



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

**Poradenství a intervence
u dětí a žáků s poruchami chování**

Distanční studijní text

Martin Kaleja

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

Recenzovaly:

- **prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.**
Karlova univerzita, Pedagogická fakulta
- **doc. PhDr. Jarmila Pipeková, Ph.D.**
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta

© doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D., 2019

© Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2019

ISBN 978-80-7510-362-8

Studijní program: **Studijní programy s pedagogickým zaměřením a se zaměřením na oblast učitelství a studijní programy pomáhajících profesí, jimž je řešené téma oborově blízké.**

Klíčová slova: *poradenství, školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení, institucionální výchova, institucionální péče, ochranná výchova, ústavní výchova, rezidenční výchova, náhradní rodinná výchova socializace, rezort školství, rezort zdravotnictví, rezort práce a sociálních věcí vzdělání, diagnostika, prevence, intervence, reedukace, rehabilitace, kompenzace, kompetence, dovednost, znalost, chování, jednání, problémové chování, porucha chování, rizikové chování, dítě, žák, projevy, intervence, klasifikace, metodická doporučení, preventivní opatření, primární prevence, sekundární prevence, terciární prevence, preventivní výchovná péče.*

Anotace: *Distanční text svým obsahem tvoří rámec studijního předmětu zaměřeného na oblast edukace dětí a žáků ve školním vzdělávání, jenž se vyznačují jistými zvláštnostmi. Tyto zvláštnosti se projevují v rovině chování a jsou lidmi, pedagogickou veřejností vnímány a označovány jako jevy „zvláštní, vybočující, deviantní či patologické“. Jedná se jednak o projevy plynoucí z poruchy chování, o projevy vycházející z problémového chování a případně jevy mající vztah k různým formám rizikového chování. Součástí studijního textu jsou zadání, úkoly, doporučené postupy ke studiu a odkazy na další prameny pro řízené studium a samostudium v intencích stanoveného popisu příslušného studijního předmětu (syllabu).*

Autor: **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Obsah

ÚVODEM	6
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY	7
1 PORADENSTVÍ V ETOPEDICKÉ PRAXI.....	9
1.1 Vymezení etopedického poradenství a intervence	10
1.2 Poradenství k systémům institucionální výchovy a vzdělávání	17
1.3 Etopedické aspekty alternativní pedagogiky ve školské praxi	20
1.3.1 Waldorfská pedagogika	25
1.3.2 Montessori pedagogika	28
1.3.3 Pedagogika daltonského plánu.....	31
1.3.4 Freinetovská pedagogika	33
1.3.5 Pedagogika jenského plánu	34
2 PORADENSTVÍ V SYSTÉMECH INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVY A INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE	42
2.1 Vymezení institucionální výchovy a institucionální péče	43
2.2 Systémy institucionální výchovy a institucionální péče	44
2.3 Vymezení forem náhradní rodinné výchovy	50
2.4 Vymezení zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy.....	54
3 PORADENSTVÍ V SYSTÉMU INSTITUCIONÁLNÍHO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	68
3.1 Vymezení institucionálního vzdělávání.....	69
3.2 Škola a její společenský kontext	70
3.3 Stupně školního vzdělávání a jejich mezinárodní kontext	73
3.4 Poradenský kontext ve školské vzdělávací praxi	75
4 CHARAKTERISTIKA CÍLOVÝCH SKUPIN DĚTÍ A ŽÁKŮ A JEJICH PROJEVŮ V OBLASTI CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	90
4.1 Vymezení cílových skupin v kontextu školního prostředí.....	91
4.2 Kontext projevů problémového chování dítěte a žáka.....	92
4.3 Kontext projevů poruch chování dítěte a žáka.....	95
4.4 Kontext projevů rizikového chování dítěte a žáka.....	100
5 ETOPEDICKY ZAMĚŘENÁ INTERVENCE V OBLASTI PREVENCE A REEDUKACE..	109
5.1 Prevence ve školské praxi	110
5.2 Reedukace ve školské praxi	114

LITERATURA.....	130
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY.....	136
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	137

ÚVODEM

Předložený distanční text je studijní oporou určenou studentům prezenční i kombinované formy studia a také frekventantům celoživotního vzdělávání, kteří absolvují studijní předmět nebo kurz tematizovaný k oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků s projevy chování, jejichž demonstrované a všeobecně vnímané, hodnocené způsoby projevů chování jsou pedagogicky nežádoucí a zároveň společensky a sociálně nevhodné. Eventuálně se jedná o takové projevy chování cílových skupin, které se v obecném měřítku vymykají od projevů chování běžné populace dětí a žáků stejného věku.

Studijní text je svým tematizovaným základem, resp. díky jednoznačně vymezené cílové skupině etopedického poradenství a intervence oborově blízký pro následující disciplíny: **školní pedagogika, sociální pedagogika, předškolní a primární pedagogiky, pedagogika rodiny, psychologie rodiny, pedagogická a sociální psychologie, sociologie rodiny a sociologie dětství a dítěte**, případně **disciplíny zahrnující vychovatelství, učitelství, poradenství, sociální práci a sociální politiku atp.**

Předmětná publikace v podobě distančního textu je výstupem realizovaného celouniverzitního projektu s názvem **Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě**, s registračním značením **CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400**, jehož realizace se uskutečňovala na Slezské univerzitě v Opavě. Tento projekt byl financován Evropskou unií z prostředků Operačního programu *Výzkum, vývoj a vzdělávání* a ze státního rozpočtu České republiky.

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora je tematizovaná k oblasti výchovy a vzdělávání dětí a žáků s projevy chování, jejichž demonstrování a všeobecně vnímané způsoby projevů chování jsou pedagogicky nežádoucí a zároveň společensky a sociálně nevhodné. Jedná se o takové projevy chování cílových skupin, které se v obecném měřítku vymykají od projevů chování běžné populace dětí a žáků stejného věku.

Jednotlivé kapitoly studijní opory díky koncepci svých obsahových celků směřují do problematiky etopedického poradenství a intervence, jež ve své terénní praxi staví na nutném požadavku multidisciplinárního přístupu. Uvedené textové celky nabízejí tak teoretické uchopení problému. Poukazují na základní témata, ve kterých by se student studijního předmětu inklinujícího k etopedii a také studující etopedicky blízké disciplíny či kurzu měl zcela jistě orientovat.

Pro rychlejší vhléd a uchopení dílčích celků v jednotlivých kapitolách textu je jejich struktura konstantně jednoduchá. To znamená, že jednotlivé kapitoly textu obsahují obecné vymezení, podrobnější charakteristiku řešeného problému, případně jeho diferenciaci. Součástí takto koncipované struktury tvoří mimo jiné i rychlý náhled kapitoly, vymezení jejich cílů, výčet klíčových slov, kontrolní otázky, korespondenční úkoly, aktivizující a jiná zadání určená pro prezenční tutoriály a nepřímou výuku v intencích studovaného studijního předmětu, příslušného kurzu. V závěru každé strukturované části textu je shrnutí kapitoly, včetně soupisů literatury doporučené ke studiu, k domácímu povinnému nastudování pro následnou prezenční výuku a soupisu elektronických a k řešenému tématu vhodných internetově volně dostupných odborných časopisů.

K nezbytné součásti studia příslušného studijního předmětu a také pro jeho úspěšné absolvování je nutné do celkového studia řešené problematiky zahrnout studium odborné literatury, legislativních právních předpisů a případně jiných aktuálních relevantních dokumentů, doporučených vyučujícím, jež se k řešenému tematicky váží. Předložený studijní text není proto ve svém vytvořeném celku z hlediska řešených témat zcela teoreticky saturován, neboť **tvoří rámcovou osnovu**

toho, s čím se ve studiu daného studijního předmětu student, a v případě kurzu studující, seznámí. Od studenta a studujícího kurzu se očekává aktivní přístup ve svém studiu a pravidelně řízené samostudium v rozsahu stanoveném v příslušném popisu studijního předmětu, kurzu.

Distanční text je studijní oporou určenou studentům prezenční i kombinované formy studia, eventuálně studujícími oborově blízkých kurzů různých forem vzdělávání. Paralelně s jeho tvorbou **byl vytvořen stejnojmenný e-kurz v informačním systému Slezské univerzity v Opavě (<http://elearning.slu.cz/>)**, proto některé části jeho textu odkazují na vytvořené šablony, vzory, popřípadě obsahují informaci o **korespondenčních úkolech, které by student** v předem stanovených termínech a dle instrukcí vyučujícího sdělených v prezenční části výuky, eventuálně dle instrukcí, které vyučující studijního předmětu zanesl do výše zmiňovaného moodle prostředí, **měl respektovat.**

1 PORADENSTVÍ V ETOPEDICKÉ PRAXI

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Úvodní kapitola se zabývá vymezením etopedického poradenství a intervence, přičemž se orientuje na popis, provázanost a vklad jednotlivých vědních oborů, jejichž vzájemná spolupráce generuje etopedicky laděné poradenství a intervenci.

CÍLE KAPITOLY



Student by měl absolvováním teoretické části studijní opory a absolvováním prezenční části výuky disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **systemizace etopedického poradenství a intervence,**
 - **koncepce a realizace školského etopedického poradenství,**
 - **alternativní a inovativní přístupy ve vzdělávání.**
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Psychodynamicky orientované poradenství, behaviorálně orientované poradenství, humanisticky orientované poradenství, kognitivně-behaviorálně orientované poradenství, poradenství orientované na rodinu, školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení.

1.1 Vymezení etopedického poradenství a intervence

Nazírajíc na perspektivu etopedicky zaměřeného poradenství, čili takového poradenství, které náleží do vědního základu speciální pedagogiky etopedické, v domácí literatuře a publikačních pramenech v zahraničí je její předmět spojován s různým označením v souladu s oborovými zvyklostmi jednotlivých územně-teritoriálních států, u nichž se koncepce etopedie v systému speciální pedagogiky systemizuje.

Jak ukazují nejen publikační výstupy domácích autorů, ale i vědecko-výzkumné aktivity profesionálů, výzkumníků, aktérů v terénní praxi, stejně tak subjektů resortu školství, vnitra, spravedlnosti, práce, rodiny a sociálních věcí a v neposlední řadě resortu zdravotnictví, je vývoj a rozsah oboru a pole jeho působnosti v poledních letech v kontextu české etopedie extenzivnější. Ve své podstatě nejde jen o kvantitativní aspekty pohledu na danou věc, ale i pohled kvalitativní sděluje, že je patrný progres v jejím rozvoji.

Etopedie se jako obor speciální pedagogiky nadále vyvíjí, rozrůstá a formuje. Na druhou stranu nutno zdůraznit, že etopedie v našem prostoru stále není uchopena jako samostatně stojící vědní disciplína, která pro svůj **společenský, sociální, ekonomický, preventivní, intervenční, osobní, osobnostní, kolektivní a kolektivistický či nebo dokonce individuální a individualistický** vklad přináší naplnění paradigmat a cílů sociálních věd a věd humanitních. Její kategorizace v intencích speciální pedagogiky, která ve své systemizaci ustanovuje etopedii jako dílčí subdisciplínu se u nás a v zahraničí poněkud liší. Názvosloví je rozdílné. Zatímco v českém terminologickém aparátu převládá obezřetnost, věcná korektnost a v jistém slova smyslu prevence proti jevům stigmatizačním, stereotypizujícím, nebo jevům s často negativní a nežádoucí atribucí. U zahraničních pramenů se v terminologickém označení objevují právě výše uvedené tendence.

S ohledem na obsahově věcnou předmětovou relevanci specializace oboru etopedie v kontextu světovém vědní obor etopedie svým obsahem paralelně náleží do vědního oboru psychologie. Na Slovensku vnitřní diverzifikace speciální pedagogiky je totožná s tou českou, ovšem pojmenování oborových specializací se vyznačuje deskriptivním charakterem, a tedy její pojmenování je pedagogika osob s psychosociálním narušením. Názvosloví etopedie se však rovněž užívá. Mimo vědní obor speciální pedagogika se v slovenských podmínkách, nejen v literárních pramenech, ale dokonce i při studiu na vysoké škole můžeme setkat s vědním oborem léčebná pedagogika. Mnozí autoři jí spojují se speciální pedagogikou. V některých pramenech se dočteme, že speciální pedagogika ve svém dřívějším názvosloví vystupovala právě jako léčebná pedagogika, nebo nápravná pedagogika, stejně tak jako i defektologie, zvláštní péče atp.

Polsky psaná odborná literatura v označení jednotlivých specializací oboru uplatňuje kombinaci českého a slovenského modelu, ve kterém s ohledem na světové trendy, lze nalézt i zastaralé či stigmatizující výrazy.

Etopedie s dalšími subdisciplínami speciální pedagogiky komplementárně vystupují do jednoho celku s vymezenými pilíři - ve schématu, o jehož podobě se zasloužil v minulém století uznávaný lékař, profesor na Karlově univerzitě, zakladatel československé logopedie a tvůrce logopedické teorie i praxe, profesor Miloš Sovák.

Poradenství v etopedické praxi, neboli etopedicky zaměřené poradenství, případně etopedické poradenství proto vychází z podstaty z výše zmiňovaných pilířů vědního oboru. V návaznosti na to předkládáme definici základních paradigmat, jejichž obsahy predikují vlastní zaměření na cílovou skupinu a současně pamatují na latentně vyslovené vysoké požadavky kladené na profesionály při výkonu své profese.

Tyto požadavky konstantně platí i v oblasti poradenství a intervence. Právě proto obsahová, a ani oborově věcná agenda tohoto poradenství nemůže

být s jiným charakterem poradenství (kupříkladu pedagogicko-psychologické poradenství, psychologické poradenství, vyživové poradenství, kariérové poradenství ap.) zaměňována, nahrazena, kompenzována. Přestože všechny ve svých intencích v sobě bezpochyby zahrnují nemalý význam pro jednotlivce, nebo pro skupinu a kolektivy, nebo také pro celou společnost. Ať už pro rovinu dotčeného jedince, nebo toho, jehož se předmětné poradenství jakkoliv týká, musí se pamatovat, že poradenství v etopedické praxi:

- nenahrazuje pedagogicko-psychologické poradenství, ani poradenství psychologické či psychoterapeutické, případně jiné, v dané situaci je-li relevantní,
- vyžaduje hluboké znalosti, vědomosti a náležitě kompetence pro výkon pracovníka, v jehož profesní agendě nalézáme i toto poradenství,
- klade striktní důraz na zájem jedince, jeho potřeby, zájmy a schopnosti, včetně různého charakteru jeho případné omezené dostupnosti,
- respektuje procedurálnost, procesní chronologičnost poradenského postupu, včetně obsahové či jiné stránky poradenského procesu, spolu se striktní definicí nároků, požadavků či náležitých parametrů,
- jeho realizace, podoba, délka, obsah a jiné relevantní znaky, atributy reflektují současné trend v této oblasti, existující a požadované standardizace, eventuálně legitimně oprávněné a právně nárokové adaptace podmínek, okolností s předmětným jevem poradenského procesu.

Etopedické pojetí poradenství, poradenského procesu v percepci české společnosti, zpravidla odborníky z terénu, je vnímáno, hodnoceno, uplatňováno, či využito/užíváno a realizováno, ale také implementováno nejednotně. Všeobecně jej u nás vidíme ve dvojím kontextu:

- **Kontext první je spojen s rodinou a její výchovou, patří zde výchovné styly, výchovné modely, limity ve výchově a další atributy související s rodinným zázemím dítěte a žáka.**
- **Kontext druhý je spojen se vzdělávací trajektorií, v rámci které se uskutečňuje výchova a vzdělávání ve školních podmínkách.**

Oba kontexty se vzájemně prolínají, přičemž první z nich je vázán na tzv. primární, ranou socializaci zpravidla uskutečňovanou v přirozeném rodinném prostředí. A na ni navazuje sekundární socializace uskutečňovaná zpravidla ve školním a mimoškolním prostředí. Její vklad do osobnostního rozvoje dítěte a žáka je stejně tak významný a podstatný, jako vklad rodiny a rodinného zázemí.

Etopedická disciplína, potažmo speciální pedagog - etoped, v rodinném schématu nalézá uplatnění jako poradce v oblasti poradenství a intervence (prevence, reedukace aj.). Rodině může být součinný v procesech socializačních, stejně tak škole v procesech výchovně vzdělávacích.

K cílovým skupinám oboru etopedie patří také **osoby, které aktuálně v riziku poruch chování a problému v oblasti chování, tedy v období, kdy posouzení, hodnocení a v některých případech reflexe chování probíhá, nebo se uskutečňuje, v riziku nejsou.**

Tyto důvody, jež rozšiřují cílovou skupinu osob, na kterou se speciální pedagogika-etopedie zaměřuje, jsou vcelku pragmatické. Staví na systemizaci speciální pedagogiky jako vědy, která pamatuje i na otázky **preventivní, nejen na ty intervenční.** Disciplína etopedie tak jako subdisciplína speciální pedagogiky **realizuje, potvrzuje a následně naplňuje dílčí cíle svého vědního základu speciální pedagogiky.**

Poradenská perspektiva speciálněpedagogická žádá zohlednění všech okolností, vstupujících do jejího kontextu **v čase, místě a v prostoru a do je-**

jich proměnných. Pamatuje na proměnné klíčových faktorů na straně dotčeného dítěte a žáka, na straně jeho rodiny, rodinného zázemí, stejně tak na straně školy a životní trajektorii všech, kterých se předmětný jev týká. Při výkonu všech činností disciplína etopedie žádá vyšší kognitivní zpracování založené na kriticko-objektivním přístupu a vyhodnocení sledovaného fenoménu, a to s přihlédnutím na všechny možné variace situací, které mohly nastat.

Etopedicky zaměřené poradenství se orientuje především na poradenství **v oblasti problémového chování dětí a žáků, dětí a žáků s poruchou chování a také poradenství ve vztahu k dětem a žákům s projevy rizikového chování.** Poradenství je poskytováno rodičům, zákonným zástupcům, pedagogům nebo pak přímo dětem a žákům.

Etopedické poradenství a etopedická intervence představují komplementární soubor speciálněpedagogické agendy působení, v rámci ní jsou zahrnuty poznatky, zkušenosti a relevantní informace, které se týkají uceleného obrazu o všech sociálních prostředích, v nichž se dítě a žák ocitá. Ve své terénní praxi staví na nutném požadavku **multidisciplinárního přístupu**, zohledňujícího:

- **rodinné zázemí a celý jeho kauzálně provázaný kontext,**
- **všechna další relevantní sociální prostředí, která přicházejí do úvahy,**
- **perspektivu školy, respektive školního institucionalizovaného vzdělávání,** včetně toho, které se uskutečňuje, nebo uskutečňovalo mimo institucionální rámec,
- **perspektivu posuzující aktuální stav v oblasti všech rovin zdraví (fyzická, sociální a psychická) a stav společenských relací,** případně **stav poskytované péče.** Jsou-li relevantní informace dostupné, tedy pro poradenskou a intervenční praxi k dispozici, pak do této perspektivy náleží posouzení i stavu dřívějšího, opírajícího se o závěry dodaných, obdržných nebo jinak získaných, dostupných závěrů. Ke všem je nutné přistupovat zcela bez hodnotícího či posuzovacího soudu.

S podklady je žádoucí zacházet oborově korektně, jejich závěry vzájemně, ani v jiné možné modalitě neposuzovat, neurčovat správnost procedurální, správnost procesní, dokonce ani správnost oborově náležití.

V poradenské praxi a v etopedickém intervenčním počínání se musí brát zřetel na klíčové proměnné. Právě na nich závisí úspěšné etopedicky nastavené strategie a přístupy ve výchově a vzdělávání dětí a žáků (srov. Auger, M. T., Boucharlat, Ch. 2005):

- jak rodiče a pedagogičtí pracovníci vnímají děti a žáky cílových skupin,
- na přístupu rodičů a pedagogických pracovníků k těmto dětem a žákům,
- na existenci řádu ve výchově dětí a žáků a na jeho charakteru,
- na efektivitě aplikovaného výchovného stylu a metodicko-didaktických přístupech uplatňovaných v případě pedagogických pracovníků,
- na poskytnutí prostoru dětem a žákům vyjádřit se,
- na charakteru a dynamice týmové práce sourozenců v rodinném prostředí a sociální kohezi v třídním kolektivu se spolužáky, jejich koordinaci a fungování.

Orientace v teoretických východiscích a strategiích v poradenské praxi je pro speciálního pedagoga – etopeda klíčová. Teoretické koncepce mohou poskytnout zdůvodnění zobecněného problému, a tím se zvyšuje pochopitelnost komplexních jevů. Na základě jejich znalosti lze předvídat pravděpodobný výsledek různých konstelací okolností, nakonec může dojít k evaluaci teoretických a praktických dopadů řešeného problému. Poradenské teorie tak vytvářejí mapu, v níž je nutné se orientovat a nalézat optimální již ověřené, efektivní strategie v oblasti poradenství. Toto má

přímou souvislost na diagnostické a intervenční postupy uplatňované speciálním pedagogem – etopedem.

K hlavním poradenským proudům řadíme¹:

- **Psychodynamicky orientované poradenství**, v teoriích se objevuje pod označením psychodynamický přístup vycházející z konceptů hlubinné psychologie. Patří zde psychologické koncepce S. Freuda, jeho psychoanalýza a s individuální psychologie A. Adlera. Takový systém poradenství předpokládá ve vztahu k dyádě poradce a klienta **pozitivní raport, odlehčení, odhalení konflikt, trénink nově získaných vlastností a postojů, důraz na samostatnost**.
- **Behaviorálně orientované poradenství, které ve svém rámci** za východisko považuje v oblasti chování to, co je pozorovatelné a zjevné. Opírá se o koncepty I. P. Pavlova, J. B. Watsona, B. F. Skinnera a dalších, jejichž psychologické zásady jsou postavené na **pozitivních a negativních technikách zpevnování, na systematickou desenzititaci, na technikách operantního podmiňování** (učení úspěchem) **a technikách sociálního učení**.
- **Humanisticky orientované poradenství stavící intervenci** na psychologických pilířích kontextů A. L. Maslowa a C. Rogerse. Jádrem poradenství je pochopení lidské osobnosti jako celku. K elementárním principům patří **úcta, autenticita, empatie, techniky efektivní (konstruktivní) komunikace, důraz na seberealizaci**.

¹ Psychologické proudy vycházejí z teoretických základů jednotlivých psychologických směrů, s nimiž se studenti bakalářského a navazujícího magisterského studijního programu pedagogického a učitelského zaměření zcela jistě v základech psychologie seznámili.

- **Kognitivně-behaviorálně orientované poradenství, které** má na-prosto jiný základ, v němž se setkáváme s termínem „terapie realitou“, jehož představitelem je W. Glasser. V teorii je kladen důraz na pochopení celistvé osobnosti a analýzy situačního chování. Mezi základní znaky patří: **vytvoření kladného vztahu, orientace na chování, důraz na přítomnost, sebeorientace, cesta k zodpovědnosti s následky, bez punitivních mechanismů.**
- **Poradenství orientované na rodinu** podle V. Satirové, které zdůrazňuje nutnost **soustředit pozornost na rodinu dotčené cílové osoby**, přitom se však důkladně sledují čtyři aspekty: **sebehodnocení, komunikace v rodině, pravidla fungování v rodině, společenské vazby rodinných příslušníků s ostatními.**

1.2 Poradenství k systémům institucionální výchovy a vzdělávání

Institucionální forma výchovy a vzdělávání je věcí formálního působení, jenž se uskutečňuje v podmínkách mimo rodinné zázemí dítěte nebo žáka. Má tedy formální charakter a jeho podoba je schematizovaná institucionalizací, na kterou se váží pravidla, harmonogram celého chodu, procedury a parametrů jiných aspektů či režimů, které jsou ve vzájemné společenské shodě, respektive, které jsou ve společnosti akceptovány.

