



Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

METODIKA ZAVÁDĚNÍ SEKUNDÁRNÍ A TERCIÁRNÍ PODPORY DĚTÍ S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE A JEJICH RODIN ZALOŽENÁ NA ROZVOJI SPECIFICKÝCH KOMPETENCÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ PRO VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU

Mgr. Jana Divoká a kol.

rozum
a cit 
pro školy





Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

**Rozum a Cit pro školy –
Metodika zavádění
sekundární a terciární podpory
dětí s problémy v učení
a chování na základní škole
a jejich rodin založená
na rozvoji specifických kompetencí
pedagogických pracovníků pro
vedení pomáhajícího rozhovoru**



Mgr. Jana Divoká a kol.



Evropská unie
Evropský sociální fond
Operační program Zaměstnanost

Materiál vznikl v rámci projektu Rozum a Cit pro školy č. CZ.03. 2. X/0.0/0.0/17_076/0011465, podpořeného, na základě výzvy MPSV ČR, z Evropského sociálního fondu, Operačního programu Zaměstnanost.

Na přípravě metodiky i dalších materiálů vzniklých v rámci projektu se dále autorsky či konzultačně podíleli: Mgr. Kateřina Bojdová, Mgr. David Černík, Mgr. Petra Flemrová, Mgr. Veronika Fojtíková, Gabriela Hronová, Mgr. Michal Jahn, Tomáš Kopřiva, PhDr. Jana Kovařovicová, Marian Koša, Mgr. Mariana Kroftová, MUDr. Olga Kunertová, Ing. Kamila Lindauerová, Mgr. Juraj Málík, Mgr. Jaroslava Málíková, Mgr. Adriána Ondová, Mgr. Pavlína Sadilová, Mgr. Martina Salamonová, Mgr. Simona Sedláčková, MPH, Mgr. Kateřina Spěváková, Bc. Dita Šimáčková, Mgr. Marina Šimanová, Mgr. Gabriela Špačková, Mgr. Marta Štrinclová, Mgr. František Tomášek.

Velké díky patří též všem školám, které se zúčastnily pilotního ověření metodiky, tj. Základní škole a mateřské škole Veleň, Základní škole a Mateřské škole Sluhy, Základní škole a mateřské škole Husinec-Řež, Základní škole Český Brod, Základní škole Škvorec / Základní škole Kladská (Základní škole s rozšířenou výukou jazyků, Fakultní škole Pedagogické fakulty UK) – Praha 2, Základní škole Square – Praha 4, Základní škole Antonína Čermáka – Praha 6.

Obsah

1. ÚVOD	5
2. VÝCHODISKA VZNIKU METODIKY PRO ZAVÁDĚNÍ SEKUNDÁRNÍ A TERCÍÁRNÍ PODPORY DĚTÍ S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE	7
2.1 Obecná analýza některých aspektů inkluzivního vzdělávání a dalších souvisejících oblastí se zaměřením na možnosti uplatnění metodiky Rozum a Cit pro školy v přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. problémy v učení a chování, a jejich rodinám	7
2.2 Východiska metodiky vzešlá z praktických zkušeností z práce s dětmi s problémy v učení a chování	10
3. METODIKA PRO ZAVÁDĚNÍ SEKUNDÁRNÍ A TERCÍÁRNÍ PODPORY DĚTÍ S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	12
3.1 Základní principy metodiky Rozum a Cit pro školy	12
3.2 Cílové skupiny metodiky Rozum a Cit pro školy	13
3.3 Struktura a popis principů sekundární a terciární podpory dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny	15
3.4 Identifikace dítěte k pomáhajícímu rozhovoru a základní principy spolupráce s dítětem s problémy v učení a chování a jeho rodinou	18
3.5 Význam pomáhajícího rozhovoru pro dítě a jeho rodinu vzhledem k situaci způsobené pandemií COVID-19	19
3.6 Kompetenční model Rozum a Cit pro školy – východisko pro vzdělávání pedagogických pracovníků v pomáhajícím rozhovoru	19
4. KONKRETIZACE OBSAHU JEDNOTLIVÝCH SPECIÁLNÍCH KOMPETENCÍ PRO VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU S DĚTI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ A JEJICH RODINAMI Z HLEDISKA TEORIE I PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ	26
4.1 Kompetence I. – Orientace v problematice práce s dětmi s problémy v učení a chování	26
4.2 Kompetence II. – Orientace v základech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a v možnostech aktivního prožívání volného času	58
4.3 Kompetence III. – Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou	60
4.4 Kompetence IV. – Komunikační dovednosti a dovednosti potřebné k vedení pomáhajícího rozhovoru	62
4.5 Kompetence V. – Osobnostní rozvoj – sebereflexe, využití podpůrných nástrojů (supervize, mentoring, koučink, sebezkušenost, vzdělávání...)	86
5. POPIS EDUKAČNĚ-TERAPEUTICKÉHO BALÍČKU ROZUM A CIT PRO ŠKOLY – SOUBORU MATERIÁLŮ PRO VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU S DĚTI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	90
5.1 Popis hlavních komponent edukačně-terapeutického balíčku Rozum a Cit pro školy, souboru materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole	91
6. UKÁZKY Z KAZUISTIK – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE Z PRÁCE S METODIKOU ROZUM A CIT PRO ŠKOLY	99
6.1 Kazuistika I.	99
6.2 Kazuistika II.	100
6.3 Kazuistika III.	101
6.4 Kazuistika IV.	102
7. POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA	105

1. ÚVOD

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

úkolem předkládané publikace je představení metodiky s názvem Rozum a Cit pro školy – Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji specifických kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru (dále také jen metodika), která vznikla a byla pilotně ověřena na pěti školách ve Středočeském kraji v rámci projektu [Rozum a Cit pro školy č. CZ.03. 2. X/0.0/0.0/17_076/0011465](#) (dále také jen projekt), podpořeného, na základě výzvy MPSV, z Evropského sociálního fondu, Operačního programu Zaměstnanost.

Motivací k vytvoření této metodiky bylo zejm. poskytnutí pomoci dětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám (biologickým i náhradním), potažmo školám, resp. pedagogickým pracovníkům, při práci s těmito dětmi a jejich rodinami.

Vzhledem k tomu, že byl projekt realizován od listopadu 2019 do října 2021, stala se pro něj a metodiku jako takovou velkou výzvou pandemie COVID-19 a s ní související opatření vč. uzavření škol a zavedení distanční výuky. Uvědomili jsme si, že metodika může být cenným nástrojem pro pomoc dětem a jejich rodinám, které se kvůli pandemii COVID-19 dostanou do náročné životní situace, jsou ohrožené neúspěchem nebo se potýkají s psychickými důsledky dlouhodobé sociální izolace.

Cílem projektu tedy bylo vytvořit a pilotně ověřit na školách metodiku komplexní podpory dítěte s problémy v učení a chování, a to za předpokladu možnosti zapojení rodiny a dalších dospělých, kteří se podílejí na výchově, vzdělávání či jiném druhu péče o dítě, s tím, že jsme při jejím vytváření měli na mysli i problematiku dětí a rodičů v náročných životních situacích (rozvodové, porozvodové situace, úmrtí v rodině aj.) i dětí s psychickými problémy vzniklými v souvislosti s pandemií COVID-19.

Předkládaný text popisuje zejm. metody zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin a dále také kompetenční model, který je základním rámcem pro vzdělávání pedagogických pracovníků v umění vedení pomáhajícího rozhovoru nejen s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami. V závěru publikace jsou také uvedeny kazuistiky – jako příklady dobré praxe při vedení pomáhajícího rozhovoru s dítětem s problémy v učení a chování a jeho rodinou.

V rámci metodiky vzniklo mnoho odborných textů, které se, vzhledem k možnému obsahu, nevešly do této publikace určené k vytištění. Jsou tedy součástí elektronických příloh k této metodice, a to Sborníku textů k metodice Rozum a Cit pro školy a také Sborníku kazuistik – příkladů dobré praxe vzešlých z pilotního ověření metodiky Rozum a Cit pro školy na školách. Jsou k dispozici na webových stránkách www.rozumacitproskoly.cz.

Za projektový tým

Mgr. Jana Divoká, odborný garant projektu

Přehledová tabulka vybraných užitých pojmů a názvů

Název dokumentu, materiálu	Dále také: zkratka	Poznámka
Soubor karet s prostředím, postavičkami a symboly	divadlo	Součást edukačně-terapeutického balíčku. K dispozici na www.rozumacitproskoly.cz
Dotazník ke kompetenčnímu modelu		K dispozici na www.rozumacitproskoly.cz
Dítě s problémy v učení a chování	dítě, děti	Pojem užitý v metodice projektu. Zahrnuje také dítě v náročné životní situaci, která má negativní vliv na prožívání času tráveného ve škole.
Edukačně-terapeutický balíček Rozum a Cit pro školy – Soubor materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole	edukačně-terapeutický balíček	Fyzicky předán na školy. K dispozici na www.rozumacitproskoly.cz
Kompetenční model Rozum a Cit pro školy	kompetenční model	Součást metodiky projektu, viz kapitola 3.6 v metodice.
Podpůrný individuální plán dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny	podpůrný individuální plán	Ke stažení na www.rozumacitproskoly.cz , tištěná forma v edukačně-terapeutickém balíčku
Pomáhající pracovník	průvodce, dospělý, ev. pedagog či učitel (v odborných textech), v intencích metodiky i vyškolený pedagogický pracovník	Pojem v metodice projektu a příručce k edukačně-terapeutickému balíčku
Projekt Rozum a Cit pro školy CZ.03. 2. X/0.0/0.0/17_076/0011465	projekt	Oficiální název a číslo projektu
Příručka pro práci s edukačně-terapeutickým balíčkem Rozum a Cit pro školy – Soubor materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole	příručka	Ke stažení na www.rozumacitproskoly.cz , tištěná forma v edukačně-terapeutickém balíčku
Rozum a Cit pro školy – Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji specifických kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru	metodika Rozum a Cit pro školy nebo jen metodika	Ke stažení na www.rozumacitproskoly.cz , tištěná forma dodána do škol v rámci projektu
Sborník kazuistik – příkladů dobré praxe vzešlých z pilotního ověření metodiky Rozum a Cit pro školy na školách	sborník kazuistik	K dispozici na www.rozumacitproskoly.cz
Sborník textů k metodice Rozum a Cit pro školy	sborník textů k metodice	Jedná se o elektronickou přílohu k metodice. K dispozici na www.rozumacitproskoly.cz

2. VÝCHODISKA VZNIKU METODIKY PRO ZAVÁDĚNÍ SEKUNDÁRNÍ A TERCIÁRNÍ PODPORY DĚTÍ S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH V ČESKÉ REPUBLICE

Metodika Rozum a Cit pro školy vyšla z obecné analýzy některých aspektů inkluzivního vzdělávání (dále také společné vzdělávání nebo jen inkluze) a dalších souvisejících oblastí a praktických zkušeností z práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. problémy v učení a chování.

2.1 Obecná analýza některých aspektů inkluzivního vzdělávání a dalších souvisejících oblastí se zaměřením na možnosti uplatnění metodiky Rozum a Cit pro školy v přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. problémy v učení a chování, a jejich rodinám

Mgr. František Tomášek

2.1.1 Rozdílnost škol z hlediska socioekonomických podmínek

Praha a většina krajských měst má v oblasti školství příznivější podmínky a možnosti, než jaké mají menší města a malé obce, které jsou také zřizovateli škol základních a mateřských.

Ve velkých aglomeracích mají školy zejm.

- ekonomickou podporu zřizovatelů na provoz, vybavení, příspěvek do mzdových prostředků vč. příznivějších ekonomických podmínek pro rekonstrukce či modernizace objektů i areálů škol;
- snazší získávání učitelů do škol;
- dopravní dostupnost škol pro učitele – mnohem snadněji si mohou vybrat školu, kde by chtěli působit;
- pestřejší nabídku a dostupnost akcí a aktivit obohacujících vzdělávací proces (exkurze, divadla, kina, muzea, pamětihodnosti apod.).

Menší zřizovatelé mají často problém nejen s údržbou objektů škol, ale dokonce i s krytím nákladů na provoz (energie, běžné opravy a údržba atd.). Někteří za každou cenu upřednostňují „svou“ školu až na hranici možností svých rozpočtů, někteří naopak mohou mít školu jako přívažek.

V některých lokalitách vznikají tzv. svazkové školy, jejichž zřizovatelem je svazek obcí, které by jinak nebyly schopny rozpočtově zajistit provoz škol samostatně zřízených. Svazkové školy mají tak šanci plnit cíle kvalitního vzdělávání.

Neustále slyšíme pojem „rovné příležitosti ve vzdělávání“. Musíme si však uvědomit, že rovný přístup začíná už v rovných podmínkách pro vzdělávání a ty se týkají rovných, či lépe srovnatelných možností, resp. podmínek na straně jednotlivých zřizovatelů.

2.1.2 Kompetence pedagogů v rámci inkluzivního (společného) vzdělávání

Úvodem pár slov k vlastní inkluzi, protože její geneze velmi úzce souvisí s pedagogy a jejich kompetencemi.

Je namístě připomenout situaci před „inkluzí“!

Řada učitelů byla, i bez nastavených podmínek, schopna pracovat s dětmi a žáky, kteří byli pro vzdělávání méně disponovaní nebo jimž byly diagnostikovány různé poruchy, a tato péče přinášela výsledky.

Pokrokem byla příležitost ve školách – zvláště podle počtu žáků větších – vybudovat školní poradenská pracoviště (ŠPP) a v r. 2009 byl odstartován projekt SPIV – Centra podpory inkluzivního vzdělávání, kterých bylo celkem devět v rámci celé republiky. V těchto centrech působily týmy odborníků (psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog, projektový pracovník, logoped a podle možností i další profese) a podle potřeby školám v dané lokalitě poskytovaly odbornou pomoc a podporu zejm. v otázkách integrace a inkluze. Projekt byl pro školy velkým přínosem, ale i přes řadu argumentů a intervencí se nenašla možnost ekonomicky podpořit další existenci těchto center po jeho ukončení.

Tento exkurz do historie je důležitým připomenutím vývoje v oblasti integrace a inkluze, což umožňuje využít zkušenosti pro budoucnost.

Proces současné inkluze začal značně překotně, jako ostatně i jiné změny v oblasti školství a vzdělávání. To, co chybělo, bylo korektní vysvětlení a odpovědi na otázky PROČ, K ČEMU, CO S TÍM?

Současný model inkluze je tak pro řadu škol realizačně i administrativně náročný.

Vraťme se k pedagogům a jejich kompetencím v rámci inkluzivního vzdělávání. Velmi problematické je vyslovit kategorický soud o kompetentnosti či nekompetentnosti pedagogů, vezmeme-li v úvahu, za jakých okolností a v jakých podmínkách byl implementován tento model inkluze, jak na něj byli připraveni ředitelé. Praxe ukazuje, že nelze dost dobře hovořit o „řízení“ inkluze, ale především o motivaci a vedení učitelů k osvojování si znalostí a dovedností v tomto oboru v kontextu inkluzivního modelu, a především z hlediska různých úrovní potřeb a podpory dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.1.3 Rozdílnost podmínek škol pro inkluzivní (společné) vzdělávání

Od školního roku 2016/17 do současné doby probíhá projekt Strategické řízení a plánování (SRP), zaměřený na ředitele škol všech stupňů a podporu jejich plánování a řízení dalšího rozvoje škol, kam logicky náleží i problematika společného vzdělávání.

Nejen na zkušenostech tohoto projektu se ukazuje, že velké školy (školy velkých zřizovatelů) disponují lepší přístupností k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků (dopravní dostupnost, efektivita v čase), lepší dostupností školských poradenských pracovišť (mají možnost usilovat o navýšení odborných kapacit, a tím snížení časových prodlev), větší možností zřizovat školní poradenská pracoviště (ŠPP), a získat tak kvalifikované odborníky (školního psychologa, školního speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, logopeda a další). Ve školách, kde existuje ŠPP, je prokázána jeho opodstatněnost a efektivita působení ve vztahu k žákům, učitelům i rodičům. Jeví se tak jako velmi vhodné usilovat o zřizování ŠPP na školách systémově, a to od určitého množství žáků.

Menší školy (školy menších zřizovatelů – myšleno jen první stupeň úplný nebo neúplný, málotřídní školy, kombinace malých/málotřídních ZŠ s MŠ) mají menší potenciál získávat kvalifikované učitele, vychovatele, asistenty pedagoga. Nemohou ve velké většině zřizovat ŠPP, protože pro ně nejsou dostupní odborní pracovníci. Dostupnost školských poradenských zařízení je problematičtější, stejně jako přístup k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků.

2.1.4 Postavení a kompetence pracovníků školního poradenského pracoviště (ŠPP)

2.1.4.1 Školní psycholog (ŠP)

Mnohaleté zkušenosti ukazují, že školní psycholog by neměl být zaměstnancem školy, ale jeho působení by mělo být na základě DPČ a certifikace odbornosti.

Argumenty pro jsou zejm. vyloučení pracovní závislosti na řediteli školy, a tím i větší důvěryhodnost vnímaná žáky, učiteli a rodiči, a také nutnost vést dialog mezi školním psychologem a ředitelem školy při formulaci zakázky, protože ne všechny jsou pro ŠP akceptovatelné z hlediska korektnosti. Školnímu psychologovi často nelze stanovit učitelský úvazek, byť velmi malý, přestože je právoplatným členem kolektivu pedagogů a rovněž součástí širšího vedení školy.

2.1.4.2. Školní speciální pedagog (ŠSP)

Školní speciální pedagog je zaměstnancem školy (při respektování jeho postavení jako člena ŠPP) a působí zejm. jako konzultant pro učitele ve vztahu ke strategiím výuky, volbě postupů a nástrojů a rovněž v oblasti poruch učení i chování. Může též působit jako učitel ve výuce s využitím jeho odbornosti k řešení problémů ve vzdělávacím procesu apod.

2.1.5 Dítě s problémy v učení a chování a jeho rodina

Předpoklady pro efektivní práci s dítětem s problémy v chování a učení jsou zejm.:

- znalost rodinného zázemí, a to z pohledu celkových podmínek, péče, vztahů a podpory,
- zvážení podmínek a specifických možností školy,
- znalost charakteru lokality, jejích specifik, slabin a hrozeb,
- dostupnost školského poradenského zařízení, míra a kvalita spolupráce v oblasti diagnostiky, při určování stupně podpůrných opatření a jejich financování,
- a v případě potřeby asistenta pedagoga mapovat možnosti jeho zajištění v dané lokalitě a zaměřit se na stránku kvality.

Jistou slabinou je někdy nadbytečné odesílání dětí do ŠPZ, a tím i vznik časové prodlevy, přestože by mohla být nastavena podpora, resp. plán pedagogické podpory přímo ve škole a silami školy.

2.1.6 Doporučení pro metodu Rozum a Cit pro školy

Z analýzy některých aspektů aktuální situace školství se zaměřením na možnosti uplatnění metodiky Rozum a Cit pro školy v problematice přístupu k dětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám vyšla následující doporučení:

1. Nastavit odborné vzdělávání učitelů, jak řešit „vlastními silami školy“ řadu potřeb dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, resp. problémy v chování a učení – metodické postupy v dané lokalitě/oblasti.
2. Vytipovat, shromažďovat a kompletovat příklady dobré praxe, následně dále šířit do školského terénu.
3. Poskytnout intenzivní odbornou podporu ve školách, která se zaměří na pracovníky školských poradenských pracovišť (pokud existují), popř. na výchovné poradce, školní metodiky prevence, třídní učitele, asistenty pedagoga a další pedagogické pracovníky.
4. Nabídnout školám možnost odborné pomoci při řešení nejasných, náročných či jinak komplikovaných případů dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin, podporu a pomoc při překonávání složitostí a překážek nastavených modelem inkluzivního vzdělávání, protože koneckonců už se nejedná o ortodoxní splňování daného modelu, ale o poskytování kreativních řešení a pomoci dětem a žákům s určitými hendikepy ve školním životě a prostředí.
5. Postupně ustavit „sbor“ konzultantů a mentorů pro tyto specifické potřeby (viz výše).
6. Organizovat periodická setkávání zástupců škol v jednotlivých lokalitách s cílem výměny zkušeností, seznamování se s PDP atd.

Důležité je také vyjít z faktu, že dávno před současným modelem inkluzivního (společného) vzdělávání byli učitelé schopni úspěšně vést žáky se SVP, pomáhat jim, rozvíjet je a podporovat v rámci běžných tříd a samozřejmě, podle míry postižení, i ve speciálních třídách či školách.

S vědomím geneze zavádění inkluze do každodenní vzdělávací praxe je při implementaci metodiky na školách třeba:

1. Vycházet ze současně platného legislativního a metodického rámce.
2. Brát v úvahu a využívat všechna pozitiva, postupy, nástroje, které mohou účinně podpořit rozvoj a vzdělávání dětí a žáků s problémy v chování a učení.
3. Podporovat nejen kvalitní sebevzdělávání učitelů, ale i je samotné v každodenní nelehké pedagogické práci.
4. Kultivovat rodičovskou veřejnost ohledně dané problematiky, její vztah k ní, a podporovat proces pochopení a přijetí opatření, která usnadní vzdělávání dětí s problémy v chování a učení, při udržení potřebné míry kvality.

5. Maximálně zjednodušit vlastní proces společného vzdělávání, klást důraz na vztahy, komunikaci a spolupráci a jejich rozvoj.
6. Zaměřit se na model komunikace a spolupráce asistenta pedagoga s učiteli, tzn. stavět na promyšlených postupech a sladěných výchovných a vzdělávacích krocích.

2.2 Východiska metodiky vzešlá z praktických zkušeností z práce s dětmi s problémy v učení a chování

2.2.1 Problematika dětí s poruchou vztahové vazby, resp. dětí s komplexním vývojovým traumatem

Rozum a Cit, z. s., nositel metodiky, je doprovázející neziskovou organizací, která působí od r. 2000 v sociální oblasti služeb zaměřených na práci s rodinami s dětmi v náhradní rodinné péči. V současné době doprovází přes 260 rodin a mj. realizuje asistovaný kontakt dítěte s biologickou rodinou, pořádá případové konference, vzdělávací akce pro pěstouny i odbornou veřejnost, svépomocné (podpůrné) skupiny pro rodiče, akce pro děti a mladistvé a poskytuje odlehčovací nebo respitní péči či poradenské a psychoterapeutické služby.

Vedle zmíněných služeb vede kampaň, jejímž cílem je zvýšení povědomí o problematice náhradní rodinné péče mezi širokou a odbornou veřejností.

Na základě zkušeností vyplývajících z výše zmíněných aktivit pracovníků organizace vznikl i přístup, který se ukazuje jako **využitelný nejen pro výchovu, vzdělávání a terapii dětí z náhradní rodinné péče, tj. i s komplexním vývojovým traumatem vzniklým na základě zanedbávání a týrání, ale i dětí s jinými problémy (zejm. v chování a učení), ať již vyrůstající v náhradní rodinné péči, nebo původních biologických rodinách.**

Zmíněný přístup je založen především na teoriích tzv. **attachmentu** neboli **vztahové vazby**.

Autorem teorie vztahové vazby je anglický psychoanalytik John Bowlby. Tato teorie je založena na poznání, že každý člověk disponuje určitým vrozeným „vazebným systémem“. Vzorec tohoto vazebného systému se rozvíjí během prvního roku života, kdy se dítě přizpůsobuje „nejdůležitějším vztahovým osobám“ – nejčastěji tedy matce nebo otci. Během života se tento vzorec sice proměňuje, ale zůstává většinou konstantní ve svých základech. Na základě vzorce vztahové vazby pak jedinec reaguje ve chvílích, kdy se objeví vnější či vnitřní nebezpečí. Pokud dítě od narození mělo možnost zažít blízkou a bezpečnou vztahovou osobu, na kterou se ve chvílích, kdy se cítilo ohrožené, mohlo spolehnout, vytvoří si s největší pravděpodobností jistou vztahovou vazbu, která mu pomůže funkčně a konstruktivně zvládat stresové situace. Jestliže se jedná o dítě, které nemělo šanci zažít blízkou a bezpečnou vztahovou osobu, s největší pravděpodobností si vytvoří nejistou vztahovou vazbu. Podle typu této vazby pak bude jednat v určitých zátěžových situacích (viz více také dále v kapitole 4.4.4).

Děti s nejistou vztahovou vazbou se jeví jako velmi problémové v učení i chování. Jsou nejednou diagnostikovány jako děti s poruchami pozornosti, specifickými poruchami učení a hyperaktivitou (ADHD) nebo poruchou autistického spektra či s mentálním postižením. Často dochází k tomu, že se u těchto dětí řeší právě zmíněné projevy, a ne samotná příčina – tedy **komplexní vývojové trauma** (dále také jen CAN).

Ukázalo se, že již znalost podstaty principů vztahování se dítěte k blízkým osobám může mít velmi pozitivní vliv na změnu náhledu na chování dítěte. Tato změna náhledu **vede dospělého k většímu respektu a pochopení**, proč dítě využívá společensky neakceptovatelných strategií chování – projevuje se jako „problémové“, a **otevívá další možnosti, jak vhodně podpořit dítě, aby začalo využívat strategií funkčnějších.**

Při tvorbě metodiky Rozum a Cit pro školy jsme vycházeli z předpokladu, že **komplexní vývojové trauma se nemusí týkat jen dětí z náhradní rodinné péče**, tj. dětí opuštěných biologickými rodiči,

ale i dětí z biologických rodin, kde dochází k zanedbávání, zneužívání či týrání, ale i jen k tomu, že rodiče nenastaví vhodně dítěti hranice – nechají mu přílišnou volnost nebo naopak jsou velmi zásadoví či úzkostní. K **traumatizaci** často dochází např. u dětí s ADHD, specifickými poruchami učení, dětí s Aspergerovým syndromem nebo jinou formou poruchy autistického spektra atp., které zažívají nadměrný tlak od rodičů (peskování, častování nadávkami či bití), jsou ve škole permanentně neúspěšné či nemají dobré vztahy v kolektivu vrstevníků. Trauma může následně jejich potíže ještě zhoršit, vyvolat další „symptomy“, které s jejich vrozenou diagnózou úplně nesouvisí. Traumatická je i ostrakizace a šikana dítěte ve škole, ať již jde o děti s problémy v učení či chování, nebo dítě se sociálním či fyzickým hendikepem.

Výše zmíněný předpoklad byl základem pro to, aby byly využity principy teorie vztahové vazby a z nich vyplývající přístupy k dětem s komplexním vývojovým traumatem i v rámci péče o děti obecněji.

2.2.2 Absence vhodné metodiky pro komplexní podporu dětí s problémy v učení a chování a jejich rodiny

Předkládaná metodika vznikla i na základě zjištění, že školy postrádají konkrétní postupy, „návodů“, které by pomáhaly s dětmi s problémy v učení či chování nebo v náročných životních situacích a jejich rodinami pracovat komplexněji, i když se ukazuje, že základní identifikaci ohroženého dítěte, základní intervenci a navázání vhodné spolupráce s multioborovým týmem je možné a více než vhodné učinit již na půdě školského zařízení. Je však nezbytné, aby pedagogičtí pracovníci disponovali dostatečnými znalostmi a také nástroji pro identifikaci ohrožených dětí a nastavení základní spolupráce mezi odborníky a rodinou.

Vzhledem k současné snaze o reformu psychiatrické péče, a tedy i přenesení péče o psychiatricky nemocné děti do komplexního ambulantního systému, význam existence metodiky podpory dětí s problémy v učení a chování, resp. dětí v náročných životních situacích, ještě vzroste.

Výše zmíněné umocňuje ještě současná situace v souvislosti s pandemií COVID-19, která sama o sobě generuje nárůst psychických potíží u dětí i dospělých.

2.2.3 Absence multidisciplinárního přístupu k dětem s problémy v učení a chování a jejich rodinám

Jak již bylo zmíněno, metodika Rozum a Cit pro školy se zaměřuje především na řešení situace dětí s problémy v chování a učení, ale i dětí v náročných životních situacích (rozvod, úmrtí v rodině, psychické problémy, vážná nemoc aj.) a jejich rodiny. V tomto ohledu metodika reaguje především na absenci multioborové spolupráce v rámci školního prostředí. Ve školním prostředí často dochází k situaci, kdy dítě s problémy v učení, chování, resp. náročné životní situaci, je jasně identifikováno jako ohrožené, ale pracuje se s ním jen v rovině korekce chování nebo školního (ne)prospěchu, nikoliv komplexně, jak by bylo záhodno. Toto řešení pak logicky nemá kýžený efekt, protože na situaci dítěte nemá vliv pouze školské zařízení a pobyt v něm, ale mnoho jiných aspektů (zejm. pak rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá). Metodika si proto dala za cíl vytvořit funkční nástroj, který školským zařízením umožní pracovat s těmito dětmi a jejich rodinami komplexněji, tj. i efektivněji.

2.2.4 Problematická komunikace mezi školou a rodinou dítěte s problémy v chování a učení

Z praxe vyplynulo, že jednou z nejčastějších bariér pro řešení situace dítěte s problémy v učení a chování je problematická komunikace mezi školou a rodinou. Proto se toto téma stává jedním ze stěžejních témat předkládané metodiky. Nabídkou a realizací individuálního pomáhajícího rozhovoru (viz dále) s dítětem s problémy v učení a chování se předpokládá, že je i větší šance zahájit otevřenou a bezpečnou komunikaci školy a rodiny dítěte s problémy v učení a chování. Ta je pak předpokladem pro zajištění bezpečného prostoru pro práci s dítětem.

3. METODIKA PRO ZAVÁDĚNÍ SEKUNDÁRNÍ A TERCIÁRNÍ PODPORY DĚTÍ S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

3.1 Základní principy metodiky Rozum a Cit pro školy

Metodika přináší do škol inovativní přístup k práci s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami, který je realizovaný prostřednictvím zavedení funkční sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování, resp. se speciálními vzdělávacími potřebami, a jejich rodin.

Podstatou metodiky je pomoci dítěti a jeho rodině ke zvýšení kvality života, a to takovými postupy, které jsou v nejlepším zájmu dítěte. Základním předpokladem pro realizaci metodiky je **pozitivní přístup k dítěti i jeho rodině**. Metodika vychází z přesvědčení, že posilování sebeúcty dítěte, hledání a posilování silných stránek dítěte i rodiny jsou základními nástroji pro řešení problémové situace. Toto řešení je spatřováno zejm. v nastoupení kýžené změny vedoucí k eliminaci problémů v učení a chování dítěte, zejm. ve školním prostředí. V důsledku této změny je pak očekáváno již zmíněné zvyšování kvality života dítěte i rodiny a také budování pozitivního klimatu v třídních kolektivech či školách jako takových.

V **sekundární rovině** se metodika zaměřuje na včasnou identifikaci problému a zároveň včasnou a funkční intervenci ve prospěch dítěte a jeho rodiny, která bude primárně vedena a plánována ze strany školského zařízení. Tuto intervenci chápe metodika jako určitou „resuscitaci“ dítěte a jeho rodiny. Intervence bude na školách realizována ze strany pedagogických pracovníků vyškolených v metodice Rozum a Cit pro školy, resp. **pomáhajících pracovníků** nebo také **průvodců**, prostřednictvím **pomáhajícího rozhovoru**, v rámci kterého bude využíván **edukačně-terapeutický balíček Rozum a Cit pro školy – soubor materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole** (materiál vznikl v rámci projektu Rozum a Cit pro školy, jehož cílem bylo pilotní ověření předkládané metodiky. Popis materiálu viz také kapitola 5).

V **terciární rovině** přináší metodika možnost koordinace péče o dítě s problémy v učení a chování a jejich rodiny s dalšími návaznými službami a odborníky, resp. **multioborovým poradenským týmem** odborníků, kteří mohou na řešení situace dítěte a rodiny jako celku participovat.

Nedílnou součástí procesu podpory je **vytváření, aplikace a vyhodnocování podpůrných individuálních plánů práce s dítětem a jeho rodinou**. Prostřednictvím plánu by měly být vhodně nastaveny veškeré konkrétní formy podpory, příp. způsob jejich koordinace. Cílem realizovaných podpor je pak poskytnout dítěti vhodné podmínky nezbytné pro zdravý tělesný, duševní, mravní a sociální vývoj, pro prožívání plnohodnotného dětství a rozvoj jeho potenciálu, a to zejm. odborně vedenými intervenčními aktivitami ze strany odborníků.

V praxi se pak ukázalo, že zavedení těchto druhů podpor má velký potenciál ke zvyšování úrovně klíčových kompetencí dítěte a jeho motivace k učení, jakož i lepšímu začlenění do třídního kolektivu a eliminaci výskytu sociálněpatologických jevů vedoucích k nutnosti řešit situaci dítěte a jeho rodiny ze strany orgánů sociálně-právní ochrany dětí či orgánů činných v trestním řízení.

Z dlouhodobějšího hlediska lze předpokládat, že mechanismy sekundární a terciární podpory mohou přispět i k podpoře pozitivního klimatu ve škole a podpoře funkční komunikace školy a rodičů.

3.2 Cílové skupiny metodiky Rozum a Cit pro školy

3.2.1 Dítě s problémy v učení a chování a jeho rodina

Metodika Rozum a Cit pro školy je vytvořena zejm. pro práci s dětmi s problémy v učení a chování. Dítě s problémy v učení a chování je, na základě pojmosloví současného inkluzivního vzdělávání, v legislativě často označováno jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, u kterého jsou uplatňována určitá podpůrná opatření, přidělená na základě určité diagnózy školským poradenským pracovištěm (pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem) v kooperaci s dalšími odborníky. Jak již bylo naznačeno v úvodu této publikace, v našem pojetí chápeme pojem **dítě s problémy v učení a chování** poněkud širěji.

Na problémy v učení a chování je z perspektivy metodiky pohlíženo jako na určité **překážky** při dosahování kýženého stavu, ke kterému směřujeme ve výchově a vzdělávání v rámci školského systému. Problémy v učení a chování ovlivňují dítě zejm. v oblasti školní úspěšnosti, začlenění do třídního kolektivu nebo celkového zvládnutí dodržování pravidel **povinné školní docházky vč. zvládnutí distanční výuky zavedené v souvislosti se situací COVID-19**. Původcem problémů v učení nebo chování může být určitý **mentální či fyzický hendikep zdravotního rázu** (specifické poruchy učení, ADHD, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, psychické onemocnění, těžká chronická nebo vzácná onemocnění genetického i negenetického původu, vrozené nebo získané oslabení některého ze smyslů, psychosomatická onemocnění atp.) nebo **hendikep osobnostně-sociální** (slabé sociokulturní zázemí, rané vývojové trauma, resp. komplexní vývojové trauma u dětí, rozvodové nebo porozvodové situace, krizové situace v rodině, poruchy psychosexuálního vývoje atp.). Neopomíjíme též problematiku **dětí nadaných**.

Metodika se však snaží omezit stigmatizaci, resp. „nálepkování“, určitou diagnózou a upřednostňuje ryze individuální přístup k dítěti, kterému je poskytována cílená podpora ze strany vyškoleného pracovníka na škole, resp. pomáhajícího pracovníka, nebo též průvodce (viz dále).

Metodika tedy cílí na děti, které se projevují ve škole jako „**problémové**“ v:

- **oblasti rozumové** – děti s malým zájmem o svět okolo nich a snahou učit se, děti s projevy specifických poruch učení, poruchou pozornosti, děti s nápadně špatným prospěchem (i když se nejedná o dítě s mentálním hendikepem), děti cizinců s odlišným mateřským jazykem;
- **oblasti emocionální** – děti s narušenou schopností rozumět svým emocím a zvládat je, tj. projevující se agresivitou nebo naopak zvýšenou úzkostností, jeví se jako emocionálně mladší;
- **oblasti sociální** – děti mající problémy se začleněním do kolektivu, nevycházející se spolužáky, nerozlišující dobře různé role a chování, které je s nimi spojeno, s problémem respektovat autoritu učitele a dodržování pravidel (do této kategorie také spadají děti s odlišnou barvou pleti a kulturou);
- **oblasti somatické** – děti zvýšeně nemocné, unavené či naopak hyperaktivní, s častými bolestmi hlavy, břicha, nevolnostmi, nadměrně ubývajícím nebo přibývajícím na tělesné hmotnosti, s četnými úrazy aj. projevy v oblasti zdraví, které by mohly mít spojitost s psychickým stavem dítěte, a tím i s jeho problémy v učení a chování.

Vzhledem k situaci spojené s pandemií COVID-19 se ukázal potenciál metodiky jako přínosný pro řešení důsledků zavedení distanční výuky, a to jak po stránce samotného zvládnutí výuky na dálku, tak i psychických problémů, které se objevily po příchodu dětí do škol (úzkostné a depresivní stavy, sociální fobie, panické ataky aj.) a také pro podporu dětí v náročné životní situaci (osobní či rodinné).

Metodika počítá s tím, že efektivita působení na dítě se odvíjí od míry možnosti spolupráce s rodinou. **Rodiče, resp. zákonní zástupci (pěstouni), dětí s problémy v učení a chování** jsou tak další cílovou skupinou.

