ISBN 80-7178-494-X

Mühlpachr, P. Sociální patologie. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 104 s. ISBN 80-210-2511-5.

Nakonečný, M. Lexikon psychologie. Praha: Vodnář, 1995. 396 s. ISBN 80-85255-74 X

Nešpor, K. Návykové chování a závislosti. Praha: Portál, 2000. 150 s. ISBN 80-7178-432.

Nešpor, K. Léčba a prevence závislostí. Praha: Psychiatrické centrum, 1996. 199 s. ISBN 80-85121-52-2.

Novosad, L. Základy speciálního poradenství. Praha: Portál, 2000. 159 s. ISBN 80-7367-174-3

Opekarová, O. Kapitoly z výchovného poradenství. Praha: UJAK, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9

Průcha, J., Moderní pedagogika. Praha: Portál, 1997, 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5

Říčan, P., Krejčířová, D., a kol. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 1995, 603 s. ISBN 80-247-1049-8

Sobotková, I. Psychologie rodiny. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-2508

Sozanská, O., Tošner, J., Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích. Praha: Portál, 2002, 149 s. ISBN 80-7367-178-6

Süllerot, E. Krize rodiny. Praha: Karolinum, 1998. 64 s. ISBN 80-7184-647-3

Vágnerová, E. a kol. Minimalizace šikany – praktické rady pro rodiče. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-611-7

Vágnerová, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4

Vališová, A., Kasíková, H. a kol., Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, a.s., 2007. ISBN-978-80-247-1734-0

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 257/2000 Sb., o Probační a mediační službě

Zákon č. 379/2005 S., o opatřeních k ochraně před škodami působenými tabákovými výrobky, alkoholem a jinými návykovými látkami a o změně souvisejících zákonů

Vyhláška č. 458/258 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

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

Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Vyhláška č. 60/2006 Sb., o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči a o podrobnostech o školení osob žádajících o akreditaci k oprávnění zjišťovat psychickou způsobilost (vyhláška o psychické způsobilosti pedagogických pracovníků)

Internet:

Gjuričová, Šárka. Systematická rodinná terapie – evropské trendy na počátku 21. století (cit. 5.12. 2009)

Dostupné z: <http://www.rodinnaterapie.cz>

Přílohy

Dotazník: **Vaše názory na rodinu, školu a práci výchovného poradce**

Vyjádřete, prosím, (ne)souhlas s následujícími výroky?

1. Rodina pro mě představuje zázemí, na které se mohu vždy spolehnout
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) ani ano ani ne
 - d) spíše ne
 - e) určitě ne

2. Základem dobrých vztahů mezi dětmi a rodiči je upřímnost
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) ani ano ani ne
 - d) spíše ne
 - e) určitě ne

3. Fyzické tresty nepatří do výchovy dětí
 - a) určitě ano
 - b) spíše ano
 - c) ani ano ani ne
 - d) spíše ne
 - e) určitě ne

4. Když mám nějaký problém a potřebuji poradit, obrátím se většinou na
 - a) otce
 - b) matku
 - c) prarodiče
 - d) sestru nebo bratra

- e) třídní učitelku
- f) jinou osobu

5. Víš kdo je ve škole výchovným poradcem?

- a) ano
- b) ne

6. Navštívil jsi někdy výchovného poradce?

- a) ano
- b) ne

7. Zkusil bys řešit svůj problém s výchovným poradcem?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) ani ano ani ne
- d) spíše ne
- e) určitě ne

8. Panuje u tebe ve třídě přátelská atmosféra?

- a) určitě ano
- b) spíše ano
- c) ani ano ani ne
- d) spíše ne
- e) určitě ne

9. Setkal jsi se někdy ve škole se šikanou?

- a) ano
- b) ne

Bibliografické údaje

Jméno autora: Bc. Alena Buršová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Rodina v záchranné sociální síti z pohledu výchovného poradce

Rok: 2012

Počet stran: 109

Počet české literatury a pramenů: 43

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4

Počet internetových zdrojů: 25

Vedoucí práce: PhDr. Miroslav Kostka