Institucionální forma výchovy a vzdělávání se všemi možnými podobami vlastních procesů a dílčích komponent, je fenoménem celoživotní povahy, uskutečňující se v různých modalitách, v různých kontextech a prostředích, vždy za účasti jednotlivce či kolektivu a s různorodě heterogenně diverzifikovanými edukačními cíli musí ve vztahu k jeho objektu (*dítě, žák, student, obecně člověk s ohledem na kontext celoživotní socializace*) směřovat k tomu, k čemu směřovat má.

Ve školské praxi výchova a vzdělávání v celé své systemizované koncepci musí odpovídat příslušným paradigmatům pedagogické vědy a jejich uskutečňování musí směřovat k naplnění individuálně, případně individualizovaně nastavených relevantních cílů, které svou definicí zahrnují garanci rozvoje osobnosti dětí a žáků. Rigoróznost standardů pedagogické vědy a jejich výchovně vzdělávacích cílů současné české školství ve své koncepci usiluje o nalézání optimálních mechanismů, nástrojů, díky kterým nejenže české právo ve své dikci bude naplněno, ale také jeho prostřednictvím, aby nástroje sociální politiky vedoucí k sociální rovnosti a spravedlnosti, budou předem nastavené pedagogické cíle lépe dosaženy.

Realizace výchovy a vzdělávání musí již v procesech přípravy, plánování, následně v procesech vlastní realizace a evaluace zohledňovat legislativní, kurikulární, strategické normativní zdroje a prameny. Patří k nim také koncepční, metodické, eventuálně jiné, pedagogickou veřejností dne akceptované, standardy, postupy. Příkladem výše uvedeného je relevance dynamické diagnostiky, otázky inkluzivních procesů, které podporují vzájemnou interakci všech aktérů školního institucionalizovaného vzdělávání uskutečňovaného ve společném formátu.

Jeho podoba skutečně reflektuje perspektivu reálného života, ve kterém se lidé potkávají, seznamují, společně objevují, poznávají, jeden na druhé/druhého různě působí a společně tak budují, formují, vytvářejí vzájemné mezilidské vztahy, jejichž charakter a ráz se výsostně různí. Někteří se potýkají s konflikty, s nedorozuměním, s nepochopením nebo u některých je evidován střet zájmu, situační či životní nesoulad, překážky a obtíže, které žádají jisté řešení, vyrovnání (se), přijetí či omezení. Životní perspektiva každého člověka je tak nesnadno predikovatelné, nepředvídatelná.

Školský pedagogický terén ve své praxi v oblasti výchovy a vzdělávání na tyto skutečnosti pamatuje. Jejich zohledněním do procesu sekundární socializace vkládá modely, vzory, příklady, naznačuje a otevřeně komunikuje všechny tyto možné skutečnosti, s kterými se děti a žáci ve svých životech

setkali, setkávají, nebo je dosti možné, že právě oni nebo jejich blízcí se v takových obdobných situacích budou nacházet.

Rámec školního institucionálního vzdělávání musí pamatovat na kurikulární obsah, exaktní definici klíčových termínů a jejich parametrů, určujících rozsah a charakter výchovně vzdělávacích schémat. A jeho samozřejmostí je, kromě respektu k obecným pedagogicko-psychologickým aspektům, také adekvátní zohlednění aspektů specifických otázek výchovy a vzdělávání, a to ve vztahu ke všem jejich možným edukativním či edukačním proporcionitám.

Příkladem výše uvedeného je optimalizace podmínek školního institucionalizovaného vzdělávání, které tkví v reflexi k fyzickým, psychickým, sociálním a k jiným relevantním podmínkám, okolnostem a specifickým jako jsou speciální vzdělávací potřeby dětí a žáků, národnostní a etnická příslušnost – je-li ve svém rámci pro jisté potenciality relevantní, odlišnost v mateřském jazyce, rodinné zázemí dětí a žáků v celém svém rozsahu, nejen socio-ekonomické ukazatele, ale i ty, které pro procesy výchovy a vzdělávání jsou podstatné.

Výchova a vzdělávání tvoří nezbytnou součást socializačních procesů v životě člověka. Musí se vzájemně prolínat. Od subjektů školní výchovy a vzdělávání musí vycházet komplementárně s vědomím, že jejich prostřednictvím se uskutečňuje rozvoj osobnosti u objektů svého pedagogického působení. Na výchovu a vzdělávání dětí a žáků působí celá řada faktorů s variabilní potencialitou. U některých je patrný intenzitní dopad v rovině pevnosti, trvalosti svého kódování v osobnostním formování. Jiní vykazují známky projevů s extenzivním dopadem v osobnostním rozvoji dětí a žáků, kdy dopad nepříznivých vlivů je rozsáhlejší. Projevy se tak objevují v několika behaviorálních oblastech a jejich externalizace se stejně tak různí.

Působnost pedagogického dopadu v rovině výchovy v tomto pojetí se dotýká deklarace, interpretace, vysvětlení, objasnění celého rozsahu té které situační modularity a její kontextuality. V rovině vzdělávání do působnosti

implementují poznatky, vědomosti, zkušenosti, čímž dochází k podpoře životních kompetencí v oblasti kognitivní, emocionální, konativní. Oblast psychická, duchovní či spirituální a zcela jistě i oblast fyziologická, biologická a sociální je v těchto intencích stejně tak determinována. Příkladem výše uvedeného je aktuální otázka prevence rizikového chování v systému školního institucionalizovaného vzdělávání.

Pedagogická veřejnost musí pamatovat na skutečnost, že děti a žáci, na které edukačně působí, které do jisté míry sami různými zjevnými, latentními, ale i cílevědomými či neuvědomovanými skutky, postoji, názory, emocemi či kterýmikoliv jinými konativními projevy, zcela jistě ovlivňují. Sociální prostředí jejich objektů výchovně vzdělávací transmise se i v rovině individuální nekonstantně proměňuje v mnoha rovinách, dimenzích posuzování.

Děti a žáci v procesu školní institucionální edukace se tak během své životní dráhy, stejně tak jako i dospělí, senioři, ocitají v mnoha sociálních prostředích, jejich osobnostní rozvoj je konfrontován nepredikovatelnou silou a její kontextualitou. Školní institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upravováno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízeními, úmluvami, předpisy různé povahy, zároveň uzpůsobováno strategiemi, koncepcemi, akčními plány atp. Těmito okolnostmi je pedagogická odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Cíle institucionální výchovy a vzdělávání jsou pedagogické veřejnosti dobře známy. Jejich definice se objevuje nejen v publikacích, v metodických či jiných dokumentech, ale pamatují na ně také relevantní legislativní dokumenty.

1.3 Etopedické aspekty alternativní pedagogiky ve školské praxi

Současnému školství schází aspekty zaměřující se na oblast společenskou a sociální, které by inklinovaly k cílené podpoře v oblasti vztahů k sobě sama a k blízkým, k sociálnímu okolí. Chybí modely, jejichž prostřednictvím díky své vhodné, žádoucí podobě příkladů a vzorců chování by tak docházelo

k pozitivně laděným vzájemným interakcím. V této souvislosti pedagogickou veřejnost odkazujeme na světově známou *sociální teorii vzdělávání*, která pojednává o axiologických dimenzích (hodnotách) v širších konotacích. V přístupu pedagoga vůči dětem a žákům s problémy v chování či s poruchou chování hraje nemalou roli **osobní zájem a angažovanost každého pedagogického pracovníka, s kterým se dítě, žák ve své trajektorii setkává.**

Podle A. Traina (1997) lze **osobní zájem učitele zmapovat podle šíře získaných informací o žákovi** (žácích). Pokud učitel disponuje znalostmi o charakteristice žáka či žácích, má opravdový zájem o edukaci žáka (žáků), jeho (jejich) osobnostní rozvoj, pak etopedicky zaměřená intervence je zajištěna. Jinými slovy je těžké nastavit charakter efektivně zaměřené intervence, pokud učitel není dostatečně vybaven potřebnými informacemi pro její implementaci. V terénu školské praxi v rámci agendy vzdělávání se edukační realita vyznačuje poměrně velkými rezervami v této otázce. Učitelská a obecně pedagogická veřejnost profesně angažující se ve vzdělávání dětí a žáků s poruchou chování, eventuálně s problémovým chováním se nejvíce a nejčastěji zaměřuje na poznatky vážící se k výčtu nežádoucích forem a projevů chování, nežli na souvislosti, které jsou klíčové pro pochopení, porozumění a především pro žádoucí efektivní a současně pedagogicky vhodné působení.

V rámci **monitoringu osobního zájmu učitele A. Train zahrnul následující údaje**: celé jméno, datum narození, adresa, zaměstnání rodičů, jména sourozenců, mimoškolní aktivity, nejbližší přítel, oblíbený televizní program, oblíbené jídlo, fotbalový klub, kterému fandí, oblíbený zpěvák, koníček, kde byl žák naposledy na prázdninách a čeho chce dosáhnout. Tento výčet je však neúplný a nelze se jím řídit absolutně. Vztah mezi učitelem a žákem (jejich vzájemná interakce) je vždy individuální a závisí na mnoha okolnostech.

Sociální teorie vzdělávání přináší poznatky z oblasti sociálních interakcí a interpersonálních vztahů. Klade důraz na zkušenostní vzdělávání v kontextu sociální roviny edukace. Usiluje o jeho zkvalitnění. Nabízí porozumění současnému aktuálnímu stavu, v němž se společnost nachází. Poukazuje na konkrétní situace, u nichž lze dosáhnout pozitivních změn a samotný proces vzdělávání definuje jako cestu vedoucí k pozitivním změnám společnosti. Podle autorek M. T. Auger a Ch. Boucharlat (2005) učitelé, kteří úspěšně pracují s „problémovými“ žáky:

- **vnímají tyto žáky jako zranitelné osobnosti a přistupují k nim pozitivně a s optimismem,**
- **přijímají tyto žáky a respektují je, navazují s nimi osobní kontakt, stanovují řád a pravidla ve třídě,**
- **umožňují těmto žákům, aby se mohli individuálně vyjádřit mimo třídu a ve třídě aby se stali součástí skupiny,**
- **učitelé pracují týmově se svými kolegy a dalšími odborníky ze školy i mimo školu.**

V obecném slova smyslu lze hovořit o pedagogice, v níž vzdělávání má za úkol proměnu, a to především ve smyslu rekonstrukce společnosti (srov. Bertrand, Y. 1998). To je dnes s ohledem na současnou podobu českého školství stále (a již dlouhá léta) aktuálním politickým, sociálním, ekonomickým a společenským problémem.

Podíváme-li se na filozofickou koncepci I. Kanta (1996), jeho kategorický imperativ, přiznáme si, že zásadní rekonstrukce celé společnosti v tomto kontextu je více než žádoucí. Zvláště budeme-li jeho filozofii interpretovat slovy „člověk by měl jednat vždy jen podle takového pravidla, u něhož může zároveň chtít, aby se stalo obecným zákonem“. (Anzenbacher, A. 1994) Sociální teorie vzdělávání svým rozsahu sahá do mnoho oblastí, které lze zahrnout do tří základních proudů:

- **Institucionální pedagogika,**

- **Pedagogika probouzející uvědomění,**
- **Ekosociální teorie vzdělávání.**

Jednotlivé proudy jsou specifické svým odborným společenským zaměřením a svou hlubokou (sociálně) pedagogickou filozofií. Úsilím je prohloubit lidský rozměr a eliminovat snahy vedoucí k limitování globálního vzdělávání ve společnosti.

Úkolem koncepce *institucionální pedagogiky* je zrušení společenské stratifikace a zprostředkování reálného pohledu na současný svět. Dalším úsilím je zapojit všechny jedince do procesu vzdělávání, vytvořit nové pojetí školské instituce, která by vedla žáky k tomu, aby sami zodpovídali za sebe. Zde se hovoří o inkluzi ve vzdělávání, potřebě vytvořit takové mechanismy, které by samotný inkluzivní proces reálně podporovaly.

V *pedagogice probouzející uvědomění* je zdůrazněna vnímavost žáka a jeho role jakožto sociálního činitele. Způsobem jak tohoto lze dosáhnout je především *dialog, komunikace a demokratický přístup*. Učitel by neměl předávat poznatky na základě své dominantní pozice, nadřazeného postavení v modelu učitel – žák (U-Ž). Jeho pozice by se měla proměňovat. Zdůrazňuje se také prohlubování kulturního vědomí žáků.

Významnou roli by mohly sehrát inovativní systémy škol. *Ekosociální teorie vzdělávání* se orientuje na makroproblémy způsobené sociálními, ekonomickými, politickými a kulturními strukturami. V kontextu sociálního vyloučení a sociálního znevýhodnění by pedagogická věda měla reflektovat poznatky o aplikovatelných zkušenostech ve vzdělávání (Grand´Maison in Bertrand, Y. 1998). Hovoří se o:

- *spontánních zkušenostech*, které představují interpersonální vztahy dotčených (žáka a jeho sociálního okolí), lokální prostředí žáka, osobní momenty/zlomové události, síť činností dotčených (žáka a jeho sociálního okolí) a oblasti soukromých zájmů,

- *strukturovaných zkušenostech* představujících určité (potencionální) příležitosti, síť moci, vedení a používané techniky,
- *významuplných zkušenostech* představujících cíle, symboly a ideologie dotčených (žáka a jeho sociálního okolí) a společnosti.

C. M. Yogi (2009) přichází s novým konceptem výchovy nazvaným „Value-Based Education“. Tento koncept podle jeho slov zabezpečuje člověku čistotu srdce, upřímnost, spojuje ho se členy své vlastní rodiny, dělá jeho život lepším, vybízí ho k tomu, aby byl sám sebou, podporuje jeho lidskost, buduje společnost, dává mu nástroj k hlubšímu porozumění druhým a světu a vede ho ke svobodě. Zdůrazňuje, že takto pojatou výchovu současný postmoderní svět potřebuje, a to proto, že vzdělávání se vertikálně rozšiřuje, jeho kvalita ovšem klesá. V konceptu „*Value-Based Education*“ důležitou roli hraje rodina, vlastně všechny její dispozice.

Svým obsahem se dotýká oblasti poradenství ve školské praxi, které ve vztahu ke škole lze vnímat jako interní a externí. Kdy interní je zajišťováno pracovníky školního poradenského pracoviště, zatímco externí poradenství mají v gesci školská poradenská zařízení. Text dále objasňuje role a kompetence jednotlivých relevantních subjektů výchovy a vzdělávání v kontextu alterantivní pedagogiky.

Alternativní pedagogika a inovativní trendy tradiční české školy jsou častými diskutabilními otázkami v českém školství. Proto zde definujeme oba termíny a jasně určíme rozdílnost těchto pedagogicko-filozofických fenoménů.

Alternativní škola se vyznačuje především svou nestandardní podobou v mnoha aspektech řízení výchovně vzdělávacího procesu. Odlišnost se týká především:

- *v rozvrhu vyučovacích hodin, organizaci dne, v roli a způsobu vedení výuky učitelem, do popředí jsou dány individuální požadavky vycházející ze strany žáka, důraz je také kladen na spolupráci žáků ve skupinkách aj. (Průcha, 2006)*

Inovativní škola usiluje o vnitřní proměnu charakteru tradiční české školy na podkladě integrace určitých prvků vybrané alternativní školy. Vyznačuje se hlavně tím, že:

- klade důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáků, uplatňuje kooperativní strategie učení, vyžaduje aktivní komunikaci s rodinou a místní komunitou, usiluje o propojení získaných poznatků v různých oblastech, s důrazem na vlastní aplikaci. (Průcha, 2006)

V celkovém souhrnu možno říci, že jak alternativní, tak inovativní školy nabízí:

- odlišné mezilidské vztahy mezi učiteli a žáky ve smyslu kvalitnější dimenze vztahů, zároveň však kladou vysoké nároky na odbornost a profesionální přístup učitele a jeho sociální dovednosti.

Některé zahraniční a domácí publikace ukazují na efektivnost implikace alternativních a inovativních trendů ve vzdělávání v kontextu dětí a žáků cílových skupin. Pro názornou ilustraci následující část textu bude zaměřena na prezentaci teoretických základů tradičních reformních pedagogických koncepcí a paralelně v textu bude dominovat aspekt vycházející z analýzy studia relevantních pramenů a opírat se bude také o aspekty námi realizovaných výzkumů, stejně tak aspekty vycházející z vlastní pedagogické praxe – zkušenosti s cílovými skupinami dětí a žáků.

1.3.1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Pedagogika *Rudolfa Steinera* se nese v duchu *antroposofické antropologie* s respektem individuálních vývojových etap dítěte, mladého člověka. Koncepce autorova pojetí pedagogiky má rozsáhlý pedagogicko-filozofický charakter, neboť ve své podstatě představuje vědu o člověku, o jeho jsoucnu. Existence člověka, jeho život je postaven do popředí. Mezi hlavní znaky *waldorfské pedagogiky* patří především školní práce v epochách,

počáteční půlhodinový „motivační“ vstup před výukou, zařazení předmětu eurytmie, kolegium učitelů, pravidelné konference, rodičovské rady, žákovské fórum, a především orientace na praktické „vyzkoušení“ získaných teoretických vědomostí a znalostí. Dále členění vzdělávání do čtyř stupňů, a také to, že školní vysvědčení se vydává jednou ročně. Vždy na konci školního roku, má charakter slovního vyjádření či zpětné vazby učitele k celoroční práci žáka a jeho dosaženým výsledkům, kompetencím. (Průcha, 2006)

Přínos waldorfské pedagogiky ve vztahu ke vzdělávání žáka:

- Počáteční půlhodinový „motivační“ vstup žáků a učitele před zahájením výuky lze pojmout jako velice vhodný plynulý průnik do vzdělávací činnosti žáka. Je to významný moment, kdy učitel dává prostor žákům svobodně vyjádřit své emoce, sdílet své pocity a osobní zážitky. Žáci se zde mohou po víkendu přivítat, popřát si hezké společné chvíle. Učitel tak využije chvílky, kdy může projevit žákům svůj opravdový zájem o jejich osobní život. Zároveň má možnost poznat specifika individuality každého žáka, jeho rodinného zázemí a na základě této znalosti přizpůsobovat požadavky kladene něj. Taková chvílka učitele s žákem je efektivní chvílkou. Učitel, který má šanci nahlédnout do nitra žáka, dozvědět se o jeho zvláštostech, by měl usilovat o vytvoření harmonického klimatu ve své třídě.
- Netradiční časové rozvržení výuky je další efektivním výchovně vzdělávacím prostředkem v kontextu všech žáků. Je obecně známo, že žáci cílových skupin etopedie jsou dosti často roztržití, jejich míra pozornosti je relativně nízká, kolísavá. Netradičním členěním celého vyučovacího dne lze dosáhnout kvalitnější práce žáků.
- V úvodních hodinách doporučujeme slučovat klasické vyučovací hodiny do jednotlivých bloků, vybírat tematicky podobné učivo v rámci jednotlivých předmětů a poukazovat na jejich vzájemnou

souvislost. Někdy lze pracovat v delších etapách, jindy doporučujeme (zvláště v druhé polovině vyučovacího dne) etapy zkracovat a do přestávek vkládat estetické chvílky, tj. např. vhodně využívat rytmičnost a muzikálnost.

- *Individuální psychologický přístup* ve výuce ze strany učitele nelze opomenout. Takový učitel respektuje individuální zvláštnosti žáka a intenzivně se zabývá otázkou, jak ještě více zefektivnit výuku, respektive jak ještě více přiblížit učivo všem žákům. Mnozí učitelé mívají tendence vnímat všechny žáky stejně. Nemělo by tomu tak být. Každý jeden žák je jiný, má odlišnou strukturu osobnosti, svou jedinečnou individualitu.
- Vyzdvihujeme rovněž *estetické prvky* uplatňované ve waldorfské pedagogice. Někteří žáci jsou temperamentní, vynikají především v pohybové, muzikální, empatické oblasti a domníváme se, že i toho lze ku prospěchu řízení vyučovacího procesu a jejich aktivizaci využít. Jejich muzikálnosti, temperamentu a živosti se dá využít při výchovách (Hv, Vv, Pv, Tv), kde lze čerpat z jejich kultury a národa, z něž žáci pocházejí (kupříkladu taneční prvky, hudba a jiné).
- Z pedagogické praxe možno říci, že učitel, který nepochází z etnika a vede své etnické žáky ke kultuře romského národa (tím, že v hodinách Hv zpívá se žáky romské písně), vyzdvihuje společenskou roli tak znevýhodňovaného společenství v naší zemi v očích svých žáků.
- Za pozitivní lze považovat *orientaci na skutečné porozumění* učenímu a využití vědomostí v praxi. U WP se setkáváme s knihou jako se sekundární učební pomůckou. Učitel usiluje o předávání informací prostřednictvím prožitku. Některé děti nemají pozitivní vztah ke knížkám. V tomto smyslu jsou naprosto bez vzorů. Postrádají situační modely, kdy rodiče svým dětem při usínání čtou, motivují je a odměňují krásnými poutavými obrázky. Lze tak říci, že některý žák se ke knížce, k textu samotnému, který je mu často předkládán ke čtení, staví ne-

gativně. Uvědomuje si, že má velké problémy se čtením, se slovní zásobou, někdy s výslovností daných hlásek a čtení se tak pro něj stává traumatizujícím zážitkem. Zvláště musí-li číst nahlas před celou třídou.

- Žákům v nižších ročnících nejsou dávány *domácí úkoly*. Děti z nižších ročníků se samy neorientují v zadaném domácím úkolu, který jim vyučující zadal „někdy“ ráno. A pomoc ze strany rodičů nelze téměř vždy očekávat. Takový žák potřebuje dostatek času, aby se mohl naučit učit se, učit se sám, bez pomoci, učit se bez vedení.
- U starších žáků je však potřeba pěstovat odpovědnost a povinnost k plnění zadaných úkolů. Ze strany učitele by měla vycházet energie, která by žáka motivovala k dobrovolné činnosti. Zaujme-li učitel žáka, ten je skutečně ochoten vypracovat úkol dobrovolně, s radostí, za účelem, aby svého vyučujícího potěšil. Tento zájem je však krátkodobý a je potřeba jej neustále rozvíjet, podporovat a zejména snažit se jeho intenzitu prolongovat.