3.2.2 Pedagogičtí pracovníci a pracovníci školních poradenských pracovišť

Jak bylo zmíněno výše, metodika počítá s komplexní podporou dítěte s problémy v učení a chování, která bude realizována přímo na půdě škol, a to prostřednictvím **pomáhajícího rozhovoru**

vyškoleného pedagogického pracovníka (ev. pracovníka školního poradenského pracoviště, resp. školního psychologa nebo speciálního pedagoga) s dítětem a jeho rodinou, s případným zapojením odborníků z multioborového týmu.

Metodika se tak zaměřuje na posílení kompetencí pedagogických pracovníků, zejm. výchovných poradců, školních metodiků prevence, školních psychologů, speciálních pedagogů, dalších pedagogických pracovníků, asistentů pedagoga, vychovatelů ve školních družinách či klubech, v oblasti vedení pomáhajícího rozhovoru s dítětem s problémy v učení a chování. Pro tyto účely byl vytvořen **Kompetenční model Rozum a Cit pro školy**, který je podkladem pro vyškolení pedagogických pracovníků v pomáhajícím rozhovoru.

Pomáhající rozhovor zde chápeme zejm. jako soubor interakcí pomáhajícího pracovníka a dítěte, ev. jeho rodiny či dalších zapojených odborníků, vedený v průběhu několika časových jednotek – **intervencí** (setkání, schůzek), zejm. v intencích metodiky s využitím (ev. bez využití) komponentů edukačně-terapeutického balíčku či jiných pomůcek.

Pomáhající pracovník je zejm. pedagogický pracovník vyškolený v metodice a v práci s edukačně-terapeutickým balíčkem. Dětem je prezentován pomáhající pracovník jako „průvodce“.

Pomáhající pracovník disponuje určitou, alespoň základní, úrovní kompetencí k vedení pomáhajícího rozhovoru s dítětem (viz také kompetenční model – kapitola 3.6). Pomoc pak může – dle úrovně svých kompetencí – realizovat skrze doprovázení dítěte při řešení určitého problému souvisejícího s problémy v učení a chování až po určitou odbornou terapeutickou intervenci.

V rámci pomáhajícího rozhovoru řeší pomáhající pracovník s dítětem primárně témata, která se nějakým způsobem dotýkají školního prostředí – školní úspěšnosti, začlenění do kolektivu, zvládání školní docházky atp. Je nanejvýš zřejmé, že se mohou v pomáhajícím rozhovoru otevřít i témata, která zasahují do osobního života dítěte. Pak je nutné, aby pomáhající pracovník uměl reflektovat hranice pomáhajícího rozhovoru a také své kompetence.

V portfoliu aktivit pomáhajícího pracovníka je i **iniciace spolupráce rodiny dítěte**, se kterým vede pomáhající rozhovor, a v neposlední řadě **koordinace intervence dalších dospělých podílejících se na výchově, vzdělávání či další péči o dítě** (třídní učitel a další učitelé, asistent pedagoga, výchovný poradce, metodik primární prevence a v případě potřeby i terciární tým odborníků tvořený psychology, psychoterapeuty, speciálními pedagogy, adiktology, sociálními pracovníky, fyzioterapeuty, lékaři, právníky aj.).

V pomáhajícím rozhovoru pak pomáhající pracovník sleduje zejm. následující základní cíle:

1. **Poskytnutí bezpečného prostoru ve školním prostředí**, kde je dítěti věnována specifická pozornost pomáhajícího pracovníka (průvodce).
2. **Zmapování potřeb (snů, přání) dítěte** – tj. identifikace oblastí zejm. školního života, ve kterých se může objevit deficit v určitých potřebách dítěte (např. pokud dobře nezapadá do třídního kolektivu, může se projevit deficit v potřebě sounáležitosti).
3. **Hledání cest k naplnění potřeb dítěte žádoucím způsobem** – zejm. prostřednictvím rozvoje klíčových kompetencí (zejm. sociálních, komunikativních, k řešení problémů a k učení, ale i pracovních), což v sobě zahrnuje i **rozvoj emoční inteligence** a vedení dítěte ke **kritickému myšlení**.
4. **Hledání motivace a zdrojů – silných stránek ke zvládání problémů s učním a chováním nebo vyplývajících z náročné životní situace**, kdy cílem je eliminace jejich dopadu na školní život dítěte.
5. **Podpora rozvoje sebeúcty dítěte (jeho silných stránek, talentů) a kreativity při řešení problémů**, a tím i posilování motivace dítěte vytrvat v úsilí překonávat překážky, které mu do života přinášejí problémy v učení a chování či náročné životní situace.

K naplňování cílů pomáhajícího rozhovoru se pak stávají cenným pomocníkem komponenty edukačně-terapeutického balíčku a systém praktických postupů a technik nazvaný Ruka.¹

¹ Ruka se může stát cennou pomůckou pro reflexi pomáhajícího rozhovoru a kompetencí pomáhajícího pracovníka. V metodice je této pomůcce věnována kapitola 4.4.2.4. Konkrétnější popis práce s Rukou pak přináší příručka k edukačně-terapeutickému balíčku.

V kontextu pomáhajícího rozhovoru se zcela jistě nemůžeme vyhnout pojmu **terapie**, resp. **terapeutický postup**, a to již jen proto, že některé techniky předkládané zde i v rámci edukačně-terapeutického balíčku vycházejí z psychoterapeutických směrů. Věříme, že pomáhající rozhovor má vždy **potenciál určitého terapeutického účinku**. Terapii zde však chápeme jako **odborný postup** (s využitím terapeutických postupů či technik).

Pokud nemá pomáhající pracovník příslušné kompetence, např. socioterapeutický nebo psychoterapeutický výcvik (viz kompetenční model), nechápeme jeho roli primárně jako terapeutickou, ale **provázející**, příp. **poradenskou**, a ve vhodné míře (pokud to okolnosti vyžadují) i **pečovatelskou** či **kontrolní** (k tomuto tématu lze doporučit knihu Úlehla, I. *Umění pomáhat*. Praha: Slon, 2004).

Jestliže se podaří pomáhajícímu pracovníkovi dosáhnout v pomáhajícím rozhovoru určitého terapeutického účinku, lze to jistě považovat za velký úspěch. Je však žádoucí, aby pomáhající pracovník dobře **reflektoval své schopnosti**, svou roli a také **závažnost problému dítěte** a rozeznal moment, kdy je potřeba **navázat spolupráci s dalšími odborníky**. Odeslání dítěte do další odborné péče (psychiatrické, psychologické, psychoterapeutické, speciálně pedagogické, sociální, lékařské, adiktologické atp.) rozhodně nesmí být bráno jako „neúspěch“ pomáhajícího rozhovoru. V momentech, kdy je nutné přizvat ke spolupráci další odborníky nebo předat dítě do rukou specialistů zcela, je největším přínosem pomáhajícího rozhovoru právě to, že se díky němu této další odborné péči dítěti a jeho rodině dostane.

3.3 Struktura a popis principů sekundární a terciární podpory dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny

Struktura sekundární a terciární podpory dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny je v metodice založená na hierarchii uvedené v následujícím schématu.

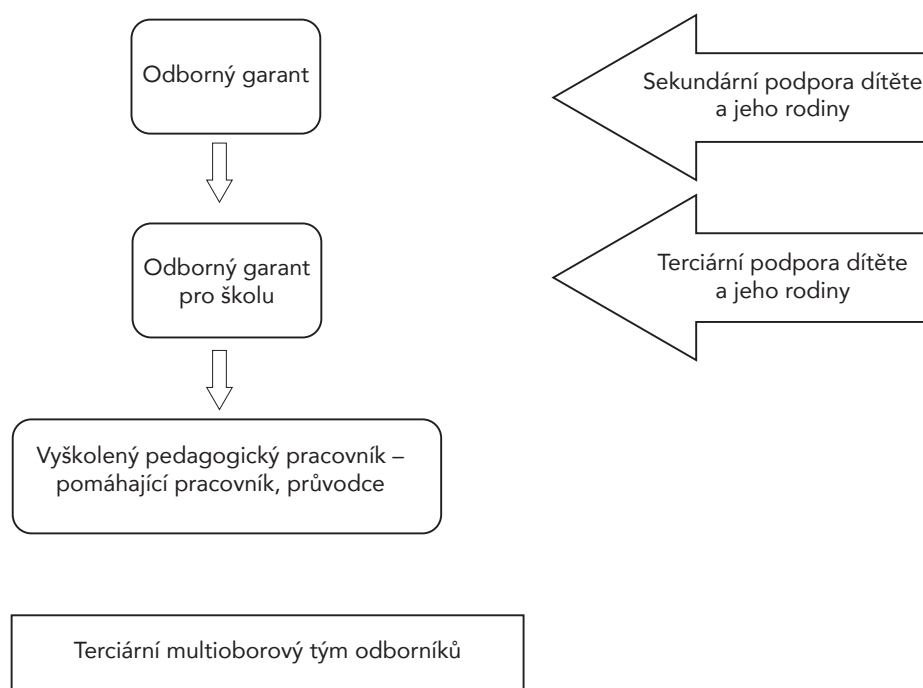


Schéma sekundární a terciární podpory dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny

3.3.1 Odborný garant

Odborný garant je nositelem metodiky a její evaluace, koordinátorem týmu odborných garantů pro školu a také konzultantem a školitelem odborných garantů pro školy a pomáhajících pracovníků v metodice.

Pilotní ověření metodiky ukázalo, že je užitečné, aby odborný garant konzultačně spolupracoval při koordinaci návazné péče multioborového týmu odborníků.

Popis předpokladů pro zastávání pozice odborného garanta je součástí kompetenčního modelu (viz kapitola 3.6).

3.3.2 Odborný garant pro školu

Odborný garant pro školu je externím odborníkem docházejícím do škol. Popis předpokladů pro zastávání pozice odborného garanta pro školu je součástí kompetenčního modelu (viz kapitola 3.6).

Adept na pozici odborného garanta pro školu musí absolvovat minimálně 16 hodin vstupního zaškolení v metodice a dále se předpokládá, že si v rámci dotazníku ke kompetenčnímu modelu nastaví (za pomoci odborného garanta) individuální vzdělávací plán, který povede k rozšiřování kompetencí (více viz kapitola 3.6 a další části metodiky, které se věnují popisu jednotlivých kompetencí, a sborník textů k metodice obsahující zejm. odborné texty jako náměty pro další studium).

Ve školách pak odborný garant vede vyškolené pedagogické pracovníky, a to nejčastěji poskytováním metodické podpory, intervize nebo supervize (případové nebo osobní), doškolování, koučinku či mentoringu, ev. facilitace. Odborný garant zrcadlí vyškolenému pedagogickému pracovníkovi přístup založený na osobnostní zralosti, sebereflexi – reflexi procesu, vhodném nastavení hranic, a působí tak jako vzor.

Odborný garant pro školu též kooperuje s vyškoleným pedagogickým pracovníkem na nastavení individuálního podpůrného plánu vč. napojení na terciární multioborový tým odborníků. Může být též přizván k jednání s rodiči, dalšími pracovníky školy, externími odborníky nebo samotné práci s dítětem.

Osvědčilo se, pokud je odborný garant pro školu osobně k dispozici jednou za 14 dnů s tím, že četnost a délku osobních setkání lze nastavit dle potřeb školy. V mezidobí může, na základě individuální dohody, poskytovat telefonické, e-mailové nebo online konzultace.

Doporučeno je nastavit si na začátku spolupráce její délku a pravidelné termíny návštěv odborného garanta pro školu ve škole. Lze tak lépe naplánovat průběh spolupráce a nastavit její cíl.

Pokud je ve škole zapojeno více vyškolených pedagogických pracovníků, je užitečné iniciovat společná setkání pro sdílení zkušeností nebo řešení určité problematiky, doškolení atp.

Práci s vyškoleným pedagogickým pracovníkem sleduje pak odborný garant pro školu prostřednictvím osobní složky, do které zakládá formuláře s přehledy a zápisy intervencí (vzory pro kopírování formulářů obsahuje edukačně-terapeutický balíček a jsou i v elektronické podobě ke stažení na www.rozumacitproskoly.cz), ev. další materiály vzešlé ze spolupráce. Vedení osobní složky by mělo respektovat veškeré **platné právní předpisy pro zacházení s osobními údaji, resp. jejich zpracování**.

3.3.3 Vyškolený pedagogický pracovník – pomáhající pracovník či průvodce

Vyškolený pedagogický pracovník nebo také pomáhající pracovník či průvodce je zaměstnancem školy a vede zde pomáhající rozhovor s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami. K vedení pomáhajícího rozhovoru využívá metodiku a zejm. metodickou příručku k edukačně-terapeutickému balíčku, ve které jsou konkrétněji popsány praktické postupy vedení pomáhajícího rozhovoru. V jeho kompetenci je též komunikace s dalšími pedagogickými pracovníky, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání dítěte, se kterým vede pomáhající rozhovor, a dále také s odborníky z terciárního multidisciplinárního týmu.

Popis předpokladů pro zastávání pozice vyškoleného pedagogického pracovníka je součástí kompetenčního modelu (viz kapitola 3.6).

Pilotní ověření metodiky ukázalo, že pro výběr adepta na pozici vyškoleného pedagogického pracovníka není až tak rozhodující pozice, kterou ve škole daný pracovník zastává, nebo vzdělání, ale

spíše osobnostní vyzrálост, schopnost sebereflexe, motivace k práci s dětmi s problémy v učení a chování a k dalšímu vzdělávání. Pilotním ověřením metodiky prošli výchovní poradci, školní metodici prevence, školní psychologové, speciální pedagogové, pedagogové, asistenti pedagoga a vychovatelé školní družiny a klubu. Jako nedostačující se během pilotního ověřením metodiky ve školách ukázal rozsah vzdělávání vyškolených pedagogických pracovníků, tj. 16 hodin úvodního školení a další 24hodinová podpora odborného garanta pro školy. Výjimkou byli pracovníci s určitým socioterapeutickým nebo psychoterapeutickým výcvikem. Pro ně byl rozsah a obsah školení adekvátní a významná pro ně byla spíše podpora ze strany odborného garanta pro školu.

Metodika proto počítá s tím, že adeptům na pozici vyškoleného pedagogického pracovníka bude nabízen komplexnější výcvik v pomáhajícím rozhovoru v min. rozsahu 120 hodin (vč. osobních setkání s garantem pro školy). Program výcviku vyjde z kompetenčního modelu, resp. bude rozvíjet frekventanty ve všech pěti jím definovaných specifických kompetencích.

Pro pedagogické pracovníky se socioterapeutickým nebo psychoterapeutickým výcvikem bude zachováno minimálně úvodní 16hodinové školení, které bude zaměřeno na seznámení s metodikou a prací s edukačně-terapeutickým balíčkem.

O průběhu spolupráce vede pomáhající pracovník záznamy v osobní složce dítěte. Archivuje v ní formuláře s přehledy a zápisy intervencí, informovaný souhlas zákonných zástupců dítěte s absolvováním pomáhajícího rozhovoru. Podpůrný individuální plán dítěte a jeho rodiny a další materiály vzešlé ze spolupráce s dítětem (dotazníky, pracovní listy, fotografie práce s pomůckami, kresby, zprávy od externích odborníků aj.). Vedení osobní složky by mělo respektovat veškeré platné právní předpisy pro zacházení s osobními údaji, resp. jejich zpracovávání (vzor materiálu pro osobní složku obsahuje edukačně-terapeutický balíček a jsou i v elektronické podobě k dispozici na www.rozumacitproskoly.cz). Více také v příručce k edukačně-terapeutickému balíčku.

3.3.4 Terciární multioborový tým odborníků

Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu dětí s problémy v učení a chování, které nelze řešit pouze ze strany školy, se existence multioborového týmu odborníků, na které lze dítě a jeho rodinu odkázat, ukazuje jako velmi užitečná. Multioborový tým by měli tvořit zejm. psychiatři, psychologové, psychoterapeuti, sociální pracovníci a pracovníci orgánů sociálně-právní ochrany dětí, kurátoři, speciální pedagogové, logopedi, adiktologové, právníci, lékaři, fyzioterapeuti, nutriční poradci.

Ukázalo se též jako vhodné, aby škola cíleně odborníky do multioborového týmu hledala, navazovala s nimi aktivní spolupráci a byla s nimi v úzkém kontaktu.

Do terciárního týmu by měl vyškolený pedagogický pracovník odeslat děti, jejichž problém přesahuje kompetence pomáhajícího rozhovoru ve škole. Terciární tým může být také velmi užitečný pro školy, které nemají školní poradenské pracoviště.

Možnost odeslání ke konkrétnímu odborníkovi je výhodný i pro rodinu dítěte. Někteří rodiče cítí potřebu návštěvy odborníka, ale často nevědí, na jaký druh služby se mají obrátit, a proto ji odkládají. Doporučení odborníka školou a předání konkrétního kontaktu může být tedy pro rodinu velmi užitečné.

Pro pomáhající rozhovor může mít velký význam, pokud může vyškolený pedagogický pracovník situaci dítěte a jeho rodiny s odborníkem konzultovat, a získat tak informace k postupu práce. Podmínkou však je komunikovat v tomto ohledu dobře s rodinou, aby dala ke spolupráci s odborníkem souhlas, resp. se dohodnout na způsobu předávání informací. S tímto nebývají problémy, pokud rodiče cítí, že informace od odborníka pomohou řešit situaci dítěte.

Poněkud složitější může být situace, kdy dítě a rodina podstupují psychoterapii, která by měla být pro ně bezpečná právě v ohledu předávání informací. Zde jde o věc velmi individuální a je dobré zvážit, které informace lze pro práci s dítětem a rodinou sdílet.

Edukačně-terapeutický balíček obsahuje karty s popisem možných problémových oblastí a postup jejich řešení, kde jsou uvedeny i odkazy na druhy odborných služeb, které lze v souvislosti s tématem využít. (Jsou k dispozici na stránkách www.rozumacitproskoly.cz.)

3.4 Identifikace dítěte k pomáhajícímu rozhovoru a základní principy spolupráce s dítětem s problémy v učení a chování a jeho rodinou

Z praktických zkušeností vyplývá, že mezi nejčastější problémy, pro které může být dítě indikováno pro pomáhající rozhovor, patří **regulace emocí** (vzteku, strachu, úzkosti), **smíření se změnou nebo ztrátou, hledání identity, podpora sebeúcty** (zvýšení sebevědomí, sebedůvěry), **zlepšení vztahů se spolužáky či autoritami, zvládnutí náročné situace** (např. přijímací zkoušky, návrat do školy po distanční výuce atp.) nebo **zlepšení sebeorganizace**.

Nejčastěji bývá k pomáhajícímu rozhovoru dítě vyzváno ze strany školy (třídního učitele nebo jiného pedagogického pracovníka), vyškoleného pedagogického pracovníka nebo na přání rodiny. Je ale více než vhodné, aby mělo dítě možnost využít pomáhajícího rozhovoru samo. Je tedy nutné vymyslet způsob, jak může dítě pomáhajícího pracovníka samo kontaktovat. Takovým způsobem může být např. zřízení e-mailové schránky, do které dítě napíše e-mail, nebo využití schránky důvěry, přes kterou může dítě o pomáhající rozhovor požádat. Další možnosti, jako je telefonní číslo, kontakt přes školní informační systém atp., závisí na možnostech školy a vyškoleného pedagogického pracovníka (zejm. ohledně nastavení osobních hranic).

Jestliže kontaktuje dítě pomáhajícího pracovníka samo, lze první setkání chápat jako „krizovou intervenci“, ke které není třeba informovaného souhlasu. Pokud vyškolený pedagogický pracovník usoudí, že je v pomáhajícím rozhovoru potřeba pokračovat, musí zajistit informovaný souhlas rodičů (vzor informovaného souhlasu je součástí edukačně-terapeutického balíčku a je k dispozici na www.rozumacitproskoly.cz).

Stejně tak, pokud bylo dítě doporučeno do pomáhajícího rozhovoru ze strany školy, je nutné vhodnou formou oslovit rodiče, a to nejlépe při osobním setkání. Pokud se dítě a rodina s pomáhajícím pracovníkem dohodnou na spolupráci, je dobré nastavit způsob další komunikace a učinit o této domluvě zápis do podpůrného individuálního plánu dítěte (vzor podpůrného individuálního plánu je součástí edukačně-terapeutického balíčku a je k dispozici na www.rozumacitproskoly.cz). Nejvíce se v praxi osvědčily pravidelné schůzky osobně, online, pravidelné telefonáty nebo krátká shrnutí spolupráce prostřednictvím e-mailu.

Může se stát, že rodina dá souhlas s pomáhajícím rozhovorem, ale motivovaná ke spolupráci nebude. Je pak na zvážení pomáhajícího pracovníka, zda i za takových podmínek bude realizovat pomáhající rozhovor. Povzbuzením mu mohou být praktické zkušenosti, které ukazují, že v tomto ohledu se vyplácí trpělivost. Často se stane, že pomáhající rozhovor se začne ukazovat jako pro dítě užitečný, a tím se může zvýšit i motivace rodičů ke spolupráci.

Pro vedení pomáhajícího rozhovoru je důležité dobře zajistit BEZPEČÍ DÍTĚTE, ale i pomáhajícího pracovníka. Ze strany pomáhajícího pracovníka je nutné dobře zvážit, jak dítě vhodně oslovit s nabídkou pomáhajícího rozhovoru, pokud nebude iniciátorem pomáhajícího rozhovoru ono samo, ale škola či rodiče. Dítěti by měl být též dobře vysvětlen účel spolupráce, zejm. dbát na to, aby se necítilo „špatné, zahanbené“.



Dále je také nutné vyhradit pro pomáhající rozhovor ve škole vhodné místo (nejlépe klidné a útulné) a dobře nastavit dobu konzultací. Nejvíce se osvědčilo realizovat pomáhající rozhovor před začátkem nebo po skončení vyučování. (Bude-li bráno dítě z výuky, musí v řadě případů dohánět učivo, což pro něj může být nepříjemné.)

Řada problémů, se kterými děti přicházejí do pomáhajícího rozhovoru,

může být spojená s problémy v třídním kolektivu. V rámci pilotního ověření metodiky byla cíleně poskytnuta v těchto případech i terciární **skupinová podpora** zaměřená na sanaci kolektivu a ukázala se jako velmi užitečná. Lze ji tedy doporučit obecně jako postup podporující komplexní podporu dítěte s problémem v chování a učení. Skupinovou podporu lze též zaznamenat do podpůrného individuálního plánu dítěte a jeho rodiny.

3.5 Význam pomáhajícího rozhovoru pro dítě a jeho rodinu vzhledem k situaci způsobené pandemií COVID-19

Pilotní ověření metodiky probíhalo zejm. ve školním roce 2020/2021, a bylo tak značně poznamenáno pandemickou situací COVID-19. Na jednu stranu pandemie přinesla pro projekt, v rámci kterého byla metodika ověřována, značné potíže, z druhé strany však byla příležitost využít pilotního ověřování metodiky ve školách a pomáhat dětem zvládat potíže, které se objevily během uzavření škol a po jejich znovuotevření.

Celou řadu zkušeností přinesla i nutnost využívat pro pomáhající rozhovor s dětmi online prostor. Pokud to bylo možné, realizovaly se však schůzky s dětmi v režimu jeden na jednoho přímo ve škole. Z rozhovorů s pomáhajícími pracovníky, rodiči i dětmi byla možnost využít pomáhajícího rozhovoru sledována jako velmi užitečná, obzvláště pokud mohla být realizována formou osobního setkání.

V době uzavření škol pomáhali prostřednictvím vedení pomáhajícího rozhovoru vyškolení pedagogičtí pracovníci dětem při zvládání nároků distanční výuky a dopadů sociální izolace. Po znovuotevření škol se podařilo na zapojených školách včas podchytit řadu psychických potíží, vč. počínajících sociálních fobií, zejm. strachu z návratu do školy. Mnoho dětí a rodin bylo díky projektu nasměrováno na odborníky z terciárního multioborového týmu.

3.6 Kompetenční model Rozum a Cit pro školy – východisko pro vzdělávání pedagogických pracovníků v pomáhajícím rozhovoru

Kompetenční model Rozum a Cit pro školy (dále také jen kompetenční model) popisuje a definuje specifické kompetence pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování, ev. v náročných životních situacích, a jejich rodin, kterými by měl disponovat odborný garant, odborný garant pro školy a vyškolený pedagogický pracovník. K hodnocení kompetencí a plánování jejich rozvoje (tvorbě individuálního vzdělávacího plánu) je vytvořen dotazník (dotazník je k dispozici na www.rozumacitproskoly.cz). Dotazník lze využít jak pro vstupní hodnocení kompetencí, tak pro hodnocení průběžné.

Kompetenční model definuje následujících pět specifických kompetencí odborného garanta, odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka potřebných pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dítětem s problémem v učení a chování a jeho rodinou:

- *Kompetence I. – Orientace v problematice práce s dětmi s problémy v učení a chování*
- *Kompetence II. – Orientace v základech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a v možnostech aktivního prožívání volného času*
- *Kompetence III. – Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou*
- *Kompetence IV. – Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru*
- *Kompetence V. – Osobnostní rozvoj – sebereflexe, využití podpůrných nástrojů (supervize, mentoring, koučink, sebezkušenost, vzdělávání atp.)*

Pro každou kompetenci jsou pak definovány čtyři možné úrovně: **minimální – základní – optimální – expertní.**

Jak bylo řečeno v kapitole 3.3.3, metodika počítá s tím, že adeptům na pozici vyškoleného pedagogického pracovníka bude nabízen komplexnější výcvik v pomáhajícím rozhovoru v minimálním rozsahu 120 hodin a program výcviku vyjde právě z kompetenčního modelu.

Kompetenční model, rozpracovaný v tabulkách níže, se skládá ze tří částí. V části A. jsou definovány pozice odborného garanta, odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického

pracovníka, a to z pohledu kvalifikace a předpokládané úrovně specifických kompetencí pro výkon pozice. Část B. se věnuje popisu specifických kompetencí odborného garanta, odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka a definování úrovně jednotlivých specifických kompetencí pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami. Část C. pak přináší přehled základních metod a forem podpory pro dosahování cíle v rámci jednotlivých kompetencí.

KOMPETENČNÍ MODEL ROZUM A CIT PRO ŠKOLY

A. Popis pozice odborného garanta, garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka z pohledu kvalifikace a předpokládané úrovně specifických kompetencí pro výkon pozice

Pozice	Odborný garant
Charakteristika pozice	odborný pracovník – nositel metodiky projektu; koordinátor týmu odborných garantů pro školu a také konzultant a školitel odborných garantů pro školy a vyškolených pedagogických pracovníků
Kvalifikace, vzdělání, zkušenosti	vysokoškolské vzdělání min. magisterského typu v oblasti vzdělávání (pedagogické); pracovní zkušenosti v oblasti vzdělávání cílové skupiny, péče o duševní zdraví, sociální práce vč. problematiky náhradní rodinné péče; zkušenost s působením na manažerské pozici; komplexní psychoterapeutické vzdělání; koučovací nebo supervizní výcvik výhodou
Předpokládaná úroveň specifických kompetencí pro výkon pozice	specifické kompetence na optimální úrovni v plném rozsahu s potenciálem rozvoje kompetencí na expertní úrovni
Pozice	Odborný garant pro školy
Charakteristika pozice	odborný pracovník; vede vyškolené pedagogické pracovníky pracující s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami
Kvalifikace, vzdělání, zkušenosti	vysokoškolské vzdělání min. bakalářského typu v oblasti vzdělávání (pedagogiky) nebo psychologie nebo sociální práce; pracovní zkušenosti v oblasti vzdělávání nebo péče o duševní zdraví nebo sociální práce; předchozí působení na manažerské pozici a komplexní psychoterapeutické vzdělání, koučovací nebo supervizní výcvik výhodou
Předpokládaná úroveň specifických kompetencí pro výkon pozice	specifické kompetence na základní úrovni v plném rozsahu s předpokladem rozvoje většiny kompetencí na optimální až expertní úrovni
Pozice	Vyškolený pedagogický pracovník
Charakteristika pozice	pedagogický pracovník, ev. školní psycholog, který pracuje s dětmi s problémy v učení a chování, ev. s jejich rodinami na své kmenové škole
Kvalifikace, vzdělání, zkušenosti	min. středoškolské vzdělání ukončené maturitou v oblasti vzdělávání s potenciálem dalšího rozvoje, lépe vysokoškolské min. bakalářského typu v oblasti vzdělávání (pedagogické) nebo sociální práce; zkušenost s prací s cílovou skupinou projektu na pozici pedagoga pro 1. stupeň, pedagoga pro 2. stupeň ZŠ, výchovného poradce, metodika primární prevence, speciálního pedagoga, školního psychologa, vychovatele školní družiny nebo klubu, asistenta pedagoga s tím, že asistent pedagoga nemusí splňovat podmínku středoškolského vzdělání s maturitou, pokud jsou jeho specifické kompetence alespoň na minimální úrovni a je patrný potenciál rozvoje kompetencí pro zastávání pozice
Předpokládaná úroveň specifických kompetencí pro výkon pozice	specifické kompetence na minimální úrovni v plném rozsahu s předpokladem rozvoje většiny kompetencí na základní úrovni

B. Popis specifických kompetencí odborného garanta, odborného garanta pro školu a vyškoleného pedagogického pracovníka pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování a jejich rodinami a definice jejich úrovní

Kompetence I. – ORIENTACE V PROBLEMATICE PRÁCE S DĚTMI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ	
Popis obsahu kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – orientace v základech speciální pedagogiky vč. etopedie a adiktologie vč. problematiky vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči, resp. dětí s komplexním vývojovým traumatem – orientace v základech sociální práce a kritická sociální práce – vč. problematiky náhradní rodinné péče – znalost sociokulturních specifik cílové skupiny – multikulturní povědomí – o kulturních, etnických, zvykových, rituálních specifikách cílové skupiny s cílem lepšího pochopení situace dítěte, rodiny v širším kontextu (zaměřeno na etnika a děti s OMJ, cizince atp.)
ÚROVEŇ KOMPETENCE	
MINIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	povědomí o existenci oboru speciální pedagogika, sociální práce a o sociokulturních specifikách, která se mohou týkat cílové skupiny; nepředpokládají se praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. zkušenosti s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	úroveň znalostí vede k uvědomění potřeby získávat přehled v oborech speciální pedagogika a sociální práce, jakožto i poznávat sociokulturní specifika cílové skupiny, k uvědomění nutnosti citlivého a individuálního přístupu k potřebám dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin
ZÁKLADNÍ	
Znalosti, zkušenosti	základní znalosti obsahu oboru speciální pedagogika a sociální práce a základní povědomí o některých kulturních specifikách, která se mohou týkat cílové skupiny; předpokládají se určité praktické zkušenosti v dané oblasti
Dovednosti a schopnosti	úroveň znalostí oborů speciální pedagogika, sociální práce a základní povědomí o sociokulturních specifikách, která se mohou týkat cílové skupiny, vedou k možnosti určité úrovně pedagogické diagnostiky a v návaznosti na ni konzultaci jednotlivých případů s odborným garantem, resp. odborným garantem pro školy, a následnému nasměrování dítěte a jeho rodiny na odbornou péči terciárního týmu; dále pak dané znalosti vedou k uplatňování citlivého a individuálního přístupu k potřebám dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin v praxi
OPTIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	dobrá orientace v oboru speciální pedagogika a sociální práce i v sociokulturních specifikách, která se mohou týkat cílové skupiny; základní vhled do problematiky dětí z náhradní rodinné péče, resp. s komplexním vývojovým traumatem; v některé dílčí oblasti, resp. oblastech, mohou být znalosti na lektorské či metodické úrovni (není podmínkou); předpokládá se i určité penzum praktických zkušeností v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	aplikace odborného přístupu, a to na základě dobrých znalostí oboru speciální pedagogika, sociální práce a sociokulturních specifik, která se mohou týkat cílové skupiny, k potřebám dětí s problémy v učení a chování a jejich rodinám v praxi vč. možnosti určitého druhu prediagnostiky podstaty problému dítěte a nasměrování na vhodného odborníka z multioborového týmu; širší znalosti některých dílčích oblastí týkajících se metodiky projektu mohou být využity pro tvorbu metodických materiálů a lektorskou činnost (není podmínkou)
EXPERTNÍ	
Znalosti, zkušenosti	komplexní znalost oboru speciální pedagogika a sociální práce, jakož i problematiky dětí v náhradní rodinné péči, resp. dětí s komplexním vývojovým traumatem, a teorie attachmentu, kvalitní orientace v sociokulturních specifikách cílové skupiny; předpokládají se bohaté praktické zkušenosti v dané oblasti, tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	aplikace odborného přístupu, a to na základě dobrých znalostí oboru speciální pedagogika, sociální práce a sociokulturních specifik, která se mohou týkat cílové skupiny, k potřebám dětí s problémy v učení a chování a jejich rodinám s tím, že je jejich komplexita využívána jak pro přímou práci s cílovou skupinou, vč. kvalitní prediagnostiky a vedení cílené intervence v dílčí oblasti, ev. při odkázání na další odborníky z multioborového týmu, tak i při tvorbě koncepčních metodologických materiálů a koncepcí školení, jejichž cílem je předávání obsahu metodologie odborné, příp. široké veřejnosti

Kompetence II. – ORIENTACE V ZÁKLADECH VEDENÍ DĚTÍ KE ZDRAVÉMU ŽIVOTNÍMU STYLU A V MOŽNOSTECH AKTIVNÍHO PROŽÍVÁNÍ VOLNÉHO ČASU	
Popis obsahu kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – orientace v základech racionální výživy u dětí vč. specifík výživy u dětí s problémy v chování a učení ve škole, jakož i dětí se specifickými výživovými nároky (onemocnění vyžadující dietní režim) – orientace v problematice trávení volného času, a to zejm. dětí s problémy v učení a chování
ÚROVEŇ KOMPETENCE	
MINIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	povědomí o významu vhodného životního stylu a smysluplného trávení volného času dítěte pro jeho celkový vývoj; nepředpokládají se praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	uvědomění potřeby vést cílovou skupinu k praktikování zásad vhodného životního stylu a aktivního trávení volného času
ZÁKLADNÍ	
Znalosti, zkušenosti	základní znalosti principů vedení dětí ke zdravému životnímu stylu vč. principů racionální výživy a ke smysluplnému trávení volného času; předpokládají se minimální praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	pracovat s cílovou skupinou v oblasti vedení ke zdravému životnímu stylu a smysluplnému trávení volného času prostřednictvím dílčí edukace – využití dílčích informací při přímé práci s dítětem či jeho rodinou při řešení jiné oblasti jeho života, pokud toto vyhodnotí jako užitečné
OPTIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	dobrá orientace v principech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu vč. principů racionální i dietní výživy a ke smysluplnému trávení volného času, v některé dílčí oblasti, resp. oblastech, mohou být znalosti na lektorské či metodické úrovni; předpokládá se i určité penzum praktických zkušeností v dané oblasti, tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	pracovat s cílovou skupinou v oblasti vedení ke zdravému životnímu stylu a ke smysluplnému trávení volného času prostřednictvím cíleného poradenství zejm. v oblasti racionální i dietní výživy; širší znalosti některých dílčích oblastí týkajících se metodiky projektu mohou být využity pro tvorbu metodických materiálů a lektorskou činnost (není podmínkou)
EXPERTNÍ	
Znalosti, zkušenosti	komplexní znalosti v oblasti vedení dětí ke zdravému životnímu stylu vč. principů racionální i dietní výživy a ke smysluplnému trávení volného času; předpokládají se bohaté praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	pracovat s cílovou skupinou v oblasti vedení ke zdravému životnímu stylu a ke smysluplnému trávení volného času prostřednictvím cíleného odborného poradenství zejm. v oblasti racionální i dietní výživy s tím, že komplexita znalostí a dovedností je využívána i při tvorbě koncepčních metodologických materiálů a koncepcí školení, jejichž cílem je předávání obsahu metodologie odborné, příp. široké veřejnosti

Kompetence III. – PLÁNOVÁNÍ A ŘÍZENÍ POSTUPŮ PRÁCE S DÍTĚTEM A JEHO RODINOU	
Popis obsahu kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – orientace v možnostech využití návazných externích služeb, resp. institucí, které se mohou zapojit do řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny – vhodné nastavování individuálního plánu řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny vč. koordinace sekundární a terciární podpory
ÚROVEŇ KOMPETENCE	
MINIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	všeobecné povědomí o existenci možnosti využití návazných organizací a služeb, které mohou pomoci řešit situaci dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; nepředpokládají se praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	uvědomění výhod, které přináší možnost využití multioborového týmu odborníků kolem dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny

ZÁKLADNÍ	
Znalosti, zkušenosti	základní přehled o návazných externích organizacích nebo službách, které mohou být zapojeny do řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; předpokládají se minimální praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	doporučování využití konkrétního odborníka multioborového týmu k podpoře řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; vytváření individuálního plánu řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny za pomoci odborného garanta nebo odborného garanta pro školu, zapojování rodiny dítěte do procesu nastavení individuálního plánu dítěte a její motivace k využití navržených postupů
OPTIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	dobrá přehled o návazných externích organizacích nebo službách, které mohou být zapojeny do řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; v některé dílčí oblasti, resp. oblastech, mohou být znalosti na lektorské či metodické úrovni; předpokládá se i určité penzum praktických zkušeností v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	efektivní využití konkrétních odborníků multioborového týmu k podpoře řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; samostatné vytváření individuálního plánu řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny za využití postupů nastavených metodikou projektu, ale i aktivní spolupráce s externími službami a vyhodnocování její účinnosti, cílené zapojování rodiny do procesu nastavení individuálního plánu dítěte, její motivace k využití navržených postupů; širší znalosti některých dílčích oblastí týkajících se metodiky projektu mohou být využity pro tvorbu metodických materiálů a lektorskou činnost (není podmínkou)
EXPERTNÍ	
Znalosti, zkušenosti	komplexní přehled o návazných externích organizacích nebo službách, které by mohly být obecně zapojeny do řešení situací dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin; předpokládají se bohaté praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	komplexní pohled na návazné externí služby je využíván nejen při přímé práci s cílovou skupinou, ale i při vytváření portfolia organizací a služeb, resp. odborníků multioborového týmu, k podpoře řešení situací dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny; komplexita pohledu je využívána k nastavování obecných metodik plánování práce s cílovou skupinou a koordinace sekundární a terciární podpory dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin vč. vytváření konkrétních metodických materiálů sloužících k plánování práce a efektivní koordinaci pomoci cílové skupině

Kompetence IV. – KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI A TECHNIKY VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU

Popis obsahu kompetence	– rozvíjení komunikačních dovedností a technik vedení pomáhajícího rozhovoru s využitím nástrojů edukačně-terapeutického balíčku, ev. dalších
ÚROVEŇ KOMPETENCE	
MINIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	všeobecné povědomí, že existují komunikační dovednosti (techniky), které mohou efektivně pomoci dítěti a jeho rodině zvládat problémy v chování a učení či jiné oblasti života, nepředpokládají se praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	v komunikaci s dítětem uplatňovat empatii a respektovat jeho osobnostní nastavení; vytvářet bezpečný prostor pro společnou komunikaci; navázat spolupráci s rodinou dítěte s problémy v učení a chování
ZÁKLADNÍ	
Znalosti, zkušenosti	základní znalosti potřebné k vedení pomáhajícího rozhovoru – struktura pomáhajícího rozhovoru, aktivní naslouchání, otevřené otázky, techniky pro navázání vztahu s dítětem (Silná pětka) a schopnost reflexe pomáhajícího rozhovoru, rozvíjení příběhu s dítětem vč. odhalování potřeb a přání dítěte (narrativní práce), techniky pomáhající stanovit cíl práce s dítětem (koučovací techniky), techniky motivace dítěte k naučení se nové dovednosti, rozvoji schopnosti či změně chování (Motivační rozhovory); základní znalost obsahu edukačně-terapeutického balíčku; předpokládají se určité praktické zkušenosti v dané oblasti
Dovednosti a schopnosti	vedení strukturovaného pomáhajícího rozhovoru s uplatněním aktivního naslouchání, otevřených otázek, technik pro navazování vztahu s dítětem (Silné pětky), technik pro stanovení cíle práce s dítětem (koučovacích technik), technik motivace dítěte k naučení se nové dovednosti, rozvoji schopnosti či změně chování (Motivační rozhovory); aktivní využívání komponentů edukačně-terapeutického balíčku pro rozhovor s dítětem

OPTIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	velmi dobré, resp. optimální znalosti potřebné k vedení pomáhajícího rozhovoru – struktura rozhovoru, aktivní naslouchání, otevřené a cirkulární dotazování, techniky pro navázání vztahu s dítětem (Silná pětka), techniky pomáhající stanovit cíl práce s dítětem (koučovací techniky), práce na určité zakázce; techniky rozvíjení příběhu s dítětem vč. odhalování potřeb a přání dítěte (narativní práce), hledání a rozvíjení silných stránek dítěte a techniky motivace dítěte k naučení se nové dovednosti, rozvoji schopnosti či změně chování (Motivační rozhovory), techniky pomáhající pochopit vztah myšlení – emocí – chování (KBT techniky), ev. techniky vyplývající z transakční analýzy nebo transformační systemické terapie V. Satirové (STST), dříve Model růstu, nebo arteterapeutické techniky nebo techniky krizové intervence; výhodou je určitá forma sebezkušenosti (krátkodobý sebezkušenostní výcvik nebo praxe v pomáhajícím rozhovoru v rámci své profese – výchovný poradce, školní psycholog bez psychoterapeutického výcviku, kouč atp.); dobrá znalost obsahu edukačně-terapeutického balíčku k rozvíjení pomáhajícího rozhovoru; v některé dílčí oblasti, resp. oblastech, mohou být znalosti na lektorské či metodické úrovni (není podmínkou); předpokládá se i určité penzum praktických zkušeností v dané oblasti, tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	vedení strukturovaného pomáhajícího rozhovoru s cíleným využíváním technik pro vedení pomáhajícího rozhovoru; aktivní, zejm. kreativní využívání komponentů edukačně-terapeutického balíčku či dalších vhodných pomůcek (plyšáci, maňásci, obrázky atp. dle možnosti); širší znalosti některých dílčích oblastí týkajících se metodiky projektu mohou být využity pro tvorbu metodických materiálů a lektorskou činnost (není podmínkou)
EXPERTNÍ	
Znalosti, zkušenosti	komplexní znalosti potřebné k vedení pomáhajícího rozhovoru (výčet koresponduje s úrovní 3 – Optimální) s výrazným přesahem do terapeutické práce (dokončený komplexní psychoterapeutický výcvik nebo koučovací výcvik, studium psychologie) nebo dlouhodobá praxe vedení pomáhajícího rozhovoru, resp. v oblasti psychoterapeutické, psychologické, koučovací, socioterapeutické atp., komplexní znalost obsahu edukačně-terapeutického balíčku k rozvíjení pomáhajícího rozhovoru taktéž s výrazným terapeutickým přesahem; předpokládají se bohaté praktické zkušenosti v dané oblasti – tj. s přímou prací s cílovou skupinou
Dovednosti a schopnosti	kromě schopnosti vést pomáhající rozhovor s výrazným terapeutickým účinkem (přímá práce s cílovou skupinou) i metodická a lektorská práce v oblasti vedení strukturovaného pomáhajícího rozhovoru, tvorba materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru – tvorba materiálů do edukačně-terapeutického balíčku, jejich testování, ev. úprava, a tvorba dalších

Kompetence V. – OSOBNOSTNÍ ROZVOJ – SEBEREFLEXE, VYUŽITÍ PODPŮRNÝCH NÁSTROJŮ (SUPERVIZE, MENTORING, KOUČINK, SEBEZKUŠENOST, VZDĚLÁVÁNÍ atp.)

Popis obsahu kompetence	<p>– osobnostní rozvoj – obnáší zejm. rozvoj svého potenciálu, emoční inteligence, sebeúcty (sebevědomí, sebedůvěry, sebedůvěry, sebepřijetí, sebepoznání, samostatnosti, vztahování se k druhým), kreativity a schopnosti reagovat pružně na změnu nebo nové podmínky, kritického myšlení atp.</p> <p>– využívání supervize (intervize), koučinku, mentoringu, sebezkušenosti, dalšího vzdělávání jako nástrojů pro osobnostní rozvoj</p>
ÚROVEŇ KOMPETENCE	
MINIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	uvědomění, že osobnostní rozvoj je nezbytnou součástí života pomáhajícího pracovníka; uvědomění, že poznávání a respektování hranic vlastních možností je jednou z nejdůležitějších dovedností, resp. schopností, pomáhajícího pracovníka; nepředpokládají se osobní zkušenosti s využíváním nástrojů pro osobnostní rozvoj
Dovednosti a schopnosti	připravenost se po osobnostní stránce rozvíjet a přijmout supervizi, koučink, mentoring nebo další nástroje pro osobnostní rozvoj jako samozřejmou součást života
ZÁKLADNÍ	
Znalosti, zkušenosti	základní znalost možností supervize, koučinku, mentoringu jako nástrojů pro osobnostní rozvoj; znalost základních principů duševní hygieny – prevence stresu a syndromu vyhoření, základní přehled o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje; předpokládají se minimální osobní zkušenosti s využíváním nástrojů pro osobnostní rozvoj
Dovednosti a schopnosti	zařazování supervize nebo koučinku či mentoringu jako pravidelné součásti života; výběrové zařazování dalšího vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje; schopnost rozeznat situace, kdy je vhodné využít nástrojů osobnostního rozvoje pro konzultaci postupů v daném případě či nastavení hranic svých možností

OPTIMÁLNÍ	
Znalosti, zkušenosti	dobrá znalost možností supervize, koučinku, mentoringu, sebezkušenosti jako nástrojů pro osobnostní rozvoj, dobrá znalost principů duševní hygieny – prevence stresu a syndromu vyhoření, kvalitní přehled o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje; v některé dílčí oblasti, resp. oblastech, mohou být znalosti na lektorské či metodické úrovni; předpokládá se i určité penzum osobních zkušeností s využíváním nástrojů pro osobnostní rozvoj
Dovednosti a schopnosti	systematické samostatné zařazování supervize, koučinku či mentoringu, sebezkušenosti a dalších nástrojů pro osobnostní rozvoj (ev. vhodné kombinace těchto nástrojů) do profesního života, kvalitní samostatná rozeznávací schopnost pro situace, kdy je vhodné využít nástrojů seberozvoje pro konzultaci daného případu či nastavení hranic svých možností, schopnost vyhledat možnost intervize (s kolegou či kolegyní na pracovišti nebo v profesní skupině)
EXPERTNÍ	
Znalosti, zkušenosti	komplexní znalost možností supervize, koučinku, mentoringu, sebezkušenosti jako nástrojů pro osobnostní rozvoj, komplexní znalost principů působení stresu na organismus člověka, principů vzniku syndromu vyhoření a možností jejich prevence; komplexní přehled o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti osobnostního rozvoje; předpokládají se bohaté osobní zkušenosti s využíváním nástrojů pro osobnostní rozvoj
Dovednosti a schopnosti	komplexní využívání možností nástrojů pro osobnostní rozvoj; angažování se jako lektor programů pro osobnostní rozvoj, supervizor, intervizor, mentor, kouč, psychoterapeut, facilitátor, mediátor atp., metodická činnost v oblasti osobnostního rozvoje

C. Přehled základních metod a forem podpory pro dosahování cíle v rámci jednotlivých kompetencí

Kompetence I. – Orientace v problematice práce s dětmi s problémy v učení a chování
<ul style="list-style-type: none"> • účast na kurzech a školeních (prezenčně nebo online) vč. e-learningu • samostudium odborné literatury • individuální konzultace s odborníky • praktikování pomáhajícího rozhovoru s cílovou skupinou
Kompetence II. – Orientace v základech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a v možnostech aktivního prožívání volného času
<ul style="list-style-type: none"> • účast na kurzech a školeních (prezenčně nebo online), e-learning • samostudium odborné literatury • individuální konzultace s odborníky na danou oblast • praktikování pomáhajícího rozhovoru s cílovou skupinou
Kompetence III. – Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou
<ul style="list-style-type: none"> • vyhledávání informací – internet, rejstřík sociálních služeb, materiály koncepčních regionálních informací (např. místní akční skupiny, úřadů státní správy a samosprávy, zdravotnických a sociálních zařízení) • kontaktování externích organizací a seznamování se s jejich službami • intenzivní sbírání zkušeností při práci s cílovou skupinou
Kompetence IV. – Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru
<ul style="list-style-type: none"> • účast na kurzech a školeních, ev. nastoupení souvislého dlouhodobějšího vzdělávání – výcviku v psychoterapii, koučinku, supervizi, facilitaci atp. • samostudium odborné literatury, ukázkových videí • podpora odborného garanta či jiného odborníka – náslechy při práci s dítětem, intervizní setkání, případová supervize se zaměřením na komunikační dovednosti • praktikování pomáhajícího rozhovoru s cílovou skupinou
Kompetence V. – Osobnostní rozvoj – sebereflexe, využití podpůrných nástrojů (supervize, mentoring, koučink, sebezkušenost, vzdělávání atp.)
<ul style="list-style-type: none"> • kontinuální soustředění se na osobnostní rozvoj prostřednictvím aktivního využívání jeho nástrojů – intervize, supervize • absolvování dlouhodobějších programů podporujících osobnostní rozvoj, resp. výcviky v supervizi, koučinku, mentoringu, facilitaci či mediaci atp.

4. KONKRETIZACE OBSAHU JEDNOTLIVÝCH SPECIÁLNÍCH KOMPETENCÍ PRO VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU S DĚTMI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ A JEJICH RODINAMI Z HLEDISKA TEORIE I PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ

Vzhledem k tomu, že rozvoj speciálních kompetencí pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování považujeme za stěžejní, přiblížíme v následujících kapitolách jednotlivé kompetence z hlediska teoretického i praktického. Z hlediska teoretického přinášíme základní studijní texty k dané problematice a hledisko praktické zastupují konkrétní náměty pro práci s dětmi v pomáhajícím rozhovoru.

Texty k teorii i praxi, které nebyly, vzhledem k možnému rozsahu, umístěny do tohoto materiálu, jsou součástí sborníku textů, který je elektronickou přílohou metodiky. (K dispozici je na stránkách www.rozumacitproskoly.cz.) Přehled textů ze sborníku, které se vztahují k dané kompetenci, je uveden v rámečku na konci kapitoly.

4.1 Kompetence I. – Orientace v problematice práce s dětmi s problémy v učení a chování

Popis obsahu kompetence:

- **Orientace v základech speciální pedagogiky vč. etopedie a adiktologie vč. problematiky vzdělávání dětí v náhradní rodinné péči, resp. dětí s komplexním vývojovým traumatem**
- **Orientace v základech sociální práce a kritické sociální práce – vč. problematiky náhradní rodinné péče**
- **Znalost sociokulturních specifík cílové skupiny** – multikulturní povědomí – o kulturních, etnických, zvykových, rituálních specifikách

4.1.1 Základy speciální pedagogiky

Mgr. Marta Štrinclová

4.1.1.1. Obor speciální pedagogika

Termín speciální pedagogika je v našem prostředí užíván přibližně od přelomu 60. a 70. let 20. století. Speciální pedagogika je významnou pedagogickou disciplínou, která se zabývá problematikou výchovy, vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění jedinců se zdravotním a sociálním znevýhodněním v životních obdobích od narození až do smrti (srov. Renotiérová, Ludíková a kol. 2007; Pipeková a kol. 2010).

Předmětem speciální pedagogiky je zkoumání podstaty a zákonitostí výchovy, vzdělávání, pracovního a společenského uplatnění jedinců se speciálními (vzdělávacími) potřebami z hlediska etiologie (příčin), symptomatologie (popis příznaků), možností aplikace speciálně pedagogických metod (metody reedukace, rehabilitace a kompenzace) a profylaxe (předcházení vzniku negativních následků postižení).

Speciální pedagogika se v praxi věnuje člověku s konkrétním typem postižení, znevýhodnění, s konkrétním hendikepem (můžeme přeložit jako nevýhodu, nerovnost podmínek). Pro období školního vzdělávání používáme termín „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Pipeková 2010).

Předmětem speciálně pedagogické péče je člověk se speciálními potřebami – nebylo tomu tak ale vždy, označení takového člověka, jakožto předmětu zkoumání a podpory speciální pedagogiky, se postupně vyvíjelo:

defektní jedinec (defekt jakožto vada či nedostatek v anatomické stavbě organismu a poruchy v jeho funkcích) → postižený člověk → člověk s postižením → člověk se speciálními potřebami.

4.1.1.2. Formování cílových skupin ve speciální pedagogice

Zprvu byli znevýhodnění jedinci likvidováni, aby neznamenalí přítěž pro zbytek společnosti (např. Sparťané – dnes již víme, že členy své společnosti s nějakým výrazným postižením automaticky likvidovali). Změnu paradigmatu v přístupu k lidem s postižením přineslo především náboženství – s nástupem křesťanství se o postižené staraly mnišské řády, které se tehdy věnovaly především nemocným a zmrzačeným jedincům (např. špitál sv. Ducha v Olomouci). Příkladným vzorem péče o postižené v tomto období byly také sv. Anežka Česká a Zdislava z Lemberka, které organizovaly výše zmíněnou špitální péči. Období renesance a humanismu pak přineslo další rozměr v úvahách o tom, jak se vztahovat k osobám s nějakým hendikepem – byl zde zdůrazňován lidský rozměr péče o jedince s postižením a také se začal klást důraz na důstojnost každého jednotlivého člověka.

Jan Amos Komenský se ve svém slavném spisu *Velká didaktika* taktéž přičinil o rozvoj speciálně pedagogického myšlení v našem prostředí, když rozdělil děti, které vzdělával, do 6 skupin podle tří kritérií, konkrétně podle snahy, nadání a chování. Už tehdy aktivně hlásal myšlenku, že všechny děti jsou vychovatelné a vzdělavatelné, přičemž ke každému dítěti je třeba volit určitou dávku individuálního přístupu.

Období 18. století znamená počátky speciálního přístupu k postiženým dětem v resortu školství, neboť se jedná o období, kdy vznikl tzv. Všeobecný školní řád, který odstartoval realizaci jedné z nejvýznamnějších školských reforem v našich dějinách. Autor tereziánského školního řádu Ignác Felbiger zde žádá o dodržování zvláštního zřetele vůči postiženým žákům. Zdůrazňuje opět individuální přístup k žákům, navrhuje méně nadané žáky především netrestat a přistupovat k nim s trpělivostí (Morkes 2006).

Ve druhé polovině 19. století vznikají na našem území první pobytové (ústavní) zařízení. Jedna z prvních zařízení vznikala konkrétně pro cílovou skupinu nevidomých a neslyšících, později byl založen také ústav pro rozumově postižené (1871), tělesně postižené (1913) a obtížně vychovatelné (1883).

Současné členění speciální pedagogiky na jednotlivé podobory vychází z původního pojetí Miloše Sováka (1972).

Základním hlediskem je zde různorodost přístupu k jednotlivým kategoriím znevýhodněných dětí, mládeže i dospělých s konkrétním typem postižení v rámci jejich výchovy, vzdělávání a podpory pracovního i sociálního uplatnění.

K původním 6 oborům se v posledním desetiletí přiřadily další dvě speciálně pedagogické disciplíny:

- **psychopedie** – speciální pedagogika znevýhodněného člověka s mentálním postižením (či jinou duševní poruchou),
- **surdopedie** – speciální pedagogika znevýhodněného člověka se sluchovým postižením,
- **tyflopédie (oftalmopedie)** – speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením,
- **somatopedie** – speciální pedagogika znevýhodněného člověka s postižením hybnosti, tělesným postižením a zdravotním oslabením,
- **etopedie** – speciální pedagogika znevýhodněného člověka s poruchami chování,
- **logopedie** – speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností,
- **speciální pedagogika znevýhodněného člověka s vícenásobným (kombinovaným) postižením,**
- **speciální pedagogika znevýhodněného člověka s parciálními nedostatky** – tj. osob se specifickými poruchami učení, chování a pozornosti (dle Valenty a kol. 2018 a Fischera a Škody 2008).

4.1.1.3. Základní metody speciálně pedagogické podpory

Metoda reedukace

- souhrn všech speciálně pedagogických postupů, které jsou zaměřeny na postiženou funkci a zlepšování její činnosti,
- rozvíjí se ta funkce, která je omezená nebo snižena,
- rozlišujeme přístup monosenzoriální (zaměřený na rozvoj postižené funkce bez podpůrného využití jiných funkcí) a přístup multisenzoriální (využívá jako pomocných činitelů i funkcí zdravých).

Metoda kompenzace

- souhrn speciálně pedagogických postupů, prostřednictvím kterých se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných než postižených funkcí.

Metoda rehabilitace

- upravuje společenské a pracovní vztahy člověka s postižením,
- navazuje na reedukaci a kompenzaci,
- rehabilitační metody ve SPPG jsou speciálně uzpůsobené, modifikované výchovné a vzdělávací metody, jejichž cílem je odstranění či alespoň zmírnění defektu a maximální podpora socializace člověka s postižením,
- patří sem např. rehabilitace léčebná (léčba operativní, medikamentózní, rehabilitační), pracovní (kvalifikace a rekvalifikace), výchovně-vzdělávací (příprava na povolání) apod.

4.1.1.4. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Žákem (či dítětem nebo studentem) se speciálními vzdělávacími potřebami se dle zákona č. 284/2020 Sb. (školský zákon) označuje žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a potřeb tak, aby měl rovnoprávné podmínky pro vzdělávání, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními jsou v této souvislosti myšleny nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám tohoto žáka (dítěte nebo studenta). Podpůrná opatření poskytují těmto žákům škola a školská zařízení bezplatně.

4.1.1.5. Integrativní a inkluzivní vzdělávání

Integrativní a inkluzivní vzdělávání jsou často dávána do souvislostí, a to buď vymezením aspektů, v nichž se tyto dva přístupy ve vzdělávání liší, anebo naopak popisem společných znaků. Někteří autoři (např. Hornáková 2006) uvádějí, že inkluze je určitým „vylepšením“ integrace.

Podle Vítkové (2016) je integrativní vzdělávání procesem, v němž se žáci s postižením mění v souvislosti s jejich individuálními vzdělávacími potřebami a vzdělávacím rámcem dané školy, v níž jsou vzděláváni. V inkluzivním vzdělávání se naopak proměňují samy školy hlavního vzdělávacího proudu tak, aby byly schopny reagovat na vzdělávací potřeby všech dětí, které se v nich vzdělávají, a naplnit je.

Zjednodušeně by se tedy dalo říci, že integrace je proces, v němž se žák se speciálními vzdělávacími potřebami (za podpory konkrétních podpůrných opatření) přizpůsobuje škole hlavního vzdělávacího proudu. Inkluzivní škola je v rámci hlavního vzdělávacího proudu naopak připravena přijmout a reagovat na vzdělávací potřeby všech dětí.

Proměna běžných škol v pro-inkluzivní školy je záležitost dlouhodobá, která souvisí s více faktory. Obecně úspěšnost této transformace souvisí nejen s legislativními a systémovými změnami a postoji výchovně-vzdělávacích institucí, ale také s postoji veřejnosti k problematice inkluze a celkovou atmosférou ve společnosti. Úspěšná inkluze ve vzdělávání (tedy proměna vzdělávacích institucí v instituce pro-inkluzivní) pak zároveň také ovlivňuje nastavení a atmosféru dané společnosti.

Téma inkluze je tématem vzdělávacích politik evropských států už více než dvě desítky let. Už tzv. Prohlášení ze Salamanky – The Salamanca Statement – a s ním související Rámec pro vzdělávání osob se speciálními potřebami – Framework for Action on Special Needs Education – (1994)

zdůrazňují prioritu inkluzivního vzdělávání jakožto cestu k posílení vzájemně se respektujících postojů ve společnosti. Společnost, v níž je odlišnost přijímána, je společnost otevřená a sociálně soudržná. Vzdělávání a sociální politika obecně pak v takovéto atmosféře nahlíží na člověka s postižením jako na individualitu, která má nějaký konkrétní potenciál, nikoliv primárně jako na někoho, kdo je svým postižením nějakým způsobem limitován.

Inkluzivní vzdělávání vychází, podle Rámce pro vzdělávání osob se speciálními potřebami (1994), z pedagogiky zaměřené na dítě a následně také z předpokladu, že rozdíly mezi lidmi, tedy i žáky v rámci vyučovacího procesu, jsou přirozené a vyučovací proces by měl být přizpůsobován potřebám jednotlivých žáků. Podle Rámce (1994, s. 12) „je inkluzivní vzdělávání tím neúčinnějším způsobem, jak vybudovat solidaritu mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky“.

Ve společnosti toto téma dlouhodobě rezonuje, objevují se názory v duchu tzv. totální inkluze (např. dle Hájkové a Strnadové 2013), které definují inkluzivní vzdělávání až jako jakousi utopistickou ideologii, kdy se doslova za každou cenu snažíme ve školách hlavního vzdělávacího proudu vzdělávat i děti s těžkým postižením. Bez vědecky podložených dat (tedy odkazu na konkrétní výzkumy, příp. statistiky, které ilustrují, že by se tomu tak dělo) je pak veřejnosti prezentováno, že tito žáci jsou inkluzivním přístupem ve vzdělávání poškozováni, potažmo také jejich spolužáci, jejichž vzdělávací potřeby lze v takto náročném vzdělávacím klimatu pro ně i pro učitele jen těžko naplňovat.

Podobné snahy by však šly zcela proti filozofii inkluzivního vzdělávání. Tedy i v tomto kontextu si děti s těžkým postižením zaslouží specializovanou podporu a pro-inkluzivní snahy ve vzdělávání se rozhodně nesnaží tyto žáky o tuto podporu připravit.

4.1.1.6. Speciálně pedagogická diagnostika

Podle Valenty a kol. (2014, s. 14) se speciálně pedagogická diagnostika „zabývá rozpoznáváním podmínek, prostředků i efektivitu edukace a šířeji i sociální terapie a enkulturace (neboli socializace) jedinců s postižením“.

Diagnostika dítěte s postižením dle Valenty (tamtéž) vždy vyžaduje komplexní týmovou spolupráci odborníků (lékař, psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník), nejčastějším spolupracujícím tandemem je speciální pedagog a psycholog (ten zkoumá obvykle úroveň psychických stavů, vlastností a procesů, vč. stanovení druhu, stupně a typu postižení). Speciální pedagog by měl částem diagnostiky, kterou vypracovali jiní odborníci, rozumět a dále ji využít v rámci své pedagogické činnosti.

Institucí, které se zabývají speciálně pedagogickou diagnostikou dětí, žáků a dospělých osob s postižením, je více, nejvýznamnější jsou však v tomto kontextu tzv. školská poradenská zařízení – speciálně pedagogická centra (SPC), pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a školní poradenská pracoviště ve školách.

Metody speciálně pedagogické diagnostiky jsou metodami, prostřednictvím kterých se získávají poznatky o diagnostikované osobě. Na jejich základě lze vytvořit speciálně pedagogickou diagnózu a následně prognózu dalšího vývoje dítěte či dospělého s postižením ve zkoumané oblasti.

Valenta a kol. (2014) člení diagnostické metody ve speciální pedagogice následovně:

Klinické metody:

- anamnéza,
- pozorování,
- rozhovor,
- dotazník,
- analýza výsledků činnosti (jakékoliv výrobky zkoumané osoby, např. písemné práce, výrobky, deníky, literární produkce, dětské hry a kresby apod.).

Testové metody:

- didaktické testy jsou zaměřeny na výsledky školního učení, tedy na vědomosti a dovednosti žáků,
- sociometrické testy – např. SORAD.

Psychodiagnostické metody – většina spadá do kompetence psychologa, speciální pedagog přijde nejvíce do kontaktu s testy specifických funkcí a schopností (některé percepční a motorické zkoušky, zkoušky školních schopností a dovedností tvořící součást vyšetření SPU apod.).

4.1.1.7. Psychopedie

Psychopedii jako vědní obor definuje Valenta (in Valenta a kol. 2014, s. 21) v tzv. užším pojetí jako „speciálně pedagogickou disciplínu zabývající se edukací osob s mentálním postižením nebo jinou duševní poruchou a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto osoby“.

• Mentální retardace a její vymezení

Mentální retardaci můžeme definovat jako postižení rozumových, kognitivních, sociálních, popř. pohybových schopností, vzniklé na prenatálním, perinatálním nebo raně postnatálním podkladě, projevující se snížením těchto schopností s následnými poruchami adaptačního chování.

Multifaktoriální pohled na problematiku mentálního postižení pro nás znamená existenci různorodých definic podporovanou různorodostí termínů označení mentální retardace. Kromě termínů mentální retardace nebo mentální postižení se v dnešním pojetí setkáváme také s označením snížená rozumová schopnost, v celosvětovém pojetí potom *intellectual disability*. Zajímavé je pojmové vymezení mentálního postižení v anglicky mluvících zemích – *mental retardation* je stále ještě nejužívanějším termínem v USA, ve Velké Británii se setkáme se dvěma různými termíny – *learning disability*, evokující nám spíše obecné označení specifických poruch učení (označuje mentální postižení lehkého až středního stupně) a *mental handicap*, označující těžkou až hlubokou formu mentální retardace. V současném přístupu k problematice se v našem prostředí užívá pojem znevýhodněný člověk s mentálním postižením.

Švarcová (2011) popisuje znevýhodněného člověka s mentálním postižením jako jedince, u kterého dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychologických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je, podle Švarcové, pak individuálně odlišná.

Příčinou mentální retardace je podle Švarcové (tamtéž) organické poškození mozku. Podle vývojového období, v němž k mentálnímu postižení došlo, rozlišuje oligofrenii, která se zpravidla pojímá jako opoždění duševního vývoje na podkladě dědičném a vrozeném, a demenci, která se chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu v průběhu života jedince. Za mentálně postižené ale už Švarcová, společně s většinou dalších autorů, nepovažuje jedince, u nichž došlo k zaostávání vývoje psychiky z jiných důvodů, než je poškození mozku, tedy děti výchovně zanedbané, děti i dospělé se závažnými emočními poruchami nebo děti se smyslovým postižením, které nebylo včas rozpoznáno.

V kontextu komunikace s člověkem s mentálním postižením je dobré vědět, že existují určité specifické rysy chování, jednání a prožívání lidí s mentálním postižením, které bychom měli právě v komunikaci s touto cílovou skupinou zohledňovat. Lidé s mentálním postižením ale netvoří homogenní skupinu, odlišující se od intaktní populace specifickými osobnostními rysy; jedná se spíše o specifické společné znaky, které mají u každého individuální podobu v závislosti na míře postižení, vývojových možnostech, struktuře a dynamice osobnosti. V případě dvou jedinců s mentálním postižením diagnostikovaných ve velmi blízkém pásmu IQ může tedy platit, že i v této jedné diagnostické kategorii se mohou vyskytnout velké interpersonální rozdíly.

Podle Švarcové (2011) patří k těmto do určité míry charakteristickým projevům, prostřednictvím kterých se mentální postižení nejčastěji manifestuje, zejm.:

- zpomalená chápavost, jednoduchost a konkrétnost úsudků,
- snížená schopnost komparace a vyvozování logických vztahů,

- těkavost pozornosti,
- nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování,
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace,
- impulzivita, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování,
- citová vzrušivost,
- sugestibilita a rigidita chování,
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji já,
- opožděný psychosexuální vývoj,
- nerovnováha aspirací a výkonů,
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí,
- poruchy v interpersonálních vztazích a v komunikaci,
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům.

Chceme-li vytvořit ještě komplexnější klinickou charakteristiku mentálního postižení, můžeme tyto projevy (podle Valenty a Müllera 2009) doplnit o následující determinanty, které se opět vyskytují v individuálně odlišné míře a intenzitě:

- zvýšená závislost na rodičích a druhých lidech,
- infantilnost osobnosti,
- ulpívání na detailech,
- neschopnost kvalitního třídění paměťových stop (spíše mechanická paměť),
- malá slovní zásoba,
- agramatismus řeči,
- poruchy artikulace atp.

• **Dítě s mentálním postižením v předškolním a školním věku, možnosti jeho podpory**

– **Předškolní věk (0–6 let)**

Velmi důležitá je včasná diagnostika a nezbytná týmová a multioborová spolupráce (rodiče, lékaři, fyzioterapeuti, psychologové, speciální pedagogové, logopedi a další). Podporu rodinám, kde vyrůstá dítě s mentálním postižením, poskytují v našem prostředí především střediska rané péče (jedná se o službu sociální prevence podle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách). Raná péče se zaměřuje především na podporu vývoje dítěte a na podporu zdravého fungování rodiny jako celku, vč. podpory rodičů v náročném období vyrovnávání se s faktem, že dítě se narodilo s nějakým typem postižení. Čím dříve se začne s ranou intervencí, tím lepší výsledky může podpora vývoje dítěte přinést.

Problematika diagnostiky v tomto období (dle Černé 2008):

Diagnostika je v tomto období záležitostí medicíny, dílčí diagnostiku je pak možné realizovat i ve střediscích rané péče (např. posouzení motorického vývoje dítěte), ev. ve speciálně pedagogickém centru.

Období novorozenecké (0–1 měsíc) – velmi obtížná diagnostika, snaží se to v případech, kde je postižení „vidět“ (např. Downův syndrom, hydrocefalus, těžké a hluboké mentální postižení, kde je vodítkem pro diagnostiku postižení motorického vývoje).

Období kojenecké (1–12 měsíců) – začínají se rozvíjet sociální život a vazba na matku. Těžké a hluboké postižení je v tomto období velmi dobře diagnostikovatelné (děti s těžkým a hlubokým stupněm postižení se projevují nápadnými poruchami, zaostává u nich vývoj pohybových funkcí, porušena je i jemná motorika a senzomotorická koordinace).

Období batolecí (1–3 roky) – je obdobím rozvoje vzpřímené chůze, symbolického uvažování, dětské mluvy a „prvního vzdoru“. V tomto období se typicky začíná projevovat středně těžké a lehké mentální postižení. Zaostává motorika a sebeobsluha, řeč se objevuje s opožděním.

Období předškolního věku (3–6 let) – je typické rozvojem poznávacích schopností, formování dětské osobnosti a sociálního chování. Základní činností je hra (s různými motivy). U dětí s lehkou mentální retardací je myšlení samo o sobě stereotypní, paměť mechanická, mohou se objevit také poruchy vnímání, uvažování, snižená je schopnost komunikace a navazování sociálních vztahů.

– Školní věk (6–15 let)

Dítě s mentálním postižením ve školním věku se projevuje mnoha zvláštnostmi v různých oblastech – myšlení bývá konkrétní, s omezenou schopností zobecňovat, je stereotypní a rigidní, nedostatečně abstraktní s malou schopností zevšeobecnování. Paměť je mechanická a její kvalitu snižuje pomalé vytváření a nepevnost asociací a logických vazeb (nejlépe je u těchto dětí vyvinuta obrazově–náznorná paměť). Děti jsou i zvýšeně sugestibilní a málo kritické. Potřebují podporu v oblasti adaptivních dovedností, což je především:

1. komunikace s ostatními;
2. sebeobsluha (oblékání, koupání atd.);
3. zdraví a bezpečnost;
4. život v domácnosti (uklidit, připravit si věci);
5. sociální dovednosti (znalost společenských pravidel, fungování ve skupině);
6. základní trivium (čtení, psaní a počítání) [dle Černé 2008].

• Podpora dětí s mentálním postižením a jejich rodin v České republice

Existují různé přehledy poskytovaných služeb, Černá (2008) se přiklání k tomuto:

1. **Legislativní podpora** – platné zákony, vyhlášky a metodické pokyny upravující vzdělávání žáků s MP a možnosti jejich pracovního uplatnění.
2. **Finanční podpora** – sociální příspěvky a dávky.
3. **Operativní podpora** – zastřešující pojem pro podporu osob s mentálním postižením, např. osobní asistence či kompenzační pomůcky.
4. **Poradenská podpora** – poradenství v oblasti zdravotnictví, psychologie, speciálně pedagogické poradenství. Především pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC), školská poradenská pracoviště ve školách a střediska rané péče (SRP).
5. **Vzdělávací podpora** – poskytována učitelům dětí s mentálním postižením (PPP, SPC, školské poradenské pracoviště).
6. **Informační podpora** – informace o typu postižení, jeho symptomech a možnostech práce s dítětem s mentálním postižením. Neméně důležitou roli hraje tzv. „laická“ podpora, kdy jsou informace předávány mezi rodinnými příslušníky navzájem nebo přijímány od blízkého okolí či jiných rodin dítěte s postižením.
7. **Svépomocná podpora** – aktivity samotných rodičů – sdružení rodičů a dalších rodinných příslušníků. V tomto kontextu je také důležitá osvěta společnosti jako takové, rodičů a budoucích i stávajících pedagogů o problematice mentálního postižení. Základním předpokladem vytvoření inkluzivní společnosti je začít u nejnižších věkových kategorií, a vychovávat tak novou generaci nezatíženou předsudky.

4.1.1.8. Etopedie (jako vědní obor)

Etopedii jako vědní obor vymezuje Polínek (in Valenta a kol. 2018, s. 131) jako „speciálně pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací, diagnostikou, terapií, sociální rehabilitací a resocializací dětí, mládeže i dospělých osob s poruchami chování, emocí, sociálních vztahů a hodnotových orientací (tzv. užší pojetí)“.

• Problematika poruch chování a jejich klasifikace

Problematika poruch chování a emocí je tématem, jímž se zabývá mnoho autorů z různých oborů. V tomto kontextu se také můžeme setkat s několika různými odbornými termíny, např. dítě s problémy v chování, žák s poruchou chování a emocí, dítě anebo dospívající vykazující projevy

rizikového chování, delikventní mládež aj. Terminologie prošla určitou genezí, je navíc vázána právě na konkrétní obor, jehož optikou se na toto téma chceme dívat.

Problematika poruch chování a emocí zasahuje oblast zájmu speciální pedagogiky, dětské a adolescentní psychiatrie, dětské klinické psychologie i sociální pedagogiky, potažmo sociální patologie. A právě z úhlu pohledu příslušného oboru se můžeme pokusit tuto problematiku popsat a definovat.

Věra Vojtová ve své definici poruch chování vychází z definice Sdružení pro národní duševní zdraví a speciální vzdělávání z roku 1992. Autorka pracuje s pojmem porucha chování a emocí a tento fenomén popisuje jako „výraz pro postižení, kdy se chování a emociální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon, vč. jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností“ (Vojtová 2008, s. 88). Vojtová (tamtéž) pak dále uvádí, že toto postižení je zároveň něco víc než jen obvyklá a předvídatelná reakce dítěte na stresující události. Dalším významným faktorem je skutečnost, že se tato porucha vyskytuje současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou a přetrvává i přes intervenční pokusy odborníků směrem k dítěti v rámci vzdělávacího procesu.

Hort a kolektiv autorů *Dětské a adolescentní psychiatrie (2008)* v kontextu psychiatrického pohledu na problematiku poruch chování potom uvádí, že se jedná o jeden z nejčastěji řešených problémů, s nimiž se ve svých ordinacích právě pedopsychoiatrii setkávají.

Vzhledem k rozličným pohledům na problematiku poruch chování existují jejich různé klasifikace. Klasifikace z pohledu speciálně pedagogického je pro naše účely stěžejní.

Jako jedna z nejčastějších typologií se, jak uvádí např. Řepová (in Renotiérová, Ludíková a kol. 2006), používá členění poruch chování podle stupně společenské závažnosti. Poruchy chování zde dělíme na chování disociální, asociální a antisociální.

V případě **disociálního chování** hovoříme o způsobu chování, které je nepřiměřené daným situacím, nespolečenské, ale dá se zvládnout běžně dostupnými pedagogickými prostředky. Tento typ chování se nejčastěji objevuje v rámci rodinného fungování nebo se projevuje jako způsob drobných kázeňských přestupků ve škole. Patří sem tedy především drobné přestupky proti školnímu řádu, nedostatečné respektování autority učitele anebo rodiče, vzdorovitost, určitá forma lhaní u dětí a dospívajících a další.

Asociální chování je oproti předchozímu, jak Řepová (in Renotiérová, Ludíková a kol. 2006) také uvádí, závažnější v tom ohledu, že už je charakteristické rozparem s všeobecně platnou společenskou morálkou. Dotyčný svým chováním porušuje společenské normy, ale zatím neporušuje právní předpisy. Důsledky asociálního chování pak dítě či dospívající ve většině případů škodí především sám sobě. Základními formami asociálního chování jsou především útěky, toulky, záškoláctví, demonstrativní sebepoškozování, závislost na tabáku, alkoholu, informačních a komunikačních technologiích, příp. jiné druhy závislostí.

Antisociální chování potom zahrnuje veškeré protisociální chování bez ohledu na věk, původ a intenzitu činu dotyčného. Důsledky antisociálního chování poškozují jeho původce i společnost jako takovou. Antisociální chování často navazuje na chování asociální, porušuje ale navíc právní předpisy daného státu. Mezi jednotlivé formy antisociálního chování se řadí veškerá trestná činnost, jako např. krádeže, loupeže, vandalismus, sexuální delikty a trestné činy proti životu a zdraví, příp. trestná činnost související s toxikomanií.

Delikvence dětí a mládeže je v podstatě k termínu antisociálních poruch chování přílehlavý pojem, znamená trestnou činnost dětí a mládeže a současně také její protisociální závažnost. Děti mladší 15 let ale nejsou trestně odpovědné, mladiství ve věku 15–18 let jsou trestně odpovědní s určitými specifickými omezeními, proto v tomto kontextu hovoříme právě o delikventním chování dětí a mládeže.

Vzhledem k úzké souvislosti problematiky poruch chování s dětskou psychiatrií je důležité vědět, že poruchy chování a emocí nalezneme také v Mezinárodní klasifikaci nemocí.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN), konkrétně její 10. revize (2016), uvádí **Poruchy chování a emocí** se začátkem obvykle v dětství pod kódy F90 až F98.

Zde jsou pod kódem F90 uvedeny Hyperkinetické poruchy, pod F91 Poruchy chování, pod F92 Smíšené poruchy chování a emocí, pod F93 Emoční poruchy chování se začátkem specifickým pro dětství, F94 náleží Poruchám sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání, F95 označuje Tiky a F98 Jiné poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a dospívání.

Poruchy chování, tedy F91, označují dle manuálu opakované nebo přetrvávající agresivní, asociální anebo vzdorovité chování, které zcela překračuje hranice chování dítěte daného věku. Toto chování trvá minimálně 6 měsíců a není symptomem jiné psychiatrické poruchy. Chováním, na němž je diagnóza založena, je např. nadměrné praní se nebo týrání, krutost k lidem nebo ke zvířatům, závažné destrukce majetku, zakládání požárů, krádeže, opakované lži, záškoláctví a útěky z domova, neobvykle časté a silné výbuchy vzteku a nekázeň. Klasifikačně sem pak patří porucha chování vázaná na vztahy v rodině, nesocializovaná porucha chování, socializovaná porucha chování nebo opoziční vzdorovité chování.

Porucha chování vázaná na vztahy v rodině (F91.0) charakterizuje disociální či agresivní chování zacílené téměř nebo zcela výhradně na domov a vztahy se členy nukleární rodiny, příp. dalšími členy domácnosti. Stanovení této diagnózy zároveň předpokládá splnění všech kritérií pro obecnou diagnózu F91.

Nesocializovaná porucha chování (F91.1) charakterizuje disociální anebo agresivní chování trvalé povahy směrem k ostatním dětem. Může mít podobu poruchy chování samotářského agresivního typu nebo nesocializované agresivní poruchy.

Socializovaná porucha chování (F91.2) je poruchou chování s disociálním nebo agresivním chováním trvalého charakteru typické pro jedince, kteří jsou celkem dobře integrováni do skupiny vrstevníků. Má podobu buď poruchy chování skupinového typu, skupinové delikvence, anebo se jedná o poklesky v souvislosti s členstvím v gangu, krádeže s partou, příp. záškoláctví.

Opoziční vzdorovité chování (F91.3) je charakteristické pro mladší děti a projevuje se výrazně vzdorovitým chováním nebo neposlušností, přičemž v tomto chování dítěte není výraznějším způsobem přítomna agresivita. Stanovení této diagnózy rovněž předpokládá splnění všech kritérií pro obecnou diagnózu F91 a je třeba ji stanovovat opatrně, především u starších dětí.

• **Etiologie poruch chování** (více Štrinclová in Bittmannová 2019):

– **Genetické faktory a jejich souvislost s vývojem chování a emocí**

Existuje několik stěžejních faktorů, které působí na vývoj dítěte a ovlivňují ho. Na prvním místě je třeba zmínit genetické vlivy. Jak uvádějí např. Elliot a Place (2002), právě s genetickými vlivy velmi úzce souvisí naše tělesná stavba a také komplex chemických struktur, které řídí naše orgánové systémy a velmi úzce ovlivňují také chování a emoce. Vágnerová (2004) dále spojuje s genetickými faktory i výsledné projevy dítěte na úrovni temperamentu. Dalším významným faktorem, který je obtížně ovlivnitelný, je úroveň inteligence dítěte. Vágnerová (2004) sice uvádí, že úroveň inteligence není primárně faktorem, který by spolupredikoval vývoj poruchy chování a emocí, nicméně v tomto kontextu hraje roli jistá souvislost mezi sníženým intelektem a školním selháváním, které bývá s poruchami chování často spojeno. Pravděpodobnost vývoje poruchy chování a emocí se dále zvyšuje s nízkým socioekonomickým statusem.

– **Osobní historie dítěte a rodiny**

Autoři Elliot a Place (2002) vyzdvihují jako jeden z faktorů vliv osobní historie dítěte, tedy důležité události, které dítě prožilo a které jej nějakým způsobem ovlivnily. Může se jednat o události

vyloženě traumatizující nebo jinak silné či významné – příkladem může být rozvod rodičů, úmrtí v rodině, duševní či jiná nemoc rodiče nebo sourozence, spojená také s následným hendikepem v různých životních rovinách, častá stěhování rodiny, nedostatečné rodičovské kompetence rodičů apod. Tyto události obvykle podněcují specifický typ emočních reakcí dítěte a bývají zkouškou jeho osobní resilience.

V této souvislosti je jistě důležité zmínit také význam zvládnutí, nebo nezvládnutí vývojových úkolů jednotlivých životních etap tak, jak o nich hovoří Erikson. Elliot a Place (2002) v tomto kontextu připomínají fakt, že právě nezvládnutí některého z vývojových úkolů může vést k určitým vývojovým nedostatkům, které se u dítěte projeví v budoucnu.

Žák mladšího školního věku se učí soustředit, pracovat a tvořit – a na rozdíl od hry v přesně stanovených mantinelech požadavků školního vzdělávacího programu a školního řádu. Erikson (1999) nazval toto období, toto čtvrté vývojové stadium věku člověka, obdobím snaživosti. Hlavní čteností je v tomto období zručnost a touha stát se kompetentním. Pokud se však dítěti, pro nějž je přirozeným hnacím motorem zažít úspěch a být za něj oceněn, nedaří, zažívá pocity méněcennosti. Ty mohou být jedním ze spouštěčů specifického reagování na další požadavky školy nebo rodičů.

Období dospívání je naopak, dle Eriksona (2002), obdobím hledání sebe sama, objevování vlastní identity. Je velmi důležité, jakým způsobem podpoříme vývoj dítěte v předchozím období, především vývoj jeho zdravého sebepojetí. Zdravý náhled dospívajícího na sebe sama z velké části odpovídá náhledu druhých lidí na jeho osobu. Cílem tohoto období je dále nalézt důvěru v sebe sama, protože ve chvíli, kdy věříme sami sobě, můžeme důvěřovat i druhým lidem.

– Rodina jako systém ovlivňující vývoj dítěte

Rodinnou atmosféru uvádějí Place s Elliotem (2002) jako další významný fenomén, který ovlivňuje vývoj případných patologických změn v budoucím chování dítěte. Jedná se především o povahu vztahů v primární i širší rodině, rodinné konflikty i naopak blízkost a pevnost vazeb mezi jednotlivými členy, o existenci vztahových hranic, příp. koalic apod.

Specifickou traumatickou životní událostí dnešní doby ovlivňující vývoj dítěte mnohdy i dlouho potom a často i v dalších aspektech jeho života, nejen v oblasti vztahové, je rozvod rodičů. V momentě, kdy tato událost navíc proběhne v konfliktní atmosféře, ovlivní dítě velmi. Zasažen bývá především základní pocit bezpečí a jistoty, který konflikt mezi dvěma dětmi nejbližšími osobami naruší. Dítě nebo dospívající pak také často podléhá ambivalenci pocitů k jednomu nebo oběma rodičům, je pro něj obtížné se v situaci, potažmo i sám v sobě a svých emocích, vyznat, což mnohdy vyvolává úzkost i frustraci, jež se může mj. manifestovat problémovým chováním.

– Vliv vrstevnické skupiny

Nespornou roli v procesu rozvoje poruch chování a emocí, především u dospívajících, pak také samozřejmě sehrává vrstevnická skupina. Období dospívání je pro každého jednotlivce bezesporu velmi náročná etapa. Čeká nás v něm mnoho životních úkolů, které musíme zvládnout. Těmi z nejvýznamnějších je hledání vlastní identity a postupná emancipace od rodiny. Mnoho dospívajících dnes používá nejrůznější „berličky“, aby toto období co možná nejsnesitelněji „přežili“ nebo si alespoň v některých aspektech připadali dříve dospělí, což může vyústit právě až v různé způsoby rizikového chování, jimiž se zabýváme v této kapitole.

To, jak dospívající tuto etapu zvládne, závisí jednak na něm samotném a jednak na tom, jak nosnou a stabilní „záchrannou“ síť má kolem sebe. Její základnu tvoří především, jak je uvedeno i výše, opora v rodině a pozitivní vztahy s vrstevníky. Dospívající se ale může setkat i s vrstevníky, jejichž vliv na jeho osobu bude spíše negativní, anebo se dokonce stát členem nějaké sociálně patologicky zaměřené party. Dospívající pak přijímá mnohdy zcela specifické normy a hodnoty vrstevnického společenství, které se často neslučují s normami a hodnotami majoritní společnosti. Fungující

rodina jej může ale „podržet“. V případech, kdy rodina poskytuje dítěti a dospívajícímu dostatečné zázemí, nebývá vliv party, jak uvádí např. Vágnerová (2004), obvykle tak silný.

– Masmédia

Ze širší perspektivy pak na dítě i dospívajícího mladého člověka působí společnost jako taková a její kultura, do níž od narození vrůstá, a komunita, v níž žije. Z hlediska sociokulturního mají v dnešní době velkou moc masmédia, která nám v podstatě předkládají „svůj“ úhel pohledu na svět, životní styl a v dané časové etapě nějak společensky živa témata v takové rychlosti a podobě, že je často ani my dospělí nemáme prostor a kapacitu podrobovat kritickému zkoumání.

Mladí lidé dnešní doby mají zvýšenou potřebu hledat vzory, s nimiž se identifikují. Často se jedná o konkrétní osoby, příp. trend životního stylu spojený s oblíbenou hudbou, módou nebo způsobem životního stylu. Vzor, k němuž mladý člověk vzhlíží, má velkou moc jej ovlivnit v mnoha životních oblastech i dalším směřování. Proto by měl ideálně, kromě vlastností, díky nimž aspiruje na to být vzorem, také reprezentovat pozitivní životní hodnoty a názory.

Existence či neexistence pozitivních vzorů pro děti a dospívající v rámci naší společnosti by znamenala exkurz do jiné problematiky, nicméně co je v této souvislosti důležité, je dostupnost rozličného názorového vlivu v podstatě kdekoliv a kdykoliv. Díky informačním a komunikačním technologiím se může dnes veřejně sebe prezentovat v podstatě kdokoli, aniž by k tomu potřeboval nějakou speciální kompetenci nebo výjimečnost.

Pokud bychom v tomto kontextu více pátrali např. v prostředí internetu, objevili bychom kromě mnohého jiného i prostor, v němž konkrétní osoby prezentují a projevují podporu chování, které je za hranicí normy i společenské přijatelnosti. Např. sebepoškozování je jedním z příkladů, kdy se podpora tohoto projevu rizikového chování šíří v prostředí internetu mezi dětmi a dospívajícími. Rodiče ani učitelé pak často ani netuší, jak natěsno mohou být jejich děti anebo žáci s podobnou rizikovou problematikou denně konfrontováni.

• **Problematika poruch chování a „problémové“ chování nejen ve škole**

Poruchy chování, s nimiž se jako učitelé a další pomáhající pracovníci můžeme v rámci své praxe setkat, mohou mít různé projevy i průběh a mohou také dosahovat různé míry závažnosti. Poruchy chování však z obecného hlediska znamenají pro svého nositele hendikep v konkrétní životní oblasti anebo oblastech. Znamená to, že dítě nebo dospívající s problémem v chování je právě svou konkrétní poruchou chování a její manifestací znevýhodněn např. ve vztahové a obecně sociální rovině, příp. ho toto znevýhodnění nějakým způsobem ovlivňuje v oblasti školního výkonu. Dítě by mělo dostat adekvátní podporu, díky které mu umožníme dostat běžným školním i společenským požadavkům a adaptovat se na běžné nároky každodenního života, které zvládají jeho vrstevníci.

V předchozí kapitole jsme již popsali, jakým způsobem se diagnostikuje **porucha chování**. Jak shrnuje např. Hutýrová a kol. (2019), porucha chování je vždy negativní odchylkou od normy, kterou je možné ještě dále specifikovat podle jasných kritérií.

Problémové chování je pak jakési „předstadium“, z něhož se později porucha chování může, ale i nemusí rozvinout. Podle Hutýrové a kol. se problémové chování vymezuje třemi základními znaky:

- jedná se o chování nerespektující sociální normy,
- neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy,
- agresivitu jako rys osobnosti nebo chování.

• **Dítě s problémem v chování / poruchou chování a emocí v běžné škole – podpora na úrovni školy**

Pokud se nepodaří problémové chování konkrétního žáka dostat pod kontrolu na úrovni školy, odesílá škola žáka k odbornému posouzení do školského poradenského zařízení, obvykle

pedagogicko-psychologické poradny. Zde žák absolvuje potřebná odborná vyšetření a na základě intenzity poruchy (lehká, střední, těžká) je mu stanovena příslušná míra podpory. V praxi se obvykle jedná o podpůrná opatření druhého a třetího stupně, která jsou zaměřena především na modifikaci metod a forem výuky, hodnocení žáka, žákovi je nad rámec stanovena také podpora školního psychologa nebo speciálního pedagoga.

• Možnosti mezioborové spolupráce a intervence

Problematika podpory dítěte s problémem v chování / poruchou chování obecně je však ideálně záležitostí mezioborové spolupráce. Škola a učitelé konkrétních předmětů sice mohou v dílčích aspektech ovlivnit chování dítěte, učit ho sociálně přijatelným vzorcům chování, pozitivním způsobem ovlivňovat jeho morální uvažování, ev. do určité míry posouvat jeho hodnotový systém, ale toto působení na žáka je pouze dílčí, znamená spíše jeden z kamínků v pomyslné mozaice pomoci konkrétnímu dítěti a jeho rodině.

Realizace rozličných snah učitelů nějakým způsobem smysluplně podpořit dítě s problémem v chování většinou také znamenají velmi intenzivní úsilí vynaložené směrem k dítěti. Učitelé mají v této souvislosti také často pocit, že se jim toto úsilí téměř nevrací. V tomto kontextu by nám proto mohla pomoci změna úhlu pohledu.

V „první linii“ pomoci dítěti zvládnout problémové chování ve škole, jak je již zmíněno výše, využívá učitel především své kolegy, odborníky školního poradenského pracoviště (školní speciální pedagog, psycholog, metodik prevence). Kromě této odborné pomoci je vhodné kontaktovat i rodiče, příp. jiné blízké osoby žáka. Pokud se nepodaří dítěti pomoci v rámci mikroprostředí dané školy, je třeba zapojit pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) nebo středisko výchovné péče (SVP).

V případě, že problémové chování dosáhlo určité míry závažnosti nebo také výrazně přesahuje prostředí školy, bývá do řešení situace dítěte a rodiny zapojen také **orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD)** a v tomto kontextu už obvykle nehovoříme o žákovi s problémem v chování, ale o žákovi s poruchou chování (a emocí). Z hlediska sociálně-právní ochrany dětí (zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů) je dítě s poruchou chování a emocí obecně pokládáno za „ohrožené dítě“. Děti s poruchou chování a emocí jsou tedy v mnoha případech dětmi, které se dostaly nebo by se měly dostat do kontaktu s orgánem SPOD.

Orgán SPOD by měl potom v souvislosti s podporou těchto dětí a jejich rodin plnit soubor konkrétních povinností, které zahrnují v obecné rovině především preventivní a poradenskou činnost rodinám těchto dětí (např. působit na rodiče, aby plnili povinnosti vyplývající z jejich rodičovské odpovědnosti, projednávat s rodiči odstranění nedostatků ve výchově dítěte, s dítětem samotným řešit nedostatky v jeho chování apod.).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí jedná vždy v nejlepším zájmu konkrétního dítěte a obvykle usiluje o znovuoobnovení často narušených funkcí rodiny. Obvykle „bdí“ nad případem konkrétní rodiny a stává se jakýmsi koordinátorem péče či podpory dané rodiny.

Orgán sociálně-právní ochrany dětí dále na základě vyhodnocení situace dítěte a jeho rodiny zpracuje individuální plán ochrany dítěte (tzv. IPOD), který vymezuje příčiny ohrožení dítěte, definuje opatření k zajištění ochrany dítěte, poskytnutí pomoci rodině ohroženého dítěte a posílení funkcí rodiny za současného vymezení konkrétního časového plánu pro provádění těchto opatření – a to ve spolupráci s rodinou dítěte, dítětem samotným a odborníky, kteří poskytují dítěti a jeho rodině podporu při řešení konkrétního problému nebo důsledků jeho poruchy chování a emocí.

• „Záchraná síť“ pomoci dítěti a jeho rodině

K podpoře rodiny může orgán SPOD, škola nebo rodina sama využít rozličné veřejné služby, které pomáhají rodině v zájmu dítěte řešit jeho situaci, příp. pomáhají rodině najít znovu společnou řeč, ev. učit rodiče, jak k dítěti přistupovat např. v konkrétním, nějakým způsobem kritickém, vývojovém období.

Těchto služeb je k dispozici mnoho – od služeb sociálních, které obvykle fungují v rámci neziskového sektoru (např. mnohé poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, centra rodinné terapie, terénní programy pro sanaci rodiny, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi aj.), přes již zmíněná školská poradenská zařízení, školská zařízení preventivně výchovné péče a školská zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy (především pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče, dětské diagnostické ústavy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy) až k pomoci dostupné v rámci resortu zdravotnictví (pediatri, dětské psychiatrické nemocnice a oddělení dětské psychiatrie při nemocnicích, dětské klinické psychologové, ambulantní psychiatři, ojedinělý denní stacionář pro adolescenty při Všeobecné fakultní nemocnici v Praze, dětské a dorostové detoxifikační centrum při nemocnici Milosrdných sester sv. Karla Boromejského a další).

• Co může udělat pedagogický pracovník

Ve speciálně pedagogickém minimu pro učitele (Štrinclová in Bittmannová 2019) popsala autorka „záchranné desatero pro učitele“ dětí s problémy v chování. Zde jsou nejdůležitější body (upraveno a aktualizováno):

1. Nastavit rovnováhu ve vztahu s dítětem – téma hranic a přijetí

Hranice ve výchově znamenají pro dítě bezpečí a jistotu a učí ho přirozeným rámcům fungování světa, vč. mezilidských vztahů. Pokud však dítě necítí také přijetí ze strany osoby, která jej vychovává, hranice jako takové respektuje pouze účelově nebo ze strachu. V momentě, kdy se dítě cítí přijímáno a vnímá respekt dospělého k jeho osobnosti, přirozeně přijímá i hranice dospělým stanovené.

2. Naučit se pracovat s efektivním nástrojem každé pomáhající profese – téma vztahu mezi žákem a učitelem

Vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je jedním ze základních stavebních kamenů výchovně-vzdělávacího procesu. Tento vztah je základním nástrojem pedagogické profese. Nosný vztah s dítětem vybudovaný na důvěře, vzájemném respektu, přijetí i přeměřených hranicích je právě ten nejpřirozenější a také jeden z nejúčinnějších nástrojů. Vždy je dobré přemýšlet nad tím, jak konkrétní vztah s konkrétním dítětem budovat, a vycházet v této souvislosti z potřeb dítěte. Osvojit si a v praxi potom využít některou z rozličných metod, které mohou učiteli pomoci lépe podpořit konkrétní dítě nebo zvládnout jeho problémové chování ve třídě, dokáže pedagog, který umí reflektovat sám sebe a vztah se svým žákem, pak již velmi snadno. Vztah a dovednost s ním ve výchovně-vzdělávacím procesu efektivně pracovat je však v tomto kontextu víc než jakákoliv metoda.

3. Mít jasně definovaná očekávání

Základní myšlenkou konceptu PBIS (Positive Behavioral Intervention and Support) je předpoklad, že chování lze naučit, stejně tak jako akademické předměty ve škole. Žáci jsou tedy, podle tohoto přístupu, ve škole nejprve plošně seznámeni s očekávanými způsoby chování. Popis očekávaného chování vždy musí být formulován pozitivním způsobem (např. předtím, než chce žák během vyučování promluvit, je třeba, aby zvedl ruku). Učitelé pak v průběhu dne (i celého školního roku) upozorňují na ukázky projevů vhodného chování a v reakci na každodenní život ve třídě se žáky opakují konkrétní témata. Koncept PBIS byl prokázán jako účinnější prevence problémového chování než samostatné užití restriktivních postupů. Koncept PBIS je přístupem, který tedy jasně poukazuje na to, že pokud děti vědí, jak by se měly chovat, a rozumějí tomu, budou se snažit tato očekávání naplnit (spíše než když jim vymezíme, jak se chovat nemají). Fakt, že víme, co se od nás očekává, navíc posiluje náš pocit jistoty a v kontextu školní třídy a organizace (nejen) vyučovacího procesu tento přístup minimalizuje chaos.

4. Poznat prostředí, ve kterém dítě žije

V předchozí kapitole jsme si popsali možné příčiny problémového chování u dětí. Víme tedy už, že vždy je třeba dítě vnímat jako celistvou bytost, která přichází z konkrétního rodinného i komunitního

zázemí, kde na něj působí mnoho rozličných vlivů. Přestože to pro učitele není zcela samozřejmé, v praxi se ukazuje jako užitečné znát alespoň rámcově rodinné zázemí dítěte. Učiteli to může pomoci velmi usnadnit identifikaci případného ohrožení dítěte nebo se lépe vyznat v možných příčinách školní neúspěšnosti konkrétního žáka. Lépe se také později zvou rodiče k případné spolupráci a aktivizují k podpoře žáka v konkrétní oblasti.

5. Vnímat rodiče jako spojence

Toto pravidlo souvisí s předchozím. Mnohdy se nám může v roli učitelů jevit, že rodiče dotyčného žáka mu nejsou schopni např. v domácí přípravě adekvátně pomoci, že nechťejí, sami mají negativní přístup ke školní přípravě, vzdělání pro ně není dostatečnou hodnotou... Ano, tyto naše předpoklady berme vážně. Sami s nimi musíme nějakým způsobem pracovat – možná tomu tak skutečně je. Pouhým pojmenováním situace ale svému žákovi (a ani sobě) příliš nepomůžeme. Co tedy můžeme udělat pro to, abychom rodiče aktivizovali k větší spolupráci?

Každý rodič prošel vzdělávacím systémem a má s tím spojené vlastní zkušenosti, možná i traumata, možná že zažíval na půdě školy naopak úspěchy, jeho dítěti se však nedaří... Ve vztahu ke škole a vám, jakožto k učiteli, je však každý rodič už v jiné roli – a tedy v roli partnera (ideálně spojence). Pohlížet a přistupovat k rodiči jakožto k subjektu výchovy proto obvykle nepřináší očekávané výsledky. Rodič by měl být někým, s kým můžete počítat, kdo je významnou podpůrnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu vašeho žáka. A většině rodičů na jejich dítěti obvykle záleží, tedy když je třeba, může být rodič také někým, kdo společně s vámi bude hledat cesty řešení problémového chování svého dítěte a zároveň vašeho žáka na půdě školy.

6. Podpořit potenciál dítěte

Vždy, když se v životě setkáme s nějakým problémem, jsme tak nějak přirozeně zvyklí nejprve důkladně mapovat, kde se vzal a jak se to stalo, že se s ním potýkáme právě my, téměř se zaměřením chirurga anebo archeologa se pitvat v jeho souvislostech, přitom nám přes tento fokus na to, co nefunguje, mnohdy uniká to funkční. To, na čem můžeme stavět při hledání řešení.

Podobný mechanismus funguje i v procesu výchovy dětí s problémem v chování, resp. obecně ve výchově všech dětí. Pokud se zaměříme na to, co u dítěte funguje, na to, co umí, co mu jde a v čem je dobré, nejenže pracujeme s podporou jeho kladného sebepojetí, ale také operujeme s možností, že to, co je funkční, může být nějakým způsobem přenositelné i do dalších oblastí.

Někdy je třeba až „přerámovat“ u konkrétního žáka jeho předpoklad, že „zlobení může být výhodné“ – tedy pracovat na tom, jakými jinými vzorci chování by mohl dosáhnout stejných cílů (v tomto kontextu by učiteli mohla pomoci funkční analýza chování – viz níže).

7. Postarat se sám o sebe

Aby mohl učitel adekvátně reagovat na potřeby svých žáků, měl by se nejprve postarat sám o sebe a svůj základní komfort a zajištění adekvátních podmínek potřebných pro výkon své profese.

Je-li to možné, využívejte podpory asistenta pedagoga, týmu kolegů, vedení školy, školního poradenského pracoviště a jeho odborníků, v širším kontextu je tu pro vás metodická podpora PPP, SPC, SVP nebo mnohých nestátních neziskových organizací (např. Česká společnost pro inkluzivní vzdělávání). V případě vašeho podezření na ohrožení nebo zanedbávání dítěte je pak namístě spolupráce s OSPOD – a zde není třeba mít obavy, že situaci špatně „prohlédnete“, a „nahlásíte“ tedy něco, co by mohlo rodičům konkrétního žáka nenávratně ublížit. S příslušným orgánem sociálně-právní ochrany dítěte se můžete i anonymně poradit o situaci, ve které si nejste jistí (samozřejmě by se mělo jednat o situaci spadající do jejich kompetence).

Do „péče“ o sebe, svou osobní stabilitu i profesní růst však patří také určitá osobní psychohygiena (zde platí, že každý z nás je jedinečný, a tak potřebujeme každý trochu něco jiného), pravidelné využívání možností vzdělávání a čas na vzdělávání, příp. supervizní podpora pro učitele. Pravidelná

supervizní podpora pro učitele je velmi potřebná a učitel se díky ní může v mnoha aspektech svého povolání hodně zlepšit.

4.1.1.9. Nové metody v přístupu k dětem s problémem v chování

• **Přístup TIA**

Trauma Informed Approach, neboli přístup založený na informacích o traumatizaci, je přístupem preventivním, který klade důraz na základní pocit bezpečí na úrovni fyzické, emocionální i sociální a měl by být ideálně aplikován plošně na základních školách hlavního proudu.

Pro zajištění bezpečného prostředí a vztahů je, dle Ptáčka a Pemové (2018), potřeba nejdříve provést základní šetření mezi dětmi, rodiči a pedagogy. Při hodnocení současné situace se zaměřujeme především na:

- prostředí (např. děti mohou vnímat jako rozrušující prostředí šaten, spojovacích chodeb apod.),
- oblast vztahů (např. vztahy mezi dětmi z prvního a druhého stupně, přijetí dětí se specifickými potřebami atp.),
- konkrétní situace (např. jednání pedagogů s rodiči v šatně při předávání dítěte atp.).

Strukturované vyhodnocení všech faktorů nám umožní hledat funkční řešení nejčastěji se opakujících zdrojů stresu a nepohodlí. Mnohdy není potřeba žádných zásadních technických opatření, ale spíše zavedení jednoduchých kroků v uspořádání života školy (kdy, kde, kdo a jak se po škole pohybuje, zavedení pravidelných konzultačních hodin v konzultačních prostorech atp., zřízení tzv. relaxačního místa ve třídách aj.).

Zřízení relaxačního místa ve třídách je dnes v praxi už poměrně častou záležitostí. Zásadním požadavkem ve funkčním využívání této podpůrné „pomůcky“ je naprostá nutnost přistupovat k němu jako k místu, které má charakter psychohygieny, nikoliv jako k trestu, stigmatu (relaxační místo není za trest a není určené někomu, kdo se nevhodně choval). Relaxační místo musí umožňovat soukromí (mělo by být odděleno od dalšího prostoru třídy, např. paravánem). Místo slouží dětem ke zklidnění a možnosti získat zpět kontrolu nad svými emocemi a chováním. Při „budování“ relaxačního prostoru bychom se měli zaměřit na všechny smysly (u traumatizovaných dětí může dojít k znecitlivění nebo naopak přecitlivění smyslových podnětů):

- vizuální podněty, které zklidňují (volba barev, motivů atp.),
- sluchové podněty – příjemná hudba nebo sluchátka pro zajištění ticha (pro mnohé žáky může být rozrušující, že ve školním prostředí jsou v neustálém hluku),
- hmatové – uklidňující účinek mohou mít hmatové podněty (hmatový míček s pískem/kuličkami, měkké míčky, modelína, nádoby s rýží, čočkou, do kterých je možné ponořit ruce),
- čichové – např. polštářky s bylinkovým aromatem, čerstvý vzduch,
- posturální – místo by mělo umožňovat pohodlnou polohu těla, polštář, deku (ve stresu můžeme mít pocit chladu, příp. se někdo může zpotit a při zklidnění cítit chlad) [dle Ptáčka a Pemové 2018].

• **Přístup PBIS**

PBIS neboli Positive Behavioral Intervention and Support je přístup, který dnes využívá již přes 26 000 škol, realizuje jej 27 národních sítí po světě a prošel 30 lety vývoje. Přístup je efektivní, protože se zaměřuje především na plošnou prevenci problémového chování ve všech školách. Vychází z předpokladu, že nemůžeme přimět žáky učit se nebo žádoucím způsobem se chovat, ale můžeme vytvořit prostředí ke zvýšení pravděpodobnosti, že se žáci naučí nebo se budou dobře chovat.

Podpora je, dle Goodmana (2019), v tomto přístupu diferencovaná do tří úrovní, přičemž největší pozornost je třeba věnovat celoškolní prevenci, tedy jasně formulovaným pravidlům očekávaného chování (podpora pro všechny, tedy asi 80 % žáků). Druhá úroveň podpory je určena žákům, kteří

nemají dostatečně rozvinuté sociální a emoční dovednosti potřebné k jednání s dospělými (podpora pro některé žáky, asi 15 % žáků). Prostřednictvím skupinových nebo individuálních aktivit jsou tito žáci podporováni v osvojení a praktickém využití potřebných dovedností v každodenním životě ve škole. Poslední úroveň intervence je určena dětem s přetrvávajícími problémy v chování a je založena na funkční analýze chování (podpora pro několik žáků, asi 5 % žáků).

• Funkční analýza chování (FACH)

K identifikaci funkcí chování se využívá postup, při kterém zjišťujeme, co předcházelo nežádoucímu chování, konkrétně popisujeme chování a zapisujeme, jaké události následovaly. Všechny záznamy musí přesně a konkrétně popisovat projevy dítěte a dané situace. Domýšlení si postojů nebo emocí, které není podloženo daty (např. rozhovor se žákem o dané situaci), je nevhodné a ztěžuje proces identifikace funkce chování.

K čemu nám může být FACH užitečná:

- může odhalit zatím neznámé faktory ovlivňující chování,
- definuje spouštěče, funkci a mechanismy upevňování chování,
- umožní získat více informací o chování žáka,
- poskytuje strukturu pro sběr dat a vyhodnocování účinnosti zvolené intervence,
- slouží jako podklad pro tvorbu plánu podpory chování.

FACH krok za krokem:

1. definice problémového chování,
2. zhodnocení dosavadních dat o chování,
3. rozhovor s relevantními osobami (např. učitel, rodina žáka),
4. sestavení hypotézy možné funkce chování,
5. realizace pozorování pro potvrzení či upravení hypotézy,
6. tvorba plánu podpory chování (dle Kubíčkové 2019; více také zde: <https://www.pbis.org>).

4.1.2 Specifické poruchy učení (SPU) a specifické poruchy chování (SPCH) – ADHD

Mgr. Marina Šímanová

Vývojové poruchy učení zahrnují skupiny poruch, které se projevují **různě velkými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je porozumění a osvojování mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování a počítání**. Jedná se o neschopnost naučit se číst, psát a počítat běžnými výukovými prostředky, za předpokladu, že intelekt je průměrný až nadprůměrný a prostředí podnětné. Mohou se pojít s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADD, ADHD).

Příčiny SPU mohou být různé. Dispozice k poruchám učení jsou často **vrozené, biologicky podmíněné, ale významnou roli hraje i vzájemná interakce s okolním prostředím**. Vznikají na **základě deficitů dílčích funkcí mozku a jejich kombinací**.

4.1.2.1. Faktory podílející se na SPU

• Deficity dílčích funkcí

Deficity dílčích funkcí se projevují snížením výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému. Mezi oslabené funkce patří **percepční funkce** (zrakové, sluchové a prostorové vnímání), **kognitivní funkce** (schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč a matematické představy), **motorické funkce** (senzomotorika, koordinace, jemná a hrubá motorika).

Vzhledem k množství zastoupených funkcí v procesu učení lze oslabenou funkci do určité míry **kompenzovat** jinou, silnější funkcí. Při **oslabení více funkcí se projevuje porucha učení**. Jedna funkce ovlivňuje výkon při různých formách učení.

Specifické poruchy učení bývají častější u dětí, kde i rodič měl podobné výukové problémy, dítě si obtížně osvojovalo rodný jazyk (vývojová dysfázie, dyslalie), má atypickou dominanci hemisfér (zkřížená lateralita) a vývojovou poruchu koordinace (dyspraxie) a **nebyly dodržovány principy správného rozvoje jednotlivých složek učení** (moderní styl života).

- **Lateralita**

Lateralita je **přednostní užívání jednoho z párových orgánů**, tj. asymetrie párových hybných orgánů (ruka, noha) nebo smyslových orgánů (oko, ucho). Lateralita je projevem dominance odpovídajících korových polí mozku a je normálním znakem fyziologického vývoje (je pro organismus výhodná, mozkové hemisféry se specializují na určité funkce a procesy). Lateralita ruky nejčastěji dozrává mezi třetím a pátým rokem.

Podle preference ruky rozlišujeme na **praváctví, leváctví a nevyhraněnou lateralitu** (ambidextrie).