1.3.2 MONTESSORI PEDAGOGIKA

Iniciátorkou tohoto alternativního proudu je *Marie Montessori*, která se se svým senzomotorickým systémem výchovy orientovala především na děti předškolního věku. Mnohé prvky se dají snadno využít i v rámci základního vzdělávání. „*Mezinárodní asociace Montessori se sídlem v Amsterdamu sdružuje kolem třiceti organizací různých zemí. Za jejich řízení vznikají nejen mateřské školy, ale i školy prvního a druhého stupně a dokonce i gymnázia montessoriovského typu a léčebné ústavy pro výchovu a vzdělávání mentálně postižených dětí.*“ (Svobodová; Jůva, 1996, s. 25) Mezi hlavní znaky *montessori pedagogiky* patří především *idea aktivní disciplíny, odlišný pohled na deviantní chování žáků, polarizace pozornosti, aktivizační cyklus, podnětné prostředí, heterogenní skupiny, jednotný plán školy (dětský dům, škola montessori, zkušenostní škola – gymnázium montessori, univerzita).*

Přínos Montessori pedagogiky ve vztahu ke vzdělávání žáka

- *Didaktický materiál* (pro cvičení běžných životních situací a sebeobsluhy, jazykový materiál, smyslový a matematický materiál, materiál ke kosmické výchově – např. hry, slovní hry, rozvoj slovní zásoby), který Montessori využívala pro práci se žáky, je významným prostředkem při předávání a zpracování informací. Pomáhá žákům lépe porozumět výukové situaci, orientovat se v daném problému. Žáci rádi pracují názorně, často abstraktním pojmům nejsou schopni zcela porozumět.
- *Individuální práce* jako jednu z forem vyučování uplatňovala i pedagogika Montessori. Alternativní formy a postupy vyučování jsou vždy přínosné pro výchovně vzdělávací práci s romskými žáky. Primárním motivem, zdrojem pro školní činnost těchto žáků je dynamičnost výuky. Předpokládáme, že učitel vstupuje do výuky precizně připraven, s kompetencí využívat prvky individualizované, skupinové a jiné formy vyučování.
- Kladně hodnotíme motivování a vedení žáků k pozitivnímu, *svobodnému rozhodování* a k tomu, aby se žák učil umět nést odpovědnost. Právě vědomí odpovědnosti je u těchto žáků dosti problematické, neboť nejsou vždy v rámci rodinné výchovy vedeni k takové životní kompetenci.
- Další významným pozitivním aspektem montessori pedagogiky je snaha o dosažení *samostatnosti* u žáků a jejich soběstačnosti. Vedení k samostatnosti je významným atributem výchovy, kterého nelze dosáhnout okamžitě. Jde o proces zahrnující mnoho úsilí ze strany vychovatele, také vychovávaného. Vedení k samostatnosti u romských žáků má poněkud delší proces, neboť někteří žáci se vyznačují velkou mírou hyperaktivity, vzrušivosti. Domníváme se, že je potřeba toto intencionální úsilí nastavit již od útlého věku a aktivně sledovat, doladovat jeho průběh.
- Filosofii montessori výchovy je také vyzdvihovat *hodnoty a společenské zásady dané společností*. U žáků pocházejících z etnika je vyšší

předpoklad, že budou porušovat společenské normy chování větší nové společnosti. Souvisí to primárně s odlišným kulturním rámcem society. Mnohdy to, co se nám jeví jako patologické, nemusí patologickým být v etnické kultuře a naopak. Proto je potřeba důkladně vysvětlit a především vést romské žáky k normativnímu chování větší nové společnosti. Tento proces porozumění odlišnému kulturnímu kanálu není otázkou interpretování jedné konkrétní situace, nýbrž jde o dlouhodobý proces, při kterém učitel vede žáka.

- *Filozofie výchovy bez trestů a odměn* je dle našeho soudu ve vztahu k žákům cílových skupin nevhodným výchovným činitelem. Koncepte výchovy dětí bez trestů spočívá na principu, že malé děti nejsou schopny porozumět tomu, za co jsou vlastně trestány. (Svobodová; Jůva, s. 29)
- Je žádoucí přihlížet k individuálnímu vývoji dítěte a jeho dosažený osobnostní potenciál. Každé dítě v daném věku dosahuje jiných osobnostních kvalit, je na jiném vývojovém stupni. V situaci, kdy dojde k jakémukoliv vytýkání či kárání, je vždy potřeba ujistit se, zda dítě skutečně porozumělo, oč nám vlastně jde, co mu vyčítáme a co by přišťe dělat nemělo. I takovým způsobem mu vštípíme normativní hodnoty naší společnosti.
- U některých žáků obzvlášť je nutností učitele, aby se přesvědčil, zda dítě skutečně porozumělo negativní situaci a důsledkům. Musíme mít na paměti, že žák pocházející z etnika má vžitě naprosto odlišně normativní hodnoty, o nichž je přesvědčen, že jsou objektivní, pravdivé, neboť mu byly předány od jeho nejbližších, rodičů.
- Filozofii výchovy bez odměn odmítáme. Domníváme se, že vědomí existence odměn je obrovskou motivací, která dává žáku sílu dosáhnout žádoucího výsledku a chování. Pro romské žáky systém odměn je velice významným, důležitým faktorem výchovy. Mimo fakt, že motivace, jakou je odměna, koriguje jejich často nevhodné chování, také kompenzuje skutečnost, že v etnické rodinné výchově

postrádáme systém odměn, a to zejména nemateriálního charakteru. Rodiče své děti odměňují především materiálními atributy, děti tak postrádají psychosociální zpětnou vazbu.

- Za problematické z hlediska udržení kázně a pozitivní pracovní rovnováhy ve výuce lze považovat „*hodinu ticha*“. Žáci se vyznačují především vysokou mírou vzrušivosti a také hyperaktivitou. Velmi snadno cokoliv odbourá jejich žádanou pozornost. Takoví žáci potřebují neustále něco vytvářet, být v pracovní činnosti, vidět okamžité výsledky své práce, být permanentně motivováni. Vyžadují dynamický charakter výuky.
- Rovněž ve svobodě pohybu v rámci výuky lze spatřovat jisté nevýhody při výchovně vzdělávací práci s žáky. Nejedná se o to, aby žáci byli pod neustálým dohledem či dozorem, ale právě naopak, tyto žáci potřebují mít jasně nastavené podmínky, aby bylo možno na základě těchto pravidel regulovat jejich chování. Naprostá svoboda pohybu by posouvala hranice normativního, žádoucího chování.

1.3.3 PEDAGOGIKA DALTONSKÉHO PLÁNU

Zakladatelkou školy daltonského plánu (High School for Boys and Girls, Dalton, Massachusetts, USA) je *Helen Parkhurstová*, která úzce spolupracovala s Marií Montessori a Evelinou Deweyovou, dcerou J. Deweye. Podstatou daltonského plánu byl výchovně vzdělávací systém, jehož teoretické základy vyložila autorka v knize *Education on the Dalton Plan*. (srov. Průcha, 2006; Svobodová, Jůva, 1996) Mezi hlavní znaky pedagogiky daltonského plánu patří především *předmětové okrsky, program práce na jeden měsíc, svoboda, vlastní tempo, vlastní rozhodování, malý aktivní kontakt s učitelským výchovným působením, učitel v roli rádce*.

Přínos pedagogiky daltonského plánu ve vztahu ke vzdělávání žáka:

- Rozčlenění práce do určitého dílčího celku se vyznačuje pedagogickou systematičností učiva. Daltonský plán navrhuje stanovit tzv. *vlastní*

program práce žáka s respektováním individuálního tempa a svobody *na jeden měsíc*, zvláště pro každý předmět. Členění práce do dílčích celků vítáme, neboť mimo jiné nabízí okamžitou motivaci, ať už jenom proto, že odbourává obavy z velkého množství učiva, nebo poskytuje několikanásobnou zpětnou vazbu ze strany učitele na základě, které žák může svou školní práci vyvážit. Členění do dílčích celků u žáků hraje velkou roli. Žák je dosti často netrpělivý, netečný a snadno se nechá svými neúspěchy odradit. Rovněž obavy z velkého množství učiva a malá míra sebedůvěry snižuje motivaci k učení.

- Daltonský plán klade důraz na *spolupráci*, čímž posiluje vzájemnou kooperaci mezi žáky. Žáci mají možnost spolupracovat a spolupodílet se na výsledném produktu své školní práce se svými případně majoritními spolužáky. Aktivní spolupráce zlepšuje sociální vztahy ve třídě.
- Školní práce, získávání vědomostí, znalostí a dovedností prostřednictvím *osobní zkušenosti*, je nejlepším výukovým prostředkem při fixaci nových obsahů. Zvláště u žáků, kteří mají obrovské problémy při fixaci nových, náročnějších obsahů, zejména které se vyznačují vysokou mírou abstrakce.
- Střídání *různých forem vyučování* jako dynamický proces výuky je pro žáky žádoucí.
- Za velký nedostatek považujeme *nedostatečné opakování učiva*. Jednorázové předávání nových poznatků je nedostačující, zvláště u informací, které se jeví jako naprosto nové. U některých žáků je vysoký předpoklad, že se i se všeobecně známou informací dosud nesešli, proto je potřeba získané vědomosti a znalosti opakovat, provádět opětovnou fixaci učiva.
- Dalším nedostatkem je skutečnost, že daltonský plán *příliš spoléhá na žákovu iniciativu*, jeho aktivitu. Postrádáme zde důsledné vedení, které žák vyžaduje. Vzhledem k jeho nízkému sebevědomí, nízké vůli, jeho aktivita často bez vedení upadá.

1.3.4 FREINETOVSKÁ PEDAGOGIKA

Tento proud vychází z iniciativy Célestina Freineta, francouzského učitele, jednoho z představitelů tzv. pracovní školy (někteří autoři uvádí název moderní školy – srov. Svobodová, Jůva, 1996; Průcha, 2006). Hlavní filozofie jeho pedagogiky je: „*Par la vie – pour la vie – par le travail.*“ (Svobodová, Jůva, 1996)

Mezi hlavní znaky freinetovské pedagogiky patří především *použití tiskárny, školní knihovna, selekce učiva, pracovní aktivita, výchovný režim, individualizace činnosti dětí a kooperace.*

Přínos Freinetovy pedagogiky ve vztahu ke vzdělávání žáka:

- Za přínosné považujeme využití tiskárny ve výchovně vzdělávacím procesu. V dnešní době školy využívají informačně-komunikační technologické prostředky, jako jsou počítače, kamera, fotoaparát, scanner a jiné. I při pedagogické práci s romskými žáky lze tyto prostředky plně využívat. Budou sloužit primárně jako motivační prvek výuky.
- Oceňujeme také to, že freinetovská pedagogika je založená na *pracovní aktivitě žáka*, o čemž svědčí pracovní koutky (ateliéry). Při aktivní práci lze uplatnit výukovou formu založenou na *kooperaci* všech žáků, což poslouží k upevňování vzájemných vztahů ve třídním kolektivu.
- *Individuální týdenní pracovní plán* žáka, jak je to v měsíčním individuálním daltonském plánu. Troufáme si říci, že pokud bychom mohli volit, navrhovali bychom Freinetovskou verzi členění školní práce. Užší členění školní práce nabízí přesnější náhled nad již získanými kompetencemi a těmi, které ještě nejsou dosaženy. Souvislosti týkající se romského žáka viz Daltonský plán.
- *Nástěnka* pro zveřejňování kritik, pochval, přání, pracovních výsledků je skvělou zpětnou vazbou pro všechny žáky. Pro ty šikovnější, ale i pro ty, kteří nevynakládají dostatečně velké pracovní úsilí, přestože mají k tomu předpoklady. Ti šikovnější žáci vidí, že učitel bere jasně na vědomí jejich úsilí a předkládá je jako vzory. Těm žákům, kteří svou práci

zanedbali, učitel tak dává najevo, že s jejich prací není spokojen a měli by s tím něco dělat. U slabších žáků (tj. ti žáci, kteří vynaložili velké úsilí, ale jejich schopnosti a předpoklady jsou na nízké úrovni, tak že nebylo možno dosáhnout vytýčeného cíle) doporučujeme, aby učitel zviditelňoval jejich pozitivní stránku. Rozhodně by neměl tyto žáky v očích spolužáků snižovat, ale právě naopak. Takoví žáci za svůj nízký potenciál nemohou.

- S tím, že kázeň má plynout **z režimu**, z určitého předem stanoveného řádu, souhlasíme. Řád by však měl respektovat individualitu každého žáka. Při výchově etnických žáků je zvláště potřeba zdůrazňovat význam řádu a vyžadovat jeho plnění. Důležitost souvisí zejména s odlišným kulturním rámcem, jenž jsme zmínili u přínosu pedagogiky Marie Montessori.
- Za parciální nedostatek tohoto proudu považujeme *možnost volby práce*. Domníváme se, že romský žák postrádá spontánní vnitřní motivaci vedoucí k učení. A pokud by mu byla předkládána možnost rozhodnutí, zda se do školní práce zapojí či nikoliv, rozhodne se tak pro pasivitu.
- Na druhé straně, postavíme-li před žákem alternativu (ve smyslu možnosti volby), budeme mít větší jistotu, že žák bude usilovat o to, aby byl ve své práci vytrvalý, neboť on sám si vybral práci, kterou by dělal. Důležité je také mít na paměti to, že pokud bychom takového žáka intenzivně nutili k práci, nevyloží žádné úsilí a cílový efekt bude nulový. Naším úkolem je žáka především motivovat a vést k úspěšné práci.

1.3.5 PEDAGOGIKA JENSKÉHO PLÁNU

Pedagogika jenského plánu je často pojímána jako variace několika typů alternativních škol. „*Koncepci jenské školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformně-pedagogického hnutí.*“ (Průcha, 2006, s. 43) Zakladatelem pedagogiky jenského plánu, označován jako

Jenaplan, je Peter Peterson, který usiloval o „novou výchovu“. Působil jako profesor na univerzitě v Jeně. Integroval reformní pedagogiku s experimentální pedagogikou a vytvořil tak nový model školy potřebný pro naši dobu. (Svobodová, Jůva, 1996) Mezi hlavní znaky pedagogiky jenského plánu patří především týdenní plán učiva, rozdělení do věkových skupin (nižší, středním, vyšší skupina a skupina mládeže), hodina probíhá v kurzech.

Přínos pedagogiky jenského plánu ve vztahu ke vzdělávání žáka

- *Rytmický týdenní plán s možností střídání pedagogických situací podporujeme. Obsahově jej vnímáme podobně jako individuální týdenní (Freinetovský plán) a měsíční (Daltonský plán) plán školní práce žáka.*
- *Možnost vytvoření si ve školním prostředí obytný pokoj je úžasný nápad. Obytný pokoj vytváří rodinné prostředí a měl by „připomínat“ a garantovat rodinné zázemí. Zde by se měl scházet třídní kolektiv. Je to místo pro upevňování interpersonálních vztahů ve třídě.*
- *Sdružování žáků ne podle ročníků, ale podle věkových skupin nepovažujeme za příznivé uspořádání výchovně vzdělávacího procesu v kontextu žáků cílových skupin. Věkové specifické zvláštnosti heterogenních skupin by mohly výrazně negativně narušit výchovně vzdělávací proces.*
- *Model výchovy v duchu Rousseauho a Tolstého, kteří uplatňovali přirozenou a volnou výchovy nepovažujeme za šťastné při edukaci žáků cílových skupin, neboť pro existenci jejich edukativní charakteristiky, žáci v procesu výchovy a vzdělávání ve školních podmínkách vyžadují pevné vedení ze strany pedagogického personálu.*



KONTROLNÍ OTÁZKY A STUDIJNÍ ÚKOLY

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující otázky:

1. Nastudujte si moderní alternativní pedagogické koncepce a ve výuce o nich diskutujte.
2. Nastudujte si inovativní pedagogické koncepce a ve výuce o nich diskutujte.
3. Nastudujte si minimálně 3 diplomové magisterské/disertační práce řešící etopedické téma. Ve výuce o výzkumných zjištěních diskutujte.
4. Jakou roli hraje v životní dráze člověka škola jako instituce výchovy a vzdělávání, škola jako společenství dospělých a dětí a v neposlední řadě jako veřejná služba občanovi, jehož práva a svobody jsou legislativními předpisy národní a nadnárodní úrovně zajištěny?
5. S kterými subjekty výchovy a vzdělávání se děti a žáci povinné školní docházky ve své vzdělávací trajektorii setkávají?
6. Jakou roli hrají tito jedinci v životě dítěte a žáka a v čem se právě tyto skupiny dětí, žáků a dospělých vzájemně liší?
7. Co je obsahem sekundárních socializačních procesů a kterými cestami se ve školním vzdělávání uskutečňují? Jaká je jejich reálná struktura, podoba a charakter?
8. Čím se vyznačují dnešní pedagogičtí pracovníci působící na školách, v školských zařízeních, případně v jiných institucích?

KORESPONDENČNÍ ÚKOL



Student zpracuje konspekt z jednoho pramene věnujícího se tématu poradenských koncepcí, směrů, o kterém ve výuce bude referovat. Zpracovaná práce bude mít tyto náležitosti:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení

PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE



Své vlastní zpracované téma (viz korespondenční úkol) převede do power-pointové prezentace a k danému tématu připraví výklad v následující struktuře:

- příprava na vyučování
- hodnocení k této přípravě
- prověření zvolené metody, formy přípravy
- reflexe evaluace
- podpora kompetence



DOPLŇUJÍCÍ ÚKOLY K VÝUCE

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy/zpracuje úkoly.

- Jaké jsou základní rozdíly v jednotlivých poradenských koncepcích?
- Jaké jsou základní problémy současného školství?
- Jaké jsou současné problémy v rodině, jež se týkají oblasti vzdělávání dětí a žáků?

Publikace k nastudování 1:

Student si nastuduje alespoň jednu publikaci každého níže uvedeného autora:

- Kaleja, Martin
- Seberová, Alena
- Svobodová, Jana
- Šotolová, Eva
- Vašutová Mária, Kaleja Martin
- Vojtová, Věra
- Žolnová, Jarmila

Do následující tabulky č. 1 student vypíše soupis vyskytujících problémů, nedostatků, obtíží v oblasti vzdělávání a výchovy dětí a žáků a navrhne k nim relevantní etopedickou intervenci, kterou opře o potřebnou argumentaci.

Tabulka 1 Etopedická intervence

Problémy, nedostatky, obtíže	Doporučená etopedická intervence	Argumentační základ

--	--	--



SHRNUTÍ KAPITOLY

Struktura kapitoly prezentuje reflexi etopedické intervence, která vychází z filozofie alternativní pedagogiky a z terénní školské praxe. Opírá se o základy psychologických směrů, proudů.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2 PORADENSTVÍ V SYSTÉMECH INSTITUCIONÁLNÍ VÝCHOVY A INSTITUCIONÁLNÍ PÉČE



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Následující kapitola věnuje pozornost problematice výchovy a péče v institucionalizovaných podmínkách, ve kterých se děti a žáci cílových skupin ocitají. Řeší pedagogický kontext edukace jako základního pilíře jejich socializace a poukazuje na problémy vyskytující se v systému ochranné a ústavní výchovy. Popisuje rezidenční zařízení existující v České republice v souladu s právními předpisy. Krátce objasňuje jejich úkoly, funkce. Ozřejmuje fenomén institucionální péče a poskytuje charakteristiku o formách náhradní rodinné výchovy



CÍLE KAPITOLY

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Jedná se o tato témata:

- **vymezení institucionální výchovy a institucionální péče,**
- **rezidenční zařízení, jejich základní popis, úkoly a funkce,**
- **charakterizuje náhradní rodinnou výchovu a její formy.**
- **objasňuje institut ústavní a ochranné výchovy,**
- **uvádí přehled aktuálních platných právních předpisů.**



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Institucionální výchova, institucionální péče, ochranná výchova, ústavní výchova, rezidenční výchova, náhradní rodinná výchova, adopce, pěstounství, hostitelství, osvojení, mezinárodní adopce, poručnictví, pěstoun, adop-

tivní rodič, přijetí, životní trajektorie, socializace, úskalí, zkušenost, ústav, rezort školství, rezort zdravotnictví, rezort práce a sociálních věcí, biologická rodina, návrat.

2.1 Vymezení institucionální výchovy a institucionální péče

Institucionální výchova bývá také někdy označována jako **rezidenční výchova** (též někdy **rezidenciální výchova**). Institucionální výchova přitom představuje výchovu probíhající v institucionálních podmínkách (v instituci) v obecném slova smyslu. V užším slova smyslu bychom mohli i rodinu (a celé rodinné prostředí) považovat za instituci, a tím bychom mohli rodinnou výchovu označovat jako výchovu institucionální. Termínem **rezidence, rezidenční výchova** označujeme výchovu uskutečňující během pobytu dítěte a dospívajícího v rezidenčním ústavu. **Institucionalizace** pak symbolizuje všechny okolnosti, plynoucí právě a především z dlouhodobého umístění dítěte do rezidenční, tj. institucionální výchovy. To představuje řadu psychosociálních důsledků, které si sebou v průběhu života jedince vyrůstající v takové péči, ponese. **Deinstitucionalizace** pak znamená předcházení důsledkům, jež pramení z procesů institucionalizace. Její cílem je eliminace nežádoucích dopadů institucionalizace a podpora setrvání dítěte v rodinném biologickém prostředí, případně zajištění následného vývoje dítěte v náhradním rodinném prostředí.

Institucionální péče má přímou souvislost s otázkami institucionální výchovy a institucionálního vzdělávání. Představuje zcela rozdílnou kategorii systému, ve kterém se kromě výchovy a vzdělávání uskutečňuje potřebná náležitá pomoc adresovaná dítěti s cílem zajistit, podpořit, chránit jeho osobnostní rozvoj v oblasti rozumové, sociální, společenské a morální. Představuje tedy součinnost, pomoc a nutnou, žádanou intervenci do těch schémat, které zpravidla náleží přirozené, biologické rodině dítěte. Dominantním aspektem v její koncepci při taxativním srovnání jejího rámce a rámce insti-

tucionální výchovy, se stává aspekt diagnostický, který při zajištění institucionální péče je v následných procesech a mechanismech ve vztahu k rozhodnutí soudu počátečním momentem.

2.2 Systémy institucionální výchovy a institucionální péče

Dítě vyrůstající v těchto podmínkách je zcela stejné jako každé jiné. Potřebuje však všechny jistoty, které se dostávají běžnému dítěti, vyrůstajícímu v přirozené biologické rodině. Právě v tomto kontextu se objevují výrazné nedostatky v systému náhradní rodinné výchovy. Jistoty a potřebné stimuly jsou dítěti v institucionální výchově poskytovány v omezené míře, v jiném rozsahu a v jiné podobě. V takové, která za žádných okolností nemůže kompenzovat dítěti a mladému dospívajícímu člověku to, co vlastní biologická rodina a její zázemí poskytuje. Institucionální prostředí tak nemůže plně saturovat všechny rodinným prostředím nabízené možnosti. Dětem tak v důsledku dlouhodobého strádání, označovaném jako deprivace, chybí vytrvalost, píle, organizace, pevnost ve všech podobách lidských vztahů. Zpravidla se vyznačují narušením v rovině emocionality. Vlivem institucionalizace dochází také k narušení axiologických struktur, což má dopad na vlastní demonstrativních, ale také obecně latentních projevů chování dotčeného člověka. Jeho důvěrou ve vztahu k lidem, vlastní postoje a názory k nim a k jevům, k věcem či k okolnostem různého charakteru, se kterými se během svého života setkává, je proces institucionalizace významně determinován. Zasažena je vlastní sebeidentifikace, sebeobraz, sebeúcta a celá řada dalších výstupů procesů socializace, kterou odborná literatura diferencuje do tří základních stupňů. Její první stupeň má vymezen kontext rodinného zázemí a všech jevů, procesů a mechanismů, které se ve výchově dítěte na počátku jeho ontogenetického vývoje zpravidla realizují, probíhají, uskutečňují, a to jak intencionálně, funkcionálně, zjevně, latentně, plánované, improvizovaně, vždy ve výsostně v kontextu rodinného schématu v individualizovaném a v kontextu života jednotlivce v originálně individuálním formátu.