- **Leváctví**

U většiny praváků je motorika a řeč řízena z levé hemisféry (dominantní). U dvou třetin leváků je motorika a řeč ovšem také řízena z levé hemisféry (zde nedominantní) nebo kombinací obou. U leváků se proto **častěji objevují poruchy řeči** (opožděný vývoj řeči) i **poruchy učení**. Může se však jednat o nerozpoznanou zkříženou lateralitu. Leváctví přináší i problémy s grafomotorikou, proto by těmto dětem měla být věnována v předškolním a mladším školním věku speciálně pedagogická péče.

Dítě s **nevyhraněnou lateralitou na počátku školní docházky**, které ještě střídá při psaní pravou i levou rukou, by mělo podstoupit nápravu u speciálního pedagoga. U těchto dětí jsou i častější poruchy řeči (vývojová dysfázie, dyslalie).

Kromě laterality ruky se testuje i **lateralita smyslových orgánů v interakci s lateralitou motorikou**, nejčastěji oka. Každý člověk má při **binokulárním vidění** (senzomotorická spolupráce obou očí) jedno oko vedoucí, které se více prosazuje. Dominance oka může být na každé oko jiná do blízka i do dálky, i oční vady (poruchy vizu, konvergence) ovlivňují výsledek testu. Proto by testy měly probíhat pouze u speciálního pedagoga za spolupráce s ortoptikem (při nejasném výsledku).

- **Souhlasná lateralita**

Přednostní užívání pravého oka a pravé ruky nebo levého oka a levé ruky. Jedná se z hlediska učení o **výhodnější typ lateralitu**, ale i zde se mohou vyskytnout poruchy učení (oslabené percepce a kognitivní funkce).

- **Nesouhlasná (zkřížená) lateralita**

Kříží-li se pravá ruka s levým okem nebo levá ruka s pravým okem, jedná se o zkříženou lateralitu, tyto děti mají **větší obtíže se senzomotorickou koordinací**. Jedná se o nevýhodný typ lateralitu. Důvodem jsou **problémy v propojení jednotlivých dominantních oblastí mozku**, které vedou ke zpomalení a ztížení procesu učení.

Pedagog si může u těchto dětí všimnout tendence **psát písmena zrcadlově a na řádku zprava**, velkých **výkyvů ve výkonu** u stejné činnosti (jednou mají stejný úkol dobře, jindy chybně). Působí, jako by byly „líné“, ale protože spotřebovávají na úkol více energie, brzy jim dojde a přestávají pracovat (první polovina testu může být bez chyby, druhá celá chybně). Problémy se s **věkem stupňují nebo se teprve objevují** (dívky na základě motivace část problémů kompenzují) s postupným nabalováním učiva a nutnou automatizací. Z hlediska chování bývají tyto děti často problémové již v předškolním věku (chlapci), nechtějí dělat to, co je těžké a nebaví je, chybí jim pracovní návyky.

Problémy vzniklé na základě zkřížené lateralitu lze významně eliminovat pomocí metody PMNC. Pedagog ve škole může dětem se zkříženou lateralitou rozdělit dlouhé testy na polovinu,

zkrátit některá cvičení, poskytnout více času, ale zároveň laskavě a důsledně děti vracet k dokončení úkolu.

Neplatí, že všechny děti se zkrříženou lateralitou mají významné problémy při učení. Velmi záleží na výchovném (důsledném) přístupu v předškolním věku a na genetickém rozložení percepce. U některých se objevuje jen mírně pomalejší tempo práce, jistá zasněnost či opakované ztrácení věcí. Na výuku mohou být dostatečně soustředěné.

Můžeme **testovat i lateralitu ucha**, která bývá častěji souhlasná; pokud je zkrřížená, je možné zvážit přesazení dítěte ve třídě tak, aby dominantní ucho směřovalo k pedagogovi.

4.1.2.2. Základní členění specifických poruch učení

• **Dyslexie**

Jedná se o sníženou schopnost naučit se číst běžnými vyučovacími metodami při běžné rozumové úrovni. **Porucha čtecích dovedností** postihuje rychlost, správnost, techniku a porozumění čtenému textu. Pozor na tzv. **dvojí čtení**, tj. neschopnost zrakově spojovat písmena do slov (častější u genetické metody čtení), děti si je potichu musí přeříkat, pak celé slovo „přečtou“ nahlas.

• **Dysgrafie**

Porucha psaní, která postihuje **grafickou stránku písemného projevu, tj. čitelnost a úpravu** – dítě si obtížně pamatuje, vybavuje a napodobuje tvary písmen, písmo nemá správnou velikost (proměňuje se), dítě často škrtá, má pomalé tempo psaní. Častý je vzájemný souběh s postižením hrubé a jemné motoriky a grafomotoriky – vadné držení těla a tužky, posunu ruky po papíře (dyspraxie).

• **Dysortografie**

Porucha pravopisu, která se projevuje **zvýšeným počtem specifických dysortografických chyb**, často je kombinována i s obtížemi při osvojování si gramatických pravidel pravopisu nebo jejich aplikace. Na počátku stojí často nezralé fonemické uvědomění (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek nebo tvrdých a měkkých slabik), postupně se přidává problém zejm. v množství gramatických jevů, které dítě **nemá dostatečně zautomatizované** (serialita), a v tempu práce.

• **Dyskalkulie**

Porucha matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy, geometrii. Jedná se o různé stupně problémů. V nižších ročnících je u těchto dětí třeba postupovat od **názornosti** (pomůcky s prvky, aby dítě nepoužívalo dlouhodobě prsty) k postupné **abstrakci**, déle cvičit **základní matematické operace** (zamezit např. přičítání „po jednom“).

Z hlediska deficitu dílčích funkcí mají žáci s dyskalkulií časté oslabení ve funkci tělesného schématu a seriality. I po nápravách zpravidla přetrvávají problémy ve slovních úlohách, proto je nutné častěji kontrolovat jednotlivé kroky u postupu.

Typy dyskalkulie

- **praktognostická** – problémy v matematické manipulaci s předměty a symboly, s uvědoměním si pojmu „číslo“, a třídění dle velikosti a množství,
- **verbální** – problémy při označování množství a počtu, jmenování číselné řady (liché, sudé),
- **lexická dyskalkulie** – problém při čtení číslic a čísel (záměna tvarově podobných čísel, vícemístných čísel),
- **grafická** – problém při psaní matematických znaků (diktát, přepis, vícemístná čísla),
- **operační** – problém při realizaci matematických opatření (sčítání, odčítání, násobení, dělení, záměny čitatele a jmenovatele atd.),
- **ideognostická** – problém v chápání pojmů a vztahů mezi nimi (potíže při řešení slovních úloh, děti neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu).

4.1.2.3. Možnosti speciální péče u SPU

- Ambulantní péče ve spádové pedagogicko-psychologické poradně.
- Individuální přístup v rámci běžné třídy ZŠ.
- Reedukace vedená speciálním pedagogem během speciální hodiny či kroužku v ZŠ.
- Individuální posilování oslabených funkcí (dítě cvičí denně krátce s rodičem) pod vedením speciálního pedagoga (soukromé i státní poradny).
- Specializovaná třída pro děti s SPU.
- Dětská psychiatrická léčebna pro děti, u nichž se objevují i další poruchy a porucha učení je velmi závažná.

4.1.2.4. Vzdělávání žáků se SPU v běžné třídě

- Obsah vzdělávání se zásadně neliší od vzdělávání ostatních žáků, ale v rámci ZŠ je nutné zajistit podmínky vzdělávání tak, aby dítě se SPU prosperovalo.
- Učitelé jsou informováni o SPU a respektují specifické problémy žáků (individuální přístup, respektování pracovního tempa, delší opakování učiva).
- Hodnocení a klasifikace je individuální, nejlépe slovní (vysvětlit ostatním dětem rozdílný přístup v hodnocení, chválit dítě za snahu, hodnotit jevy, které žák zvládl).
- Respektovat specifické obtíže při výuce v ostatních předmětech.
- Využívání alternativních metod a pomůcek při vyučování.
- Snížený počet žáků ve třídě, přítomnost asistenta pedagoga.
- Přehledné a strukturované prostředí ve třídě – nevyčleňovat dítě se SPU, ale zabránit sekundárním poruchám chování (frustrace z neúspěchu).
- Pravidelný režim dne a jasná pravidla chování a prostor pro relaxaci.
- Dobrá komunikace školy s rodiči – informovat je o možnostech diagnostiky a náprav SPUCH, pomoci jim vést dítě k samostatnosti, aktivně spolupracovat na jednotnosti přístupu při vzdělávání i problémech s chováním.

4.1.2.5. Podpůrná opatření pro žáky se SPU

- Dobře zvážit, kam usadit dítě se SPU ve třídě (samotné, vedle klidného dítěte, doprostřed třídy), každému vyhovuje něco jiného.
- Ujistit se o tom, že dítě porozumělo látce, a vštěpovat mu poslušnost.
- Předem se jasně domluvit na úkolech, termínech a hodnocení, na počtech možných chyb a na počtu zadaných úkolů.
- Nechat dítě odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat dle pořadí, dodávat mu odvalu.
- Objevovat jeho schopnosti a využít toho, aby zažilo úspěch (i před třídou).
- Pomoci dítěti, aby se zorientovalo při změně činnosti a v počátku plnění úkolu.
- Naučit dítě systematicky a zodpovědně pracovat v duchu „vše dělám, jak nejlépe umím“; SPU nejsou cesta k žákovi „nicnedělání“, jak se někteří mohou domnívat.
- Využívat dostupné pomůcky a metody pro děti se SPU (např. hůlkové písmo, PC, vyjádřit se ústně, tolerovat sníženou kvalitu psaného i čteného projevu, přehledy pravidel, vizualizace, úpravy textu, pomůcky na čtení, změnit metodu výuky čtení).

4.1.2.6. Dostupné metody náprav SPU pro rodiče i pedagogy v ČR

• **Metoda percepčně-motorických nápravných cvičení (PMNC)**

Komplexní metoda percepčně-motorických nápravných cvičení byla vyvinuta na podkladě zjištění, že deficity dílčích funkcí ovlivňují výkon dětí se SPU, které přestože měly dobré intelektové schopnosti, nedovedly je plně využít. V České republice je využívána od 90. let 20. století.

Hlavní rozdíl oproti běžně používaným metodám prováděným zpravidla v rámci školního vzdělávání je, že tato cvičení jsou **zaměřena na podstatu problému, a tím nabízejí možnost trvalého**

zlepšení všech oblastí vnímání. Jiné metody jednotlivé funkce také aktivují (např. KUPOZ, Bednářová, Feuerstein), ale neuplatňují neurologický princip náprav, který se ukazuje jako velmi účinný a trvalý.

Výhodou je i zainteresování rodiče do řízené práce s dítětem. Speciální pedagog tak může zároveň řešit klima rodiny, výchovné a vzdělávací postupy v rodině, pracovní návyky a motivační složku u dětí. Vše je **dostatečně dlouho podmiňováno, a u dětí tak zvnitřněno.**

Neurologický princip cvičení

Neurologický princip náprav vznikl na základě zkušeností rakouského neurologa a psychiatra Biebla v 60. letech 20. století a dnes je stále podrobněji popisován a potvrzován novými výzkumy v oblasti mozku.

Mozek dětí se specifickými poruchami učení někde na své cestě zrání a učením (prenatální, perinatální a postnatální příčiny) vytvořil chybná nebo příliš složitě fungující spojení. Informace, které mozek dostává, jsou zmatené, slabé a pomalé. Tato cvičení pomáhají **vytvářet co nejefektivnější spojení (synapse) mezi aktivovanými oblastmi mozku.** Při každodenním krátkém nácviku dochází k posilování nejvýhodnější cesty k propojení nervových center a k postupnému vyhasínání staré, špatně fungující cesty. Rodič společně s dítětem cvičí 10 minut denně. Aby bylo cvičení efektivní a bylo dobře zafixováno, je třeba cvičit každou oblast nejméně 3 měsíce. Pokud je cvičení správně prováděno, nově vytvořená nervová spojení zůstávají **stabilní a nevyhasínají.**

- **Neuro-vývojová terapie** – vychází z teorie, že za poruchami učení stojí přetrvávající primární reflexy, které měly v určité době dozrávání vyhasnout. Jedná se o soubor motorických cviků, které napodobují pohyb vyvolaný primárními reflexy, a tím je dáána mozku druhá šance, aby se naučil kontrolovat fungování těla. Lze cvičit v kolektivu i individuálně (lépe je uhlídána kvalita cvičení). Podobně lze ovlivňovat tělo a tělesné schéma přes senzomotorická cvičení (Hřebíková) či další fyzioterapeutické techniky, relaxaci, meditaci a jógu.
- **Biofeedback** – jedná se o metodu biologické zpětné vazby. Dítě dostává bezprostřední informaci (pomocí počítačového programu) o změnách ve vlastním těle, které by si jinak neuvědomilo. Účinky jsou výraznější u dětí s poruchou soustředění s nadprůměrným IQ a bez poruch chování. Pokud jsou oslabeny i další dílčí funkce, je třeba je kombinovat s dalšími druhy náprav posilování percepce.
- **Rozvoj základních percepce dle Bednářové** – jedná se o soubor materiálů k rozvoji jednotlivých percepce, početních představ a grafomotoriky. Tyto materiály se dají dobře využívat v rámci školní speciální pedagogiky a v rodině tam, kde by nevládali dlouhodobost cvičení.
- **KUPOZ (Kuncová)** – soubor materiálů na zlepšení pozornosti, rozvoj základních percepce a slovní zásoby a vyjadřování. Jedná se cca o tříměsíční každodenní krátký nácvik. Výhodné pro žáky z nepodnětného rodinného prostředí.
- **Počítačové programy** – lze využít dle konkrétní diagnózy SPU, výhodou je zábavná forma učení se číst, psát a počítat. Program déle udrží motivaci dítěte k procvičování učiva různým způsobem. Nevýhodou je nezapojení rodiče do nápravného procesu a další čas sezení dětí před obrazovkou. Jako doplněk k nápravám jsou oblíbené.

4.1.3 Specifické poruchy chování (SPCH) – ADHD

Příčinou specifických poruch chování je vývojové oslabení v dílčích funkcích a schopnostech, které jsou zodpovědné za dobré vnímání a vyhodnocování emočních a sociálních situací, dále za řízení, regulaci a integraci chování. Intelligence jedinců se SPCH je v pásmu širší normy. SPCH mohou, ale i nemusí být spojené s agresivitou (často jsou na podkladě ADHD), projevy můžeme sledovat u psychických funkcí, jako je pozornost, reaktivita, úroveň aktivace, schopnost dosahovat vytyčeného cíle, sebekontrola, autoregulace.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou. Jedná se o vrozenou biologickou příčinu nasedajících poruch chování i učení. Významnou roli hraje genetická dispozice.

Poruchy pozornosti můžeme rozdělit na:

- **ADD** – prostá porucha pozornosti, neobjevuje se impulzivita a hyperaktivita. Dítě má problémy udržet pozornost při získávání informací, je provázána s percepčně-motorickými deficity dílčích funkcí. Děti jsou zasněné, pomalé a obtížněji navazují sociální kontakty. Často jsou u nich diagnostikovány poruchy učení, malá sebeúcta a značná frustrace.
- **ADHD (bez agresivity)** – děti mají problém s udržením koncentrace pozornosti při úkolech i hře, s organizací a dokončením činností a pořádkem, často se rozptýlí jinými podněty. Jejich činnost provází neustálý motorický neklid, bezdůvodně vstávají a opouštějí své místo ve třídě, reagují rychleji, než si doposlechnou celé zadání, mají rozepře s vrstevníky, kteří trpí jejich aktivitou a ataky (sociální nevyzrálость). Pokud se s dětmi s ADHD dobře neparuje, dochází ke sníženému sebevědomí a ke značné frustraci, zejm. z nesplnění očekávání dospělých.
- **ADHD (s agresivitou)** – jedná se o rizikovou skupinu z hlediska budoucího antisociálního chování. Tyto děti provází snížený výkon ve škole, agresivita a neschopnost podřídit se autoritě a obecným pravidlům, nepřiměřeně silné reakce na drobné podněty, problémy s vrstevníky, malá sebeúcta a frustrace.

4.1.4 Sociální práce a kritická sociální práce jako inspirace pro vnímání vztahů a interakcí nejen v oblasti vzdělávání

Bc. Markéta Melechovská Puršlová

4.1.4.1. Sociální práce

Zeptám-li se někoho v mém okolí, zda ví, čím se zabývá sociální pracovník, odpoví většinou bez zaváhání „ano“. Potíž ale nastává v momentě, když dotyčného vybídnu, aby zkusil popsat, co takový sociální pracovník dělá konkrétně, a především za jakým účelem. Respondentovu bezradnost posiluje i skutečnost, že osob pracovních zařazených jako „sociální pracovník“ je široké spektrum v kontextu řešených cílových skupin, výčtu činností či typu zaměstnavatele. Obvykle se setkávám se silně zkreslenými představami, které jsou navíc často ovlivněné myšlenkovými stereotypy; typicky v oblasti sociální prevence. Mnoho let jsem pracovala s lidmi na ulici a ve výkonu trestu, což někdo vnímal jako „exotiku“, ale většinou jsem se setkávala s nedůvěrou a předsudky.

Sociální práce se řadí mezi tzv. „pomáhající profese“. Ty definují Pavel a Helena Hartlovi ve svém *Psychologickém slovníku* (Hartl, Hartlová 2000, s. 185) jako **„veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby mohla být pomoc účinnější; patří sem lékaři, zvláště psychiatři, psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové, šířeji i fyzioterapeuti, balneologičtí pracovníci apod.“**

Čím se sociální práce významně liší od činnosti psychologa, speciálního pedagoga či fyzioterapeuta? Je „všude a nikde“. Dobrý sociální pracovník má přesahy do dalších oborů, pomáhá svým klientům budovat všechna možná i nemožná „přemostění“; ale daní za tuto „životodárnou oscilaci“ je to, že široká veřejnost obtížně vnímá sociálního pracovníka jako erudovaného odborníka. Když někde mluvím o sociální práci, často její pozici ilustruji příkladem mé maminky, která celý život vyučovala český jazyk: „No, to máš jak s češtinářem. Česky mluví všichni, takže jak kolegové, tak rodiče mají pocit, že češtině prostě rozumí.“ Sociální pracovník je tak pro řadu lidí někdo, kdo má hlavně „sociální citění“, nic příliš speciálního umět nemusí a může jím být v podstatě kdokoliv.

Co tedy patří, kromě široké znalostní a informační báze, k zásadní výbavě sociálního pracovníka? Především schopnost navazovat, udržovat a kultivovat profesionální vztah. Právě ve vztazích se sociální práce děje; a nejedná se pouze o vztah mezi sociálním pracovníkem a klientem, ale také o vztah mezi sociálním pracovníkem a dalšími konkrétními aktéry klientova příběhu, o vztah mezi pracovníkem a společností jako takovou, o vztah ke kolegům, významnou roli hraje vztah sociálního pracovníka k sobě samotnému. Každý jmenovaný typ vztahu vyžaduje určitou paletu schopností a dovedností, které se zároveň neoddelitelně prolínají.

Kromě dobré profesní přípravy (zahrnující v ideálním případě i sebezkušenostní výcvik) by sociální pracovník „měl mít zdravý rozum“. Aby se dokázal účinně zamyslet, jak klienta v jeho situaci podpořit, aby to bylo efektivní a zároveň šetrné – než začne „řezat“, měl by měřit nejméně dvakrát. Ovládat má umění prvotního zastavení, odpoutání se a zároveň důstojného vstoupení do prostoru buberovského „Já – Ty“, kdy nevnímá „klienta-objekt“, ale „člověka-subjekt“. Se soustředěním a otevřeností si může tvář v tvář klientovi v duchu položit „ohranou“ trojici otázek: Kdo jsi? – Odkud jsi? – Kam jdeš? „Mít rozum“ také znamená, že bytí budu skalním vyznavačem způsobu podporujícího, nikoliv vedoucího, dokážu citlivě rozlišit, kdy klient prozatím nepotřebuje nic než „5 T“, takže zařídím, vyřídím, odvedu, přivedu a vlastní aktivitu se v usmýkaném klientovi nesnažím podnítit za každou cenu; ale vím, že ten okamžik nastane, a pozorně na něj čekám – mám pro to „cit“. Dobrý sociální pracovník se dokáže na klienta naladit, ale zároveň netancuje, jak píská. Neúnavně klienta doprovází, ale po práci si jde vlastní cestou. Spoluprožívá, ale nežije cizí životy. Podporuje, ale neposluhuje.

„Osoby a obsazení“ v klientském příběhu jsou pestré. Sestávají nejen z lidí, ale i ze všech souvisejících skutečností. A je třeba „přemýšlet za roh“ – představit si, co všechno by mohlo s příběhem souviset, hrát důležitou roli. Klasickou profesní chybou bývá absence celostního přístupu k situaci klienta. Sociální pracovník pak řeší s klientem jen omezený výsek skutečnosti a zjevné symptomy. I když pochopitelně nelze pojmout vše naráz, je zapotřebí situaci kontinuálně mapovat a mít ji při práci stále na paměti jako nedělitelný celek.

Sociální oblast je na kvalitu všech vztahů mimořádně citlivá a požadavky na tuto kvalitu jsou zakotveny přímo v etických kodexech sociální práce a sociálních pracovníků. Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR² z roku 2006 v oblasti vztahu ke klientovi (2.1) uvádí: „Sociální pracovník podporuje své klienty k vědomí vlastní zodpovědnosti, jedná tak, aby chránil jejich důstojnost a práva, jedná s každým člověkem jako s celostní bytostí, zajímá se o celého člověka v rámci rodiny, komunity... usiluje o rozpoznání všech aspektů jeho života, zaměřuje se na silné stránky jednotlivců, skupin a komunit, a tak podporuje jejich zmocnění... jedná s účastí, empatií a péčí.“ V pasáži věnující se vztahu ke kolegům (2.3) stojí: „Sociální pracovník respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů a ostatních odborných pracovníků. Vyhledává a rozšiřuje spolupráci s nimi, a tím zvyšuje kvalitu poskytovaných sociálních služeb. Respektuje rozdíly v názorech a praktické činnosti kolegů a ostatních odborných a dobrovolných pracovníků.“

4.1.4.2. Kritická sociální práce

Zvláštní pozornost si zaslouží vztah sociální práce a společnosti. A to především ve smyslu kritického zkoumání, zda problém, který je tradičně připisován klientovi, není spíše problémem na straně nastavení systému. Tuto otázku si klade a aktivně řeší koncept tzv. „kritické sociální práce“.

Řečeno slovy prof. Donny Bainesové: „Ačkoliv sociální práce často tvrdí opak, má tendenci vnímat problémy depolitizovaným způsobem – zdůrazňuje individuální slabiny, patologie a nedostatečnost... Problémy jsou interpretovány jako osobní nedostatky, lékařské nebo psychiatrické diagnózy, trestná činnost... Intervence jsou zaměřeny převážně na jednotlivce. Minimálně (nebo vůbec) analyzuje a zpochybňuje moc, struktury, sociální vztahy, kulturu nebo ekonomické síly.“³

Potenciálně kritický pohled na systém je zasazen do verze II Etického kodexu sociálního pracovníka Profesního svazu sociálních pracovníků APSS ČR⁴, jehož preambule uvádí, že „sociální práce je profese a akademická disciplína, která podporuje sociální změnu, sociální rozvoj, řešení problémů v mezilidských vztazích, sociální rovnost, posílení a zmocnění osob v nepříznivé sociální situaci. Ústředními jsou pro sociální práci principy sociální spravedlnosti, respektování lidských práv, osobnosti jedince, rozmanitosti skupin a jejich specifik.“ A obdobný, ještě radikálnější text nalezneme v Prohlášení etických principů⁵ Mezinárodní federace sociálních pracovníků a Mezinárodní asociace

² http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_sspr.pdf.

³ In Campbell, Carolyn, Baikie, Gail 2012. „Beginning at the Beginning: An Exploration of Critical Social Work“, in Critical Social Work Vol. 13, No. 1.

⁴ http://www.apsscr.cz/ckfinder/userfiles/files/Etick%C3%BD%20kodex_Profesn%C3%AD%20svaz_verII.pdf.

⁵ Viz např. https://www.prohuman.sk/files/Vyhlasenie_o_etickyh_principoch_2018.pdf.

škol sociální práce z roku 2018: „Sociální práce má podporovat sociální změnu, sociální rozvoj, sociální soudržnost, jakož i zmocnění a osvobození lidí. Ústředními pro sociální práci jsou principy sociální spravedlnosti, lidských práv, společné zodpovědnosti a respektování rozmanitosti. Za podpory teorií sociální práce, společenských věd humanitních a místních poznatků se sociální práce zabývá lidmi a strukturami, aby podněcovala životní změny a zvyšovala blaho.“

Prof. PhDr. Libor Musil, CSc., se ve svém článku Tři pohledy na budoucnost sociální práce⁶ příhodně zamýšlí nad rozporem mezi tím, co společnost od profesionálů v sociální oblasti běžně očekává, a co by požadovat měla za předpokladu uznání sociální práce jako mostu mezi klientem a společností. Současný požadavek ze strany společnosti by se dal vyjádřit slovy: „Praktickou pomocí či podporou učení uspokojíte potřeby znevýhodněných lidí s cílem korekce jejich nepříznivé sociální situace, která je způsobena nedostatkem jejich individuální schopnosti uspokojovat své potřeby.“ Sociální pracovník tedy pomáhá klientovi dosáhnout příležitostí a možností, které mu napomáhají se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný. Odrazem tohoto pojetí v terminologii sociální oblasti jsou výrazy jako sociální služby, sociální péče, sociální dávky atd.⁷ Obrazně vyjádřeno: společnost je „v pořádku“ a sociální pracovník svojí podporou pomáhá klientovi vykompenzovat jeho nedostatečnost.

Požadavek by však mohl být formulován i jinak, ve smyslu: **„Působte na všechny účastníky za účelem zmírnění problematičnosti jejich sociální interakce; na obě strany, ať se přizpůsobí vzájemně.“** V tomto pojetí je sociální práce pohonem společenských změn ve smyslu kultivace společnosti v oblasti lidských práv a sociální spravedlnosti; nikoliv pouze klient se přizpůsobuje systému, ale stejně tak je relevantní očekávání, že systém (společnost) se přizpůsobí jemu. Tedy, představíme-li si postavení potřebného člověka jako sklenici s nízkou hladinou a společnost jako sklenici po okraj plnou, pak realizace sociální práce není jednostranným „doléváním“, ale vyrovnáváním hladin.

4.1.5 Důležité zákony vztahující se k sociální oblasti vč. NRP

Mgr. Silvie Horká

Legislativní rámec náhradní rodinné péče v České republice stojí na dvou nosných pilířích. Prvním z nich je zákon č. 89/2012 Sb., **občanský zákoník**, v platném znění (dále jen OZ), který nabyl účinnosti 1. 1. 2014 a nahradil zákon o rodině. OZ ve své druhé části upravuje také oblast náhradní rodinné péče, kterou se tento text primárně zabývá. Druhým pilířem je zákon č. 359/1999 Sb., o **sociálně-právní ochraně dětí**, v platném znění (dále ZSPOD). Tyto dvě stěžejní právní normy budou v textu rozebrány podrobněji, ostatní předpisy, které se mohou okrajově dotýkat oblasti náhradní rodinné péče, budou zmíněny jen stručně.

Cílem obou výše zmíněných novel bylo vytvoření jasných podmínek pro systematickou práci s rodinami, která zajistí setrvání dítěte v původní rodině, příp. v náhradním rodinném prostředí, které by mělo mít přednost před ústavní výchovou. Jedním z významných posunů, který může pomoci zamezit nadužívání ústavní výchovy, je např. to, že nedostatečné bytové nebo majetkové poměry rodičů či osob, kterým bylo dítě svěřeno do péče, nejsou důvodem pro rozhodnutí soudu o ústavní výchově, pokud jsou jinak rodiče způsobilí zabezpečit řádnou výchovu dítěte.

4.1.5.1. Občanský zákoník č. 89/2012 Sb. v platném znění⁸

Nový občanský zákoník se v minulých několika letech skloňoval snad ve všech pádech. Níže jsou uvedeny „novinky“, které upravuje OZ v oblasti náhradní rodinné péče.

- **Dítě má právo vyjadřovat se (podle své mentální kapacity) ke všem rozhodnutím rodičů,** která se ho týkají. Váha názorů nabývá na významu s narůstajícím věkem, potažmo zralostí dítěte.

⁶ Musil, L. 2010 „Tři pohledy na budoucnost sociální práce“. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, s. 11–25 ISBN 978-80-7435-086-3.

⁷ Dle Musil 2013, s. 13, a ZSS 108/2006.

⁸ Srov. Právní úprava náhradní rodinné péče v České republice [online]. Dostupné z: <https://www.ditearodina.cz/images/soubory/pravni-uprava-nahradni-rodinne-pece-v-cr.pdf>, s. 2–3 [čerpáno dne 4. 8. 2020].

Toto právo je asi nejvýrazněji využíváno právě v řízení o osvojení, kdy je soud povinen zjišťovat názor osvojovaného dítěte a u dětí starších 12 let (až na zákonem stanovené výjimky) je vyžadován dokonce souhlas dítěte s osvojením.

- Jsou zde uvedeny podmínky, za kterých lze svěřit dítě do péče jiné osoby než rodiče. Je zdůrazněno, že příbuzný dítěte by měl mít přednost. Soud musí vymezit rozsah práv a povinností takové osoby k dítěti (ať jde o péči třetí osoby, pěstounskou péči, či opatrovnictví).
- Soud je předtím, než nařídí ústavní výchovu, povinen zjistit, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí.
- OZ obsahuje **novou úpravu osvojení** – obecně platí, že biologický rodič může odvolat souhlas s osvojením do tří měsíců od doby, kdy souhlas dal. Souhlas může dát matka nejdříve šest týdnů po narození dítěte (má se tak zabránit unáhlenému rozhodování matky v době šestinedělí), otec kdykoliv ode dne narození dítěte. Souhlas s osvojením nemůže dát rodič mladší šestnácti let (ani otec, ani matka), za něj dává souhlas poručník nebo opatrovník.
- Je zde **upraven institut poručenství**. Poručníka soud ustanoví v případě, kdy má rodič omezen výkon rodičovské povinnosti, a tu tak nevykonává v plném rozsahu. Poručník má všechna práva a povinnosti jako rodič, mimo vyživovací povinnosti. Poručníkem má být osoba blízká dítěti nebo taková, která zaručí, že bude jednat v zájmu dítěte. Budoucí poručník musí s poručenstvím nejdříve souhlasit. Poručník jedná za dítě v běžných záležitostech (vydefinovaných zákonem), pro jakékoliv jiné než běžné rozhodnutí je nutný souhlas soudu.

4.1.5.2. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb. v platném znění⁹

Ke změnám v oblasti sociálně-právní ochrany dětí došlo v lednu roku 2013. ZSPOD doplňuje OZ, zejm. pak v oblasti pěstounské péče, která je v OZ upravena velmi obecně.

Níže jsou opět uvedeny „novinky“ v oblasti SPOD, které přinesla novela tohoto zákona.

- Byly stanoveny závazné postupy pro činnost orgánů sociálně-právní ochrany dětí.
- Nově byly zavedeny **standardy kvality práce** a nastaveny minimální mantinely činnosti pro všechny subjekty systému SPOD. Inspirací byly standardy kvality sociálních služeb, které jsou pro registrované sociální služby závazné již od roku 2007.
- Byla zvýšena finanční podpora pěstounské péče na přechodnou dobu, zprofesionalizoval se způsob přípravy pěstounů, byly vytvořeny podmínky pro zřízení podpůrných a odlehčovacích služeb pro nové i stávající pěstounské rodiny.
- Velkou změnou je také **převod dávek pěstounské péče ze systému státní sociální podpory do systému SPOD** (do konce roku 2012 byly dávky pěstounské péče součástí zákona č. 117/95 Sb., o státní sociální podpoře, odkud byly vyňaty a přesunuty do ZSPOD).
- Došlo také ke **zvýšení odměn za výkon pěstounské péče**. Nově se rozlišuje **péče pěstounská a péče třetí osoby**. Do systému péče třetí osoby většinou spadají příbuzenečtí pěstouni (tedy nejčastěji babičky a dědečkové, kteří mají v péči svá vnoučata – což je vůbec nejčastější forma náhradní rodinné péče v ČR, tvoří asi 65 % celkového objemu náhradní rodinné péče), ti mají nárok na odměny za výkon pěstounské péče jen v ojedinělých případech.
- Zprostředkování osvojení do ciziny je možné jen v případě, že dítěti nelze zprostředkovat pěstounskou péči ani osvojení v České republice, nebo nelze předpokládat, že by si dítě mohla v budoucnu převzít do péče osoba blízká či příbuzná.
- **Dohody o výkonu pěstounské péče jsou zcela nové dokumenty**, které se uzavírají mezi pěstouny (ustanovenými na základě rozhodnutí soudu) a osobou pověřenou k výkonu sociálně-právní ochrany dětí (dále doprovázející organizace). Tuto organizaci si musí pěstoun zvolit sám, a to do 30 dnů od účinnosti rozhodnutí soudu. Doprovázející organizací bývá nejčastěji nezisková organizace či místní oddělení sociálně-právní ochrany dětí. Dohoda o výkonu pěstounské péče obsahuje práva a povinnosti pěstouna i doprovázející organizace.

⁹ Srov. *Právní úprava náhradní rodinné péče v České republice* [online]. Dostupné z: <https://www.ditearodina.cz/images/soubory/pravni-uprava-nahradni-rodinne-pece-v-cr.pdf>, s. 4–6 [čerpáno dne 4. 8. 2020].

- Je stanoven **státní roční příspěvek na výkon pěstounské péče**. Ten je Úřadem práce vyplácen právě těm subjektům, které si pěstounská rodina vybere jako své průvodce (doprovázející organizace).
- Odměna pěstouna se nově považuje za příjem pro účely pojistného na sociální zabezpečení, pojistného na důchodové pojištění a pojistného na všeobecné zdravotní pojištění.
- Je zde upravena pěstounská péče na přechodnou dobu. Je to krizový institut, jehož cílem je umožnit rodičům upravit si poměry a převzít zpět péči o dítě či dítě předat do klasické pěstounské péče.

Novela dále upravuje institut předpěstounské péče (pro osobu, která má zájem stát se pěstounem, zejm. v případech, kdy je dítě na základě rozhodnutí soudu v zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc). ZSPOD se také zabývá právy a povinnostmi pěstounů. Zejm. pak jejich právem na zprostředkování psychologické, terapeutické nebo jiné odborné pomoci minimálně 1× za 6 měsíců (zprostředkovatelem je opět doprovázející organizace) či právem na zajištění místa pro kontakt s osobami blízkými dítěti, v neposlední řadě pak právem na bezplatnou možnost vzdělávání v oblasti výchovy a péče o dítě (vše zajišťuje doprovázející organizace). Základní povinností pěstounů je udržovat a rozvíjet kontakt s osobami blízkými dítěti (rodiči, prarodiči, sourozenci, příbuznými), vzdělávat se v rozsahu minimálně 24 hodin v době 12 kalendářních měsíců, stýkat se s pracovníkem doprovázející organizace minimálně 1× za 2 měsíce, a umožnit tak sledování naplňování dohody o výkonu péče.

4.1.5.3. Další právní normy týkající se náhradní rodinné péče

Zákon č. 117/1995 Sb., o státní sociální podpoře, v platném znění

Tento zákon upravuje dávky státní sociální podpory. Klíčové pro náhradní rodinnou péči jsou zejm. přírůstek na dítě, rodičovský příspěvek či porodné, na všechny tyto dávky má náhradní rodič nárok po splnění dalších podmínek stanovených tímto zákonem.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, v platném znění + vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádí zákon o sociálních službách, v platném znění

Tento zákon a vyhláška upravují druhy sociálních služeb, které mohou využívat náhradní rodiče, potažmo svěřené děti. Tyto služby navazují na doprovázející organizace (odborné a manželské poradny, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, raná péče, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež apod.). Dále je zde upraven institut příspěvku na péči, který je poskytován osobě (či nezletilé osobě), která (v rozsahu stanoveném vyhláškou) není schopna postarat se o sebe sama.

Zákon č. 292/2013 Sb., o zvláštních řízeních soudních, v platném znění

Tento zákon upravuje zejm. proces osvojení.

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, v platném znění

Upravuje výkon ústavní výchovy dětí a mladistvých v diagnostickém ústavu, dětském domově, dětském domově se školou a výchovném ústavu.

4.1.6 Problematika náhradní rodinné péče a dítěte v náhradní rodinné péči vč. adoptivních rodin v širších souvislostech

Mgr. Silvie Horká

V České republice žije asi 27 500¹⁰ dětí mimo vlastní rodinu. Asi dvě třetiny dětí z tohoto počtu mohou vyrůstat v některém z typů náhradní rodinné péče (dále NRP) – tzn. jsou osvojeny, v pěstounské péči, v péči třetí osoby. Téměř 8 000 dětí je v současné době umístěno v ústavní výchově.

¹⁰ Počet dětí žijících mimo svou biologickou rodinu [online]. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijících-mimo-svou-biologickou-rodinu/> [čerpáno dne 12. 8. 2020].