V souladu s trendy sociální politiky v Evropském prostoru dětí, **vyrůstající v systému institucionální výchovy, institucionální péče, lze z perspektivy sociologického širšího pojetí vnímat jako osoby s rizikem sociálního vyloučení (sociální exkluze)**, neboť institucionalizace a její výstupy jim do jejich životů zcela automatizovaně generuje sekundární důsledky, s nimiž celoživotně v různých oblastech kvality života budou konfrontováni. K fenoménu sociálního vyloučení pro konkretizaci celého problému je nutné zdůraznit, že představuje **rovinu vlastní percepce** dotčené osoby, tj. vnímání sebe sama a vnímání svých vlastních kvalit, vlastností, možností, dispozic, limitů a jiných osobnostních a osobních vlastností vlastní struktury a dynamiky osobnosti člověka. Ta je doplněná o interakci **roviny percepce druhých**, vztahující se k dotčené osobě, tj. její aplikovaná postojová a názorová schémata vůči dotčenému, nastavené přístupy a volba strategií a postupů v chování, ale také v jednání s dotčenou osobou přímo, nebo nepřímo, to znamená při komunikační interakci s jinými vůči dotčené osobě, kdy se všechny tyto jevy ve vzájemné interakci a v komunikační realitě promítají jako limity, bariéry, znemožnění. Všechny tyto procesy a mechanismy představují nerovný, nespravedlivý, nezasloužený, věcně nepředmětný a legitimně nekorektní postup, hodnotící závěr, soud, sdělení, nebo rozhodnutí či jakýkoliv formát výstupu a následně jeho vstupu do věcí a náležitostí, souvisejících s životem člověka zasaženém dopady sociálního vyloučení. Percepcí druhých s jejich výše uvedenými **nepříznivými společenskými vstupy, zásahy, eventuálně intervencemi** obdobného rázu se otázka sociální exkluze u cílových skupin populace jen umocňuje a její dopady se tím prohlubují. Jejich **adekvátní narovnání**, a to jak ve smyslu zmírnění, tak ve smyslu zúžení nastalých, vzniklých obtíží, nedostatků a problémů, **je potom daleko obtížnější, na rozdíl od stop výstupů nežádoucích zásahů v podobě poškozujícího, znemožňujícího, omezeného, negativně uchopeného, diskriminačního a jiného přístupu blízkému těmto laděním, jehož negativní zásah je výrazně progresiv-**

nější a z hlediska jeho fixace daleko pevnější. Tématem sociálního vyloučení se podrobněji zabývá samostatná subkapitola zahrnutá do textu tohoto díla.

Ústavní výchova je určena pro osoby nezletilé, zpravidla do 18 roku věku. Rozhodnutím soudu podle Občanského zákoníku (89/2012 Sb., ve znění pozdějších předpisů) je ústavní výchova časově vymezená na tři roky s možným prodloužením ve stejném rozsahu délky trvání, pokud nepominou důvody, pro které jí soud nařídil. K důvodům, vedoucím k nařízení ústavní výchovy podle příslušného zákona patří:

- ohrožení výchovy dítěte, jeho tělesného, rozumového a duševního vývoje,
- narušení ve výše uvedených oblastech vývoje dítěte, které představuje rozpor se zájmem dítěte,
- vážné rodinné důvody, pro které rodina nemůže řádnou výchovu dítěte zabezpečit.

K základním skutečnostem pro rozhodnutí soudu v této věci patří:

- soud bytové a majetkové záležitosti rodiny při posuzování stavu věci nezahrnuje, jestliže rodiče dítěte jsou jinak způsobilí zabezpečit jeho výchovu,
- soud určí konkrétní zařízení, do kterého dítě bude v případě jeho rozhodnutí umístěno, přitom přihlíží k zájmu dítěte a k bydlišti jeho rodičů, případně blízkých,
- soud je povinen nejméně jednou za šest měsíců důvody, pro které nařídil ústavní výchovu, prozkoumat, zda nadále trvají,
- soud v rámci svého rozhodnutí přihlíží k obsahu vyjádření dítěte k předmětné věci, přičemž zohledňuje jeho věk a rozumovou vyspělost, zohledňuje stanoviska odboru sociálně-právní ochrany dětí a vyjádření rodičů, zákonných zástupců,
- pominou-li důvody, pro které ústavní výchova byla nařízená, soud neprodleně její nařízení zruší.

Ochranná výchova, má zcela jiný, odlišný charakter, oproti nařízení o výkonu ústavní výchovy. Opírá se o řízení trestně-právní, týkající se nezletilých osob, které se svými činy a skutky dopustily provinění, které u dospělé osoby je vnímáno jako trestný čin. Spáchá-li dítě mezi 12. – 15. rokem věku čin, za který lze dle trestního zákona uložit výjimečný trest, jím se rozumí jednak trest odnětí svobody nad 20 až do 30 let, jednak trest odnětí svobody na doživotí, muže mu soud pro mladistvé uložit ochrannou výchovu. Tu zákon o soudnictví ve věcech mládeže zpravidla ukládá dítěti mezi 15. – 18 rokem, jestliže ochranná výchova podle rozhodnutí soudu splní svůj účel lépe než uložení trestu odnětí svobody. Ochranná výchova trvá po dobu, dokud to vyžaduje její účel, nejdéle však do dosažení věku 18 let, výjimečně do 19 let.

Podle zákona o soudnictví (218/2003 Sb.) ve věcech mládeže soud pro mládež uloží ochrannou výchovu jestliže:

- výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije,
- dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána,
- prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy.

Zmiňovaný zákon ve svém znění vymezuje 3 druhy opatření, která lze uložit mladistvému, a to:

- **výchovná opatření**, zde patří: *dohled probačního úředníka, probační program, výchovné povinnosti, napomenutí s výstrahou,*
- **ochranná opatření**, zde patří: *ochranné léčení, zabránění věci, ochranná výchova,*
- **trestní opatření**, zde patří: *obecně prospěšné práce, peněžité opatření, peněžité opatření s podmíněným odkladem výkonu, propadnutí věci, zákaz činnosti, vyhoštění, podmíněné odsouzení, podmíněné odsouzení s dohledem, odnětí svobody nepodmíněné.*

Institucionální péče bývá někdy započatá umístěním dítěte do diagnostického ústavu, nebo do střediska výchovné péče. Diagnostický ústav spolu se střediskem výchovné péče jsou zařízeními, která podle legislativních norem zabezpečují **preventivně výchovnou péči** v České republice

Hana Kubíčková (2011) realizovala v roce 2010 empirický výzkum zaměřený na problematiku reedukace a resocializace v rámci systému ústavní a ochranné výchovy. Zkoumala možnosti reedukačních aktivit v jednotlivých zařízeních a jejich přímý dopad na proces resocializace. Došla mimo jiné k těmto závěrům (námi upraveno):

- V jednotlivých rezidenčních zařízeních dochází k prohlubování negativních projevů chování. Mnohdy je to právě výběrem nevhodných reedukačních aktivit, či nevhodně reedukačně koncipované práce.
- V zařízeních jsou kvůli krádežím, záškoláctví, toulání se apod. Praxe však ukazuje, že jedinou reedukační činností v příslušných zařízeních, ve kterých se měla uskutečňovat reedukace a resocializace, je sport.
- Mnozí klienti trpí deprivacním nebo subdeprivacním syndromem, v rezidenčních zařízeních narážejí na neangažovanost pedagogického personálu, nenalézají opravdový zájem.
- Jedním z cílů převýchovy je změna manipulativního chování, negativních postojů, účelového chování apod., uplatňuje se přitom systém bodového hodnocení.
- Odborná společnost, rezidenční personál hovoří o procesu reedukace, socializačních změn, ač v pravém slova smyslu lze hovořit o „čekání na propuštění“.
- Umístění do zařízení je následek všech životních peripetií, kterými si dítě prošlo na cestě socializace a výchovy. V rezidenci však nalézá převážně sankce, represivní přístup.

Dalšími závažnými problémy, se kterými se lze v rezidenčních zařízeních setkat (Sekera, J. 2008, upraveno) jsou:

- Kumulace problémových jedinců na jednom místě, kdy rozsah a intenzita negativních behaviorálních projevů dětí a mladistvých je variabilní a vzájemně se ovlivňující. Dominující postavení však mají výhradně ostřejší případy, což ztěžuje plnění primárních cílů institucionální péče.
- Specifické postavení a postoje pedagogického personálu jsou poměrně často poznamenané předsudky, negativistickými postoji, opírající se o dřívější zkušenosti s určitými typy jedinců. Toto výrazně determinuje jejich pedagogickou práci a znemožňuje rovný otevřený přístup k dotčenému jedinci.
- Charakter organizace, její struktura, cíle a možnosti ve vztahu k reedukaci. Jednotlivá zařízení jsou školskými institucemi, jejichž primárním cílem je zajistit vzdělávání. Výsledky diagnostiky osobnosti jedinců je věcí sekundární. Jen malý důraz je kladen na individualizaci reedukačního procesu.

Rezort školství prostřednictvím Sekce ústavní výchovy a preventivně výchovné péče Národního ústavu pro vzdělávání s níže uvedenou agendou tyto otázky řeší v intencích:

- tvorby a inovace standardů kvality péče o děti v zařízeních ÚV/OV a SVP
- tvorby a inovace speciálních standardů kvality (např. pro ambulantní SVP)
- metodické podpory a vzdělávání ke standardům kvality
- mapování vzdělávacích potřeb a realizace vzdělávacích programů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v systému ústavní a ochranné výchovy a v systému středisek výchovné péče
- výzkumné činnosti v oblasti ústavní výchovy a preventivně výchovné péče

- sledování českých a mezinárodních trendů v systémech náhradní výchovy
- pořádání konferencí a odborných setkání
- podílení se na tvorbě legislativních, koncepčních a metodických dokumentů

Národní ústav pro vzdělávání², který je v oblasti působnosti nástupcem Institutu pedagogicko-psychologického poradenství a zabezpečuje metodické vedení školských poradenských pracovníků, realizuje vzdělávání pro poradenské pracovníky v resortu školství nebo pro pedagogické pracovníky v oblasti vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zároveň školským poradenským zařízením a je tedy možné obracet se na tuto instituci v případě nutnosti konzultací v oblasti poradenského systému a v souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. (MŠMT ČR, online) Vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Věnuje se proto vzdělávání všeobecnému, odbornému, uměleckému a jazykovému, zabývá se otázkami pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU. (NÚV, online)

2.3 Vymezení forem náhradní rodinné výchovy

Specifické místo v systému institucionální péče hrají **instituty adopce, pěstounské péče a poručnictví**. Všechny instituty řadíme do kategorie rodinné náhradní péče.

² NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, <http://www.nuv.cz/>

Institut adapce, neboli osvojení – jedná se o nejčastější formu náhradní rodinné péče v České republice. V praxi je také využíván termín adopce. Osvojením vzniká mezi osvojitelem a osvojencem stejný vztah jako je mezi dítětem a biologickým rodičem dítěte. Osvojitel přejímá rodičovskou zodpovědnost za osvojené dítě. Osvojitelé jsou dodatečně zapsáni do rodného listu dítěte a to na základě pravomocného rozhodnutí soudu o osvojení. (Nožárová, J. 2012) Osvojení se týká dětí, které jsou tzv. právně volné. Tento termín znamená, že rodiče se těchto dětí vzdali hned po narození a uplynula již ochranná lhůta, která trvá šest týdnů, nebo zde není projevěn žádný zájem o dítě. U novorozenců jsou to dva měsíce u dětí starších šest měsíců. (Zezulová, D. 2012)

Pěstounská péče – soud může dítě svěřit do pěstounské péče a to v případě, že to vyžaduje zájem dítěte, přičemž osoba pěstouna poskytuje záruku řádné výchovy dítěte. Dítě je svěřeno do pěstounské péče na základě návrhu sociálně právní ochrany dětí a to na dobu, po kterou nemůže osoba zodpovědná za výchovu ze závažných důvodů dítě vychovávat. Dále pak také po dobu, než dá biologický rodič souhlas s osvojením. Pěstounská péče může být zrušena soudem, nebo na žádost pěstouna. (Zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník) Motivací pěstounské péče bývá velmi často pomoc opuštěným dětem, aby nevyrůstaly v kolektivních zařízeních. Negativní motivací může být naopak finanční stránka pěstounské péče. Finanční ohodnocení pěstouna se odvíjí od výše životního minima a jeho výše je poměrně nízká. Dítě vyrůstající v láskyplném prostředí pěstounské rodiny má mnohem větší šanci se v životě uplatnit, samozřejmě to tak nemusí být ve všech případech. (Zezulová, D. 2012)

Pěstounská péče na přechodnou dobu - účelem této pěstounské péče je zejména poskytnutí času rodičům pro úpravu svých poměrů, aby byli schopni se postarat o své dítě. Hlavním účelem je omezení možného zařazení do ústavní péče. Jedná se tedy pouze o přechodné období, max.

jeden rok, mezi narozením a převzetím do péče rodiči. Dítě je do pěstounské péče na přechodnou dobu umístěno na základě rozhodnutí soudu a to zejména z důvodů: nemožnosti se o své dítě postarat, čeká-li se na uplynutí doby, po které je možné dát svolení s osvojením nebo v případě, čeká-li se na pravomocné rozhodnutí soudu o umístění z důvodu nezájmu rodičů. Osoba, která poskytuje pěstounskou péči na dobu přechodnou, musí být odborně proškolená a za tuto péči je jí poskytována odměna pěstouna. (NRP, online)

Hostitelství – tento termín a forma péče není právně ukotvena v zákonech. Proto se v současné době řídí zákonem o sociálně právní ochraně dětí a to §30. Hostitelství je situace, kdy si dobrovolník daného zařízení bere umístěné dítě k sobě domů na víkendy, popř. prázdniny. Hostitelství je optimální řešení pro starší jedince vyrůstající v ústavním zařízení, které není možné umístit do náhradní rodiny natrvalo. (Nožářová, J. 2012)

Poručenství – se využívá v případě, kdy ani jeden z rodičů nevykonává rodičovskou odpovědnost. Poručník je ustanoven na základě rozhodnutí soudu. Poručník má v zásadě stejná práva a povinnosti jako rodiče, nemá ale vyživovací povinnost. Poručníkem se nejčastěji stává osoba v příbuzenském vztahu k dítěti, popř. jiná osoba, kterou určí soud.

Následující faktografické údaje dokreslují aktuální stav v České republice:

- V roce 2016 Ministerstvo práce a sociálních věcí evidovalo 540 žádostí o adopci, osvojeno bylo ve stejném období 377 dětí. Za rok 2015 rozhodl soud o 63 případech osvojení dospělých. A od svého vzniku v dubnu 1990 do konce roku 2016 Fond ohrožených dětí našel náhradní rodinu pro 782 dětí.
- Celkem 68 % lidí (1019, 100 %) si myslí, že by homosexuálové měli mít právo na adopci dětí svého partnera či partnerky a 24 % dotazovaných (1019, 100 %) rozhodně či spíše nesouhlasí s adoptí dětí svého partnera či partnerky.

- Od roku 2000 Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí zprostředkoval více jak 600 osvojení dětí ve věku od 1 do 9 let z ČR do 14 převážně evropských zemí. A celkem 51 % dotázaných (1019, 100 %) si myslí, že by homosexuálové měli mít právo na adopci dětí z institucionální péče (tisková zpráva CVVM, květen 2017)
- Rozhodně či spíše nesouhlasí s adopcí homosexuálů z institucionální péče 40 % dotazovaných (1019, 100 %), (tisková zpráva CVVM, květen 2019) K datu 3. 4. 2018 bylo do babyboxů, od 17. 2. 2006, uloženo 167 dětí.
- "Celkově jsme zjistili značně více podobností než rozdílů..." uvedla profesorka Susan Golomboková, ředitelka Centra pro výzkum rodiny. Studie dospěla k závěru, že děti rodičů stejného pohlaví mají mimořádně dobré výsledky, ale obzvláště homosexuálové se zabývají výzvou, jak pozvednout/vychovat dítě, které zvláště začalo život za špatných okolností. (Výzkum 130 rodin, 49 hetero páry, 41 gay páry, 40 lesbické páry)

A závěry z výzkumu zveřejněné publikace s názvem **Péče o děti. Sdružení na ochranu dětí**³ sdělují:

- Ke dni 31. 12. 2016 bylo evidováno celkem 799 přechodných pěstounů a celkem 540 dětí v PPP, tj. 67, 5% obsazených rodin, 259 (32,4 %) rodin bylo volných.
- Zaniklo 367 přechodných pěstounských péčí, z toho – 71 (19,3 %) dětí se vrátilo k rodičům, 182 (49,6 %) přešlo do jiné formy NRP, 81 (22 %) přešlo do osvojení, 17 (4,6 %) bylo předáno do ústavního zařízení.
- V náhradní rodinné péči se ke dni 31. 12. 2016 nacházelo celkem 18 636 dětí, z toho 10 922 v dlouhodobé pěstounské péči, 540 v

³ VODIČKOVÁ, Marie. Péče o děti. *Sdružení na ochranu dětí*: Sood.cz [online]. 2017 [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: <http://www.sood.cz/nevesela-statistika-mpsv/>

přechodné pěstounské péči, 3 013 v poručenské péči a 4 161 v péči jiné osoby.

- Pěstounská péče: příbuzní – 8 009 – 72,3 %, cizí – 3066 – 27,7 %, celkem – 11 075. Celkem bylo z péče rodičů v r. 2016 odebráno 3812 dětí (v jiné tabulce MPSV se uvádí 3 841 dětí). Z toho 158 kvůli týrání dítěte, 42 zneužívání, 1665 zanedbávání výchovy dítěte, 937 výchovné problémy dítěte, 1010 jiné překážky v péči o dítě na straně rodičů. Každým rokem se čísla zvyšují.
 - V roce 2009 bylo nahlášeno celkem 4447 oznámení o případech ohrožených dětí v náhradní rodinné péči a ústavní výchově (zahrnuje týrání, zanedbávání, dětská prostituce, pohlavní zneužívání, dětská pornografie). V roce 2016 počet takto ohrožených dětí stoupl na 9416.
 - Srovnání počtu případů ohrožených dětí v náhradní rodinné péči a ústavní výchově: v roce 2009 bylo nahlášeno celkem 816 případů pohlavního zneužívání dítěte, v roce 2016 se počet snížil na 780.
 - Počet podaných nevyřízených žádostí o zprostředkování náhradní rodinné péče bylo k 1. 1. 2016 celkem 2710. Za sledovaný rok bylo podaných dalších 1126 žádostí, a tedy z celkového součtu 3836 bylo k 31. 12. 2016 vyřízených pouze 1557.

2.4 Vymezení zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Následující informace prezentují základní rámec o činnosti a kompetenci jednotlivých zařízení:

Diagnostický ústav (DÚ) plní funkci diagnostickou, vzdělávací, terapeutickou, výchovnou, sociální, organizační a koordinační. Pobyt dítěte v DÚ trvá zpravidla osm týdnů. Diagnostický ústav může poskytovat péči také dětem, o jejichž umístění požádali zákonní zástupci. Těmto dětem

je poskytována preventivně výchovná péče. Bližší charakteristika diagnostického ústavu podle zákona **109/2002 Sb.**, v platném znění:

- Přijímá a umísťuje děti na základě výsledků komplexního vyšetření a jejich zdravotního stavu do dětských domovů, dětských domovů se školou a výchovných ústavů.
- Pobyť dítěte trvá obvykle osm týdnů.
- Smluvně zajišťuje spolupráci se smluvními rodinami – prostřednictvím těchto smluvních rodin jsou zabezpečovány úkoly diagnostického ústavu zejména u dětí, u kterých pobyt v kolektivu není vhodný.
- Děti bez závažných poruch chování mohou být umístěny do dětského domova nebo dětského domova se školou bez jejich předchozího umístění v diagnostickém ústavu.
- Poskytuje nezbytnou péči dětem zadržovaných na útěku od osob odpovědných za výchovu, a to na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření.
- Může poskytovat péči též dětem, o jejichž umístění v důsledku jejich poruch chování požádaly osoby odpovědné za výchovu - poskytována preventivně výchovná péče.
- K přijetí dítěte k pobytu do diagnostického ústavu je třeba: pravomocné rozhodnutí nebo předběžné opatření soudu nebo písemná žádost o přijetí, osobní list, rodný list, občanský průkaz nebo v případě cizinců cestovní pas, poslední školní vysvědčení nebo výpis z katalogového listu s vyznačením roku školní docházky, průkaz zdravotní pojišťovny, očkovací průkaz a lékařský posudek o zdravotní způsobilosti k umístění dítěte do diagnostického ústavu ne starší tří dnů a písemné vyjádření lékaře o aktuálním zdravotním stavu dítěte.
- DÚ nebo výchovné skupiny DÚ jsou členěny podle pohlaví nebo podle věku dítěte.
- Plní úkoly: diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné a sociální, organizační, koordinační.

- Zpracovává komplexní diagnostickou zprávu s návrhem specifických výchovných a vzdělávacích potřeb v zájmu rozvoje osobnosti.
- Písemně sděluje příslušným orgánům sociálně-právní ochrany na základě komplexní zprávy údaje o dětech vhodných k osvojení nebo ke svěřením do pěstounské péče.
- DÚ předává s dítětem umísťovaným nebo přemísťovaným do zařízení komplexní diagnostickou zprávu s programem rozvoje osobnosti, pravomocné rozhodnutí soudu, školní dokumentaci včetně posledního vysvědčení a návrhu klasifikace za dobu pobytu v diagnostickém ústavu, osobní věci dítěte.
- Při umísťování dítěte se dbá na jeho umístění co nejbližší bydlišti osob odpovědných za výchovu dítěte, pokud tím nebude ohrožen mravní vývoj dítěte.
- Pro děti, které ukončily povinnou školní docházku, se jako součást diagnostického ústavu zřizují diagnostické třídy, v nichž je zajišťována příprava dětí na jejich budoucí povolání - třída školy a diagnostická třída se naplňuje do osmi dětí.

Dětský domov (DD) plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Úkolem DD je zajistit péči dětem, které nemají závažné poruchy chování a je jim nařízena ústavní výchova. Bližší charakteristika DD podle zákona č. 109/2002 Sb., § 12 (výťah):

- Pečuje o děti s nařízenou ústavní výchovou ve věku 3-18 let, které nemají závažné poruchy chování, podle jejich individuálních potřeb.
- Plní vůči těmto dětem úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. A tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.
- Mohou zde být umístěny i nezletilé matky s dětmi.

Dětský domov se školou (DDŠ) zajišťuje péči dětem s nařízenou ústavní výchovou se závažnějšími poruchami chování nebo dětem, které pro svou

duševní poruchu (přechodnou či trvalou) vyžadují výchovně léčebnou péči, dětem s uloženou ochrannou výchovou. Bližší charakteristika DDŠ podle zákona č. 109/2002 Sb., § 13 (výťah):

- Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, pokud mají závažné poruchy chování nebo pro svoji duševní poruchu vyžadují výchovně léčebnou péči.
- Poskytuje i péči dětem s uloženou ochrannou výchovou, případně nezletilým matkám.
- Je zpravidla určen dětem od 6 let do ukončení povinné školní docházky.
- Pokud v průběhu povinné školní docházky pominuly důvody pro zařazení dítěte do školy zřízené při dětském domově, je dítě na základě žádosti ředitele dětského domova se školou zařazeno do školy, která není součástí dětského domova se školou.
- Nemůže-li se dítě po ukončení povinné školní docházky pro pokračující závažné poruchy chování vzdělávat ve střední škole mimo zařízení nebo neuzavře-li pracovněprávní vztah, je přeřazeno do výchovného ústavu.

Výchovný ústav (VÚ) plní funkci výchovnou, vzdělávací a sociální. Je určen dětem, které jsou starší 15 let se závažnějšími poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Bližší charakteristika VÚ podle zákona č. 109/2002 Sb., § 14 - § 15 (výťah):

- Pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou.
- V případě zvlášť závažných poruch chování lze výjimečně umístit do výchovného ústavu i dítě mladší 15 let s nařízenou ústavní výchovou.
- Dítě starší 12 let s uloženou ochrannou výchovou, které má tak závažné poruchy chování, že ho nelze umístit v dětském domově se školou, může být ve výchovném ústavu také umístěno.

- Zákon upravuje možnost používání speciálních stavebně technických prostředků k zabránění útěků dětí s uloženou ochrannou výchovou.
- Úkoly: výchovné, vzdělávací a sociální.
- Zřizují se odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, popřípadě jako výchovný ústav nebo výchovná skupina pro nezletilé matky nebo pro děti, které vyžadují výchovně léčebnou péči.
- Při výchovném ústavu se jako jeho součást zřizuje základní nebo speciální škola, případně střední škola.

Středisko výchovné péče (SVP) poskytuje péči dětem a žákům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a dětem a žákům propuštěným z ústavní výchovy při jejich integraci do společnosti. Jejich cílem je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí nebo narušení jejich zdravého vývoje, zmírňovat, nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji a přispívat ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí. Svou intervenci poskytují také rodičům (zákonným zástupcům) nebo škole. Ve střediscích pracují pedagogičtí pracovníci, speciální pedagogové a psychologové, na které se lze obracet v případech problémů v chování dětí, žáků a studentů. Nenahrazují jiná školská výchovná a poradenská pracoviště, ale naopak jejich služby doplňují a zároveň s dalšími zařízeními preventivně výchovné, poradenské a terapeutické péče většiny resortů spolupracují. Jejich úkoly a poslání jsou formulovány v *"Metodickém pokynu k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež a stanovení výše úhrady za stravování a ubytování podle § 16 odst. 3 zákona č. 109/2002 Sb."*

Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče upřesňuje podrobnosti týkající se obsahu výchovně vzdělávací péče. Vychází ze zákona č. **109/2002 Sb.**, o výkonu ústavní výchovy nebo výkonu

ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Dále navazuje na Školský zákon č. **(561/2004 Sb.)** a na vyhlášku č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve SVP. V neposlední řadě navazuje na **Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.**

Klienti střediska jsou děti a žáci ve věku od 3 let do ukončení přípravy na povolání, nejdéle do 26 let věku. Ve zvlášť odůvodněných případech mohou střediska pomáhat i studentům, kteří opustili přípravu na povolání na dobu kratší jednoho roku a je u nich reálný předpoklad pokračování v profesní přípravě. Střediska poskytují konzultace, odborné informace a pomoc osobám odpovědným za výchovu, pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení, škol a školských zařízení v oblasti výchovy a vzdělávání dětí s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji při jejich integraci do společnosti. Střediska existují ve formě ambulantní, stacionární a internátní.

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (ZPDVOP)

Obec, kraje a pověřené osoby podle příslušného zákona Občanského zákoníku případně, že rodiče dítěte nemohou z vážných důvodů zabezpečit výchovu na přechodnou dobu, svěří soud dítě do zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, a to na dobu nejdéle šest měsíců. A toto zařízení poskytuje ochranu a pomoc dítěte, jež se ocitly v následujících situacích:

- ocitly se v situaci bez jakékoliv péče a je ohroženo jejich zdraví či život,
- ocitly se v situaci tělesného, duševního a sociálního týrání a zneužívání,
- ocitly se v situaci, kdy jsou jejich práva závažným způsobem ohrožena.

ZPDVOP se angažuje do zajištění saturace základních životních potřeb, včetně ubytování, v zajištění zdravotní péče a psychologické či jiné obdobné nutné péče, pomoci. Samotnému umístění do zařízení předchází:

- rozhodnutí soudu nebo žádosti obecního úřadu obce s rozšířenou působností (v tom případě je nutné, aby obecní úřad obce s rozšířenou působností neprodleně podal návrh soudu na nařízení předběžného opatření - za předpokladu, že se mu nepodaří do 24 hodin zajistit souhlas rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte s pobytem v zařízení,
- žádosti zákonného zástupce dítěte a na základě žádosti samotného dítěte.

Detenční ústav (DÚ)

Zabezpečovací detence (ZD) je od r. 2009 novým typem ochranného opatření, který se v současné době nachází v Opavě a v Brně. K jejím primárním funkcím patří léčba jednotlivců, ochrana společnosti, prevence recidivy, prevence progresu a prevence nežádoucích forem chování, jejichž projevy korespondují se závažnou trestní činností. Zabezpečovací detence se vykonává v ústavech se zvláštní ostrahou, kde probíhají léčebné, psychologické, vzdělávací, pedagogické, rehabilitační a jiné činnostní programy u osob, kterým soud detenci nařídil. Tým odborníků, který se na realizaci výše uvedených programů podílí:

- *psychiatr*
- *praktický lékař*
- *psycholog*
- *speciální pedagog*
- *vychovatel – terapeut*
- *sociální pracovník*
- *zdravotnický personál*
- *právník*

Společným rysem osob umístěných do zabezpečovací detence je psychiatrický a sexuologický deviantní obraz dynamiky osobnosti.

KONTROLNÍ OTÁZKY



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. Jak jsou interpretovány definiční a klasifikační pojetí dvou klíčových termínů: institucionální výchovy a institucionální péče?
2. Jak obě tyto kategorie vnímají autoři různých textů?
3. Čím se vyznačují děti a žáci v systému institucionální výchovy a institucionální péče?
4. Co má vliv na individuální a kolektivní percepci obou kategorií?
5. Jakou váhu má tento vliv a pro jaké kauzality či okolnosti se objevuje, do daného kontextu vstupuje?
6. Jak interpretují teorie ontogenetického vývoje percepci těch, jichž se téma dotýká?
7. Jaké podoby, formy, metody, cesty nebo dokonce prostředky atp. v jejich intencích existují, jaké mají významy a co ve svém rámci přináší cílovým skupinám dětí a žáků?
8. Co víme o profesionálech v systému institucionální výchovy?
9. Jaká rezidenční zařízení systém institucionální péče a výchovy dle příslušných právních norem se v České republice nacházejí?
10. Jakou funkci a roli ve vztahu k jednotlivci a společnosti hrají, zastávají?



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Student zpracuje konspekt z jednoho pramene z nabídky odborných literárních pramenů datovaných od r. 2013:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení



TERMINOLOGICKÝ APARÁT

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

instituce, institut, standardy, metody, formy, procesy, prostředky, přístupy, hodnoty, percepce, kognitivní procesy, osobnost, cíle, deklarace, vstup, průběh, výstup, subjekty, objekty, činitele, identifikace, imitace, sociální učení, změny, funkce, procesy, detence, zabezpečovací, rehabilitační.



PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE

Studentův vklad do realizace výuky:

- samostudium kazuistických studií

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY K VÝUCE



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. *Co je mylně na různých místech o jejich rámcích v kontextu výchovy zmiňováno, zaměňováno, mylně interpretováno?*
2. *Jaké typologie, klasifikace a různá vymezení ve vztahu k uvedeným termínům existují u nás a ve světě?*
3. *Které pozitivně vnímané, akceptované výchovné přístupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
4. *Které negativně vnímané, hodnocené výchovné postupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
5. *Existují parametry, standardy, požadavky či jiné mantinely pro uvedené kategorie, a pokud ano, co říká jejich kontext?*
6. *Co se ví o formátu a podobě výchovy v českém kontextu pojetí a co se v jeho oblasti uskutečňuje?*
7. *Pro které jevy, situace, vlastnosti, okolnosti dětí a žáci v systému institucionalizace jsou více deprivováni?*
8. *Jakou roli hraje zabezpečovací detence a komu ji soud nařídí?*
9. *Kteří odborníci v zabezpečovací detenci působí?*
10. *Kolik zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc na území ČR v současné době existuje a kolik dětí se v nich v průměru ročně ocitá?*

Publikace k nastudování 1:

Student si nastuduje alespoň jednu publikaci každého níže uvedeného autora.

- KUBÍČKOVÁ, Hana
- BERTRAND, Yves

- SEKERA, Ondřej
- ŠKOVIERA, Allbín

Publikace k nastudování 2:

- Kvalita péče o děti v ústavní výchově. Sborník z konference, kterou v Praze 25. listopadu 2015 uspořádal NÚV ve spolupráci s MŠMT.
- MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BĚHOUNKOVÁ, Leona. (2012) Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*

PŘEHLEDY PRÁVNÍCH PŘEDPISŮ



Vybrané zákony vztahující se k právům dítěte, ústavní a ochranné výchově a preventivně výchovné péči.

- zák. č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů
- zák. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- zák. č. 500/2004 Sb. (správní řád)
- zák. č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
- zák. č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
- zák. č. 108/2006 Sb., o sociálních službách
- zák. č. 99/1963 Sb. (občanský soudní řád)
- zák. č. 218/2003, o soudnictví ve věcech mládeže
- zák. č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě
- trestní zákoník (zák. č. 40/2009 Sb.) a trestní řád (zák. č. 141/1961 Sb.)
- zák. č. 293/1993 Sb., o výkonu vazby, zák. č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu a zák. č. 129/2008 Sb., o výkonu zabezpečovací detence včetně prováděcích vyhlášek, dotýkající se práv dětí omezením kontaktů s rodiči, případně na omezení osobní svobody rodičů navazujícím rozhodnutím o ústavní výchově
- zák. č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky
- zák. č. 325/1999 Sb., Zákon o azylu a o změně zákona č. 283/1991 Sb., o Policii České republiky, ve znění pozdějších předpisů, (zákon o azylu)azylový zákon
- zák. č. 217/2002 Sb. o dočasné ochraně cizinců
- zák. č. 240/2000 Sb. o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon)

Vybrané vyhlášky vztahující se k právům dítěte, ústavní a ochranné výchově a preventivně výchovné péči:

- Vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
- Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče
- Vyhláška č. 60/2006 Sb., o postupu při zjišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro preventivně výchovnou péči
- Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných



SHRNUTÍ KAPITOLY

Kapitola upozorňuje na problémy vyskytující se v systémech institucionální výchovy a institucionální péče. Zmiňuje zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a definuje jejich cíle, úkoly, funkce a problémy.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3 PORADENSTVÍ V SYSTÉMU INSTITUCIONÁLNÍHO ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Následující kapitola věnuje pozornost problematice školního vzdělávání v institucionalizovaných podmínkách, ve kterých se děti a žáci cílových skupin ocitají. Řeší pedagogický kontext edukace jako základního pilíře jejich procesů socializace a poukazuje na problémy vyskytující se v systému školní edukace. Krátce objasňuje jejich úkoly a funkce. Ozřejmuje fenomén školního vzdělávání v podmínkách české vzdělávací soustavy a poskytuje přehled o stupních vzdělání podle platné mezinárodní klasifikace vzdělání a o školách – institucích, ve kterých se školní institucionální vzdělávání příslušného stupně uskutečňuje.



CÍLE KAPITOLY

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **vymezení institucionálního vzdělávání,**
- **školy a školská zařízení, jejich základní popis, úkoly a funkce,**
- **přehled o stupních vzdělání podle platné mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED) a institucích, ve kterých se příslušné stupně vzdělání uskutečňují, respektive ve kterých jejím absolvováním příslušný stupeň vzdělání lze získat.**



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Institucionální vzdělávání, kurikulum, kurikulární dokumenty, vzdělání, stupně vzdělání, mezinárodní klasifikace vzdělání, školy, školská soustava v ČR, profese, pedagogický pracovník, učitel, asistent pedagoga, školní poradenské

pracoviště, školské poradenské zařízení, vrstevníci, vstup, průběh, výstup, diagnostika, prevence, intervence, reedukace, rehabilitace, kompenzace, kompetence, dovednost, znalost

3.1 Vymezení institucionálního vzdělávání

Vzdělávání se všemi možnými podobami vlastních procesů a dílčích komponent, jako fenomén celoživotní povahy, uskutečňující se v různých modalitách, v různých kontextech a prostředích, vždy za účasti jednotlivce či kolektivu a s různorodě heterogenně diverzifikovanými edukačními cíli musí ve vztahu k jeho objektu (dítě, žák, student, obecně člověk s ohledem na kontext celoživotní socializace) směřovat k tomu, k čemu směřovat má. V jeho rámci musí náležet kurikulární obsah, definice klíčových parametrů, určujících rozsah a charakter výchovně vzdělávacích schémat. A jeho samozřejmostí je existence specifických aspektů otázek výchovy a vzdělávání, a to ve vztahu ke všem jejich možným proporcionalitám. Výchova a vzdělávání tvoří nezbytnou součást socializačních procesů v životě člověka. Musí se vzájemně prolínat, komplementárně vystupovat, neboť jejich prostřednictvím se uskutečňuje rozvoj jeho osobnosti. Objevují se v jeho různých sociálních prostředích a reflektují také všechny jeho životní kontexty.

Ve vzdělávání a výchově, které se uskutečňují v institucionálních schématech, vzniká latentní společensky očekávaný požadavek na jisté mechanismy, kterými ty, jichž se institucionální perspektiva týká, ohraničuje. Stvrzuje tak přijaté regule a obecně společenské tendence a přístupy. Ve své podstatě se jedná o normu. Ta nemusí být všemi přijatelná, přestože se všichni staví do pozice konformity. Institucionalizované vzdělávání, dá se říci, je tedy na daném teritoriálním území a v daném historickém čase normalizováno. Stejně tak tomu je v kontextech českého právního řádu. Jeho výstupy pak legitimně mohou být pojaty jako kontrolovatelné, resp. dosažitelné.

V terénní školské praxi norma představuje jednak školský zákon č. (561/2004 Sb., v platném znění) a relevantní prováděcí předpisy, ale také jim nadřazené právní, případně jiné na ně navazující dokumenty. Ohraničení rámce školní edukace jakožto symbolika limitů v sobě zahrnují kurikulární dokumenty, kterými jsou rámcové vzdělávací programy státní úrovně. Ve vztahu ke školské úrovni, jsou to pak školní vzdělávací programy.

Souhrnně se o škole jako instituci dá říci, že:

- Učí a vzdělává, předává informace, které by objekt vzdělávání měl ve svém životě uplatnit a které by mu měli pro jeho život sloužit.
- Dává vzory, modely, příklady a ukazuje, jak vést život spořádaně, co a jak lze v životě rozvíjet k prospěchu nejen vlastnímu, ale také celé společnosti.
- Kultivuje, zkulturuje, rozvíjí, formuje celistvost osobnosti objektu výchovy a vzdělávání.
- Vede ke kritickému a zodpovědnému, odpovědnému přístupu člověka vůči sobě, druhým a celé společnosti. Navazuje tak na výchovy v rodině, případně na tu výchovu, která působení školy předcházela.
- Podporuje samostatnost, komunikativnost a další osobnostní charakteristiky objektů vzdělávání, jejich podoba a charakter korespondují s pedagogicky žádoucím formátem.

3.2 Škola a její společenský kontext

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie.

Ve školském prostředí definujeme subjekty a objekty edukace (edukátor, edukant), zaměřujeme se na edukační realitu a edukační konstrukty. Škola

je předmětem zájmu nejen pedagogických disciplín, ale i psychologické či sociologické vědy se zajímají o dění v této instituci. Charakter školy, její filozofie, vztahy, vzájemné fungování mezi subjekty a objekty se historicky proměňovaly. Současná škola podle I. Švarcové (2005) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

- Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání.
- Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a chrání je před nepříznivými sociálními vlivy.
- Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem.
- Připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.
- Škola je součástí životního prostředí dětí.

Sociologové doplňují funkce, které by škola měla plnit. Jedná se například o funkci **personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou** apod. (Havlík, R., Kořa, J. 2007)

Úkoly školy mimo jiné jsou dány legislativními a kurikulárními dokumenty. Společenská tradice má zde své nezastupitelné místo. Klasifikační rámec školy jako výchovně vzdělávací instituce je značně široký. Různí se v závislosti na mnoha ukazatelích. Obecně se škola jako instituce diferencuje na základě:

- stupně vzdělání, které poskytuje,
- příslušné předmětové nebo jiné orientace, která se ve srovnání s jinými školami téhož typu různí (např. sportovně zaměřená škola, s rozšířenou výukou cizích jazyků nebo jiného předmětu)
- velikosti, tj. počtu dětí a žáků, kteří do instituce docházejí,
- skutečnosti, zda v její struktuře jsou všechny ročníky zastoupeny, popřípadě podle kterého kurikulárního dokumentu uskutečňuje vzdělávání dětí a žáků,
- skutečnosti, kdo je zřizovatelem dané školy, nebo také zda-li se budova školy nachází ve městě, na vesnici, nebo na sídlišti,
- koncepce či filozofie, podle které příslušné vzdělávání uskutečňuje (např. běžná škola, alternativní škola, inovativní škola),
- a celá řada jiných parametrů, které se mohou v čase a v místě různit.

Na formování osobnosti člověka má vliv jeho vrozený dispoziční základ, rodina, širší sociální prostředí, včetně školy, média a ostatní subjekty podílející se na výchově přímo či nepřímo. Dalším a značně významným faktorem je proces vzdělávání. Vzdělávání tak formuje osobnost člověka. K jeho primárním cílům patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí, kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností. Realizuje se různými formami, v různých prostředích a podílejí se na něm také různé subjekty. Jednou z forem vzdělávání je formální vzdělávání - prostřednictvím škol a dalších výchovně-vzdělávacích institucí. Na to navazuje neformální vzdělávání - mimo vzdělávací systém (např. doma, na pracovišti). Informativní forma vzdělávání se uplatňuje při zájmových činnostech a zakládá na spontaneitě jedinců. Podle způsobu řízení hovoříme o heterodidaktických a autodidaktických formách, čili o vzdělávání řízeném a neřízeném. (Šimoník, O. 2005)

3.3 Stupně školního vzdělávání a jejich mezinárodní kontext

Institucionální vzdělávání v podmínkách České republiky je upraveno legislativními předpisy, v evropském prostoru korigováno nařízeními, úmluvami, předpisy různé povahy, zároveň uzpůsobováno strategiemi, koncepcemi, akčními plány atp. Těmito okolnostmi je pedagogická odborná veřejnost vázána a musí se jimi řídit. Obligatorní institucionální školní vzdělávání se týká dětí předškolního věku v délce jednoho školního roku před zahájením základního vzdělávání (ISCED 0⁴) a žáků zpravidla od 6 do 15 let věku, kteří se účastní základního vzdělávání. Povinná školní docházka dětí a žáků tedy legitimně spadá do státem řízených veřejných služeb, poskytovaných bez rozdílu všem, na které zákonné předpisy ve svých vymezených diktách pamatují.

Základní vzdělávání v délce devíti školních let se uskutečňuje na základní škole, jejíž struktura je diferencovaná do dvou stupňů: první stupeň zahrnuje 1. – 5. ročník základní školy, což představuje dle Mezinárodní klasifikace vzdělání úroveň 1 (ISCED 1). Navazuje na již osvojené výstupy získané realizací kurikulárního dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2018), jež jak je dáno novelizací školského zákona, tvoří součást jednoletého povinného předškolního vzdělávání v institucionálních podmínkách. Kurikulární obsah ISCED 1 se orientuje především na čtenářskou a matematickou gramotnost, na rozvoj schopností, osvojení si poznatků a znalostí, kultivaci názorů a postojů, získávání takových vzdělávacích schémat, díky kterým objekty vzdělávání budou moci vytvářet, rozvíjet a aplikovat v procesech učení individuální metakognitivní koncepce.

Druhý stupeň základní školy je tvořen 6. – 9. ročníkem (ISCED 2) a jeho koncepce inklinuje k získání definovaných klíčových kompetencí, uvedených v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* (2017). Dříve

⁴ mezinárodní klasifikace vzdělání (viz více např. na NÚV, online)

aplikovaná Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) pro školní edukaci žáků s diagnostikovaným lehkým stupněm mentálního postižení, byla rozhodnutím MŠMT zrušena. V současnosti jejich školní edukace dle platné právní úpravy školského zákona a prováděcích předpisů se kurikulárně opírá o individuální vzdělávací plán a je uskutečňována v souladu s paragrafem 16, odst. 9 zmiňovaného zákona. Ten je výsledkem vzájemné spolupráce školy, školského poradenského pracoviště a zákonných zástupců. V případě absolvování základního vzdělávání v základní škole speciální pro žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením a žáky se souběžným postižením více vadami, případně žáky s autismem (ISCED 2) zákon počítá s prodlouženou délkou jeho trvání (10 školních let). A v takovém případě se diferencuje do dvou stupňů, přičemž první je tvořen 1. – 6. ročníkem základní školy speciální (ZŠS), druhý pak představuje její 7. – 10. ročník. Předchází-li vzdělávání v ZŠS příprava, realizuje se v délce tří školních let, a to v přípravném stupni základní školy speciální. Školní vzdělávání v ZŠS se uskutečňuje podle dokumentu *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní školy speciální*.

Vzdělání na úrovni ISCED 2 v souladu s dikcí školského zákona lze získat plněním povinné školní docházky také na víceletém gymnáziu, případně absolvováním konzervatoře s odpovídajícím rozsahem studia. Gymnaziální zázemí je však obecně pedagogickou a rodičovskou veřejností vnímáno jako systemizovaná a efektivní průprava k dosažení všeobecného středoškolského vzdělání (ISCED 3) a zároveň efektivní příprava pro vysokoškolské studium (ISCED 6-8)⁵.

⁵ První stupeň vysokoškolského studia (ISCED 6) v našem školském systému představuje bakalářské studium, uskutečňované zpravidla v délce tří let až čtyř akademických roků. Navazující magisterské vzdělání lze absolvovat zpravidla během dvou akademických let. Magisterská studia, ať už dvouletá strukturovaná, nestrukturovaná pětiletá, nebo šestiletá (v případě studia všeobecného lékařství) jsou zařazena na stejném sedmém stupni vzdělání (ISCED7). Třetí stupeň vysokoškolského studia je nejvyšším

3.4 Poradenský kontext ve školské vzdělávací praxi

Poradenství ve školské praxi zajišťuje především pedagogicko-psychologický systém poradenství, jenž náleží do rezortu školství. **Rezort školství** prostřednictvím **Sekce ústavní výchovy a preventivně výchovné péče Národního ústavu pro vzdělávání (viz subkapitola o institucionalizované výchově a péči)**. Poradenství ve školské praxi je tedy poskytováno a realizováno v rámci:

- **školního poradenského pracoviště**
- **školského poradenského zařízení**

Školní poradenské pracoviště je tvořeno výchovným poradcem a školním metodikem prevence. Na některých školách působí i školní speciální pedagog a školní psycholog. Tyto dvě pozice pro školu nejsou obligatorní, ač je zřejmé, že školy o ně stojí. Existence těchto pozic na školách by zvýšila prestiž školy, efektivitu výchovně vzdělávacího procesu a inkluzivní strategie školy.

Významnou roli v oblasti poradenství má i **třídní učitel**. Ten především:

- má v kompetenci plný management (organizaci) třídního kolektivu, vede evidenci o plnění povinné školní docházky (PŠD) apod.,
- spolupracuje se školním metodikem prevence při zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě,
- motivuje žáky k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem a dbá na jejich důsledné dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě),
- podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy,
- zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci nezletilých

formálním a institucionalizovaným vzděláním. Lze jej získat absolvováním doktorského studia (ISCED 8) a obhajobou disertační práce, na již základě absolventovi je udělena vědecká hodnost doktora.

žáků třídy,

- získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí.