Velmi pozitivním vývojovým trendem je, že od roku 2000 se postupně zvyšuje počet dětí v náhradní rodinné péči oproti dětem žijícím v ústavních zařízeních.¹¹

4.1.6.1. Cíl sociální práce v náhradní rodinné péči

Cílem sociální práce napříč jednotlivými oblastmi, kterým se věnuje, je vždy „sociální fungování“¹² osoby, se kterou pracovník spolupracuje. Velmi zjednodušeně řečeno a přeloženo: Cílem sociální práce je vést klienta k tomu, aby si časem dokázal pomoci vlastními silami či prostřednictvím využívání vlastních zdrojů. V oblasti NRP je tohoto cíle dosahováno prostřednictvím kontinuální podpory pracovníka/pracovníků, který rodinu doprovází.

4.1.6.2. Kdo vlastně zajišťuje sociálně-právní ochranu dětí (dále SPOD)?

SPOD zajišťují krajské úřady, obecní úřady obcí s rozšířenou působností, obecní úřady, Ministerstvo práce a sociálních věcí, Úřad pro mezinárodněprávní ochranu dětí a další právnické osoby, které jsou k výkonu sociálně-právní ochrany dětí pověřeny (tzn. nejčastěji neziskové organizace, které fungují jako doprovázející organizace pro pěstounské rodiny).

V rámci tohoto textu se budeme věnovat zejm. oblasti pěstounské péče, kde je kontinuální práce s náhradní rodinou jednou ze základních podmínek, které musí rodina po přijetí dítěte naplňovat. U osvojení je tomu jinak. Tam je role pomáhajícího pracovníka klíčová hlavně v procesu přípravy na osvojení (či adopci). Po jejím úspěšném ukončení a přijetí dítěte do rodiny zanikají původní práva a povinnosti biologického rodiče a ty na sebe nově přijímají osvojitelé. Sociální práce s adoptivními rodinami není v zákoně ukotvena, neprobíhá systematicky a není možné ji statisticky sledovat, i když z diskusí odborníků v oblasti náhradní rodinné péče vyplývá, že následná průběžná práce s osvojiteli je stejně důležitá jako ta s pěstounskými rodiči.

4.1.6.3. Role sociálních pracovníků v NRP

Sociální pracovníci, kteří pracují s náhradními rodinami, jsou ze všech pomáhajících profesí, které v rámci NRP fungují, s těmito rodinami v nejužším kontaktu. Oblast náhradní rodinné péče je poměrně dobře metodicky ukotvená – je zpracována metodika Ministerstva práce a sociálních věcí „o posuzování žadatelů a dětí vhodných do náhradní rodinné péče“ či metodika přípravy žadatelů, ale chybí metodika provázení rodin poté, co dítě do péče přijmou. Metodické postupy „doprovázení pěstounských rodin“ si pak vytvářejí samy osoby pověřené k výkonu sociálně-právní ochrany (rozuměj: doprovázející neziskové organizace nebo doprovázející orgány sociálně-právní ochrany dětí), což může mít za následek nesourodost v metodách práce jednotlivých organizací.

V oblasti NRP pracují s rodinou nejtěsněji dva typy sociálních pracovníků. Jsou to pracovníci sociálně-právní ochrany dětí obecních či krajských úřadů a sociální pracovníci (či průvodci) z neziskových (doprovázejících) organizací. Tyto neziskové organizace, jak bylo řečeno výše, musejí mít od krajského úřadu pověření k výkonu sociálně-právní ochrany dětí. Je potřeba zdůraznit, že práce sociálních pracovníků SPOD a jejich kolegů z neziskových organizací na sebe úzce navazuje. Pracovníci neziskových organizací v rámci doprovázení pěstounských rodin uzavírají dohodu o výkonu pěstounské péče s konkrétní rodinou, která již spolupracuje s oddělením sociálně-právní ochrany dětí v místě svého trvalého bydliště i v místě trvalého bydliště přijatých dětí. Pracovníci SPOD dohlíží na výkon pěstounské péče v doprovázející organizaci.

Pro výkon sociální práce v pěstounských rodinách je důležitý individuální plán ochrany dítěte (tzv. IPOD), ten zpracovává místní oddělení sociálně-právní ochrany dětí na základě vyhodnocení situace samotného dítěte a rodiny, ve které žije/žilo. Tento plán definuje příčiny a míru ohrožení dítěte, stanoví opatření a časový plán k zajištění jeho ochrany [§ 10 odst. 3 písm. d) zákona č. 359/1999 Sb. v platném znění]. Z tohoto plánu pak často vycházejí doprovázející organizace při další práci s pěstounskou rodinou.

¹¹ Do ústavních zařízení pro děti se řadí: dětské domovy, dětské domovy se školou, výchovné ústavy, diagnostické ústavy, dětské domovy pro děti do tří let, kojenecké ústavy, zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc, domovy pro děti se zdravotním postižením.

¹² Srov. Navrátil, P. *Úvod do teorií a metod sociální práce*. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2000.

4.1.6.4. Sociální pracovníci oddělení sociálně-právní ochrany dětí obecních či krajských úřadů

Jejich práci upravuje zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí. V obecné rovině se zaměřuje na oblast poradenství rodičům nebo jiným fyzickým osobám, kterým jsou děti soudem svěřeny do výchovy, či nezletilým dětem, které se ocitly v těžké životní situaci. Jako jediní pracovníci mohou také provádět sociální šetření v místě bydliště rodiny, a to i bez souhlasu rodičů. V rámci tohoto šetření se mohou ptát nezletilých dětí na informace týkající se péče rodičů, rodinného zázemí, lékařské péče, informace o jejich předškolním či školním vzdělávání apod.

Práce sociálních pracovníků na odděleních sociálně-právní ochrany dětí by měla mít zejm. preventivní a podpůrný charakter. Bohužel se ukazuje, že praxe je jiná. Sociální pracovníci na obecních či krajských úřadech jsou velmi přetížení, často se věnují několika agendám najednou, to znamená, že jeden pracovník zároveň funguje jako pracovník pro náhradní rodinnou péči, seniory a jako opatrovník. Jejich funkce na řešení situace v ohrožených domácnostech je tak často omezena na funkci represivní a kontrolní, příp. na řešení akutních krizových situací. Z toho důvodu se pak zkracuje čas, který mají tito pracovníci pro práci v rodinách, a z toho může plynout nedostatek informací a poznatků o životech klientů.

4.1.6.5. Sociální pracovníci dalších doprovázejících organizací (nejčastěji neziskových)¹³

Pro náhradní rodiče je velmi důležitý kontakt se sociálním pracovníkem, který bývá nápomocen již během podání žádosti a přípravy na přijetí dítěte do NRP. Navázání důvěrného vztahu je pro pěstounskou péči klíčové.

Doprovázení pěstounských rodin je dlouhodobá a intenzivní služba poskytovaná těmto rodinám. Vznikla vlastně z potřeby náhradních rodičů, kterým chyběla podpora odborníka, se kterým by se mohli dlouhodobě radit o výchově dítěte, o svých obavách, který by jim pomohl s komunikací v rodině či s řešením obtíží. Hlavním posláním této práce je posílení sociálního fungování pěstounů, jak bylo řečeno výše.

Spolupráce s rodinou probíhá na bázi pravidelných konzultací s průvodcem, a to minimálně jednou za dva měsíce (časový horizont je stanoven zákonem o sociálně-právní ochraně dětí). Průvodce rodinu navštěvuje, pracuje na tématech, na která se chce rodina zaměřit a se kterými potřebuje pomoci. Je prostředníkem při sjednávání spolupráce s dalšími odborníky (terapeuty, lékaři apod.).

4.1.6.6. Konkrétní odborné služby v rámci doprovázení pěstounských rodin

Výčet služeb, které doprovázející organizace poskytují náhradním rodinám, je stanoven zákonem o sociálně-právní ochraně dětí a doplněn dle nabídky a možností konkrétních doprovázejících organizací. Mezi základní nabídku služeb patří vzdělávání pěstounů, odlehčovací služby a poradenství. Dále doprovázející organizace mohou nabízet terapeutickou podporu klientům, svépomocné skupiny pro pěstouny, pobytové vzdělávací či volnočasové akce, doprovázení do škol, doučování dětí apod. Je důležité zdůraznit, že pěstoun si může vybrat službu, kterou bude využívat u jiné organizace než u té, se kterou má sepsanou dohodu o výkonu pěstounské péče. V dohodě by pak mělo být uvedeno, jakou formou budou služby zajišťované jinou organizací financovány (doprovázející organizace, se kterou má pěstoun sepsanou dohodu, musí na tyto služby přispívat).

• Vzdělávání pěstounů

Vzdělávání pěstounů je spojeno se zákonnou povinností, pěstouni jsou povinni naplnit 24 hodin za rok. Vzdělávání zajišťuje doprovázející organizace pro „své“ pěstouny (tedy pro ty, se kterými má uzavřenu dohodu o výkonu pěstounské péče) zdarma. Pokud se pěstoun rozhodne využít vzdělávání u jiné (externí) doprovázející organizace, může tak učinit a jeho „kmenová“ organizace musí na vzdělávání přispět, podle vnitřního finančního klíče, který má každá organizace nastavený ve směrnících či metodikách. Vzdělávání bývá nejčastěji tvořeno nabídkou prezenčních formátů, jako jsou

¹³ Autorský kolektiv: ROZUM A CÍT, Z. S. [online]. Dostupné z: http://www.rozumacit.cz/zs/file_prirucky_a_publikace/RaC-Sbornik_listopad_2014.pdf [čerpáno dne 13. 8. 2020].

semináře, kluby pěstounů, výjezdní vzdělávací akce, letní pobyty apod. Doplněním mohou být distanční formy, jako jsou samostudium odborné literatury, online kurzy, webináře apod.

Doprovázející organizace většinou zjišťují zájem pěstounů o konkrétní témata a dle toho pak stanovují jejich vzdělávací plán. Informace o rozsahu vzdělávání je jednou z informací, která by měla být předávána automaticky mezi doprovázejícími subjekty v okamžiku, kdy pěstoun mění doprovázející organizaci. Vzdělávání jako takové má pro pěstouny velký význam a zásadním úkolem vzdělávací organizace je podávat toto vzdělávání zajímavou, pro pěstouny stravitelnou formou.

• **Odlehčovací péče**

Odlehčovací péče je právo pěstouna na poskytnutí dočasné nebo trvalé pomoci při zajištění osobní péče o svěřené dítě. Odlehčovací péče může být:

a) Účelová

Poskytuje se po dobu, kdy je pěstoun (nebo pěstoun na přechodnou dobu) na neschopence, přičemž charakter pracovní neschopnosti musí být posuzován ve vztahu k péči o dítě (tzn. ne každá neschopenka znamená automaticky odlehčovací péči); při narození dítěte; při vyřizování nezbytných osobních věcí (např. účast na povinném vzdělávání); při úmrtí blízké osoby.

b) Neúčelová péče

Tato péče znamená „... *povinnost doprovázející organizace zajistit péči o dítě v rozsahu 14 dní za rok pro dítě starší 2 let tak, aby pěstouni měli možnost načerpat nové síly*“.¹⁴ Do této neúčelové péče spadá např. hlídání dětí při nepřítomnosti pěstounů, letní tábory pro děti, příměstské tábory, lyžařské výcviky, školy v přírodě. Doprovázející organizace má opět ve vnitřní směrnici či metodice stanoveno, jakou částku ročně na odlehčovací služby pěstounům přispívá. Odlehčovací péče plní především funkci určité psychohygieny pěstouna při jeho náročné činnosti. Dá se čerpat i v kratších intervalech, minimální rozsah je půl dne. Péče má být poskytována ve formě přiměřené věku dítěte.

• **Poradenství**

Spadá mezi nejdůležitější činnosti práce s náhradní rodinou. Pokud pěstoun požádá o poskytnutí poradenství, doprovázející organizace je povinna mu poradenství poskytnout. Dle § 4 prováděcí vyhlášky se osobě pečující a osobě v evidenci při péči o svěřené dítě poskytuje poradenství:

- a) v případě řešení sociálních a psychických problémů a při řešení problémů, které souvisejí s péčí o dítě, zdravím a výchovou dítěte;
- b) při zabezpečení péče o dítě se zdravotním postižením;
- c) v oblasti vzdělávání dítěte, nabídky kulturní, sportovní či jiné zájmové činnosti;
- d) při uplatňování nároku z nemocenského pojištění, důchodového pojištění, podpory v nezaměstnanosti, podpory při rekvalifikaci, státní sociální podpory, dávek pomoci v hmotné nouzi, dávek pro osoby se zdravotním postižením, z veřejného zdravotního pojištění;
- e) při využívání sociálních služeb;
- f) v období přijetí dítěte do rodiny, v období návratu svěřeného dítěte do původní rodiny a při přípravě na odchod z NRP (zabezpečení bydlení pro dítě, pomoc při vyřizování úředních záležitostí, hledání zaměstnání, při hospodaření s financemi...);
- g) při jednání s rodiči nebo osobami blízkými dítěti a rozvíjení jejich kontaktů;
- h) při doplňování odborných znalostí a dovedností.

¹⁴ Autorský kolektiv: ROZUM A CIT, Z. S. [online]. Dostupný z: http://www.rozumacit.cz/zs/file_prirucky_a_publikace/RaC-Sbornik_listopad_2014.pdf [čerpáno dne 13. 8. 2020].

Poradenství může být poskytováno v podobě pravidelného setkávání se s osobou pečující nebo osobou v evidenci.

4.1.7 Možná sociokulturní specifika dětí s problémy v učení a chování a jejich rodin

Mgr. Kateřina Bojdová

4.1.7.1. Globální rozvojové a interkulturní vzdělávání a interkulturní kompetence

- **Globální rozvojové vzdělávání**

Jedná se o celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů, podobností a souvislostí mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.

- **Interkulturní vzdělávání**

Interkulturní vzdělávání vede k chápání a respektování sociokulturní rozmanitosti a otevírá cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

Historicky zatím nebylo nalezeno jedno funkční řešení. A ani metodika zatím neukázala, že by cesta byla snadná. Většina zemí, vč. Francie či Německa, vesměs selhává.

Žijeme ve věku migrace, charakterizované globalizací, politizací, diverzifikací. A Evropa se stává imigračním kontinentem. Po r. 1989 jsme se otevřeli světu, a do našich škol tak přicházejí děti z odlišných zemí s vlastní kulturou. A učitelé této situaci čelí a budou muset čelit a vyrovnávat se s ní čím dál tím více.

- **Interkulturní kompetence**

Do škol přichází téma vytváření **interkulturní kompetence**. Jde o **schopnost předvídat nedorozumění**. Interkulturní kompetence umožňuje uvědomovat si vlastní kulturu (nejen sociální kulturu, ale i subkulturu školní), představy o kultuře druhých (reflektovat své předsudky, mýty, stereotypy), i to, že odlišné kultury narážejí na naše hodnoty a postoje. Pro lepší zvládnutí celého interkulturního vzdělávání je nutné si uvědomit široký kontext. Možná kontextu neporozumíme, ale důležité je právě uvědomění si jeho existence.



Zdroj: MPSV a ÚZIS k 31. 12. 2018

Při práci s dětmi a rodinami se sociokulturními specifiky je důležité si uvědomit vlastní hranice své práce. Práce s odlišnými kulturami nutí vlastní hranice posouvat a zkoušet jejich pružnost.

- **Kořeny našich potíží**

Od konce 1. třetiny 20. století vymizela z české společnosti národnostní a etnická jinakost. Ještě mezi válkami byla třetina obyvatelstva z jiných než českých kořenů. Vystřídala ji jakási etnická homogenita. Po 2. světové válce zůstalo 6,1 % obyvatelstva nečeského původu. Etnická rozmanitost vypadla z historické paměti. A jinakost se nepodporovala, naopak byla sankcionována. To stále ovlivňuje přístup veřejnosti i státních institucí k menšinám, jak Romům, tak migrantům.¹⁵ A takové je prostředí, kde se všichni, vč. dětí, pohybují.

Zatím se změnilo velmi málo! Podle posledních průzkumů Češi stále očekávají, že migranti žijící zde jsou stejní jako my. A pokud ne, tak by takové být měli.

Nejvíce jsou v našich zemích Ukrajinci, Slováci, Vietnamci, Rusové, Poláci a Němci (data z r. 2012).

Ve školách se setkáváme také s rodiči **imigranty**, kteří mají svá specifika.

- Málokdy spolupracují se školou. Důvodem může být časová náročnost jejich práce a jazyková bariéra. Díky tomu své děti málo podporují a nepomáhají jim.
- Nechápují náš vzdělávací systém, nebyli jeho součástí, nerozumí kontextu.
- U vietnamských imigrantů jsou klíčová slova obětování, návrat a nezačleňování se. Pro generaci rodičů Vietnamců žijících zde je společné to, že se chtějí vrátit do své vlasti. Chtějí zde zanechat děti, aby žily lepší život, a vrátit se zpátky. To by mohlo vysvětlovat jejich horší začleňování. Migrace tak znamená rodičovský pracovní projekt orientovaný na děti, zakončený vlastním návratem do vlasti. V tuto chvíli ještě nevíme, zda se tak stane, jejich děti dospívají. Rodičovská a pracovní role je v souladu, být dobrou matkou znamená pro vietnamskou matku hodně pracovat. To je rozdíl od českých matek, které mnohdy prožívají konflikty rolí ve snaze udržet v rovnováze rodinu s pracovním životem.

4.1.7.2. Nejčastější mýty, které se vyskytují ve vzdělávání odlišných kultur

- **Problémy jednotlivých dětí migrantů jsou jen konkrétní problémy jednoho dítěte**

Nemusí to být vždy pravda, dítě je importované mnohdy proti své vůli, nechává doma zbytek rodiny, své babičky, dědy. Je to příznačný jev pro migraci. Ve školní lavici takové dítě odmítá komunikovat, sedí se založenýma rukama, odmítá se učit český jazyk atd. (Tento jev je častější u dětí z Ruska, Ukrajiny či Moldávie.)

- **Dítěti pomáhá umístění do ročníku o rok níže, než patří, protože opakuje stejnou látku, a tím jí více porozumí i v jiném jazyce**

Toto je stále častý jev. Ale ruku na srdce, opravdu víme, že v ČR se probírá stejná látka jako v jiných zemích? Při takovém rozhodnutí bychom měli vzít na zřetel, že dítě se umístí do třídy, kde jsou spolužáci o rok mladší. Kolektiv takové dítě nemusí přijmout už jen proto, že to není vrstevník, nerozumí si.

- **Český jazyk je jediným problémem, pokud dítě češtinu zvládne, je asimilováno**

Je to omyl, ve třídě se bude stále vyskytovat žák s jinými hodnotami, žijící v rodině vyznávající jinou kulturu.

¹⁵ OSN definuje jako migranty ty osoby, které pobývají mimo zemi svého původu déle než jeden rok. Nezohledňuje přitom důvody, kvůli kterým došlo k odchodu ze země. Z tohoto úhlu pohledu nejsou za migranty považováni turisté nebo např. osoby na pracovních cestách.

- **Migrant patří k menšině stejně jako Rom**

Přístup k Romům a dětem migrantů se liší. Migranty se snažíme většinou nezviditelňovat a romské děti naopak zviditelňujeme. Je zajímavé, že pokud se ve třídě objeví jeden či dva Romové, jejich rodiny je většinou před třídním kolektivem chrání, nepouští je na výlety, na plavání (neplatí to plošně, je to jev, který při výzkumech uvádělo více učitelů). Pokud se ovšem ve třídě začíná vyskytovat více Romů, mění se klima třídy, přichází rasismus a obavy ostatních dětí ve třídě. Romové dříve vyspívají, čímž se nůžky odlišnosti a neporozumění více rozevírají.

- **Migranti odcházejí do ČR za lepším vzděláním**

Tento fakt neplatí vždy, např. Vietnam je na žebříčku hodnocen lépe než ČR (PISA, r. 2014 OECD) – v matematice 17., ČR 24., v mateřském jazyce 19., ČR 27., přírodní vědy 8. a ČR 22.

4.1.7.3. Krátký průřez celosvětovými kulturními rozdíly, které se projevují ve vzdělávání

V asijských zemích převládá frontální výuka a učitelé jsou vůdci, kteří všechno připravují. V americké i západoevropské výuce převládá skupinové učení a učitelé mnoho práce předávají na žáky.

Na amerických školách učitelé nevyvolávají žáky před třídu, protože by jim to mohlo být nepříjemné, a také méně pracují s chybou než třeba japonští učitelé. Vnímání autority je v zemích jako Francie a ČR mnohem větší než v Rakousku či Dánsku. Žák, jenž uznává autoritu, se méně prosazuje a umí se méně samostatně projevit.

Odlišnost vzniká i při zaměřování se na cíle. V Japonsku či Hongkongu se žáci umí zaměřit na dlouhodobé cíle, v USA a v Británii byla zase zaměřenost na cíle krátkodobé. Také romské děti se neumí zaměřit na dlouhodobé cíle.

4.1.7.4. Nejčastější problémy dětí z odlišných kultur, se kterými se můžeme setkat ve školách

- **Důležitost jazyka ve výuce**

- V českém školství je důraz kladen na vědomosti osvojované skrze mluvené a psané slovo. Problém vzniká u jiných, kulturně odlišných národů, kde je důraz kladen na praktické dovednosti.
- Čeština je výukovým jazykem a mnoho dětí cizinců přichází do lavic a neumí česky, rozumí možná základním informacím.
- Řešením mohou být obrázky, názorné vysvětlování, asistent pedagoga či asistent pro OMJ nebo kurzy angličtiny pro učitele. V současné době přibývá prvních tříd, ve kterých se učitel již bez angličtiny neobejde.

- **Struktura českého školství**

- Standardizovaná podoba „vstupního materiálu“ a odchylky velmi prodražují finančně poddimenzovaný provoz. V českém školství chybí finanční prostředky.
- Řešením může být konkrétní plán, nastavený s rodiči – popsat potřeby rodičů a nabídnout možnosti českého školství a konkrétní školy. V případech, že rodiče nerozumí, je nutné si vzít k plánu překladatele. Někdy tyto služby nabízejí neziskové organizace zabývající se imigranty v ČR. Je třeba rodičům dát kompetence a zapojit je do vzdělávacího procesu dítěte.

- **Vzdělávací kurikulum nikdy nenahradí kulturně předávané, zažité kurikulum (Berstein a jazykový kód)**

- Podle výzkumů se děti cizinců vychovávané českými chůvami mnohem lépe asimilují do společnosti. (Ve Francii děti selhávají ve školách i po tři generace právě z toho důvodu, že kultura je jen předávaná a není zažitá. Dítě dál žije ve vlastní kultuře.)
- Řešením je do výuky začlenit popis kontextu, rámce, ve kterém se zde pohybujeme. Vyprávět české příběhy, pohádky, sdílet přes příběhy. Vyprávět si o zvycích, svátcích atd.

- **Škola je neznámé prostředí**

- Spousta situací je řešena odlišně českým dítětem a dítětem z jiné kultury, české dítě nad určitými věcmi nepřemýšlí, ale dítě z jiné kultury se může okamžitě nacházet v nejisté situaci (a to i v běžných situacích).
- Řešením mohou být třídnické hodiny, pomoc dětí navzájem, předávat jim kompetence, sdílet a reflektovat.

- **Odlišné postoje a hodnoty, které se vyskytují v různých kulturách**

- Postoj k autoritám bývá velmi odlišný, v některých zemích, např. Vietnamu, se podporuje skupina proti podpoře individua (např. Finsko) – ve škole to pak ovlivní vietnamské dítě, které je ne vždy rádo středem pozornosti při různých prezentacích, hůře se mu sděluje vlastní názor před učitelem atd. V asijských kulturách převažuje frontální vyučování, v americkém školství skupinové.
- Pravda a lež, morálka – nepravdivé výroky jsou mnohdy hodnoceny velmi rozdílně, v literatuře byl popsán příklad žáka, který zareagoval v situaci dobře, ale neřekl to. V asijské kultuře je toto chování hodnoceno kladně, protože je bráno jako skromnost. V anglosaské kultuře je hodnoceno negativně, protože to byla lež.
- Chválení a kritika – anglosaské a evropské děti jsou více chváleny než v asijské kultuře. Dokonce výzkum na amerických školách ukázal, že ve skupině Afroameričanů, Asiatů a Anglosasů si Afroameričané věří nejvíce ze všech zkoumaných skupin a v realu selhávají nejvíce. Nejméně si věřily asijské děti a byly nejméně úspěšnější.
- Postoje k lásce a sexu i pohled na sexuální obtěžování.

Při práci s dětmi z odlišných kultur bychom se měli vyvarovat:

1. **Předjímání (stigmatizaci)** – přisuzování neměnného, vrozeného charakteru člověka (povaha, vlastnosti, intelekt, schopnosti, vyspělost, mentalita) na základě příslušnosti k nějaké skupině.
2. **Věštění (Golemův efekt)** – soudy o budoucím jednání člověka jsou vyvozovány na základě příslušnosti k nějaké skupině. Opakem je sebenaplňující proroctví – Pygmalion efekt.
3. **Hodnocení** – postojů a vztahů k lidem podle příslušnosti k nějaké skupině.
4. **Zjednodušování (bagatelizaci)** – zlehčování, přehlížení nebo odmítání důležitých argumentů, faktů, souvislostí nebo projevů člověka.
5. **Emocionální logiky** – uplatnění vlastního pocitu bez udání podstatných a věcných faktů při posouzení člověka nebo situace.
6. **Ponížení (mocenská asymetrie)** – hierarchické a hodnotící srovnávání lidí na základě příslušnosti k nějaké skupině.

4.1.7.5. Cesty zamezení rasismu a šikaně při práci s dětmi z odlišných kultur

Zárukou úspěchu ve vzdělávání je vytvářet **bezpečné prostředí** pro vztahy, spolupráci, pro experimentování a chybování. Děti potřebují podporu rodičů, zkoušet nalézt cestu k rodičům migrantům přes třídní učitelky, asistenty, komunikovat s nimi alespoň písemnou formou jejich jazykem.

Pocit ne-bezpečí žáků při výuce ovlivňuje svým jazykem a postoji pedagogický pracovník. Účinná je zejm. pozitivní, věcná, nehodnotící, popisná zpětná vazba doprovázená (sebe)reflexí vlastních postojů k etnickým menšinám a k Romům.

Doporučuje se také využít dvojjazyčného asistenta, který bude mít přesně vymezené kompetence vč. pravidel, jak komunikovat s rodiči.

Bezpečí ve škole se také odvíjí od celkového klimatu školy. Obecně je důležitá bazální shoda zaměstnanců s filozofií školy na přístupu k dětem z odlišných kultur.

Pomoc při hledání cest k zamezení rasismu lze také hledat v metodikách pro práci s dětmi z odlišných kultur a sociálního poradenství ze strany neziskových organizací.

Jsou jimi např.:

- **Člověk v tísní** – nabízí podrobně zpracovanou metodiku na svých stránkách <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>.
- **Jeden svět** – <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/jeden-svet-na-skolach> i výukové lekce <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/vyukove-lekce>. Zabývá se také doučováním dětí ze sociokulturně odlišných rodin, v mnoha městech zakládá nízkoprahová centra pro děti a mládež.
- **ADRA metodika pro učitele** – <https://www.adra.cz/oddeleni-vzdelavani/pro-pedagogy>.
- **META Společnost pro příležitosti mladých migrantů** – podporují žáky a studenty s OMJ (i jejich učitele).
- **Organizace na pomoc uprchlíkům** – <https://www.opu.cz/cs/2019/09/podpora-integrace-cizincu-v-cr/>. V rámci jejich projektu lze zdarma využít individuální kurz českého jazyka v Praze v rozsahu 50 hodin, právní poradenství, účast na seminářích a služby dobrovolníka.
- **Centrum pro integraci cizinců** – Praha – <http://www.cicpraha.org/> – pomáhá cizincům najít práci a pořádá kurzy českého jazyka.
- **Poradna pro integraci** – <http://p-p-i.cz/kurzy-jazyku-praha/>. Působí v oblasti migrace a cizinecké problematiky, poskytuje právní, sociální či psychosociální pomoc a podporu při vzdělávání
- Informace o neziskových organizacích by měl poskytnout obecní úřad jako poskytovatel sociálních služeb.

Přehled elektronických materiálů a textů ke kapitole 4.1 Kompetence I. – Orientace v problematice práce s dětmi s problémy v učení a chování na www.rozumacitproskoly.cz

• Sborník textů k metodice Rozum a Cít pro školy – studijní texty:

- Poruchy chování (Mgr. Marina Šimanová)
- Učitel jako „styčný důstojník“ v první linii pomoci dítěti s problémem v chování – zamyšlení se nad kazuistikami (Mgr. Marta Štrinclová)
- Základy logopedie (Bc. Dita Šimáčková)
- Vzdělávání pěstounských rodin (Mgr. Barbora Hrušková)
- Problematika dětí s odlišným mateřským jazykem (OMJ) [Mgr. Kateřina Bojdová]
- Základy adiktologie (Mgr. Simona Sedláčková, MPH)

4.2 Kompetence II. – Orientace v základech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a v možnostech aktivního prožívání volného času

Popis obsahu kompetence:

- **Orientace v základech racionální výživy u dětí** vč. specifík výživy u dětí s problémy v chování a učení ve škole jako i dětí se specifickými výživovými nároky (onemocněním vyžadujícím dietní režim)
- **Orientace v problematice trávení volného času**, a to zejm. dětí s problémy v učení a chování

4.2.1 Celostní přístup k ZŽS – bio-psycho-sociální kontext

Mgr. Jana Divoká, Mgr. Gabriela Špačková Brázdová

4.2.1.1. Pojem životní styl

Existuje celá řada teorií a vysvětlení způsobu života, nebo také životního stylu, slohu. Košatost této oblasti dokazuje už jen množství názvů, které se používají pro její pojmenování. Tyto teorie si často vzájemně odporují a chápou velmi odlišně různé aspekty života jednotlivce, společnosti, spolu s procesy, které v ní probíhají. Často dochází také ke ztotožňování způsobu života s jeho kvalitou, příp. životní úrovní.

V rámci odborných diskusí a pojmosloví dochází k jemnějšímu rozlišení mezi stylem, způsobem a slohem života. Pro naše účely však ponecháme definice stranou a dále budeme mluvit o životním stylu.

Zeptáme-li se běžného člověka, co je životní styl, dozvíme se mnoho různých odpovědí. Zjistíme, jak se obléká, jak bydlí, jak tráví volný čas, jak pracuje, co jí, co si myslí o světě, o sobě atd. Když říkáme, že lidé „mají styl“, obvykle tím myslíme, že u nich do sebe „zapadají“ všechny jejich jednotlivosti. To, jak jedí, oblékají se, pracují, relaxují, má na sebe jakousi návaznost.

Podle J. Duffkové, významné české socioložky, je životní styl jednotlivce v podstatě konzistentním životním způsobem, jehož jednotlivé části si navzájem odpovídají, jsou ve vzájemném vztahu, mají společné jádro. Jde o určitou jednotící linii: „styl“, který propojuje všechny podstatné činnosti, vztahy a zvyklosti daného člověka.

Jak jsme se již zmínili na začátku, teorie o rozdělení a naplnění oblasti životního stylu jsou mnohé. Některé se více zaměřují na kulturní rámce, hodnoty, osobnost a charakter jedince. V centru pozornosti však vždy leží tři základní aspekty životního stylu: práce (pro děti alternativou škola), rodina a volný čas.

4.2.1.2. Zdravý životní styl (dále také ZZŠ)

Zdraví je pojem stejně neuchopitelný jako životní styl. Má tolik významů a možností chápání, tolik teorií, že není snadné definovat zdraví jednotně. Pro někoho je zdraví nepřítomnost nemoci, pro jiného stav, kdy je schopen dobře fungovat ve všech oblastech svého života, a pro jiného je to pocit, kdy se cítí dobře na těle, na duši i ve vztazích.

Zdraví můžeme podle různých teorií vnímat jako ideální stav, jako dobré fungování, jako zboží nebo jako určitý druh síly. Jinými slovy, zdraví může být prostředek nebo cíl lidského snažení.

Původní význam slova zdraví byl celek. A do jisté míry se tento význam opět vrací v podobě celostního přístupu k lidskému životu, zdraví a fungování. V základu tohoto pojetí je nejen respekt k celistvosti daného útvaru, ohled na začlenění do širšího kontextu, ale i předpoklad dobře fungujících dílčích částí celku. A v tomto smyslu pak můžeme přistupovat i k pojetí zdravého člověka, zdravé rodiny a zdravého životního stylu.

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO 1946) je zdraví stav, kdy je člověku naprosto dobře, a to jak fyzicky, tak psychicky i sociálně. Není to jen nepřítomnost nemoci a neduživosti.

Podle odborníka na psychologii zdraví Jaro Křivohlavého je pak zdraví celkový (tělesný, psychický, sociální a duchovní) stav člověka, který mu umožňuje dosahovat optimální kvality života a není překážkou obdobnému snažení druhých lidí.

Z této definice bychom pak mohli odvodit, že zdravý životní styl je souhrn funkčních aktivit v oblasti fyzické, psychické i sociální, které mají za cíl spokojenost daného člověka.

Laicky řečeno, co člověk, to názor, a co člověk, to životní styl. Tato oblast, zdá se, nemá pevné hranice a jasné definice, které by bylo možné se naučit např. jako pravidlo, že $1 + 1 = 2$.

Prvním krokem ke zdravému životnímu stylu by mělo být ujasnění každého jednotlivce (dospělých i dětí), co je „ten jeho životní styl“ a zda může být považován za zdravý, nebo jak postupovat, aby se tomu, co považuje za zdravý životní styl, přiblížil. Pro zjednodušení je dobré se držet tří základních oblastí: práce/škola, rodina a volný čas a v nich spolu s dětmi hledat aspekty a propojenou linii zdravého životního stylu. V kontextu zdraví je pak namístě zaměřit s dětmi pozornost na stav těla (pohyb a strava), duše (psychická pohoda, zvládání stresu, odpočinek) a sociální začlenění (rodina, kamarádi, škola).

Přehled elektronických materiálů a textů ke kapitole 4.2 Kompetence II. – Orientace v základech vedení dětí ke zdravému životnímu stylu a v možnostech aktivního prožívání volného času na www.rozumacitproskoly.cz:

• **Sborník textů k metodice Rozum a Cit pro školy – studijní texty:**

- Zásady racionální výživy u dětí (Mgr. Adriána Ondová)
- 5 + 5 tipů na snídaně a svačiny pro děti (Mgr. Hana Pávková Málková)
- Pohled lektora volnočasových aktivit na problematiku trávení volného času u dětí s problémy v chování a učení (Tomáš Kopřiva)

• **Brožura COPAT – Deset kroků ke zdravému životnímu stylu¹⁶**

4.3 Kompetence III. – Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou

Popis obsahu kompetence:

- **Orientace v možnostech využití návazných externích služeb**, resp. institucí, které se mohou zapojit do řešení situace s dítětem s problémy v učení a chování a jeho rodiny
- **Vhodné nastavování individuálního plánu řešení situace dítěte s problémy v učení a chování a jeho rodiny vč. koordinace sekundární a terciární podpory**

4.3.1 Metodika pro vypracování podpůrného individuálního plánu dítěte

Pro vypracování podpůrného individuálního plánu dítěte (dále také jen plán) lze využít formulář vypracovaný v rámci metodiky, který vede průvodce k monitorování a plánování spolupráce s dítětem s problémy v učení a chování nebo náročné životní situaci a jeho rodinou. Přílohy plánu pak pomáhajícího pracovníka směřují ke konkretizaci zakázky a stanovování cíle práce s dítětem vč. plánování jejich dosahování prostřednictvím dílčích kroků. Formulář je součástí edukačně-terapeutického balíčku a je též umístěn ke stažení na stránkách www.rozumacitproskoly.cz.

4.3.1.1. Formulář podpůrného individuálního plánu dítěte

Do formuláře plánu se zapisuje jméno dítěte, jméno průvodce, začátek spolupráce (po ukončení i datum konce spolupráce) a dále varianta odpovídající způsobu, jakým se dítě ke společným setkáváním s průvodcem (do pomáhajícího rozhovoru) dostalo. V případě, že iniciativa nevzešla přímo od dítěte, zaznamenaná se i důvod doporučení dítěte školou nebo rodinou.

Dále se do formuláře plánu zaznamenává forma a průběh spolupráce s rodinou, případné skupinové intervence, forma možné podpory dítěte a jeho rodiny v rámci terciárního, resp. externího, týmu odborníků a realizovaná podpora terciárního týmu odborníků. S plánem by měli být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci (ev. školní psycholog), kteří se účastní vzdělávání a výchovy dítěte.

4.3.1.2. Práce s Přílohou č. 1 – Formulace zakázky a cíle spolupráce

Domluva konkrétní zakázky a cíle, ke kterému bude pomáhající rozhovor směřovat, vyplyne většinou až ze samotné práce s dítětem. Počítá se tedy s variantou, že dítě absolvuje setkávání s průvodcem na doporučení školy nebo rodiny, a bude nutné nejprve vytvořit bezpečný, důvěrný vztah a k formulaci zakázky, resp. cíle, dojde až v průběhu spolupráce. Pokud dítě pedagoga osloví samo, s konkrétním problémem, může být proces formulace zakázky a cíle rychlejší.