Kompetence výchovného poradce, školního metodika prevence, školního speciálního pedagoga, školního psychologa jsou jasně a přehledně vymezeny ve vyhlášce MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.:

- Výchovný poradce se angažuje v oblasti poradenské, metodické a informační činnosti.
- Školní metodik prevence se angažuje v oblasti metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti.
- Školní psycholog se angažuje v oblasti diagnostiky, depistáže, konzultační, poradenské a intervenční práce, metodické a vzdělávací činnosti.
- Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti depistážní, diagnostické a intervenční, metodické a koordinační činnosti.

Poradenství ve školské praxi **je poskytováno rodičům, zákonným zástupcům, pedagogům nebo pak přímo žákům**. Orientace v teoretických východiscích a strategiích v poradenské praxi je pro speciálního pedagoga klíčová. Teoretické koncepce mohou poskytnout zdůvodnění zobecněného problému, a tím se zvyšuje pochopitelnost komplexních jevů. Na základě jejich znalosti lze předvídat pravděpodobný výsledek různých konstelací okolností, nakonec může dojít k evaluaci teoretických a praktických dopadů řešeného problému. Poradenské teorie tak **vytvářejí mapu, v níž je nutné se orientovat a nalézat optimální již ověřené, efektivní strategie v oblasti poradenství**. Toto má přímou souvislost na diagnostické a intervenční postupy uplatňované pedagogickým pracovníkem se zaměřením na spe-

ciální pedagogiku (zejména etopedii), ale také psychologem a jinými odborníky, kteří získali odbornou poradenskou kompetenci absolvováním příslušného kurzu, výcviku či vzdělávacího modulu.

Poradenství mimo školu zajišťují **školská poradenská zařízení**. Ta tvoří **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Obě zařízení zajišťují činnosti a poskytují služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení: *speciálněpedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, poradenské, metodické, napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů, spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy ad.* Do této kategorie poradenských služeb řadíme rovněž **střediska výchovné péče**, jež poskytují preventivně-výchovnou péči.

Pedagogicko-psychologické poradny

Činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní pedagogickou, psychologickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Další aktivity PPP v oblasti poradenské, psychokorektivní a terapeutické jsou cílené na rozvoj osobnosti, sebepoznání a rozvoj prosociálních forem chování negativních jevů v sociálním vývoji žáků a mládeže, poruch učení a chování.

V poradně pracuje pedagog, psycholog, speciální pedagog a sociální pracovníce. Zpracovávají podklady k přeřazování žáků do škol a školských zařízení, odklad školní docházky, doporučení k inkluzivnímu vzdělávání aj. Poskytují konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům, pomáhají při profesní orientaci žáků. PPP jsou zřizovány podle

§ 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Podrobně jsou pak vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

MŠMT ČR eviduje síť pedagogicko-psychologických poraden, provádí její pravidelnou aktualizaci a vytvořilo interaktivní internetovou mapu zobrazující lokalizaci poraden v jednotlivých krajích⁶.

Speciálně pedagogická centra

Centra se zaměřují na poradenskou činnost pro žáky s jedním typem postižení, případně na žáky s více vadami, kde dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Centrum poskytuje poradenské služby zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Činnost SPC je legislativně zakotvena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Poradenské služby poskytují žákům základních škol, žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol. SPC jsou zpravidla zřizována při speciálních státních i nestátních školách.



PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE

Studentův vklad do realizace výuky:

⁶ Interaktivní mapa PPP v Praze a v celé ČR: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

Student nadefinuje kompetence níže uvedených pedagogických pracovníků tak, aby vymezil kompetence u každé jedné oblasti působnosti.

Tabulka 2 Soupis kompetencí pracovníků školního poradenského pracoviště

Kompetence pedagogického pracovníka školního poradenského pracoviště	
<p>Výchovný poradce se angažuje v oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poradenské, • metodické • a informační činnosti. 	
<p>Školní metodik prevence se angažuje v oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • metodické, • koordinační, • informační • a poradenské činnosti. 	
<p>Školní psycholog</p>	

<p>se angažuje v oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none">• diagnostiky,• depistáže,• konzultační,• poradenské• a intervenční práce,• metodické• a vzdělávací činnosti.	
<p>Školní speciální pedagog se angažuje v oblasti:</p> <ul style="list-style-type: none">• depistážní,• diagnostické• a intervenční,• metodické• a koordinační činnosti.	



KONTROLNÍ OTÁZKY

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. *Jak jsou interpretovány definice a klasifikace ve vzdělávání?*
2. *Jak tuto kategorii vnímají autoři různých textů?*
3. *Čím se vyznačují děti a žáci v systému institucionálního školního vzdělávání?*
4. *Co má vliv na individuální a kolektivní percepci o dětech a žácích v procesu školního vzdělávání?*
5. *Jakou váhu má tento vliv a pro jaké kauzality či okolnosti se objevuje, do daného kontextu vstupuje?*
6. *Jak interpretují teorie ontogenetického vývoje percepci těch, jichž se téma dotýká?*
7. *Jaké podoby, formy, metody, cesty nebo dokonce prostředky atp. v jejich intencích existují, jaké mají významy a co ve svém rámci přinášejí cílovým skupinám dětí a žáků?*
8. *Co víme o profesionálech v systému institucionálního školního vzdělávání?*
9. *Se kterými pedagogickými pracovníky se ve školním prostředí dítě a žák setká, jakou pedagogickou roli v jeho vzdělávací trajektorii zastávají?*
10. *Jak vnímá pedagogická veřejnost děti a žáky ve vzdělávání a jak děti a žáci vnímají pedagogické pracovníky ve své vzdělávací trajektorii?*



Student zpracuje konspekt z jednoho pramene z nabídky odborných literárních pramenů datovaných od r. 2013:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení



TERMINOLOGICKÝ APARÁT

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

instituce, institut, standardy, metody, formy, procesy, prostředky, přístupy, hodnoty, percepce, kognitivní procesy, osobnost, cíle, deklarace, vstup, průběh, výstup, subjekty, objekty, činitele, identifikace, imitace, sociální učení, změny, funkce, procesy.



PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE

Studentův vklad do realizace výuky:

- příprava na řízení výuky
- hodnocení k této přípravě
- zvolené metody, formy a prostředky
- reflexe a evaluace
- podpora kompetence

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY K VÝUCE



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. *Co je mylně na různých místech o jejich rámcích v kontextu výchovy zmiňováno, zaměňováno, mylně interpretováno?*
2. *Jaké typologie, klasifikace a různá vymezení ve vztahu k uvedeným termínům existují u nás a ve světě?*
3. *Které pozitivně vnímané, akceptované vzdělávací přístupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
4. *Které negativně vnímané, hodnocené vzdělávací postupy jsou v teoretických koncepcích popisovány?*
5. *Existují parametry, standardy, požadavky či jiné mantinely pro uvedené kategorie, a pokud ano, co říká jejich kontext?*
6. *Co se ví o kurikulu v českém vzdělávacím pojetí a co se v jeho oblasti uskutečňuje?*
7. *Pro které jevy, situace, vlastnosti, okolnosti děti a žáci do školy chodí neradi?*

Publikace k nastudování 1:

Student si nastuduje alespoň jednu publikaci každého níže uvedeného autora.

- Bartoňová, Miroslava
- Bertrand, Yves
- Gulová, Lenka

- Kaleja, Martin
- Ševčíková, Veronika
- Šotolová, Eva

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*



TERMINOLOGICKÝ APARÁT A SAMOSTUDIUM

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice:

sekundární socializace, škola, školské zařízení, výchovně vzdělávací proces, instituce, dítě, žák, kurikulum, vzdělávací oblasti, cíle, stupně, typologie, klasifikace, školní vzdělávání, procesy učení se, procesy učení, celoživotní učení, celoživotní vzdělávání, metody, formy, prostředky, normy, zákony, vyhlášky, klasifikace, profese, pedagogický pracovník, učitel, asistent pedagoga, školní poradenské pracoviště, školské poradenské zařízení, vrstevníci, vstup, průběh, výstup, diagnostika, prevence, intervence, reedukace, rehabilitace, kompenzace, kompetence, dovednost, znalost, způsobilost, kultura, heterogenita, individualizace, diferenciací, funkce, změny



SAMOSTUDIUM

Na základě studia literárních pramenů v prezenční části výuky student prokáže znalost definice:

- pedagogické pojetí školy,
- psychologické pojetí školy,
- sociologické pojetí školy,
- právní pojetí školy,
- kulturní pojetí školy,
- státní, soukromé, církevní a jiné pojetí školy
- malá, velká, malotřídka, vesnická, městská, sídlištní
- elitní, jazyková, se zaměřením na⁷ (různé)

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY PRO VÝUKU



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek:

1. *S kterými obtížemi česká škola se dnes potýká a proč tomu tak je?*
2. *Co v uplynulých letech ve vzdělávacím systému změnilo, proč a jak je to s odstupem času hodnoceno?*
3. *Který mylné, neopodstatněné, zcestné nebo zcela vybočující tendence se školství se v uplynulých letech prosazovaly, proklamovaly, hájily, přestože se vyznačovaly absencí relevantní argumentace?*
4. *Které procesy, mechanismy, přístupy se v posledních letech změnilo a obecně je lze vnímat jako pedagogicky vhodné, správné, efektivní?*

⁷ Různě orientované, např. s rozšířenou výukou cizích jazyků, nebo sportovně zaměřená škola

5. Jak usiluje škola o spolupráci s rodinami dětí a žáků a naopak? Dá se daný stav objasnit, ozřejmit?
6. Co je obsahem školního vzdělávání, kdo jej tvoří, kdo za něj odpovídá a prostřednictvím jakých cest, nástrojů, mechanismů, procesů atp. se realizuje?
7. Co české škole nadále ve srovnání s jinými školami ve světě chybí, co by se na jejím systému mělo měnit?

Publikace k nastudování:

KALEJA, Martin. (Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze. Opava: Fakulta veřejných politik v Opavě, Slezská univerzita v Opavě, 2015.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*



SHRNUTÍ KAPITOLY

Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáků. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo. Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypýlnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost.

V edukační realitě je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarádi, spolužáci a také sourozenci (dosáhnout toho, čeho dosáhl bratr – takový cíl je bližší než dosáhnout toho, čeho dosáhl učitel). (Kaleja, M. 2011)

Prostor pro poznámky studenta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4 CHARAKTERISTIKA CÍLOVÝCH SKUPIN DĚTÍ A ŽÁKŮ A JEJICH PROJEVŮ V OBLASTI CHOVÁNÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Cílové skupiny oboru etopedie se vyznačují značnou heterogenitou, a to nejen v projevech v oblasti chování, ale také v hodnocení, v pojmenování a v oborové kategorizaci, třídění. Hodnocení těchto projevů chování se různí v závislosti na mnoha faktorech. A pojmenování stejně tak. Oborová kategorizace je rozdílná pro svůj oborově věcný základ u disciplíny: lékařská věda (pediatrie, psychiatrie, neurologie aj.), psychologie a speciální pedagogika – etopedie. Následující kapitola poskytuje deskripci zmiňovaných cílových skupin s důrazem na edukční a edukativní kontextualitu.



CÍLE KAPITOLY

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **vymezení, ujasnění, definice, klasifikace, diverzifikace kontextu symptomatologie chování u dětí a žáků cílových skupin, tj. chování u žáků s problémovým chováním, s poruchou chování a u žáků s rizikem v oblasti chování**



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Chování, jednání, problémové chování, porucha chování, rizikové chování, dítě, žák, projevy, intervence, klasifikace, předpisy, metodická doporučení.

4.1 Vymezení cílových skupin v kontextu školního prostředí

„**Školní docházka je povinná po dobu stanovenou zákonem.**“ Novelizace školského zákona (zákon č. 82/2015 Sb.) vymezuje povinnou školní docházku a do jejího rámce je nově integrována jednoletá povinná účast v institucionálně koncipovaném a státem nově prostřednictvím příslušných kurikulárních dokumentů garantovaném předškolním vzdělávání. Celý školský systém, jeho koncepce, obsahy a procesy, včetně těch, jež se na realizaci vzdělávání žáka podílejí, musí zcela jistě permanentně zohledňovat **základní konstantní paradigmatata (před)školního vzdělávání**. K nim řadíme následující:

- Žák v zákoně vymezeném období **má povinnost účastnit se institucionalizovaného a státem garantovaného vzdělávání** a s jeho časově vymezenou dobou trvání se počítá.
- Žák v procesu vzdělávání **uplatňuje svá práva**. Uplatňuje tedy právo na vzdělání.
- Rámec vzdělávání představuje **přípravenou a systemizovanou koncepci**. Její realizátoři v procesu vzdělávání žáka a další spolupodílející se subjekty jsou plně kvalifikovaní a kompetentní. Jsou tedy **na ně kladeny jisté požadavky**.
- Obsah, metody a prostředky, formy a charakter **vzdělávání musí vést k rozvoji** osobnosti žáka, vést žáka k jeho svobodám.
- Osobnostní, ani socio-edukativní či jiná charakteristika žáka, případně jiná jeho **charakteristika ztěžující výchovně vzdělávací proces nepředstavuje předpoklad pro argumentaci důvodů vyloučení ze vzdělávání**.
- **Práva, povinnosti a svobody mají všichni žáci třídních kolektivů všech škol** bez ohledu na zaměření, profil, strukturu či reference dané instituce.

Vzhledem k tématu se orientujeme na **socioedukativní charakteristiku žáků základních škol, vázanou především na jejich projevy chování**. Do tohoto

kontextu zanášíme otázku inkluze ve společném vzdělávání, přičemž tu v nejširším pojetí chápeme **jako přijetí a akceptaci všech žáků** (včetně žáků s určitým handicapem, znevýhodněním atp.) do dimenzionálně různě utvořeného sociálního prostředí ohraničeného konkrétní třídou nebo školou. **V inkluzivních procesech počítáme s přímou spoluúčastí dotčených a v takto konstruovaném prostředí implikujeme elementární principy humanismu, podtrhující uznání hodnoty každého člověka a respektování jeho případné jinakosti.** Toto pojetí koncepce vzdělávání deklaruje diverzitu společnosti, její akceptaci a vede všechny zúčastněné k vnímání heterogenity lidí za jev přirozený, vyskytující se v různých společenských situacích, ve kterých se nacházejí. (Kaleja, 2015, 2016)

4.2 Kontext projevů problémového chování dítěte a žáka

Problémové chování žáků představuje speciálněpedagogickou kategorii s vlastními projevy, kauzalitami a zákonitostmi. Nelze ho automaticky spojovat k projevům náležícím k poruše chování, nelze ho bez uvedení souvislostí připisovat komukoliv, kdo svým chováním v určité situaci působí nonkonformně. Ač obecně lze říci, že společnost právě člověka, který způsobuje nesoulad v situační realitě svým vymykajícím se, tudíž problémovým chováním, pojmenovává za problémového a jeho chování vnímá jako problémové. Někdy jej také označuje jako problematické. Rodinný kontext problémového chování žáka interpretuje poněkud jinak. Kontext školského prostředí přichází s vlastním pojetím. A právě jemu budeme věnovat patřičný prostor. Předchozí a i probíhající socializační procesy, jejich intervenující souvislosti jsou jeho součástí.

Problémové chování se u jednotlivých žáků liší v závislosti na mnoha okolnostech. Velkou roli v jeho demonstrovaném schématu může hrát **věk, situace, prostředí, zkušenost, osobnostní charakteristika, míra participace jiných, motivace a celá řada dalších faktorů.** Jeho etiologie je mnohohrstvá,

prevalence obtížně objektivně měřitelná, neboť jeho výskyt v různých podmínkách a sociálních prostředích se může proměňovat. Příkladem může být deskripce problémového chování žáků mladšího školního věku a žáků staršího školního věku. Demonstrace projevů a obecně pojato jejich charakter jsou v komparaci odlišné. Hodnotící přístupy, tolerance, nebo strategie pedagogických intervencí se mnohdy a v pedagogické realitě je i žádoucí, aby tomu tak bylo, různí. **Podnětnost prostředí, kvalita subjektů výchovy a vzdělávání, pozitivní podmínky socio-ekonomického, kulturního a rodinného zázemí** nikterak nemohou pro školní prostředí garantovat konformní chování žáků. Na druhou stranu jsou determinujícími činiteli v procesu osobnostního rozvoje v životě člověka. Žáci svým problémovým chováním mohou cíleně demonstrovat svou nespokojenost, agresivitu, odpor, negativní vztah, nebo také jeho prostřednictvím chtějí dosáhnout uznání, přitom se realizují způsoby, které pedagogická veřejnost vnímá negativně. Mohou překračovat zákonné normy, mohou představovat existenční rizika dotčeného nebo jistá rizika představují pro ostatní žáky, pedagogy.

V teoretických koncepcích daný terminologický konstrukt je pojímán v relaci se školským prostředím jako **neklidný žák, konfliktní žák, provokující žák, agresivní žák, jako žák svým chováním narušující výchovně vzdělávací proces**. Objevuje se i explanace spojená **s žákem odmítajícím pracovat** v procesu vyučování. Může jít také o žáka, který **neplní zadané úkoly, nekomunikuje s vyučujícím, nenosí si školní pomůcky, je ve vyučování pasivní** atp. Dokonce zde lze zařadit také žáka, jehož **vzájemný vztah s učitelem je jednostranně nebo oboustranně jakkoliv narušen**. (srov. Auger, Boucharlat, 2005, Kaleja, 2013)

Starší teoretická vymezení mají širší, a dnes diskutabilně akceptovatelný ráz. Příkladem může být definice A. Jurovského (1955, upraveno), kdy problémovému žákovi připisuje: **neplnění písemných úkolů, nedostačující**

nebo chybějící přípravy do školy, zapomínání školních učebnic a pomůcek, vyrušování během vyučování, hyperaktivní chování v průběhu přestávek, zameškávání školní docházky, narušování vzdělávacího procesu, vzdor vůči učiteli, zesměšňování, omlouvání, zlost a šikanování, verbální a neverbální agrese vůči spolužákům, šikana a neshody mezi spolužáky, podvody ve školním dění (např. opisování, lhaní apod.), přestupky proti školním zákazům (cílené, plánované, s konkrétním účelem), občanské a mravní přestupky vůči okolnímu obyvatelstvu a jeho majetku.

Z. Michalová (2012, upraveno) vymezila potencionální skupiny determinant problémového chování žáků a klasifikovala je do tří skupin, a to následovně:

- Vnitřní kauzální determinanty: duševní zdraví, potíže se sluchem či zrakem, kognitivní schopnosti, sekundární důsledky tělesného postižení, bolest, zneužívání návykových látek, soubory pozorovaných typů chování ad.
- Vnější kauzální determinanty: hluk, teplota, osvětlení, přelidněnost prostředí, nedostatečná/nadměrná stimulace, zasedací pořádek, nedostatečné pochopení druhé osoby, nerespektování soukromí, nerespektování osobního prostoru, restriktivní prostředí ad.
- Mezilidské kauzální determinanty: nedostatečné ocenění, problémy v komunikaci, kulturní zvláštnosti, postoje a jistá očekávání, zkušenosti, strach, naučené chování, nízké/příliš vysoké sebevědomí, frustrace ad.

Je tedy patrné, že etiologie fenoménu problémového chování žáka je záležitostí multifaktoriální (multidimenzionální, polyetiologická), zasahuje do všech struktur bio-psycho-socio-morálního základu. Na projevy problémového chování žáka mohou do značné míry **působit sami rodiče, jejich výchovný styl, péče, celková rodinná pohoda**. Nemalý **podíl může mít osobnost pedagoga, jeho přístup, erudice, jako i volba a aplikace výchovně vzdělávacích strategií**.

Proto efektivní (speciálně)pedagogická intervence musí zohledňovat předchozí **analýzu řešeného stavu**. Do centra pozornosti musí zahrnout ty faktory, které dané chování vyvolaly a samotné **intervenční schéma** musí pamatovat na individualitu žáka, jeho perspektivu v procesu vzdělávací trajektorie. Charakter intervence **nesmí představovat narušení sociálního klimatu třídního kolektivu, nebo rodinného zázemí**. **V jeho rámci musí být definován cíl vedoucí k získání reálného obrazu o sobě sama, o podobě vlastního chování. Samozřejmostí musí být následné přímé (speciálně)pedagogicky sestavené metodické vedení k žádoucímu a pedagogicky očekávanému chování. Zapomínat by se nemělo ani na podporu seberegulace žáka.**

4.3 Kontext projevů poruch chování dítěte a žáka

Porucha chování je zcela odlišnou speciálněpedagogickou kategorií s vlastními projevy, kauzalitami a zákonitostmi. Terminologický konstrukt porucha chování v předmětně relevantních vědních disciplínách jako jsou lékařská věda, psychologie a speciální pedagogika (etopedie) se ve svém pojetí a jeho interpretaci liší. Ovšem i tato **diferenciace žádá reflexi, exaktní systemizaci ve všech aplikovaných epistemologických přístupech příslušné vědy**.

Poruchu chování diferencujeme od poruchy jednání, zahrnující tzv. volní jednání, kterým jedinec zcela vědomě a úmyslně sleduje stanovené cíle. Řadíme k nim: abulii, agitovanost (*bezcílné jednání s motorickým neklimdem*), impulzivní jednání, zkratkovité jednání, kompulzivní jednání, raptus (*náhlé, krátké, zuřivé útočné jednání*), katatonické poruchy jednání. (Malá, E., Pavlovský, P. 2002)

Porucha chování ve vztahu k diagnostické proceduře je věcí psychiatrické, resp. též psychologické agendy. Její primární diagnostické ukazatele často zahrnují agresi, odcizení, vandalismus, porušování pravidel a/nebo lež. **Mylně, tudíž nesprávně, jsou tyto jevy ve výčtu jakýchsi klasifikací poruch**

chování, neboť jejich prostřednictvím se pouze setkáváme, nebo pouze můžeme setkat s demonstrací projevů poruchy chování. Nejde tedy v pravém slova smyslu o fenomén synonymně označující jako porucha chování. Toto by současná věda měla plně zohledňovat.

Lékařská věda tento jev pro školskou praxi interpretuje následovně:

- Žák narušuje školní aktivity, bývá často impulsivní, nepozorný, roztržitý. Neřídí se třídními pravidly, pravidly školy (školní řád).
- Má špatnou koncentraci a nízkou odolnost vůči změnám. Často argumentuje s irelevantními informacemi. Jeho jednání je agresivní, s prvky tyranie.
- Pravidelně zanedbává školní docházku a školní povinnosti.
- Neustále obviňuje ostatní, osočuje je, dělá z nich nepoctivé.
- Má nízké sebevědomí, objevují se obtíže při práci ve skupinách.
- Objevuje se i automutilace (sebepoškození). Mívá manipulativní chování.

Podle odborníků angažujících se do problematiky dětské a adolescentní psychiatrie je porucha chování označením **vypovídajícím o souhrnném poškození v několika oblastech osobnosti člověka. Jedná se tedy o termín zastřešující**. Nedostatky v daných oblastech se demonstrují v rovině **behaviorální, proto se uvádí toto označení**. Přístupy odborníků lékařských oborů, psychologie a speciální pedagogiky k jedincům s poruchou chování se teda, jak jsme již uvedli, různí a jsou legitimně limitovány možnostmi svého oboru.

Literární prameny uvádějí tyto klasifikace poruch chování:

- **medicínská klasifikace** vychází z WHO (*World Health Organisation*, česky *Světová zdravotnická organizace*, ve zkratce *SZO*), z mezinárodní klasifikace nemocí, též ze standardů Americké psychiatrické asociace,
- **společenská klasifikace** (též sociální) je sice odborníky považována

za zastaralou, ovšem stále užívanou, vychází z koncepce prof. Miloše Sováka,

- **dimenzionální klasifikace** se využívá v anglosaských zemích a řídí se jí především psychologové či speciální pedagogové,
- **školská/pedagogická klasifikace** spojována s konfliktem, s násilím a se závislostí.