Obecně se zakázka pomáhajícího rozhovoru týká většinou následujících oblastí:

- rozvoj schopností a dovedností,
- dosažení změny v chování,
- zvládnutí náročné situace (smíření se s náročnou situací) nebo úkolu.

¹⁶ Kolektiv autorů. COPAT – 10 kroků ke zdravému životnímu stylu a přiměřené hmotnosti. Praha: Endokrinologický ústav v Praze, 2010.

Mezi nejčastější cíle, které sleduje pomáhající rozhovor, patří **regulace emocí (vzteku, strachu, úzkosti), smíření se změnou nebo ztrátou, hledání identity, podpora sebeúcty (zvýšení sebevědomí, sebedůvěry), zlepšení vztahů se spolužáky či autoritami, zlepšení sebeorganizace atp.**

Na formulaci zakázky spolupracuje pomáhající průvodce s dítětem. Cíl by měl být formulován jako kýžený výsledek práce na zakázce. K cíli pak směřují jednotlivé dílčí kroky. V počátku lze zvolit pouze první krok, na dalších se pak bude pomáhající pracovník domlouvat s dítětem dále. Pro práci na zakázce a stanovení cíle s dítětem lze využít pracovní list **Můj cíl**, který je součástí souboru pracovních listů pro děti. Průvodce může též využít **pomocnou tabulku pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a Kolo změny**, která je součástí souboru předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami, resp. kopírovatelných předloh a vzorů záznamových archů. Pokud se během rozhovoru ukáže, že je třeba zakázku, cíl (nebo obojí) změnit (přeformulovat), pak je to samozřejmě možné.

Ukázka možné práce s přílohou:

Důvod doporučení dítěte pro setkávání s průvodcem a další podporu ze strany rodiny, školy (pokud nevzešla potřeba od dítěte):

Chlapec (9 let) s ADHD, s problémy v učení (dyslexie), problémy ve vztazích se spolužáky, problémy s respektováním autority.

Zakázka – téma pro společná setkávání průvodce s dítětem:

Formulace zakázky (po dohodě s dítětem): Chtěl bych více zapadnout mezi spolužáky ve třídě.

(Na základě rozhovoru s dítětem zjistí pomáhající pracovník, že dítě problém vidí především v tom, že nedokáže ovládat vztek. Proto se dítě domnívá, že ho nemají spolužáci rádi a provokují ho.)

Cíl zakázky: Budu lépe zvládat vztek.

(Dítě lze na cíl navést vhodnými otázkami, např. Co by se muselo změnit, abys více zapadl do třídního kolektivu? Co bys mohl změnit konkrétně ty? Formulaci cíle se nebojí pomáhající pracovník nechat více na dítěti – i poznání, že cíl není příliš dobře formulován, je pro dítě cenné.)

Kroky k dosažení cíle:

(Zde lze pracovat s pracovním listem MŮJ CÍL, kde si dítě volí jednotlivé „výškové tábory“ při zdolávání hory. Pomáhající pracovník se může ptát: Jaký první krok bys mohl/a udělat k dosažení cíle? Kdo nebo co by ti mohlo pomoci? Kdo podle tebe vztek zvládá dobře – kdo by ti mohl být ve zvládnutí vztekem vzorem?)

1. krok: Sledování situací, kdy mě ovládne (přemůže) vztek.

2. krok: Zjistit, jak to vztek dělá, že mě často přemůže.

3. krok: Hledám, co by mi mohlo pomoci vztek zvládat.

4.3.1.3. Práce s Přílohou č. 2 – Reflexe spolupráce s dítětem

Reflexe spolupráce s dítětem by měla být nedílnou součástí práce průvodce. Pro hodnocení jednotlivých setkání s dítětem lze využít PŘEHLED INTERVENCÍ a FORMULÁŘ ZÁZNAMU Z INTERVENCE, které jsou součástí souboru předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami, resp. kopírovatelných předloh a vzorů záznamových archů.

Příloha č. 2 slouží k celkové reflexi spolupráce s dítětem. Obsahuje několik otázek, prostřednictvím kterých lze dobře spolupráci zreflektovat a zhodnotit. Příloha se může stát jakýmsi podkladem nebo i vodítkem pro intervizi nebo supervizi práce s dítětem a jeho rodinou.

Přehled elektronických materiálů a textů ke kapitole 4.3 Kompetence III. – Plánování a řízení postupů práce s dítětem a jeho rodinou na www.rozumacitproskoly.cz:

• Sborník textů k metodice Rozum a Cit pro školy – studijní texty:

- Mezioborový systém ochrany dětí – MSOD jako model pro navázání spolupráce školy a dalších institucí či organizací (Ing. Kamila Lindauerová)
- Léčebná rehabilitace u dětí s problémy v učení a chování (Mgr. Veronika Fojtíková)
- Canisterapie a její využití (Gabriela Hronová)
- Čínská medicína a její možnosti podpory dětí s problémy v učení a chování (Marian Koša)

4.4 Kompetence IV. – Komunikační dovednosti a dovednosti potřebné k vedení pomáhajícího rozhovoru

Popis obsahu kompetence:

- **Rozvíjení komunikačních dovedností a technik vedení pomáhajícího rozhovoru** s využitím nástrojů edukačně-terapeutického balíčku, ev. dalších

4.4.1 Struktura pomáhajícího rozhovoru

4.4.1.1. Obecná struktura průběhu celkové spolupráce v rámci pomáhajícího rozhovoru

Pomáhající rozhovor by měl respektovat určitou základní strukturu, a to jak v širším slova smyslu, tj. z pohledu celkové spolupráce dítěte, ev. jeho rodiny, a pomáhajícího pracovníka, tak v užším slova smyslu z pohledu jednotlivých intervencí (setkání, schůzek).

Obecně lze navrhnout následující strukturu průběhu spolupráce dítěte a pomáhajícího pracovníka:

• Vstup dítěte a jeho rodiny do pomáhajícího rozhovoru – navázání spolupráce

Spolupráce mezi dítětem a pomáhajícím pracovníkem může vzejít od samotného dítěte, které cítí potřebu pomoci, ale bude se též jednat o děti, které budou indikovány pro pomáhající rozhovor ze strany školy nebo rodiny. Pro pomáhajícího pracovníka i dítě, které bude k pomáhajícímu rozhovoru identifikováno ze strany školy nebo rodiny, může být tato počáteční fáze poněkud složitější, zejm. ohledně motivace ke spolupráci s pomáhajícím pracovníkem.

Při vstupu do pomáhajícího rozhovoru je potřeba zajistit informovaný souhlas rodičů, resp. zákonných zástupců dítěte (vzor informovaného souhlasu je součástí souboru předloh), a domluvit se na formě spolupráce s rodinou.

• Domluva na zakázce a cíli pomáhajícího rozhovoru – tvorba podpůrného individuálního plánu dítěte

Zakázkou v kontextu vedení pomáhajícího rozhovoru nazýváme určité téma, které se stane jeho předmětem a nějakým způsobem se týká problému, který přivede dítě za pomáhajícím pracovníkem.

Zakázka je termín, který se používá spíše v komerční sféře. Využijme malého příkladu právě z komerční sféry pro upřesnění tohoto pojmu v pomáhajícím rozhovoru.

Příklad: *Potřebujeme-li ušít nové šaty a neumíme si je ušít sami nebo nejsou k sehnání v obchodě, zadáme jejich ušití švadleně. Jdeme tedy za švadlenou s určitou zakázkou – „chceme ušít nové šaty“. Se švadlenou si popovídáme, sdělíme jí svou představu o tom, jak bychom si šaty představovali. Švadlena buď naši představu zcela přijme, nebo ji na základě svých zkušeností s námi upřesní. Může však také usoudit, že to není z nějakého důvodu zakázka pro ni, a odešle nás za nějakým jiným odborníkem na šití šatů. Pokud zakázku přijme, začne realizovat postup, který vede ke kýženému cíli – tedy ušití oněch nových šatů. Vybere vhodnou látku, nitě, vezme nám míry, vytvoří střih, dle kterého šaty nastříhá, sestehuje je, několikrát vyzkouší a ušije.*

V průběhu práce se mohou vyskytnout i problémy, které vyřeší za pomoci jiných švadlen či jiných odborníků. Hotové šaty mohou být přesně podle našich očekávání, ale někdy je také naplnit zcela nemusí. Pokud se naše představa naplní, možná si k šatům necháme ještě ušít kabátek či švadleně zadáme další zakázku.

A stejně tak je tomu i v pomáhajícím rozhovoru. Ideální je, pokud dítě přichází za pomáhajícím pracovníkem již s určitou zakázkou či i konkrétní představou o tom, co by si přálo ve svém životě změnit či vyřešit. Situace je však někdy komplikovaná tím, že primárně nemusí být zadavatelem zakázky samo dítě, ale např. rodič, třídní učitel nebo jiný pracovník školy, který vnímá určitou oblast života dítěte jako „problémovou“. Zakázka dítěte, kterou pak s pomáhajícím pracovníkem domluví, se proto nemusí s původní zakázkou dospělého ztotožnit. Práce na zakázce by měla směřovat k určitému cíli. Zakázka pomáhajícího rozhovoru se většinou týká **naučení se určité nové dovednosti, rozvoje určité schopnosti, zvládnutí náročné situace nebo úkolu či změny chování**. Mezi nejčastější cíle, které sleduje pomáhající rozhovor, pak patří **regulace emocí (vzteku, strachu, úzkosti), smíření se změnou nebo ztrátou, hledání identity, podpora sebeúcty (zvýšení sebevědomí, sebevědomí), zlepšení vztahu se spolužáky či autoritami, zlepšení sebeorganizace aj.**

Příklad: Pomáhající pracovník povede pomáhající rozhovor s dítětem s poruchou pozornosti a specifickými poruchami učení, které neumí regulovat své emoce ve chvíli, kdy je nějakým způsobem neúspěšné. Doporučení k práci s dítětem vzešlo ze strany třídní učitelky a rodičů. Zakázka třídní učitelky a rodičů tedy bude směřovat k eliminaci neadekvátních emočních reakcí na neúspěch. To však neznamená, že pomáhající pracovník má při práci s dítětem tuto zakázku přijmout. Může s ním téma otevřít, ale to, co v dané situaci potřebuje řešit dítě, může generovat zakázku zcela jinou, např. naučit se lépe vycházet se spolužáky.

Pokud dospělý chápe určité projevy dítěte jako „problémové“, cítí potřebu chování změnit – dítě v tomto směru jaksi „opravit“.

Cílem pomáhajícího rozhovoru však **není „oprava dítěte“**, ale **pomoc mu nacházet a v životě uplatňovat způsoby chování, jednání či strategie řešení problémů, které mohou eliminovat dopady jeho problémů na školní úspěšnost nebo kvalitu prožívání času stráveného ve školním prostředí**.

Pomáhající pracovník by měl tedy při domlouvání zakázky s dítětem účinně reflektovat kontext situace a směřovat primárně k podpoře dítěte.

Jestliže osloví pomáhajícího pracovníka přímo dítě a má konkrétní zakázku, pak by měla být brána jako relevantní (dítě chce „ušít nové šaty“ a má svá očekávání, jak budou vypadat).

Stejně jako může diskutovat o podobě šatů se zadavatelem zakázky švadlena (viz příklad výše), může pomáhající pracovník s dítětem mluvit o jeho zakázce, příp. o zakázce, která vzešla ze strany školy nebo rodiny. Na základě rozhovoru lze zjistit, zda je akceptovatelná, realizovatelná, zda může směřovat k nějakému konkrétnímu cíli. Pomáhající pracovník má jistě právo na zakázku nepřistoupit a odeslat dítě – v případě, že k realizaci zakázky nemá potřebné kompetence – k jinému odborníkovi.

Příklad: Dítě přijde za pomáhajícím pracovníkem s přáním „nebýt ve třídě tím, kdo je odstrkovaný“. Budou se zakázkou zabývat a v průběhu pomáhajícího rozhovoru přijdou na to, že ona zakázka bude spíše spočívat v nacházení způsobů, které povedou k lepšímu navazování kamarádských vztahů (zapadnutí do kolektivu). Cílem spolupráce dítěte a pomáhajícího pracovníka pak může být, aby se dítě naučilo více naslouchat názorům spolužáků a méně prosazovat své.

Jsou životní oblasti, které může dítě ovlivnit změnou svého myšlení či chování (přístupu), ale často je zde určitý podíl okolností, které ovlivnit nemůže. Těmito okolnostmi mohou být zejm. rodinná situace, problémy dítěte v začlenění do třídního kolektivu nebo „nálepka“, která dítě stigmatizuje a lze ji jen těžko sejmut. Pomáhající pracovník může využít role **„citlivého aktivizátora okolí“**

a pokusit se o změnu přístupu ostatních aktérů v situacích, kdy problémy dítěte ovlivňují kvalitu prožívání nejen školního života dítěte.

Vše výše zmíněné by se také mělo promítnout do **Podpůrného individuálního plánu dítěte a jeho rodiny**. Formulář **Podpůrný individuální plán dítěte a jeho rodiny** vč. **Metodiky pro vypracování Podpůrného individuálního plánu** je součástí souboru předloh. Prostřednictvím podpůrného individuálního plánu pracuje pomáhající pracovník se zakázkou a cíli pomáhajícího rozhovoru a nastavuje rámec pomoci dítěti s problémy v učení a chování. Podpůrný individuální plán též poskytuje prostor pro záznam formy spolupráce s rodinou a plánování spolupráce s dalšími odborníky.

- **Práce na domluvené zakázce a vedení záznamů o spolupráci v osobní složce dítěte**

Pomáhající pracovník nastaví systém setkávání s dítětem. V rámci setkávání využívá komponenty edukačně-terapeutického balíčku a další pomůcky. Vodítkem pro práci s dítětem mu může být metodický postup pro vedení pomáhajícího rozhovoru – Ruka (viz kapitola 6) a dále také **Karty s popisem možných problémových oblastí a postup jejich řešení** nebo kopírovatelné předlohy – záznamové archy **Aktivní naslouchání – přehled technik** a **Inspiromat otázek pro pomáhající rozhovor**. Všechny materiály jsou součástí souboru příloh.

Při domluvě a práci na zakázce s dítětem může být velmi cenným pomocníkem **Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro rodiče. Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života, vč. Metodiky administrace dotazníkového šetření** (vše je součástí souboru předloh). Dotazníky mohou pomoci pomáhajícímu pracovníkovi nejen pro zmapování prožívání určitých oblastí života dítěte, ale i pro formulaci zakázky, resp. cíle pomáhajícího rozhovoru. Pomáhající pracovník může prostřednictvím dotazníku zjistit, které oblasti mohou být pro dítě potenciálně problematické, a naopak, které mohou být zdrojem motivace pro práci s dítětem. Vyplní-li dotazník i rodiče, může se pomáhajícímu pracovníkovi naskytnout zajímavé srovnání.

Poznámka: Jedná se o dva „identické“ dotazníky s tím, že dítě hodnotí své prožívání vybraných oblastí života a rodiče vyplňují svůj pohled na to, jak vybrané oblasti života prožívá dítě. Dotazník lze využít pro **reflexi a evaluaci práce s dítětem** – tedy srovnání posunu dítěte v prožívání vybraných oblastí života v určitém časovém intervalu, resp. na začátku a konci spolupráce (viz také kapitola 5.1.4).

V případě dlouhodobější spolupráce s dítětem je vhodné využít možnost vedení záznamníčku dítěte. V rámci projektu vznikl materiál **Můj záznamníček**, jehož vzor (vč. kopírovatelné předlohy samostatné stránky záznamníčku pro jednorázové použití) je součástí souboru předloh.

- **Reflexe, ev. evaluace spolupráce a její ukončení**

Spolupráce pomáhajícího pracovníka s dítětem, resp. jeho rodinou, by měla být reflektována a hodnocena jak průběžně, tak při jejím ukončování. Alespoň krátce je vhodné reflektovat každou intervenci s dítětem, a to zejm. z pohledu bezpečí a užitečnosti pro dítě, ev. jeho rodinu (viz také kapitola 5.2.5). V určitých intervalech by pak měla být reflektována a evaluována práce na zakázce a dosahování stanoveného cíle.

Cennou pomůckou pro reflexi a evaluaci je dokumentace vedená v osobní složce dítěte – zejm. formuláře s přehledem intervencí (setkání, schůzek), záznamy z intervencí (setkání, schůzek) a Podpůrný individuální plán vč. jeho příloh (vše viz soubor předloh). Na základě průběžného vyhodnocování přínosu pomáhajícího rozhovoru může dojít ke změnám v Podpůrném individuálním plánu, a to jak v oblasti zakázky, resp. cíle spolupráce, tak i zapojení dalších externích odborníků.

Při ukončení spolupráce s dítětem, které bylo v pomáhajícím rozhovoru dlouhodoběji, by mělo proběhnout závěrečné zhodnocení, a to zejm. z pohledu úrovně naplnění stanoveného cíle.

Pro **celkovou evaluaci práce s dítětem** – tedy srovnání posunu dítěte v prožívání vybraných oblastí života na začátku a konci spolupráce – lze také využít **Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí, vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a Dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dítěte rodiči, vč. Metodiky administrace dotazníkového šetření** (viz soubor předloh). Při práci s dotazníkem pro děti však musí probíhat polostrukturovaný rozhovor. Je nutné se doptávat a odpovědi dítěte zpřesňovat dle cílů evaluace. Odpovědi dětí mohou být často situačně ovlivněné – je tedy třeba se ptát, jak by hodnotilo danou oblast, kdyby se nestala určitá událost, která hodnocení ovlivnila. K záznamu polostrukturovaného rozhovoru slouží záznamový arch (viz soubor předloh).

Je však nutné podotknout, že k ukončení spolupráce může dojít z různých důvodů kdykoliv v jejím průběhu. Pokud to však jen trochu jde, mělo by se závěrečné hodnotící setkání s dítětem, ev. jeho rodinou, uskutečnit.

4.4.1.2. Obecná struktura jednotlivých setkání s dítětem v rámci pomáhajícího rozhovoru

Při vedení jednotlivých setkání s dítětem lze využít následující struktury s tím, že uvádíme i poznámky ke specifikům krizové intervence a prvního setkání:

- **Zahájení setkání**

Privítání, zklidnění, naladění lze vést např. pomocí rozhovoru, jak se dítěti daří, dařilo v období mezi jednotlivými setkáními. Pracovat přitom můžeme i s teploměry v záznamníčku dítěte (viz Soubor předloh) nebo s pracovním listem Teploměr.

Specifika krizové (jednorázové) intervence:

V případě, že je v rámci setkání řešena určitá krizová situace, věnujeme patřičnou pozornost právě zklidnění – poskytnutí bezpečného prostoru, tepla (zabalení do deky), ticha.

Specifika prvního setkání:

Při prvním setkání s dítětem bude nutné vyjasnit kontext setkání, a v jisté podobě tak otevřít i zakázku, resp. cíl setkávání. Vzhledem k tomu, že je potřeba nejprve navázat s dítětem důvěrný vztah, není třeba mít zakázku a cíl vyjasněné ihned po prvním setkání. V některých případech může být proces nastavování zakázky, resp. cíle pomáhajícího rozhovoru, dlouhodobější. Trpělivost pomáhajícího pracovníka je však v tomto ohledu více než důležitá, a to obzvláště pokud je dítě k pomáhajícímu rozhovoru indikováno spíše ze strany školy nebo rodiny.

- **Domluva na obsahu (tématu) setkání, vč. možnosti navázání na předchozí práci**

Dále s dítětem pomáhající pracovník domlouvá téma daného setkání. Lze přitom navázat na předchozí spolupráci – předchozí setkání, nebo na úkol, a nabídnout dítěti možnost zabývat se tématy, která z nich vzešla. Dítě však může přijít se svým aktuálním tématem. Není také vyloučeno, že téma otevře „strategicky“ i samotný pomáhající pracovník, protože to považuje za užitečné např. pro směřování k cíli spolupráce.

Specifika krizové (jednorázové) intervence:

Při krizové situaci v této fázi se pomáhající pracovník nesnaží dojít k určitému cíli – řešení. Snaží se spíše dítěti porozumět, poskytnout příležitost být vyslyšeno v jeho těžké situaci – naslouchá, doptává se, je trpělivý, oceňuje zvládání těžké situace – využívá principy Silné pětky, aktivního naslouchání (viz dále).

Specifika prvního setkání:

Pokud dítě nepřichází na první setkání s tím, že by rádo samo vyřešilo některou problematickou oblast svého života, může mu pomáhající pracovník nabídnout aktivity, které se zaměří spíše na

budování „důvěrného“ vztahu, bez ambice blíže zkoumat zakázku či cíl vzájemné spolupráce. Setkání tedy může být zaměřeno např. na vzájemné poznávání, může poskytnout prostor pro téma, o kterém dítě potřebuje mluvit, či prostor pro odpočinek, relaxaci prostřednictvím hry nebo výtvarné činnosti (pokud je dítě rozrušené, není dobře naladěné atp.).

- **Práce na konkrétním domluveném tématu**

Podaří-li se nám stanovit určité téma spolupráce, dále pracuje pomáhající pracovník s dítětem prostřednictvím rozhovoru nebo komponentů edukačně-terapeutického balíčku, ev. dalších doplňkových materiálů nebo pomůcek. Náměty pro práci poskytuje kapitola 6, která je věnována metodickému postupu pro vedení pomáhajícího rozhovoru – Ruce. Vodítkem mohou být také **Karty s popisem možných problémových oblastí a postupem jejich řešení** nebo kopírovatelné předlohy – záznamové archy **Aktivní naslouchání – přehled technik** a **Inspiromat otázek pro pomáhající rozhovor**. Materiály jsou součástí souboru příloh.

Specifika krizové (jednorázové) intervence:

Jedná-li se o krizovou intervenci, je často nutné, aby větší díl aktivity, a rovněž určitou kontrolu nad situací, převzal sám pomáhající pracovník. Jde zejm. o ochranu dítěte před nežádoucími reakcemi, které by jeho situaci ještě zhoršily. Cílem intervence by mělo být zvládnutí pocitu bezmoci a zaměření se na budoucí chování, tj. nalézání byt' jen malého kroku k řešení situace.

Specifika prvního setkání:

Používáme-li s dítětem komponenty edukačně-terapeutického balíčku či jiné materiály a pomůcky poprvé, je vhodné jej s nimi nejprve seznámit – ukázat a popsat princip práce s nimi.

- **Zhodnocení a zakončení setkání vč. případného stanovení úkolu**

Na závěr lekce s dítětem pomáhající pracovník probírá, co z toho, co se na daném setkání odehrálo, bylo užitečné, co si odnáší. Ze setkání také může vzejít určitý úkol – např. sledovací, tvořivý. (Úkol by měl vyplynout ze situace a dítě by k jeho plnění nemělo být nikterak nuceno, ale spíše motivováno. Pokud úkol nesplní nebo splní částečně, je vhodné se na začátku dalšího setkání bavit o okolnostech, které k tomu vedly. Někdy i to, že daný úkol dítě nesplní, má velkou výpovědní hodnotu a může souviset s projevováním se problémového chování.) Pro hodnocení setkání lze využít záznamníčku. Na konci setkání je vhodné stanovit další termín.

Specifika krizové (jednorázové) intervence:

Cílem krizové intervence je pomoci dítěti s emočním zahlcením a vytvořením představy o prvním kroku, který může udělat směrem k řešení situace. Pokud je situace velmi vážná, je třeba zajistit předání dítěte do péče zákonných zástupců, ev. další odbornou péči. Pro zhodnocení krizové intervence lze využít pracovní list Teploměr nebo samostatnou stránku záznamníčku (viz soubor předloh).

Specifika prvního setkání:

V rámci prvního setkání by mělo být dítě v jeho závěru seznámeno s obsahem a funkcí záznamníčku, který bude využívat zejm. pro reflexi proběhlých setkání.

- **Reflexe setkání dítěte s pomáhajícím pracovníkem**

Po skončení setkání by měla následovat ze strany pomáhajícího pracovníka reflexe, a to zejm. prostřednictvím záznamu do formuláře pro zápis z intervence, resp. do formuláře pro přehled intervencí (viz soubor předloh). Pomůckou pro reflektování pomáhajícího rozhovoru, a to jak průběžného, tak i závěrečného, může být kopírovatelná předloha **Otázky k reflektování pomáhajícího rozhovoru**, která je součástí souboru předloh.

4.4.2 Základní komunikační a další techniky využitelné v pomáhajícím rozhovoru

4.4.2.1. Aktivní naslouchání – přehled technik

Aktivní naslouchání by se mělo stát základem pomáhajícího rozhovoru dítěte a průvodce. Předpokládá umění empatie a poskytování stálé zpětné vazby ze strany dospělého. **Je systémem reakcí, které pomáhají druhému se rozhovořit a usnadňují vytvoření vztahu a důvěry.**

Aktivní naslouchání znamená, že se plně soustředíme na to, co nám dítě říká, a zároveň jej povzbuzujeme k dalšímu sdělování informací (projevujeme zvědavost, ptáme se...). Přitom se stále ubezpečujeme, zda dítěti dobře rozumíme. Zároveň tak poskytujeme dítěti zpětnou vazbu.

Důležité je nejen slyšet, ale skutečně se zajímat o to, co druhý říká, a svůj zájem dávat najevo. Není nutné souhlasit, důležité je však respektovat názory, pohledy a pocity druhých lidí.

Technika:	Cíl:	Doporučení:	Příklady otázek a výroků:
Povzbuzování	Vyjádřit zájem, povzbudit dítě k hovoru	Nehodnotit – nevyslovovat souhlas či nesouhlas, využívat neutrální slova Měnit tón hlasu	Povídej, co se stalo? Jak se ti to stalo? Trápí tě to už dlouho? To mě moc zajímá, vyprávěj mi o tom... Aha, řekneš mi o tom víc?
Objasňování	Získat více informací Objasnit, co dítě říká, čemu nerozumíme Pomoci dítěti, aby vidělo i další hlediska problému	Klást otázky Opravovat chybný výklad problému Podněcovat mluvčího, aby dále vysvětloval	Jak se stalo, že...? Kdy, kde a s kým se to stalo (naposledy, poprvé)? Jak to vidíš ty? Co si o tom myslíš? Co ti na tom vadí? Čím by to mohlo být? Jak se to mohlo stát? Jak si to vysvětluješ? Co jsi s tím dělal/a? Byl tam někdo, kdo ti mohl pomoci? Počkej, to se mi zdá velmi podivné, zvláštní, jak tomu mám rozumět? Co myslíš, že za tím mohlo být? Bývá to takhle vždycky, stává se to často? Bylo to někdy jinak?
Zrcadlení – reflexe pocitů	Připojit se na jazyk dítěte Projevit, že chápeme a rozumíme tomu, co dítě cítí, jak mu je	Nebagatelizovat situaci dítěte – uznat závažnost jeho pocitů Věnovat pozornost tomu, jak se dítě cítí	Slyším dobře v tvém hlase, že jsi smutný/smutná, naštvaný/naštvaná, že tě to stále trápí...? Asi pro tebe není jednoduché řešit takovou situaci, mluvit o tom, co se stalo? Chápu dobře, že tě to stále trápí? Asi není jednoduché, pokud člověk řeší tak náročnou situaci? To pro tebe muselo být moc těžké se s takovou situací vyrovnat?
Uznání – oceňování	Zplnomocnit dítě a povzbudit ho Pomoci dítěti uvědomit si jeho hodnotu a zdroje Dát dítěti najevo, že mu věříme	Vyjádřit respekt k dítěti – jeho situaci Ocenit dítě, a to třeba i malou část toho, co udělalo, řeklo, plánuje...	Oceňuji tvou snahu... Vážím si tvé odvahy... Líbí se mi, že... Máš právo tak vidět tuto situaci. Tvůj nápad je velmi originální, nevšední. Obdivuji, kolik energie (času) jsi do toho musel/a dát, musel/a tomu věnovat... To tě stálo asi hodně sil? Tvá trpělivost (odvaha, vytrvalost, pozornost atp.) je obdivuhodná. To byl opravdu skvělý výkon!

Parafráze	Říci vlastními slovy zjištěné informace, myšlenky, fakta Projevit zájem o informace sdělované dítětem	Novým způsobem předkládat myšlenky a fakta Shrnovat sdělení	Myslíš to tak, že... Říkáš tedy, že... Jestli tomu správně rozumím, myslíš to tak, že..., chtěl/a bys, aby...
Shrnutí	Shrnout, co bylo řečeno Ověřit, zda jsme skutečně porozuměli	Shrnovat dosažený pokrok	Takže ty bys rád/a, aby... Jestli tomu dobře rozumím, tak bys chtěl/a... Takže to, co jsi mi řekl/a... Chci si být jistý/jistá, že mi nic neuteklo, takže... Nejdůležitější se mi zdá... Příště bychom se mohli vrátit k...

4.4.2.2. Otevřené otázky

V komunikaci rozeznáváme dva základní typy otázek:

- **Uzavřené otázky** – tyto otázky umožňují pouze jednoduchou odpověď (ano, ne, sedm, včera atd.). Používáme je při přesvědčování, když chceme potvrdit dohodu, zkrátit rozhovor apod. Užívání uzavřených otázek příliš nerozvíjí další komunikaci.
- **Otevřené otázky** – rozvíjejí rozhovor, umožňují dotazovanému volně formulovat odpověď. Jsou projevem akceptace druhého a dávají prostor pro jeho volné vyjádření myšlenek, dávají nám pestřejší obraz situace. Nevýhodou může být odvedení pozornosti od tématu.

Otázky v úvodu rozhovoru
<p>Jak se stalo, že tu nyní spolu sedíme? Kde se vzal ten nápad vyhledat pomoc? Co tě přesvědčilo, že jsi na ten nápad přistoupil/a? Proč si myslíš, že (toho, kdo doporučil dítě k pomáhajícímu rozhovoru) napadlo, abys ke mně přišel/přišla?</p>
Otázky v průběhu rozhovoru
<p>Jak využijeme setkání? Co bychom měli společně dělat, aby to pro tebe bylo užitečné? Do čeho bychom se měli pustit nejdříve? Děláme to, co potřebuješ? Mluvíme o tom, co potřebuješ, chtěl/a jsi? Co jiného bychom ještě měli dělat, než dosud děláme? O čem bychom ještě měli mluvit? Co si dnes odsud odneseš pro sebe nejužitečnějšího? Jak moc ti pomáhá, když děláme...? Chceš v tom pokračovat? Nebylo by náhodou lepší domluvit se na něčem úplně jiném? Co bychom mohli dělat užitečnějšího? Na čem poznáš, že se věci změnily? Kdo jiný si změny všimne? Na čem to pozná? Je to, co říkám, pro tebe srozumitelné?</p>
Otázky pro škálování – TEPLMĚR
<p>Kde – na jakém stupni (čísle) z deseti – se nyní nacházíš? Co se ještě musí stát, aby to bylo... (o stupeň více, na stupni, který dítě určí?) Jak by to vypadalo, kdybys byl/a na desítku? Kam až se chceš dostat? (Otázky směřují k tomu, co všechno už dítě udělalo, jak velké si klade cíle, jaké kroky je potřeba udělat, podle čeho pozná posun, dosažení cíle.)</p>

Otázky k reflektování pomáhajícího rozhovoru

Proč se vlastně s dítětem scházíme?
 Jak mě vidí dítě?
 Cítí se tu dítě bezpečně? Je pro něj místo, kde se scházíme, bezpečné a příjemné?
 Jaké mám poslání a role?
 Jaké další vlivy nás obklopují? Jaký je kontext mé pomoci?
 Je to, co mě k tomu napadá, skutečně o dítěti, nebo mi to spíš něco připomíná?
 Mohu a chci pracovat s tímto dítětem?
 Mám dostatek kompetencí pro práci s tématem (zakázkou) dítěte?
 Jsem dost užitečný/užitečná?
 Beru zodpovědnost za své konání?
 Daří se mi vidět situaci z různých pohledů?
 Jsem tu teď za pomáhajícího profesionála?
 Co ode mě chce instituce?
 Co ode mě chce odborný garant, supervizor?
 Co od sebe chci já?
 Mám k dispozici vše, co k tomu potřebuji, abych mohl/a pracovat?
 O čem všem s dítětem mluvím?
 Je to skutečně téma, o kterém si chtělo dítě povídat?
 Dostává, pro co si přišlo?
 Vede to, co děláme s dítětem, skutečně k cíli?
 Kam jsme došli?
 Co považuji za úspěch ve své práci s dítětem?

4.4.2.3. SILNÁ PĚTKA aneb základní principy pomáhajícího rozhovoru

Mgr. Pavlína Sadilová, Mgr. Jana Divoká

Silná pětka je vlastně jakýsi „návod“, resp. popis kroků, které přispívají zejm. k budování důvěrného vztahu, který je základním kritériem úspěšné spolupráce pomáhajícího pracovníka s dítětem, ev. rodičem. (Dále bude zmiňováno jen „dítě“, ale s vědomím, že rodič je nedílnou součástí kontextu pomáhajícího rozhovoru s dítětem.)

Silná pětka stojí na pěti pilířích:**1. Bezpečí**

Bezpečí je základním předpokladem pomáhajícího rozhovoru. Bezpečně by se mělo cítit jak dítě, tak i pomáhající pracovník.

Pro pomáhajícího pracovníka je z hlediska bezpečí důležité nechat si před vlastní konzultací dostatečný časový prostor na „naladění“. Pomoci mu můžou rituály, jako např. otevřít okno, protáhnout se, srovnat pomůcky. Velmi důležitá je také vlastní příprava na konzultaci – příprava osobní složky dítěte, potřebné techniky, pomůcek, aranžmá místa, kde se konzultace odehrává, atp. Cílem těchto kroků je zajistit si klid, a tím i možnost plně se soustředit na dítě nebo rodiče.

Bezpečí dítěte vytváří pomáhající pracovník zejm. tím, že jedná laskavě, otevřeně a sděluje vše podstatné ke společné práci. Pomáhající pracovník by měl s dítětem mluvit o tom, proč k setkání došlo, jaká má ono samo očekávání, a také informovat v případě, pokud se očekávání rozcházejí s možnostmi pomáhajícího rozhovoru či kompetencemi pomáhajícího pracovníka. Pomáhající pracovník by měl též dávat prostor dítěti zeptat se na cokoliv, co potřebuje vědět. Ukazuje se tedy jako užitečné průběžně se dotazovat, zda dítě všemu rozumí, dává mu to, co se odehrává, smysl, nebo zda nemá nějaké nejasnosti, a vybízet dítě k tomu, aby se případně zeptalo.

2. Připojování

Připojování obnáší zejm. práci s **charakterem komunikace dítěte**. Důležité je v tomto ohledu umění napojit se na „jazyk klienta“, tj. užívat podobné výrazy, respektovat jeho tempo či hlasitost řeči. Dobře se na dítě připojit lze jen v případě, že se dokážeme na svět dívat jeho očima. Je dobré přimnout přání dítěte věnovat se (či naopak nevěnovat se) určitému tématu a přitom pečlivě rozlišovat mezi tím, co dítě opravdu „chce“, a tím, „co by mělo“.

3. Potvrzování

Je potřeba přijímat dítě takové, jaké je. Dávat mu zřetelně najevo, že má právo mít problém či trápení, a i když mu pomáhající pracovník nemůže rozumět tak jako ono samo, protože není v jeho kůži, snaží se jeho problémům opravdu porozumět a pochopit jejich hloubku, hrůzu, rozsah, příp. další aspekty. Není namístě jakkoliv zpochybňovat nebo zlehčovat jeho trápení, byť by se z pohledu dospělého mohlo zdát velmi banální. Zejm. pokud jde o dítě, je potřeba upřímně potvrzovat pochopení jeho těžkosti, nenechat se svést k sebemenším zlehčujícím úsměvům a vyjádřením; děti jsou na to extrémně citlivé. Velkou výzvou pro pomáhajícího pracovníka je pak zřetelně rozlišovat „jak je klientovi“ a „jaký je klient“.

4. Oceňování

Oceňování je velmi důležitou složkou pomáhajícího rozhovoru, přestože i v něm platí staré známé pravidlo „někdy méně je více“. Není třeba chválit a obdivovat cokoli. Je však potřeba zdůraznit všechno, čeho klient dosáhl vlastním úsilím, co dokázal zvládnout, co se mu podařilo, i když to třeba dělá jako samozřejmost a on sám to jako samozřejmost vnímá. Přitom je potřeba stále rozlišovat, čeho si cení pomáhající pracovník a čeho klient. Mohou to být často velmi rozdílné situace a skutečnosti. Tyto odlišnosti ovšem poskytují skvělý materiál pro další práci v pomáhajícím rozhovoru.

5. Zplnomocňování

Úkolem pomáhajícího pracovníka není dělat věci za dítě (či jeho rodinu). Jeho úkolem je zvyšovat sebedůvěru dítěte a posilovat ho v přesvědčení, že má kompetence situaci, byť za dopomoci dospělých, samo zvládnout. Proto je důležité v průběhu celého pomáhajícího rozhovoru neustále vytvářet co nejvíce příležitostí pro rozvoj schopnosti dítěte rozpoznat a dosáhnout toho, co je pro něj dobré. Je žádoucí, aby dítě uvěřilo ve své vlastní schopnosti a dokázalo je samo využívat.