Terminologickou diverzitu poruchy chování jako konkrétního fenoménu zajišťují pohledy odborníků, jejich oborové přístupy a způsoby či možnosti hodnocení. U obecného vymezení poruch chování žáků vycházíme z těchto východisek:

- Žák **nerespektuje stanovené normy, a to ve sledovaném období delšího charakteru**, přitom je kriticky objektivně usuzováno, že **se nejedná o jev aktuální** a zároveň je kriticky objektivně předvídatelné, že daný stav bude nadále přetrvávat. V některých případech je patrný vědomý záměr žáka, v jiných projevy chování jsou zcela nevědomé.
- Dané chování **se projevuje s výraznými nápadnostmi** v oblasti sociálních vztahů, empatie, citovou chladností, jinými nestandardními emočně laděnými danostmi. Emocionalita může být narušena i v relaci sobě sama.
- Sledovaný jev **se objevuje v různých sociálních prostředích, nebo výhradně v daném prostředí a téměř vždy**. Jeho charakter z perspektivy měřitelnosti může dosahovat různé intenzity, někdy relativně stejné. Může představovat pro dotčeného nebo pro jeho okolí jisté limity, překážky, nebo absenci určitých zákonitostí.
- Daný jev **se nedaří odstranit běžnými pedagogickými postupy, které za jiných okolností jsou vyhodnoceny vždy jako efektivní**. A aplikace cílených speciálněpedagogických procesů se jeví jako zdařilá, ač popisovaný ireverzibilní stav nemůže zcela napravit, zajišťuje eliminaci

negativně hodnocených projevů nebo alespoň plní funkci profylaktickou, jíž prostřednictvím se daný stav nezhoršuje.

- Porucha chování podle S. R. Forness a K. A. Kavale (2000) **se může objevit samostatně nebo v kombinaci**, neváže se na kulturní a etnické rozdíly. Autoři upozorňují, že se může projevit i jako kombinované postižení. V této souvislosti zdůrazňujeme, že nelze automaticky považovat projevy žáka z prostředí sociální exkluze, nebo z prostředí, které je bezprostředně ohroženo sociální exkluzí za projevy plynoucí z poruchy chování.

Odborné zdroje uvádějí celou plejádu znaků k obecnému pojetí poruchy chování, jež žádají **zohlednění již při orientační pedagogické diagnostice. Jejich deskriptivní a explanační charakter umožní pochopit etiologii, determinaci, socializační procesy a v neposlední řadě edukaci žáka s poruchou chování.** Projevy poruchy chování nemají výhradní souvislost s věkovým obdobím, s pohlavím, nebo s intelektem dotčeného. Do úvahy se musí vzít také situace, v níž se jedinec nachází a je posuzován. Jeho kulturní aspekty, mající vliv na chování žáka a také předmětný čas, nebo období, v němž se žák nachází a je podroben analytické proceduře. Samozřejmostí při těchto činnostech je brání zřetelů na prostor, včetně sociologického pohledu na něj a jeho podmínky, v jehož rámci se analýza provádí.

Obecných definic pojednávajících o poruše chování, nebo teoretických konceptů určujících nepregnantní taxativní definici poruchy chování je poměrně mnoho. Nutné je právě proto striktně zdůraznit, že **porucha chování představuje ve svém označení určitý konstrukt** (stejně tak jako například *mentální retardace*) a tudíž jeho znaky jsou pouze obecnými znaky. Takový konstrukt **předpokládá klasifikaci typů (druhů) s jasně vymezenými vlastnostmi a zákonitostmi.** V lékařských oborech, v psychologii a ani ve speciální pedagogice se tedy neseťkáme s klasifikací stupňů obecného pojetí

konstruktů poruchy chování, neboť ve svém jádru představuje soubor variabilních typů a jejich někdy specifických, ovšem též obecných symptomů různé kauzality, etiologie a různého dopadu. Hensel a M. A. Vernooij (2000: 229) poruchu chování proto definují následovně: „*Porucha chování je výsledkem sociálního upevňování a přiřazování procesů. Nejde o kvalitu chování jako takového, ale jedná se o deklarovaný **sociální deficit** doprovázený dalšími společenskými jevy a z pohledu vývojového také kulturními změnami. K vymezení poruchy chování může dojít **pouze ve vztahu k platným společenským normám.***“

V návaznosti na to, dodáváme argumentační dikci H. Bacha (1993), v níž stojí důraz na skutečnost, že porucha chování jako taková neexistuje. Existuje člověk, který svým chováním při posuzování určitých souvislostí ve vztahu k lidem, k hodnotám a k jistým očekáváním vybočuje. Stejně tak neexistují žádné problémy v chování jako samostatný celek, ale **měli bychom do popředí stavět jedince vykazujícího rozdílné chování oproti očekávání jiných, oproti chování žádoucímu, očekávanému, přijatelnému, pochopitelnému atp.**

I z výše uvedeného je jistě patrné, že zkoumání etiologie poruch chování předpokládá **analýzu behaviorálních projevů osobnosti žáka** a ta je konstruována **vnitřními, vnějšími, kulturními, biologickými a dalšími dispozicemi**. Mezi základní primárně však řadíme osobnostní charakteristiky, genetické dispozice, oslabení nebo poruchy centrální nervové soustavy, úroveň inteligence, vlivy rodinného a širšího sociálního prostředí, subdeprivační a deprivační zkušenosti, vliv subkultury a vrstevnických skupin. **Každému faktoru by měla být věnována pozornost.**

Při **speciálněpedagogické intervenci se musí počítat s participací rodičů, učitelů a dalších subjektů, jež mají blízký vztah k výchovnému působení žáka**, a tím i determinační potenciál k dosavadním a budoucím formativ-

ním schématům jeho osobnosti. Požadavkem je, aby intervence byla zahájena hned, jakmile se takové chování začne projevovat, respektive jakmile dochází k jeho identifikaci. Cílem je zamezení prohlubování nežádoucích projevů, jejich rozsahu a dopadu. Efektivita odborného zásahu je pak přímo závislá na objektivně kritické, oborově věcné a procesně korektní analýze, v jejímž obsahu nalezneme okolnosti týkající se identifikace řešeného konstruktů, věcnou deskripci reálných, případně potenciálních faktorů. Jak školská praxe ukazuje, pedagogická veřejnost naráží na celou řadu **zásadních nedostatků a jejich dopadů** v uvedených žádoucích krocích směrem k eliminaci, profylaxi, reedukaci, rehabilitaci, kompenzaci ad:

- Poradenská pracoviště školy netvoří vždy kompletní tým pedagogických pracovníků (*výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog*), čímž **kompetence jednotlivých zaměstnanců mohou být limitovány, nebo mohou přesahovat jisté kapacitní možnosti.**
- **Problémem je kvalitní komplexní speciálněpedagogická analýza a následně intervence** (v intencích *prevence, poradenství, diagnostiky, reedukace, kompenzace, rehabilitace*) zaměřená na oblast poruch chování a realizovaná prostřednictvím **adekvátní aplikace optimálních metod a technik.**
- Nedostatečná orientace ve znalosti identifikátorů sloužících k vlastní identifikaci, chabá orientace v klasifikačních schématech, následně v obecné a specificky vázané symptomatologii poruchy chování, potažmo pak **v optimálně sestavené intervenci na úrovni školy.**

4.4 Kontext projevů rizikového chování dítěte a žáka

Školská terminologie, tedy nejen pedagogicky konstruovaná odbornými teoreticko-metodologickými postupy, ale také ta vyskytující se v dokumentech a předpisech různé úrovně, řešící otázky (školní) výchovy a vzdělávání, v posledních letech operuje s označením rizikový žák (žák

s rizikovým chováním). Užívá jej v různých kontextech, s několika variabilními významy. Vlastní označení zpravidla **signalizuje existující předpoklad, nebo potenciál vystupující jako faktor, jenž je často spojen se školním neúspěchem** (srov. Dvořák, D., Vyhnálek, J. Starý K. 2016). Odborníci se ovšem staví k problematice pojmosloví onoho konstruktu dosti laxně. Řeší daný jev z perspektivy vlastního oboru, nepocítují potřebu upozorňovat na existenci možného nedorozumění, právě užitím terminologického ekvivalentu „rizikový žák“, „žák v riziku“, „ohrožený žák“, „žák v ohrožení“ atp. E. Zezulková (2015, 2016) ve svém výzkumu, kde se zabývá otázkou čtenářské gramotnosti a jazykové kompetence, **nehovoří o rizikových žácích. Naopak ve svém sdělení nabízí zcela odlišný pohled, a tím vyzývá další odborníky k zamýšlení se nad tím, zda skutečně jde o rizikového žáka.** Za rizikové považuje ve svých zjištěních **některé oblasti** čtenářské gramotnosti, jazykové kompetence. **Pohled na metakognitivní schéma, na všechny jeho procesy a výstupy se tím významně mění. V těchto intencích pedagogická veřejnost musí vyhodnocovat jakékoliv terminologicky variabilní spojení, jakkoliv sestavené variace terminologických konceptů, ve kterých se objevuje žák a riziko. Apeluje na skutečnost, že ve vzdělávací trajektorii žáka existují konkrétní faktory v pozicích proměnných, s nimiž by se mělo zcela jistě počítat. Obdobně vidíme žáka s rizikovým chováním, resp. žáka, jehož chování signalizuje určité riziko pro jeho další bio-psycho-socio-morální vývoj.**

Ve vztahu k existenci těchto rizik, primárně však s ohledem na pozitivní rozvoj osobnosti žáka, je nutné provádět cílené a systemizovaně uchopené (speciálně)pedagogicky efektivní zásahy prostřednictvím konkrétních intervenčních **strategií prevence, poradenství, diagnostiky, reedukace, kompenzace a rehabilitace.**

MŠMT ČR k tématu rizikový žák v obecném slova smyslu v roce 2010 zveřejnilo **Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u**

děti a mládeže (č. j.: 21291/2010-28) a v roce 2016 vydalo **Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních** (č. j. MSMT-21149/2016). Jejich prostřednictvím apeluje na předcházení rozvoje rizik, zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace realizované za užití multimedií, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, záškoláctví, závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling, rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů, spektrum poruch příjmu potravy, negativní působení sekt a sexuální rizikové chování.

Podmínky, opatření a vyučovací postupy k zajištění vhodné intervence žáků cílových skupin pedagogové škol **mohou konzultovat s pracovníky školního poradenského pracoviště a s pracovníky školského poradenského zařízení⁸**. Od pedagogických pracovníků profesionálů se očekává, že se v rámci svého pedagogického působení budou aktivně spolupodílet na **prevenci, korekci, reedukaci, rehabilitaci, kompenzaci a jiné etopedicky laděné speciálněpedagogické činnosti, jenž obecně náleží do agendy speciálního pedagoga – etopeda**. V současném školství pozice speciálního pedagoga – etopeda není na školách a školských zařízeních **systémově plošně nastavena, přestože školy a školská zařízení s ohledem na projevy chování cílových skupin dětí a žáků a narůstající počet této populace po ní volají**.

Jak ve svém pokynu MŠMT ČR (2010) uvádí: „Každý pedagogický pracovník dbá, aby uplatňovaná prevence rizikového chování u žáků podle odstavce 1 byla prováděna komplexně, tj. ve všech oblastech školního prostředí a života, jichž se prevence rizikového chování u žáků dotýká.“

⁸ Viz dříve zařazená kapitola k této problematice.

Dále uvádí tyto čtyři oblasti (upraveno):

- **psychosociální dovednosti žáka,**
- **existence žáka a její spojitost se školou,**
- **sounáležitost žáka,**
- **adaptabilita žáka.**

Do oblasti psychosociální dovednosti žáka patří: *soběstačnost, autonomie, důstojnost, seberealizace, spokojenost v rodinných, přátelských a dalších mezilidských vztazích, sociální a kulturní integrita, tvořivost, schopnost milovat, pracovat a žít v souladu s rozmanitou kulturou a světem.*

Do oblasti existence žáka a její spojitost se školou patří: *péče o sebe sama, o svůj zevnějšek, volba mezi zdravým a nezdravým způsobem života, nezávislost, představa o své budoucnosti, víra v budoucnost, vnímání smyslu života.*

Do oblasti sounáležitost žáka patří: *vnímání sebe sama jako součást životního prostředí a Země, pocit bezpečí ve škole, ve městě, ocenění mé osoby, oceňování ostatních, kamarády, soběstačnost, umět přijímat zdravotní/sociální pomoc a služby.*

Do oblasti adaptabilita žáka patří: *dávat pozor na sebe a svůj zevnějšek, účast na sportovních a rekreačních aktivitách, setkávání se s lidmi a trávení s nimi volný čas, plánování a volba profese nebo zaměstnání, řešení problémů s odvahou, právní povědomí.*

KONTROLNÍ OTÁZKY



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

1. Jaké jsou intencionální vlivy výchovy?
2. Charakterizujte disociální chování.
3. Vypište typy neagresivních poruch chování.
4. Jaký význam má axiologie pro etopedii?
5. Kdo se podílí na etopedické diagnostice?
6. Napište význam sebehodnocení.
7. Napište jiný název pro lehkou mozkovou dysfunkci.
8. Co je to sociální exkluze?
9. Z čeho vychází medicínské hledisko klasifikace PCH?



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Student zpracuje konspekt z jednoho pramene z nabídky odborných literárních pramenů datovaných od r. 2013:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení



TERMINOLOGICKÝ APARÁT

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice následujících ustálených zkratk, jejich obsahů a významů:

- ADHD, ADD, ODD, SPU, SPUCH, SVP, PO, PCH, PAS, MP, MR

Na základě studia literárních pramenů student prokáže znalost definice následujících terminologických spojení:

- Ne / socializovaná porucha chování.
- Ne / agresivní porucha chování.
- Porucha chování s dobrou prognózou / špatnou prognózou.
- Porucha chování ve vztahu k rodinnému zázemí.
- Porucha chování vzniklá vlivem vnitřních / vnějších faktorů.
- Porucha chování mající vztah k látkové dependenci (závislosti).
- Porucha chování mající vztah k nelátkové dependenci (závislosti).
- Porucha chování spojená s hyperaktivitou.
- Opoziční porucha chování.
- Porucha chování a emocí.
- Ne / specifická porucha chování.
- Závažná porucha chování.
- Extrémně závažná porucha chování.
- Jiné poruchy chování uvedené v psychiatrické praxi.
- Jiné poruchy chování uvedené v psychologické praxi.

PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE



Studentův vklad do realizace výuky:

- příprava na vyučování
- hodnocení k této přípravě
- prověření zvolené metody, formy vyučování
- reflexe evaluace
- podpora kompetence



DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY K VÝUCE

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy, resp. bude moci splnit uvedené úkoly.

Publikace k nastudování 1:

Student si nastuduje alespoň jednu publikaci z oboru dětská psychiatrie a z psychologické disciplíny psychologie osobnosti.

Publikace k nastudování 2:

- MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). [Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- BALTAG, Tereza. (Ed.) (2017). [Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference](#). Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*
- *Paideia: Philosophical e-journal of Charles University*
- *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti.*
- *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*
- *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*

SHRNUTÍ KAPITOLY



Školní vzdělávání má vést ke kultivaci osobnosti, k rozvoji dětí a žáků. V jeho rámci diskriminace, xenofobie, netolerance, negativismus nemá své místo. Pedagog je pevnou, konstantní vyrovnanou osobností, která ve svém působení neuplatňuje principy prosté generalizace, archeypálnosti, jež by mohly způsobit škodu nebo újmu dětem, žákům nebo jejich blízkým. Pedagog si je vědom svých rezerv v otázce připravenosti k výkonu své profese. Neustále na sobě pracuje, rozvíjí své schopnosti a kultivuje svou osobnost.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5 ETOPEDICKY ZAMĚŘENÁ INTERVENCE V OBLASTI PREVENCE A REEDUKACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Závěrečná kapitola distančního textu pojednává o otázce prevence a reedukace v etopedické praxi. V jejím obsahu je popis a klasifikace prevence včetně výčtu nejfrekventovanějších forem chování dětí a žáků ve školním prostředí, které pedagogická veřejnost hodnotí jako pedagogicky nežádoucí. Na ni navazuje otázka reedukační péče, která se opírá o aspekty intencionálních a formativních výchovných cílů a spojují se se schémata postojovými, vztahovými a názorovými. V textu jsou uvedené metody přímého reedukačního působení a metody nepřímého reedukačního působení.

CÍLE KAPITOLY



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory a také absolvováním prezenční části výuky disponovat následujícími teoretickými poznatky, jež jsou obsahem kapitoly. Patří zde především tato témata:

- **prevence a její charakter v etopedickém kontextu,**
 - **reedukace a její charakter v etopedickém kontextu,**
 - **klasifikace a možnosti jejich realizace.**
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Preventivní opatření, primární prevence, sekundární prevence, terciární prevence, preventivní výchovná péče.

5.1 Prevence ve školské praxi

Prevence ve výchově hraje významnou roli. Při jejím zanedbání může negativně výrazně ovlivnit všechny složky osobnosti člověka. Plní mnoho funkcí (např. individuální, sociální, společenskou), je důležitá pro jednotlivce, stejně tak pro celou společnost. Prevence představuje předcházení. Předchází se různým nevhodným, patologickým, společnosti neakceptovatelným jevům apod. Cílem preventivních opatření je varovat sebe i druhé, chránit a podporovat. Prevence a různé preventivní mechanismy jsou (někdy bývají) dosti finančně náročné. Ve skutečnosti lze však říci, že vytváření preventivních programů je mnohem ekonomicky výhodnější, než vytváření intervenčních zásahů či programů. Ty i přes vysoké náklady nemusejí být efektivní (účinné) a správné. K diagnostice a intervenci je možné konstatovat, že čím dříve budou provedeny, tím lepší a efektivnější kroky mohou být realizovány.

Úkolem etopedicky zaměřené prevence je bezesporu předcházení jakémukoliv negativně pojatému chování, jednání, fenoménu, který pro dnešní společnost v kontextu normotvorných kritérií představuje hrozbu, nebezpečí apod. Prevence (z lat. *praevenire*, předcházet) znamená předcházení, představuje jakákoliv preventivní opatření – opatření s cílem předejít problému či problémům. V rámci etopedické prevence rozlišujeme z hlediska horizontálního prevenci: primární, sekundární a terciární.

Horizontální úroveň prevence, jak uvádí dokument MŠMT (2013), je zaštitěna příslušnými resorty v rozsahu jejich kompetencí (Ministerstvo zdravotnictví, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Ministerstvo obrany, Ministerstvo financí a Ministerstvo spravedlnosti) a nadresortními orgány (Rada vlády pro koordinaci protidrogové politiky při Úřadu vlády a Republikový výbor prevence kriminality při Ministerstvu vnitra). Podle „Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009–2012“ se MŠMT podařilo

postupně upevňovat na vertikální úrovni fungující síť koordinátorů a metodiků prevence, tvoří ji:

- krajští školští koordinátoři prevence (pracovníci odboru školství, mládeže a tělovýchovy krajských úřadů),
- metodici prevence (pracovníci pedagogicko-psychologických poraden),
- školní metodici prevence (pedagogové ve školách a školských zařízeních).

Primární cílovou skupinu etopedicky zaměřené prevence tvoří podle Strategie dětí a mládež a pedagogičtí pracovníci, sekundární cílovou skupinou jsou potom rodiče dětí a veřejnost. Veškeré konkrétní aktivity realizované s cílem předejít problémům a následkům spojeným s rizikovými projevy chování nebo minimalizovat jejich dopad a zamezit jejich rozšíření lze považovat za primární prevenci. Ta se člení na specifickou a nesespecifickou. Specifická prevence se zaměřuje na takovou práci s jedinci, u níž lze v případě její absence předpokládat další negativní psychosociální vývoj osobnosti, snaží se předcházet nebo omezovat nárůst dopadu jeho výskytu. Rozeznáváme tak:

- všeobecnou specifickou primární prevenci, která je zaměřena na cílovou skupinu, např. třídu,
- selektivní specifickou primární prevenci zaměřenou na primární cílovou skupinu, u níž chceme cíleně zamezit vzniku rizikového chování,
- indikovanou specifickou primární prevenci (je též označována jako včasná intervence), předchází sekundární prevenci, tj. přímé individuální práci s klientem.

Za nesespecifickou primární prevenci považujeme veškeré činnosti, aktivity, které tvoří nedílnou součást primární prevence. Jejím obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti člověka, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních

aktivit. Sekundární prevence představuje předcházení vzniku dalších negativních jevů, rozvoje a přetrvávání rizikového chování. Je tedy včasnou intervencí, poradenstvím a terapií zároveň. Terciární prevence v obecném slova smyslu představuje vytváření mechanismů, které by zabránily opakování a tlumily důsledky. Zaměřuje se zejména na osoby již po absolvování indikované terapie, po výkonu trestu, na jedince opouštějící ústavní a ochrannou výchovu (srov. MŠMT 2009, Matoušek, O. Kroftová, A. 2003, Vojtová, V. 2010).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zpracovalo „Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních“⁹. Jeho obsahem je základní vymezení pojmů (např. diferenciací primární prevence, její klasifikace a preventivní program), systém organizace a řízení primární prevence, implementace primární prevence do kurikulárních dokumentů, včetně tvorby preventivního programu aj. Primární prevence se zaměřuje především na předcházení rozvoje rizik, které směřují zejména k následujícím rizikovým projevům v chování žáků:

- agrese, šikana, kyberšikana, násilí, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus,
- rasismus a xenofobie, homofobie
- záškoláctví,
- závislostní chování, užívání všech návykových látek, netolismus, gambling
- rizikové sporty a rizikové chování v dopravě,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování.

⁹ <http://www.prevence-praha.cz/attachments/article/123/Metodicke%20doporuceni%20k%20primarni%20prevenci%20rizikoveho%20chovani.pdf>

Škola jako výchovně vzdělávací instituce zajišťuje primární prevenci. Tu na škole garantuje školní metodik prevence (viz vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Školní metodik prevence každoročně sestavuje minimální preventivní program. Minimální preventivní program (MŠMT 2010):

- je preventivním programem školy a školského zařízení,
- je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. upravovaného přílohou,
- vychází z omezených časových, personálních a finančních investic se zaměřením na nejvyšší efektivitu,
- jasně definuje dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle,
- je naplánován tak, aby mohl být řádně uskutečňován,
- přizpůsobuje se kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v rámci školy, tak v jejím okolí, respektuje specifika ve školním prostředí,
- oddaluje nebo snižuje výskyt rizikového chování,
- zvyšuje schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí,
- má dlouhotrvající vliv na změnu chování,
- pojmenovává problémy z oblastí rizikového chování a případné další rizikové projevy chování,
- pomáhá zejména těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin (minoritám, cizincům, dětem a žákům zdravotně či sociálně znevýhodněným) při ochraně jejich lidských práv,
- podporuje zdravý životní styl a usiluje o předávání vyvážených informací a dovedností,
- pokud se na realizaci podílí vnější subjekt (mimo samotnou školu), pak (je-li pro danou oblast zavedeno) se doporučuje volba takového subjektu, který má pro danou činnost certifikaci.

Diagnostický ústav spolu se střediskem výchovné péče jsou zařízeními, která podle legislativních norem zabezpečují preventivně výchovnou péči v České republice. 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 vymezuje preventivně výchovnou péči. Ta spočívá v poskytování speciálně pedagogických a psychologických služeb dětem v riziku poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji, u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova, osobám odpovědným za výchovu a pedagogickým pracovníkům. Preventivně výchovná péče je poskytována formou ambulantních služeb, celodenních služeb a internátních služeb.

Všechny mechanismy prevence lze vnímat jako klíčové pro zdravý osobnostní rozvoj člověka, zdravé sociální vztahy či optimální společenské fungování. Preventivní programy pak lze chápat jako cílené mechanismy (strategie, techniky) sloužící k upevňování a posilování pozitivních postojů, vytvoření prostoru pro uvědomění si sebe sama, druhých, otevřenou komunikaci, k eliminaci nežádoucích vlastností, projevů, pocitů apod. Prevence plní tyto funkce:

- individuální – napomáhá k pozitivnímu rozvoji osobnosti člověka,
- sociální – podporuje vzájemné vztahy v sociálním prostředí člověka,
- společenskou – podporuje společenské uplatnění člověka,
- ekonomickou - a to zejména u primární prevence, neboť je pro společnost finančně výhodnější, než samotná náprava.

5.2 Reedukace ve školské praxi

Reedukační proces (též převýchovný proces) lze chápat jako sled na sebe navazujících speciálněpedagogických situací s jednoznačným cílem, a to odstranit nežádoucí (patologické) vlivy a účinně využívat kladné

zkušenosti pedagogického procesu. Proces staví na předpokladu vytrvalého působení na psychické procesy a regulaci činností, za účelem vyvolání změn. Jde o složitý interakční proces řízený speciálním pedagogem, adresován dítěti, žákovi, klientovi. Měl by být dlouhodobý, dvojstranný, měl by probíhat v dobře nastavených podmínkách. Měl by se vyznačovat jasným záměrem, cílevědomostí a systematickým formováním osobnosti dítěte/žáka/klienta. Při koncipování převýchovného procesu je potřebné nahlížet na aktuální výchovnou situaci, na úlohu speciálního pedagoga a dispozice dítěte/žáka/klienta.

Převýchovný proces obecně vede k dosažení výchovného cíle. Ten zasahuje do oblasti vztahů, postojů a názorů. Převýchovný proces tak téměř vždy naráží na odpor vychovávaného. Jeho úkolem je provést nápravu (korekci) a zajistit osobní, společenské, školní či pracovní začlenění (společenskou integraci). Proto by se měl realizovat především v sociálních skupinách, aby k nápravě docházelo neizolovaně. Vychovávaný by se aktivně měl podílet na vytváření pravidel, měl by být aktivně účastněn. Systém reedukace primárně vychází z obecných cílů výchovy. K nim patří:

- **Informativní cíl výchovného působení**, jehož úkolem je předat jakési poznatky za účelem korekce chování. Základní predikcí je, že vzdělání determinuje názory, postoje, hodnoty, tudíž celkové chování.
- **Praktickým cílem výchovného působení** je předání konkrétních dovedností, podpory, zajištění rozvoje schopností, dovedností za účelem posílení adekvátního chování.
- **Všeobecný cíl výchovného působení** garantuje standardizované způsoby chování, které jsou společností akceptovatelné či nastavené.
- Specifický cíl, též **individuální cíl výchovného působení** se orientuje výhradně na jednu věc, konkrétní aktivitu, činnost, úkon, u kterého je potřeba provést korekci chování a eliminaci negativních dopadů.

- **Adaptační cíl výchovného působení** souvisí s procesem adaptace. V rámci převýchovného procesu se zaměřujeme na prvky maladaptace či maladjustace (nepřizpůsobivé chování nebo chování, které neodpovídá daným podmínkám či okolnostem), zaměřujeme se cíleně na konkrétní problémové oblasti.
- **Anticipační cíl výchovného působení** se orientuje na budoucí životní perspektivu s tím, že intervenujeme s ohledem na aktuální stav a s ohledem na stav budoucí.

Reedukační proces představuje soubor opatření, postupů zaměřených na funkční nápravu, zlepšení chování, zdokonalení jistých funkcí v oblasti chování, přitom se cíleně zaměřuje na všechny aspekty behaviorálního obrazu. Primárním úkolem je opětovné získání určitých dovedností a maximální využití potenciálu dítěte/žáka/klienta. Takovým procesem se u jedinců s poruchou chování nebo s problémem chování systematicky zaměřujeme na citové, mravní a sociální narušení, přičemž vycházíme z toho, že porucha chování z hlediska etiologického má charakter multidimenzionální váhy. Narušení se týká oblastí sociální, psychické, biologické a fyziologické. U jedinců s poruchou chování a s problémy chování **jsou narušeny konstrukty týkající se názorů, postojů a vztahů**. Ty determinují komplexní behaviorální fungování člověka. Jedná se vlastně o sféry psychiky člověka, jejichž konkrétní podoby se stávají vnitřními regulátory a ovlivňují tak výsledky vnějšího chování lidí v životních situacích. (srov. Navrátil, S., Mattioli, J. 2011)

Tabulka 3 Behaviorální fungování člověka

Behaviorální fungování člověka		
NÁZORY	POSTOJE	VZTAHY
k sobě, k druhým		
k hodnotám, k normám, k životním cílům		
k učení, k práci		

Názor symbolizuje specifické osobní hledisko jednotlivce k dané osobě, předmětu, situaci či jevu, které je zpravidla subjektivní. Nemusí se opírat o reálný obraz. Jedná se o jakési tvrzení zahrnující několik aspektů mající vliv na kognitivní, emocionální a behaviorální procesy člověka. Konstruované názory mohou být modifikovatelné. Zkušenosti, vědomosti, znalosti a různé osoby či situace napomáhají tyto subjektivně situované konstrukty upravovat. Změna však představuje posun v různých směrech. V systému reedukačního procesu se snažíme **poznat názory, analyzovat je, vyhodnocovat, stanovit možnosti modifikace k pozitivnímu směru rozvoje osobnosti, vytvářet mechanismy změny, průběžně vyhodnocovat**. Důležitým pilířem však musí být **otevřená komunikace s racionální argumentací**, s velkým **prostorem pro autoevaluaci** dítěte/žáka/klienta.

Postoj (postojové konstrukty) lze charakterizovat jako hodnotící vztah, hodnotící názor či hodnotící relaci mající tři kategoriální vzájemně se ovlivňující dimenze:

- kognitivní – ta souvisí s vnímáním daného schématu, uvědomování si souvislostí, relevantních podmínek,
- emocionální – ta vychází z předešlé, neboť poskytuje emocionální náboj k daným okolnostem,
- behaviorální – je expresivní částí postoje, svým charakterem, resp. konativní akcí dává jedinci, sociálnímu okolí najevo svůj hodnotící vztah.

Sociální postoje souvisí s názory, hodnotami a hodnotovou orientací. Individuální hierarchie hodnot je zčásti stálá a částečně se mění. Vznik i změny v hierarchii hodnot závisí na řadě činitelů, jimi jsou např. věk, inteligence, vzdělání, výchova, profese, rodina, společenská stratifikace. (Kohoutek, R. 2008) Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům. K základním funkcím postojů patří především funkce znalostní, utilitární, sociální identity a funkce

udržování sebeúcty. Z hlediska funkce znalostní lze říci, že postoje člověku pomáhají „odhalovat“ objekty a události v jeho okolí. Pomáhají mu ve vytváření behaviorálních strategií (akcí) k danému objektu či událostem. Užití funkce souvisí s procesem učení (mj. sociální učení), z něhož vyplývají odměny a tresty. Lidé zaujímají postoje vedoucí k libosti či nelibosti. Funkce sociální identity zahrnuje aspekty sebevyjádření a sociální interakce, což směřuje zároveň k identifikaci s danými osobami. Funkce udržení sebeúcty má dva způsoby projevů:

- prostřednictvím ego-ochranné funkce a externalizace jedince chrání před negativními jevy, událostmi, skupinami apod.,
- utvářejí vazbu mezi self (já) a oblíbenými objekty, jež na jedince působí jako vzory a jimi se řídí. (Hewstone, M., Stroebe, W. 2006)

Reedukace v oblasti postojů vyžaduje náročnou systemizaci v této náročné speciálněpedagogické činnosti. Vyžaduje rovněž bohaté zkušenosti a pevné kvalifikační zázemí toho, kdo se na reedukační práci podílí. Jde o komplex determinantů paralelně působících, vzájemně na sobě různě závislé a s různou mírou intenzity.

Vztah je obecná vlastnost daného objektu/subjektu, vážící se k jinému objektu/subjektu. Vztah jako entita může mít různé specifické zvláštnosti. Může být jednostranný, oboustranný, různě koncipovaný, někdy dokonce ambivalentní. Zasahuje do kognitivních, emocionálních, behaviorálních konceptů. Jedná se o vazbu nabývající nejrůznějších podob v závislosti na předem definovaných či nově konstruovaných okolnostech. Jeden subjekt/objekt může mít více různých vazeb k víceru různým entitám. Vzájemné vztahy těchto entit mohou v praxi někdy tvořit velmi rozsáhlé sítě a vzájemné konstelace. Vztahy mezi lidmi (mezilidské vztahy/interpersonální vztahy) mohou nabývat nejrůznějších podob, s různou mírou pozitivního či negativního ladění. Charakter vztahu mezi lidmi se mění v čase a v prostoru, je závislý na různých podmínkách své existence.

Efektivita reedukačního procesu je závislá na řadě proměnných. Vyžaduje výbornou orientaci v rovině profesní (tj. erudice), výbornou orientaci v rovině práce s dítětem/žákem/klientem (kompetence), výbornou orientaci v rovině řešeného případu (znalost všech podmínek, okolnosti, vlivů ad.). Diferenciální diagnostika je nezbytná. Počítá se s:

- diferenciací s ohledem na poruchu osobnosti, projevy, které plynou z choroby či nemoci, emočního či duševního narušení,
- diferenciací s ohledem na mentální retardaci, kognitivní funkce, hodnotící a exekutivní funkce,
- znalostí psychologické heredity – deviantní chování rodičů apod.,
- znalostí dificity – nevytvořené nebo chybně vytvořené návyky, nesprávně naučené hodnoty a životní cíle,
- orientací v sociálních vztazích a mírou maladjustace,
- analýzou morálního narušení.

Ke klíčovým okolnostem reedukačního procesu dále patří:

- analýza objektivních podmínek výchovy,
- analýza socializace a její úrovně,
- analýza stavu, vývoje, změny v sociálních vztazích,
- analýza vlastní akceptace osobnosti a akceptace druhými,
- analýza hodnotové orientace, sledování vývoje a změn,
- analýza referenčních skupin, vztah k nim,
- analýza profesní orientace, oblastí, v nichž lze nalézt úspěch,
- analýza dosud existujících materiálů z realizovaných diagnostických procesů,
- analýza právního vědomí, znalosti a obecné informovanosti ad.

Metody uplatňované v reedukačním procesu musí zohledňovat všechny výše uvedené skutečnosti, vždy s jasným zřetelem na individualitu dítěte/žáka/klienta. Volnost výběru a kreativita alternací v reedukačních metodách práce speciálního pedagoga musí být zajištěna. To vše je

garantováno jeho oborovou kompetencí (dovednosti, znalosti, zkušenosti ad.).

Tabulka 4 Metody reedukační práce, upraveno dle S. Kučerové (In Střelec a kol. 1996) a P. Vacka (2008)

<p>Metody přímého reedukačního působení (direktivní metody)</p>	<p>Metody nepřímého reedukačního působení (indirektivní metody)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • mravní vysvětlování • mravní poučování • kladení požadavků • přesvědčování • vedení s prvky přinucování a donucování (příkazy, zákazy, pověřování úkolem nebo funkcí) • trénink chování • hodnocení s jasnou sankcí (odměna a trest) • podpora sebehodnocení s jasnou sankcí (odměna a trest) 	<ul style="list-style-type: none"> • vzor • režim a řád • vedení založené na důvěře (vyjádřené očekávání, slib, závazek, výstraha) • pozitivní sociální prostředí s otevřenou komunikací (klíma, pozitivní postoje, očekávání) • vyvolávání a tlumení emocí (empatie, agitace, degradace, eliminace a sublimace, řešení konfliktů) • diskuse (řešení dilemat) • mechanismy kontroly (vnitřní, vnější) • samospráva, sebevýchova

Setkáváme se i s jinými metodami, jejichž charakter v závislosti na interpretaci, resp. podání může být jak direktivní, tak indirektivní: **sugesce, příkaz, pokyn, nabídka, návrh, alternativa, příklad, výklad, aktivní naslouchání, mlčení ad.**

U všech situací reedukačního procesu je nezbytně nutné stavět do popředí životní perspektivu dotčené osoby. Myslet na její dispozice, možnosti a globální fungování ve společnosti. Veškeré metody, prostředky či techniky práce vybíráme tak, aby nenarušovaly rozvoj osobnosti, nenarušovaly sociální klima v prostředí, v kterém se jedinec pohybuje, a aby uvážene zajišťovaly bio-psycho-sociální rovnováhu člověka.

V reedukační praxi se poměrně hojně uplatňují různě terapeuticko-formativní, terapeuticko-korektivní, terapeuticko-stimulační, terapeuticko-kognitivní a jiné techniky. Jejich využití však vyžaduje příslušnou kompetenci terapeuta. Tu zpravidla získává absolvováním dlouhodobého kurzu specializovaného na aplikaci vybraných metod a technik v terapeutické práci. J. Seckera (2008) ve svém výzkumném záměru pojednává o několika přístupech terapeutické práce. K nejznámějším přístupům patří: behaviorální, interakční, eklektický, kognitivní, interpersonálně-korektivní, humanistický ad.

KONTROLNÍ OTÁZKY



Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

1. Co představuje neformální spolupráce školy s rodinou?
2. Kolik je stupňů vývoje poruch chování podle Bowera?
3. Vypište poruchy chování podle složky osobnosti.
4. Charakterizujte medicínské hledisko klasifikace poruch chování.

5. Co je to sebeaktualizace?
6. Co je to TOP technika?
7. Charakterizujte teorii labelling.
8. Charakterizujte terciální prevenci v etopedii.
9. Vypište alespoň 4 teorie sociálních deviací.
10. Kdo tvoří mikrosociální prostředí? Jenom vypište.



KORESPONDENČNÍ ÚKOL

Student zpracuje konspekt z jednoho pramene, který se tématicky váže na oblast prevence a jednoho pramene řešící otázku reedukace. Oba úkoly budou respektovat následující strukturu:

- a) citační záznam
- b) deskripce volby publikace/díla, způsobu studia a zpracování zadaného úkolu
- c) interdisciplinární provázanost, zejména ve vztahu k pedagogice, psychologii, právu, sociologii, lékařské vědě, atp.
- d) osobní evaluační reflexi k publikaci/dílu, v níž bude zahrnuta aktuálnost transdisciplinarita sděleného, adresnost a cíl či záměr
- e) klíčová slova s exploračí speciálněpedagogického kontextu
- f) odkazy na související publikace, výzkumy, sdělení



PARTICIPACE STUDENTA NA VÝUCE

Studentův vklad do realizace speciálněpedagogické prevence:

- systemizace vlastního preventivního zaměření ve vztahu k definici, explorační, kontextu, procesu, cílové skupině, definici klíčových faktorů

a rizik, jejich proměnné a determinaci, včetně náležitých podmínek potřebných pro dosažení žádoucích efektů

- deskripce významu, procesu, obsahu a realizace
- nastavení tematizované nebo procedurální/procesní blízké, chronologicky návazné nebo předcházející aktivity
- viz 1 c, e, f

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Studentův vklad do realizace speciálněpedagogické reedukace:

- systemizace vlastního reedukačního zaměření ve vztahu k definici, exploraci, kontextu, procesu, cílové skupině, definici klíčových faktorů a rizik, jejich proměnné a determinaci, včetně náležitých podmínek potřebných pro dosažení žádoucích efektů
- deskripce významu, procesu, obsahu a realizace
- nastavení tematizované nebo procedurální/procesní blízké, chronologicky návazné nebo předcházející aktivity
- viz 1 c, e, f

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY A ÚKOLY K VÝUCE

Student by měl absolvováním této teoretické části studijní opory, doporučené literatury ke studiu a také absolvováním prezenční části výuky disponovat teoretickými poznatky, díky kterým dokáže zodpovědět následující dotazy:

Sada otázek

1. Jaké preventivní aktivity ve školské praxi pedagogičtí pracovníci nejčastěji realizují, uveďte příklady?
2. Na jaké formy chování se tyto preventivní aktivity zaměřují a jaký efekt generují?
3. Jaké reedukační aktivity ve školské praxi pedagogičtí pracovníci nejčastěji realizují, uveďte příklady?
4. Na jaké formy chování se tyto reedukační aktivity zaměřují a jaký efekt generují?

Publikace k nastudování 1:

Student si nastuduje alespoň jednu publikaci každého níže uvedeného autora.

- Train, Alan
- Pokorná, Věra
- Komenský, Jan Amos

Elektronické odborné recenzované časopisy:

- *Paidagogos: časopis pro pedagogiku v souvislostech*

.....

.....

.....

.....



SHRNUTÍ KAPITOLY

Prevence a reedukace představují náročné činnosti ve školské praxi. Ty první se orientují na předcházení nežádoucích, nepříznivých, společensky neakceptovaných, někdy označovaných jako maladaptivních, nebo nepřizpůsobivých forem chování. Plní funkci významnou, a to z perspektivy osobnostního rozvoje společenského nastavení, z perspektivy ekonomické, sociální a jiné. Reedukační aktivity se angažují do nápravy korekce, eliminace, odstranění, ať už úplné nebo částečné, event. profylaxi nežádoucích, pedagogicky nevhodných, maladaptivních, nebo nepřizpůsobivých forem chování.

Prostor pro poznámky studenta:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

LITERATURA

1. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
2. AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
3. BACH, H. *Personenkreis Geistigbehinderter*. In BACH, H. (Hrsg.) *Pädagogik der Geistigbehinderten*. Berlin: Car Marhorld, 1979.
4. BALTAG, Tereza. (Ed.) *Prevence v kontextu ústavní a ochranné výchovy. Sborník z konference*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2017.
5. BĚHOUNKOVÁ, Leona. *Fenomén odchodu do samostatného života dítěte vyrůstajícího v náhradní rodinné péči*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. 2012.
6. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
7. DVOŘÁK, Dominik, VYHNÁLEK, Jan, & STARÝ, Karel. (Tranzice a transfer ve vzdělávací dráze: longitudinální studie rizikového žáka. *Studia Paedagogica*, 21 (3), 9–39. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5817/SP2016-3-2>
8. FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. ISBN 80-901601-9-0.
9. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
10. HENSLE, Ulrich a Monika A. Vernooij. *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen*. Wiebelsheim : Quelle & Meyer, cop. 2000.
11. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
12. JUROVSKÝ, A. *Dieťa a disciplína*. Bratislava: SAV, 1955.

13. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978- 80-7464-233-3.
14. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
15. KALEJA, M. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
16. KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996.
17. KAVALE, K. A. & S. R. FORNESS What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 2000.
18. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
19. KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě - rodina - instituce aneb Jak neztratit budoucnost*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9
20. KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
21. MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie. Učebnice pro zdravotní sestry a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-700-0.
22. MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
23. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-771-X.
24. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
25. MYŠKOVÁ, Lucie a kol. (2018). *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské

- poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
26. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
 27. NOŽÍŘOVÁ, Jana. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde, 2012. ISBN 978-80-86131-91-7
 28. PACNEROVÁ, Helena a Lucie MYŠKOVÁ, ed. *Kvalita péče o děti v ústavní výchově: Sborník z konference*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2016. ISBN 978-80-7481-157-9.
 29. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
 30. SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty. I* Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-5348.
 31. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
 32. STEINER, Rudolf. *Human Values in Education. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland*. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
 33. SVOBODOVÁ, Jana a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 76. ISBN: 80-85931-00-1.
 34. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
 35. TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
 36. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

37. VODIČKOVÁ, Marie. Péče o děti. Sdružení na ochranu dětí: Sood.cz [online]. 2017 [cit. 2018-04-24]. Dostupné z: <http://www.sood.cz/ne-vesela-statistika-mpsv/>
38. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchou chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU, 2010. ISBN978-80-210-5159-1.
39. YOGI, China Mani. *Value-Based Education.. Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.*
40. ZEŽULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9

Legislativní a metodické zdroje:

1. SPURNÝ, Martin. *Tisková zpráva. Postoje veřejnosti k právům homosexuálů – květen 2019*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4940/f9/ov190607.pdf
2. Interaktivní mapa PPP v Praze a v celé ČR: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>
3. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (č. j.: 21291/2010-28)
4. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních
5. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.
6. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.
7. MŠMT ČR. Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.
8. MŠMT ČR. Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže





9. MŠMT. Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele. [12. března 2014]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
10. Náhradní rodinná péče, dostupné z : <http://www.nahradnirodina.cz>
11. NÚV, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, <http://www.nuv.cz/>
12. Vyhláška MŠMT 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
13. Vyhláška MŠMT 60/2006 Sb., o postupu při zajišťování psychické způsobilosti pedagogických pracovníků školských zařízení pro preventivně výchovnou péči
14. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
15. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
16. Vyhláška MŠMT ČR č. 438/2006 Sb., kterou se stanoví podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
17. Vyhláška MŠMT ČR č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve SVP
18. Vyhláška MŠMT 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách
19. Zákon č. 82/2015 Sb., zákon kterým se mění školský zákon (novela školského zákona)
20. Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník
21. Zákon č. 94/1963 Sb., zákon o rodině
22. Zákon č. 99/1963 Sb., občanský soudní řád
23. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů

24. Zákon č. 129/2008 Sb., o výkonu zabezpečovací detence včetně prováděcích vyhlášek, dotýkajících se práv dětí omezením kontaktů s rodiči, případně na omezení osobní svobody rodičů navazujícím rozhodnutím o ústavní výchově
25. Zákon č. 169/1999 Sb., o výkonu trestu
26. Zákon č. 217/2002 Sb., o dočasné ochraně cizinců
27. Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže
28. Zákon č. 240/2000 Sb., o krizovém řízení a o změně některých zákonů (krizový zákon)
29. Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě
30. Zákon č. 293/1993 Sb., o výkonu vazby
31. Zákon č. 325/1999 Sb., o azylu
32. Zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky
33. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
34. Zákon č. 500/2004, Sb., správní řád
35. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.)
36. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
37. Zákon č. 40/2009 Sb., trestní zákoník
38. Zákon č. 141/196 Sb., trestní řád

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Distanční studijní text pojednává o problematice etopedického poradenství a intervence v oblasti vzdělávání dětí a žáků ve školním prostředí, a to z perspektivy mezioborové s dominantním zaměřením na rovinu chování objektů školního vzdělávání. Jeho obsah je tvořen elementárním teoretickým rámcem nosných pilířů a jimi jsou oblast poradenství, vycházející z teoretických základů psychologických směrů a reflexe reálné terénní školské praxe a vlastních projevů chování dětí a žáků v procesu vzdělávání. Svou tematizací vstupuje do prostředí rodiny a rodinné výchovy, školní edukace, náhradní rodinné výchovy, rezidenční výchovy a do otázky týkající se školy jako výchovně vzdělávací instituce, profese pedagogických pracovníků a vedení výuky zaměřené na individualizaci a diferenciaci relevantních aspektů a atributů procesů vzdělávání.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Název: *Poradenství a intervence u dětí a žáků s poruchami chování*

Autor: **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě
Výzkumné centrum pro sociální začleňování
Bezručovo nám. 885/14, 746 01 Opava

Vydání: první

Místo a rok vydání: Opava, 2019

Náklad: elektronicky

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 137

ISBN 978-80-7510-362-8

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.