Předpoklady pro efektivní využívání Silné pětky, resp. budování důvěrného vztahu s dítětem, díky kterému s ním lze pracovat i na obtížnějších tématech, jsou však i určité vlastnosti a osobnostní rysy pomáhajícího pracovníka. Mezi ty nejdůležitější patří **oprávdovost** (je reálný, „na nic si nehraje“), **otevřenost, upřímnost** (sděluje dítěti pravdivé informace), **vřelost, respekt, úcta a empatie**.

Principy Silné pětky lze jistě využít nejen v pomáhajícím rozhovoru, ale i v dalších situacích, kdy je žádoucí vytvářet blízké a bezpečné prostředí. Silná pětka je i pomůckou, která může velmi dobře posloužit při vedení krizového pomáhajícího rozhovoru.

4.4.2.4. Ruka jako pomocník pro vedení pomáhajícího rozhovoru (nejen) s dětmi s problémy v učení a chování

Mgr. Jana Divoká, Mgr. Juraj Málík

Pomůcka pro vedení dětí v rámci pomáhajícího rozhovoru, kterou bychom rádi touto cestou představili, je inspirována knihou *Ťahák na úspěch najdeš vo svojej ruke*, pedagoga a podnikatele Juraje Málíka.¹⁷ Jedná se o velmi názorného a univerzálního pomocníka pro seberozvoj, resp. učení se nějaké dovednosti, rozvoji určité schopnosti, realizaci určité změny v životě či i řešení náročné situace (problému), využívajícího model ruky jako určité mnemotechnické pomůcky.

Původní koncept vytvořený ve zmíněné knize pro dospělé jsme uzpůsobili pro práci s dětmi a začali zkoušet využívat při pedagogické i terapeutické práci, resp. práci v rámci pomáhajícího rozhovoru. Na základě těchto zkušeností jsme se rozhodli jej využít i jako pomocníka pro práci s dětmi s problémy v učení a chování či dětmi v náročných životních situacích.

Ruka je koncipována jako určité vodítko či inspirace pro vedení pomáhajícího rozhovoru vedoucího k naučení nové dovednosti, rozvoji určité schopnosti, zvládnutí určité situace (problému) nebo úkolu či změně chování.

¹⁷Málík, J. *Ťahák na úspěch najdeš vo svojej ruke*. Žilina: Poradca podnikatelá, s. r. o., 2019.

Při uzpůsobování Ruky – pro děti jsme mysleli zejm. na děti s problémy v učení či chování, ev. i dalšími, zejm. psychickými, trápeními. Je však jasné, že se dá velmi dobře využít jako nástroj pro motivaci dětí k dosažení určitého cíle v jakémkoliv ohledu (např. u dětí nadaných).

RUKA = 5 PRSTŮ – 5 MAJÁKŮ PRO DÍTĚ I POMÁHAJÍCÍHO PRACOVNÍKA

- Vytváření bezpečného prostředí = **PALEC – RADOSTNÝ**
- Zkoumání potřeby (přání a snů) dítěte = **UKAZOVÁČEK – DETEKTIV**
- Hledání dosažitelného cíle a motivace k realizaci kroků, které povedou k jeho dosažení = **PROSTŘEDNÍČEK – INDIÁN**
- Udržení motivace na cestě k cíli prostřednictvím využití silných stránek a talentů dítěte = **PRSTENÍČEK – HRDINA**
- Podpora v rozvoji talentů dítěte = **MALÍČEK – NEJLEPŠÍ.**

Jednotlivé prsty ruky (jejich „metaforický obsah“) slouží jako jakési záchytné body – **MAJÁKY**, díky kterým se může pomáhající pracovník dobře orientovat – zvědomovat si, kde (v jaké fázi) se v pomáhajícím rozhovoru nachází. Pomáhají mu též držet jisté hranice, a nezacházet tak do témat, která přesahují jeho kompetence. Jak bylo zmíněno v kapitole 3.2.2, pomáhající pracovník v rámci pomáhajícího rozhovoru na půdě školy s dítětem řeší primárně témata, která se nějakým způsobem dotýkají právě školního prostředí – školní úspěšnosti, začlenění do kolektivu, zvládání školní docházky atp. Ruka mu pak může být cenným pomocníkem při reflexi hranic pomáhajícího rozhovoru ve chvíli, kdy se v jeho rámci otevřou i témata, která zasahují do osobního života dítěte a jeho rodiny. Ruka jasně vymezuje prostor pro spolupráci a díky tomu pomáhající pracovník i lépe pozná, kdy je nutné ke spolupráci přizvat i další odborníky, kdy dítě a jeho rodinu nasměrovat na terciární podporu.

Ruku však můžeme využít i při řešení dílčích úkolů mimo pomáhající rozhovor, např. jak napsat referát, připravit se na test, zvládnout důležitý zápas v tenise nebo hudební vystoupení.

Koncept Ruky bude jistě užitečný i při vedení dětí nadaných na určitou oblast (vrcholový sport, hudbu či jiné umění atp.).

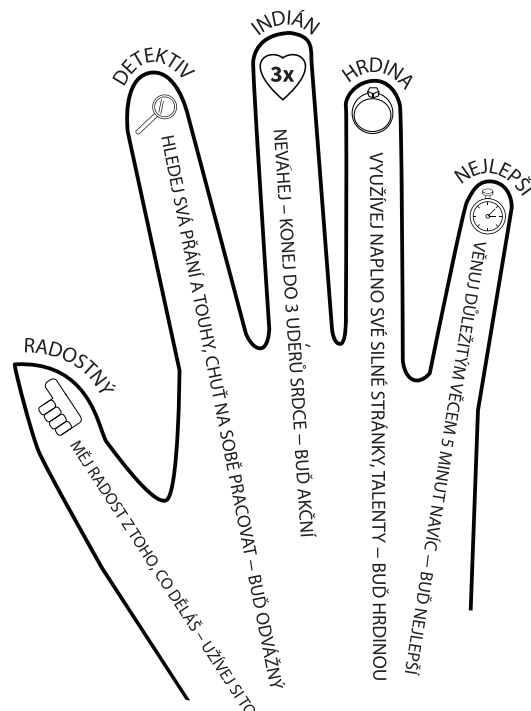
Konkrétní postup práce s Rukou je předmětem příručky k edukačně-terapeutickému balíčku.

4.4.2.5. Mapování základních potřeb dítěte

Při mapování potřeb dítěte je vhodné se soustředit jak na potřeby základní (fyziologické), tak potřeby vyšší, tj.

- **potřebu bezpečí** (mít orientaci a kontrolu, jistotu, řád, stálost),
- **potřebu lásky a sounáležitosti** (potřeba sociálních kontaktů na úrovni rodinné a přátelské),
- **potřebu uznání a úcty**, která souvisí se **seberealizací a dosažením určitého statusu**,
- **potřebu sebepřesahu**

(viz obrázek).



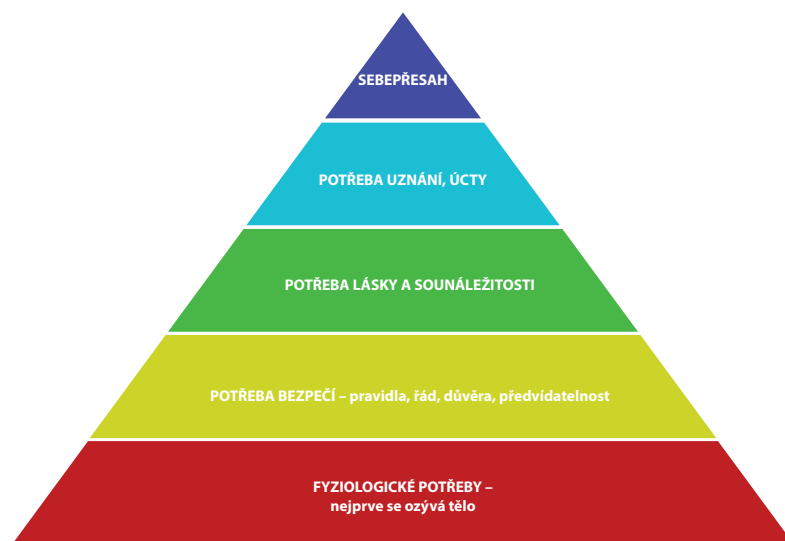


Schéma ve tvaru pyramidy zobrazuje hierarchii základních lidských potřeb. Vytvořil ji humanistický psycholog Abraham Maslow (1908–1970).

Abraham Maslow vycházel z předpokladu, že k uspokojování potřeby vyšší nemůže dojít, pokud nebudou uspokojeny potřeby předcházející – nižší. Jeho teorie však příliš neplatila pro mezní lidské situace, např. život v koncentračních táborech. V těchto mezních situacích nebyly zajištěny, v řadě případů, ani základní potřeby, a přesto se lidé věnovali činnostem (např. divadlu, výtvarnému umění, psaní knih), které bychom mohli zařadit k potřebě sebepřesahu – tedy samému vrcholu pyramidy A. Maslowa.

• „Teorie děr...“

Teorie děr je inspirována hledáním vysvětlení, proč lidé v mezních situacích dokáží uspokojovat potřeby sebepřesahu, byť ostatní potřeby naplňovat příliš nemohou, a také vysvětlení, proč by se měl pomáhající pracovník zabývat nejen základními, ale i vyššími potřebami dítěte. Použijeme pyramidu základních potřeb A. Maslowa, a jak je vidět na následujícím schématu, poněkud ji zjednodušíme.

Potřebu bezpečí, lásky, sounáležitosti, uznání a úcty jsme v pyramidě shrnuli pod pojem „ŽIVOT“.

K těmto potřebám se nejčastěji vztahují naše touhy a přání. Každý máme v „ŽIVOTĚ“ nějaký „hendikep“. Daný hendikep pojďme vyjádřit jako určitou „díru“ v životě. Někdo má pomyslné díry v životě menší, někdo větší, někdo jich má méně, někdo více. Každý však se svými „dírami“ zacházíme jinak. Jak vidíme na obrázku, často se snažíme díry, které nám znepříjemňují život, zaplnit ne příliš šťastným způsobem – nadměrnou konzumací jídla či naopak jeho omezováním, alkoholem, promiskuitou, nadměrným pohybem (děti s ADHD). Určitým „zaplnovačem“ děr se může stát také sebepřesah. Může to vést k workoholismu, naplňování „děr“ nadměrnou prací.

Jak tedy na ony pomyslné životní díry vyžrát jinak?

Ještě než se pokusíme zodpovědět tuto otázku, považujeme za vhodné zmínit, že ony životní díry často, kromě jiných emocí a pocitů, vyvolávají u člověka silné pocity viny a studu.

K tomu, abychom své životní díry dobře vyplnili, se musíme poctivě probrat tím, co se v nich skrývá.

Dobrou zprávou je, že na dně každé takové životní díry je ukrytý poklad! A každý máme zdroje onen poklad nalézt. Třeba jako muž z následujícího minipříběhu.

Byl jednou jeden muž, řekněme mu Pavel. Vedl úplně běžný, spokojený život. Dařilo se mu v podnikání, měl rodinu, dvě krásné děti. Až přišel onen osudový den. Oslava narozenin kamaráda, která se protáhla do pozdních hodi...! Pavel musel vyrazit brzy ráno autem do práce, protože

měl důležitou pracovní schůzku. Po cestě však srazil muže, který šel po silnici v tmavém oblečení. Pavel se stal viníkem nehody, protože mu našli zbytkový alkohol v krvi. Byl odsouzen k trestu odnětí svobody. Zkrachovalo mu podnikání, rozpadla se mu rodina. Pavel situaci nezvládl.

Obrovské pocity viny a studu zapíjel alkoholem. Postupně se dostával na úplné dno. Ale měl štěstí – dokázal se včas odrazit. Začal se léčit a také si uvědomil, že svou „životní díru“ musí řešit jinak než alkoholem.

Našel tak svůj poklad!

Založil nadaci pro podporu pozůstalých po obětech automobilových nehod.

Pavel našel odvahu věřit, že v každé – byť velmi beznadějně – situaci se ukrývá semínko naděje, ze kterého může vyrůst řešení, a v to, že každý v sobě máme zdroje, které mohou podpořit odvahu a následně trpělivost při jeho pěstování.



V souvislosti s výše zmíněným považujeme za důležité věnovat se i tématu tzv. **obránných mechanismů**. Pokud se člověk ocitne v zátěžové situaci, kdy zažívá velkou míru stresu, může nevědomě používat určité obranné mechanismy. Cílem obranných mechanismů je znovunavrácení rovnováhy organismu, který se dostává díky zátěžové situaci do nepohody – je ve stresu.

Jedná se o obranné mechanismy **útočné** a **únikové**. V případě, že je dítě v situaci, kdy je bezmocné ji řešit, pak může takzvaně **zamrznout** a nevyvine žádnou aktivitu.

K **útočným obranným mechanismům** patří zejm. **fyzická** nebo **slovní agrese**, a to jak vůči druhým (vč. manipulace, zastrašování nebo šikany), tak i **autoagrese** (např. sebepoškozování, sebeobviňování). K **únikovým obranným mechanismům** patří mj. **popření** (člověk přijímá jen neohrožující informace, např. popření závažné nemoci); **potlačení** nebo **vytěsnění** (např. nepříjemných zážitků, ale i nepříjemných emocí, myšlenek); **fantazie vč. bájeví lhavosti** (nahrazení nepříjemných zážitků příběhy kompenzujícími problémy); **regrese** (k úniku z tíživé situace je využito chování vývojově nižší úrovně); **racionalizace** (zdůvodnění určitého chování přijatelnými důvody); **substituace** (hledání náhradního cíle, pokud je považováno dosažení některého z cílů za nemožné); **identifikace** (posílení vlastní hodnoty identifikací s jinou, obdivuhodnou, osobou); **rezignace – apatie, disociace** (oddělení citů od myšlenek), únik k náhradnímu chování, např. drogové či alkoholové závislosti, záškoláctví, patologickému hraní atp.

Pokud dojde u dítěte ke strnutí, zamrznutí, pak pozorujeme pasivitu, odpojení nebo paralýzu.

Důležité je, aby se dítě namísto neefektivních obranných mechanismů naučilo postupně řešit jak běžné, tak i zátěžové životní situace efektivněji. Podaří-li se dítěti určité problémy v životě samostatně vyřešit, stoupá i jeho sebeúcta.

4.4.3 Motivace dítěte a jeho rodiny ke změně – Motivační rozhovory

Mgr. Jana Divoká

V souvislosti s motivací dítěte i jeho rodiny se společně podívejme na schéma, kterému říkáme „kolo změny“. Dodejme, že k jeho vytvoření nás inspirovala kniha W. R. Millera a S. Rollnicka *Motivační rozhovory* (Miller, Rollnick 2003), kterou tímto doporučujeme jako studijní materiál.

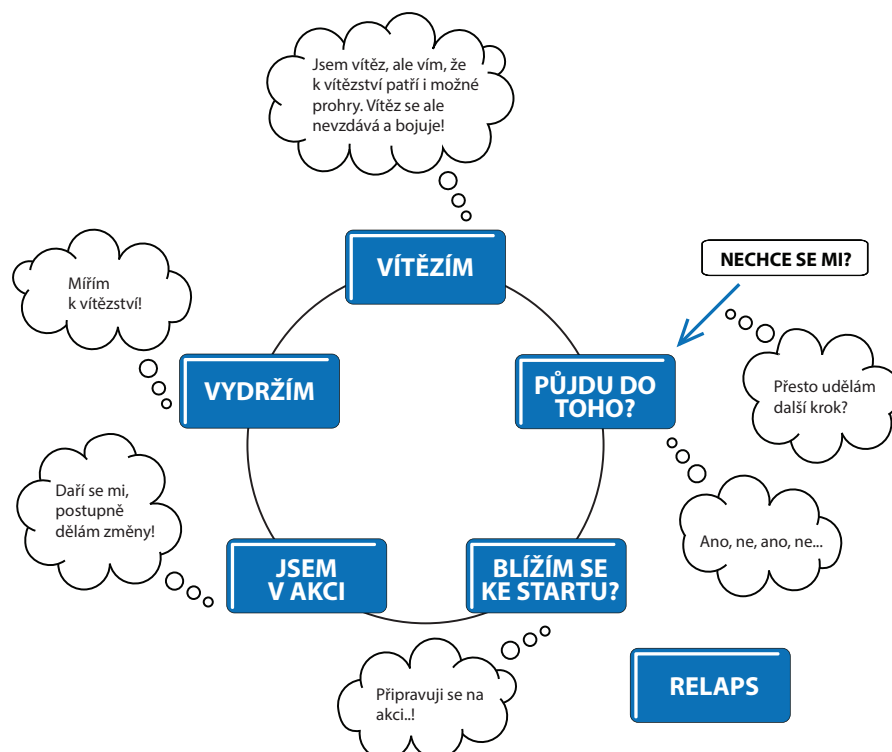


Schéma nám ukazuje, že každá změna má určité fáze. Aby člověk mohl postoupit do další z nich, musí přijít vhodná motivace k tomu, aby překonal případné překážky. Autoři knihy *Motivační rozhovory* pracují i s pojmem „odpor“ ke změně, který je způsobený nejčastěji strachem ze selhání.

Cílem schématu je ukázat, že chceme-li dítě dovést k určité změně, kterou může být nejen změna chování, ale i naučení se něčemu novému či splnění určitého úkolu, musíme si uvědomit, v jaké fázi změny se dítě nachází, a dle toho volit i vhodnou formu motivace.

Motivační rozhovory také přinášejí důležité poselství, že přirozenou součástí jakékoliv změny je možnost selhání.

V žargonu *Motivačních rozhovorů* se takovému selhání – vypadnutí z kola změny – říká **RELAPS**. Avšak víme-li, že jde o naprosto přirozenou věc, dává nám to sílu k hledání cesty, jak pomoci dítěti do kola změny opět nastoupit.

Další dobrou zprávou je, že není třeba začínat od začátku – tedy z políčka „Nechce se mi“. Je jen nutné identifikovat, která fáze změny byla pro dítě obtížná, tzn. zapříčinila relaps, a zvolit jinou strategii k tomu, aby tuto fázi dítě zvládlo a mohlo postoupit v kole změny dále.

4.4.4 Postupy vedení dítěte s poruchou attachmentu v pomáhajícím rozhovoru i ve výchovně vzdělávacím procesu

PhDr. Jana Kovařovicová

4.4.4.1. Komplexní vývojové trauma

Ne všechny děti, které přicházejí do školy, měly to štěstí, že mohly vyrůstat v láskyplném a bezpečném prostředí ve středu milující rodiny. Některé z nich byly vystaveny stresu již v období těhotenství matky, jiné prožily zanedbávání, týrání či zneužívání ze strany svých nejbližších po svém narození, další byly svou biologickou rodinou odmítnuty či opuštěny a musely vyrůstat v ústavní péči či zažívaly neustálé střídání pečujících osob, jiné musely čelit závažným onemocněním.

Ve všech těchto případech byly děti vystaveny působení traumatických událostí opakovaně (často po mnoho měsíců i let), a to v době velmi citlivé pro jejich další vývoj – v tomto kontextu mluvíme o komplexním vývojovém traumatu, jehož důsledky budou pro život dítěte nesrovnatelně závažnější, než by byl vliv jednorázového traumatu, které přišlo do rodiny zvenčí (např. nehoda, úmrtí v rodině).

Komplexní vývojové trauma přináší dítěti problémy v řadě oblastí:

- **emoční problémy** a problémy při regulaci afektů (např. problémy rozumět světu emocí, dokázat o nich mluvit a zvládat je),
- **disociace** (např. změněné stavy vědomí, poruchy paměti),
- **poruchy chování** (např. impulzivita, agresivita, opoziční chování, neochota ke spolupráci, problémy respektovat hranice a limity, problémy se zneužíváním návykových látek),
- **poruchy učení** (např. poruchy pozornosti, poruchy učení, špatné porozumění řeči a slabá slovní zásoba, problémy se zaměřením se na úkol a s jeho dokončením),
- **problémy v sebehodnocení** (např. pocity špatného já, pocity hanby, nízké sebehodnocení),
- **somatické problémy** (např. v oblasti senzomotoriky, psychosomatické obtíže, určité typy somatických onemocnění),
- **poruchy attachmentu** (např. neschopnost navázat s lidmi blízké citové pouto, důvěřovat jim a spolehnout se na ně, pocity strachu či izolace, problémy s hranicemi ve vztazích).

4.4.4.2. Attachment

Attachment bývá do češtiny překládán nejčastěji jako **vztahová vazba** či **citové pouto**, tj. vztah, který se vytváří mezi dítětem a osobou, jež mu poskytuje péči.

Ukazuje se, že pro harmonický vývoj malého dítěte je zcela zásadní, zda si v prvních měsících a letech svého života vytvoří, či nevytvoří pevné citové pouto s jednou stálou, blízkou a bezpečnou vztahovou osobou, která o ně pečuje a chrání je.

Toto citové pouto se pro dítě stává bezpečnou základnou, tj. místem, kam se může uchýlit pokaždé, když pocítí nejistotu či strach, místem, ze kterého může bez bázně zkoumat okolní svět.

• Co se stane, když jedna stálá a bezpečná vztahová osoba chybí?

Silné citové pouto vznikající mezi dítětem a osobou, která o ně pečuje od prvních okamžiků jeho života, zajišťuje dítěti hluboký pocit klidu a bezpečí, jenž je zcela zásadní pro nerušené vyžívání jeho mozku. Pokud dítě takovou osobu nemá k dispozici, tj. je dlouhodobě ponecháno ve stresu bez útěchy, jeho mozek se vyvíjí odlišným způsobem než mozek dítěte, které vyrůstá v láskyplné náručí milující matky.

Vysoká míra stresu je pro mozek dítěte toxická. Ve stresu se vylučují stresové hormony (kortizol, adrenalin a noradrenalin), které v malém množství pomáhají tělo aktivovat a stres zvládnout, je-li však jejich produkce trvale vysoká, mohou zrání některých mozkových struktur ovlivňovat negativně.

• Jaké jsou typy attachmentu?

Podívejme se krátce, jak odlišné zkušenosti může dítě z pohledu blízkosti a bezpečí se svými rodiči mít.

Pokud pečující osoba poskytuje dítěti dostatečnou blízkost a bezpečí, vyvine se u něj **jistý typ** (používá se též termín zdravý či bezpečný) citového pouta (výskyt v populaci cca 50–60 %). Dítě opakovaně zažívá, že všechny jeho potřeby jsou naplněny, a nepochybuje o tom, že ti, kteří o ně pečují, mu vždy pomohou a podpoří je. Tato zkušenost upevňuje jeho víru, že lidé jsou dobří, důvěryhodní a ochotní mu pomoci. Samo sebe pak vnímá jako dobré, lásky hodné, hodnotné a schopné. Svět se pro ně stává místem, které je bezpečné a předvídatelné a stojí za to jej prozkoumat.

Pokud tomu tak není, vyvine se **nejistý typ** citového pouta.

Nejisté citové pouto se dále člení do tří podtypů: **odtažitý attachment** (používá se též termín vyhýbavý či odmítavý), **ambivalentní attachment** (používá se též termín zahlcující či úzkostný) a **dezorganizovaný attachment** (používá se též termín úzkostně-vyhýbavý či nevyřešené ztráty a traumata).

Nejistý odtažitý typ citového pouta (výskyt v populaci cca 15–20 %)

Na první pohled se takové dítě může zdát samostatné, spoléhá se samo na sebe a jeho požadavky nejsou velké. Udělalo zkušenost, že pečující osoba na něj reaguje dobře, jen pokud toho nechce příliš.

Jeho rodiče do jisté míry odmítali jeho potřeby, jeho citová nebo fyzická blízkost jim nebyla příjemná. Dítě se naučilo být nezávislé a postarat se o sebe samo.

Nenaučilo se ale pracovat s vlastními emocemi, špatně rozpoznává své potřeby a má sklony je potlačovat. Takové děti méně projevují své emoce, potlačují a skrývají pocity strachu nebo zranění, bývají často soustředěné na vnější svět a na výkon, od lidí si drží „bezpečný“ odstup a není pro ně lehké „pustit si někoho k tělu“.

Nejistý ambivalentní typ citového pouta (výskyt v populaci cca 15–20 %)

Tyto děti udělaly zkušenost, že jejich pečující osoby jim nejsou vždy plně k dispozici, že se na ně nemohou spolehnout. Zlobí je to a cítí se frustrované, neboť jejich psychické bezpečí bylo narušeno. Jejich snahou je upoutat svou pečující osobu a za každou cenu získat její pozornost. Mohou být přehnaně roztomilé a povídavé, „věšet se“ na ni a stále stupňovat své požadavky. Takové děti udělaly zkušenost, že pečující osoba zareaguje jen tehdy, budou-li jejich žádosti hlasité a dostatečně uputné.

Vymýšlejí nové a nové strategie, jak upoutat její pozornost. Jsou soustředěné na vztahy a hodně energie ztrácejí tím, že se snaží pojistit se proti ztrátě blízkého vztahu. I malé neshody je mohou přehnaně trápit a vyžadují opakované ujištění, že je vše v pořádku. Pokud se jim nedaří získat pozornost, po které touží, zlobí se a mají sklony ostatní „trestat“, tzv. „protestní chování“.

Nejistý dezorganizovaný typ citového pouta (výskyt v populaci cca 5–10 %)

Tyto děti udělaly zkušenost, že pečující osoba, která pro ně měla být zdrojem bezpečí, byla zároveň i zdrojem jejich ohrožení a/nebo je nedokázala před nebezpečím ochránit. Dítě řešilo neřešitelné – nelze totiž najít ochranu a bezpečí u osoby, která je zároveň zdrojem strachu. Tyto děti se snaží chránit se a rychle se cítí být druhými lidmi ohroženy. Samy sebe považují za špatné, nevěří ostatním a svět vnímají jako nebezpečné místo. Mnohdy se zdánlivě bez příčiny pouštějí do „boje o život“ – útočí, utíkají nebo se zcela odpojí od světa.

Podobný obraz se může vyvinout i u dítěte, které muselo podstoupit opakované bolestivé lékařské zákroky a hospitalizace, před kterými je rodiče nemohli ochránit, nebo u dětí, které se často stěhovaly z rodiny do rodiny a jejichž pečovatelé se neustále střídali – i v takových případech dítě zůstalo samo se svým strachem a se svou bolestí, která pro ně byla zahlcující a nezvladatelná.

4.4.4.3. *Projevy dětí s nejistým attachmentem ve třídě*• **Děti s nejistým odtahitým typem citového pouta:**

- Vykazují znaky zdánlivého nezájmu vůči osobě učitele, nevšímají si jej, vyhýbají se očnímu kontaktu.
- Nejsou rády, když je u nich učitel příliš blízko (fyzicky i psychicky).
- Snaží se převzít vedení výuky do svých rukou či naopak říkají, že je jim „všechno jedno“, drží se stranou či dávají učiteli najevo okázalý nezájem o výuku.
- Nejraději pracují samostatně, a to i v případech, kdy úkol nezvládají.
- Nepřejí si, aby jim někdo pomáhal, nabízenou pomoc odmítají a potlačují svou potřebu podpory a pomoci.
- Mají rády opakující se úkoly, a pokud jsou postaveny před nové výzvy, kde je úspěch nejistý, často se rychle vzdávají.
- Příliš nemluví a nemají rády kreativní úkoly, kde hrozí riziko neúspěchu.
- Nemají rády práci ve skupině, nejsou připraveny zapojit se např. do společné diskuse o problému.
- Rády se obklopují různými přístroji, jako jsou mobilní telefony nebo iPady apod., protože předměty jsou v jejich vidění světa „bezpečnější“ než lidé.
- Nikdy nejsou dost spokojeny se svou prací; i když učitel jejich práci ocení, budou mít problém jeho chválu přijmout a budou mít tendence svou práci shazovat.
- Často dříve než stačí učitel jejich práci ohodnotit, prohlásí ji za špatnou a příp. ji zničí.
- Nahromadění stresu a potlačování emocí může vyvolat záchvaty agrese. Učitelé mohou být překvapeni, protože tyto výbuchy přicházejí nečekaně, jako „blesk z čistého nebe“.
- Tyto děti jsou orientované na úkol, nikoliv na vztahy. V tzv. výukovém trojúhelníku, jehož vrcholy představuje dítě, učitel a probíraná látka, obecně pomáhá soustředit se na probíranou látku a netlačit dítě do blízkého vztahu, který může způsobovat úzkost z přílišné emocionální a/nebo fyzické blízkosti.

• **Děti s nejistým ambivalentním typem citového pouta:**

- Mají problémy s hranicemi ve vztazích, např. se snaží mluvit s učitelem i o velmi osobních otázkách; jsou mistry v tom, co říci, aby upoutaly pozornost.
- Bez ohledu na věk zůstávají v blízkosti učitele i o přestávkách, neustále něco chtějí, jejich chování může být vnímáno jako „obtěžující“ či „vlezlé“.
- Jsou na svém učiteli velmi závislé a potřebují neustálé potvrzování vztahu.
- Jejich chování může být manipulativní.
- Pokud učitel nezareaguje na nabídku důvěrného vztahu podle jejich očekávání, cítí se být odmítnuty; rychle se rozzlobí či zaútočí na slabá místa učitele.
- Pokud ztratí pozornost, nejsou schopné soustředit se na výuku.
- Mají problémy pracovat samostatně.
- Tyto děti jsou orientované na vztahy a bojí se jejich ztráty. V tzv. výukovém trojúhelníku, jehož vrcholy představuje dítě, učitel a probíraná látka, obecně pomáhá soustředit se na vztah mezi učitelem a žákem, nikoliv na úkol samotný.

• **Děti s nejistým dezorganizovaným typem citového pouta:**

- Ve škole mívají pocit, že je nikdo nemá rád a všichni jsou proti nim, děti jim chtějí jen ubližovat a učitelé jsou zlí.
- Pocit strachu a ohrožení (bez ohledu na to, zda je z vnějšího pohledu opodstatněný) je vede k agresi.
- Děti mohou napadat své spolužáky (často zdánlivě bezdůvodně).
- Chovají se útočně i vůči učitelům, např. kritizují jeho snahu něčemu je naučit či jej zesměšňují, neomylně najdou jeho slabé místo a zaútočí na ně.

- Učitel tak často získá pocit, že práce s takovým dítětem připomíná „chůzi po minovém poli“.
- Vysoká hladina strachu vede i k agresi proti sobě, tj. tyto děti často trpí sebepoškozováním.
- Mají pocit, že jim nikdo nepomůže a že se mohou spolehnout jen samy na sebe.
- Vykazují vysokou hladinu neklidu, běhají po třídě nebo vybíhají ze třídy ven.
- Vybuchují vzteky bez zjevného důvodu.
- Rychle „přepínají“ mezi aktivitou a nezájmem. Jednu chvíli se hlasitě dožadují pozornosti a ve druhé vám řeknou, abyste je neotravovali a nechali je na pokoji.
- Neplní školní úkoly a nerespektují hranice a limity.
- Snaží se získat kontrolu a ovládnout situaci.
- Tyto děti jsou orientované na zajištění si bezpečí, tj. nestojí o vztahy a nezajímají se o úkoly.
- Nacházejí se tak mimo prostor tzv. výukového trojúhelníku. Obecně pomáhá soustředit se na vytvoření dostatečného pocitu bezpečí, který je může vrátit zpět do světa vztahů i probírané látky.

4.4.4.4. Školní neúspěšnost a kázeňské problémy u dětí s nejistým attachmentem

Škola je místem, kde se svět komplexního vývojového traumatu a poruch attachmentu, které se na ně váží, setkává se světem vzdělávání.

Současná škola je ale spíše připravená na děti, které přicházejí z bezpečného prostředí láskyplného domova, a tudíž očekává, že dítě:

- se cítí být s učitelem v bezpečí, neočekává od něj nic špatného,
- má dobré sebevědomí,
- umí si říci o pomoc, aniž by se obávalo posměchu či kritiky,
- je schopné soustředěné a „plynulé“ práce,
- je schopné zvládnout běžné pocity frustrace, úzkosti či zklamání,
- zvládne vědomí, že některé věci dosud neví,
- je optimistické a k řešení problémů přistupuje pozitivně,
- dobře zvládá chvíle, kdy mu není věnována plná pozornost.

Bohužel děti, které byly v různé míře vystaveny zanedbávání, týrání, zneužívání či opuštění, si vytvořily pokřivený obraz jak sebe sama, tak ostatních lidí i světa, ve kterém žijí, a jsou především soustředěné na zjednání si bezpečí.

Když jde o přežití, snaha učit se novým věcem jde stranou, tj. **děti, které se bojí, se neučí!**

Prvním krokem k jejich úspěšnému vzdělávání je porozumět skrytým motivům jejich jednání, tj. vysoké míře ohrožení, které je důsledkem jejich životní historie; jinak hrozí nebezpečí, že získají nálepku „zlobivých“ dětí, které dělají věci „naschvál“, a vše by zvládaly stejně dobře jako jejich vrstevníci, kdyby se „jen trochu snažily“.

4.4.4.5. Jak může pomoci škola

Zásadní pomocí je poskytnout takovému dítěti nové, kvalitní „opravné“ vztahy. Neurovědci zjistili, že v přítomnosti osoby, která poskytuje dítěti bezpečí a péči, se ve vyvíjejícím se mozku tvoří nová neurální spojení a z toho plynoucí nové, „zdravé“ vzorce chování.

Jde samozřejmě v první řadě o vztahy dítěte s jeho biologickou či náhradní rodinou (adoptivní rodiče či pěstouni); nicméně vzhledem k tomu, kolik času tráví dítě ve škole, potřebuje vytvářet kvalitní vztahy i zde.

Je tedy zapotřebí, aby dítě mělo i ve škole svou bezpečnou vztahovou osobu. Tento vztah je klíčový, protože taková osoba dává dítěti pocit bezpečí, emocionálně je stabilizuje a umožňuje mu soustředit se na výuku.

Ideálním řešením je osobní asistent, který se může dítěti plně věnovat, či alespoň asistent pedagoga, který se mu může věnovat v předem určeném čase.

Nedoporučuje se, aby roli vztahové osoby přejal sám učitel, který musí řešit i řadu jiných úkolů, a nemůže proto věnovat dítěti plnou pozornost.

Je nutné, aby asistent byl osobnostně klidný a vyrovnaný. Musí počítat s tím, že dítě se v rámci svých obranných strategií pokusí najít jeho zranitelná místa a zaútočí na ně, např. bude jej odmítat, říkat mu, že je neschopný, přesvědčovat, že ho vůbec nepotřebuje, bude se ho snažit „vytočit“, bude se snažit získat nad ním kontrolu, šokovat ho svým chováním nebo vyprávěním svého životního příběhu. Asistent musí tyto tlaky zvládnout a zůstat pro dítě emocionálně i fyzicky dostupný.

Práce s dítětem s poruchami attachmentu mnohdy připomíná jízdu na emocionální horské dráze; může být plná frustrace, smutku, zklamání, nejistot, strachu, údivu či překvapení na jedné straně a radosti, smysluplnosti, úspěchu a pocitu dobře vykonané práce na straně druhé. V každém případě bude tato cesta vyžadovat velkou odvahu a pevné sebevědomí.

Je důležité nebrat si chování dítěte osobně a nepouštět se s ním do sporů o moc. Snahu kontrolovat situaci za všech okolností je nutné vnímat jako dávnou strategii přežití, kterou si dítě osvojilo ve zlých časech. Byly to doby, kdy dospělí byli nebezpeční a dítě ztratilo všechnu svou důvěru. Bude trvat dlouho, než ji opět nabude. V těchto případech se obvykle doporučuje nechávat dítěti alespoň částečnou možnost rozhodování, tj. dovolit mu vybrat si ze 2–3 alternativ, např.: „Jak bys chtěl napsat ten úkol – chceš si vzít normální pero, nebo bys raději psal fixy?“

Hlavním úkolem asistenta je vytvořit si s dítětem autentický blízký a bezpečný vztah, který dítěti umožní mu důvěřovat.

Je důležité, aby **učitel vytvořil s asistentem dobrý tým**. Musí mít jasnou dohodu o práci ve třídě, musí si vzájemně důvěřovat a podporovat se a oba potřebují dobře rozumět problematice poruch attachmentu.

Součástí týmu by dále měli být i další zaměstnanci školy, protože práce s dítětem s poruchami attachmentu je extrémně emocionálně náročná! Dítě je často plné vzteku, zloby či bolesti z prožitého utrpení a bezpráví a lidé, kteří s ním pracují, mohou lehce pocítit frustraci, úzkost, dolehnou na ně pocity selhání či beznaděje, protože dítě v sebeobraně neomylně najde jejich vlastní zranitelná místa a zaútočí na ně.

Důležitá je také úzká spolupráce školy s rodinou dítěte, příp. dalšími lidmi, kteří se na péči o dítě spolupodílejí – psycholog, psychiatr, sociální pracovník (např. z provázející organizace pěstounů, pracovník OSPOD).

4.4.4.6. Účinné výchovné intervence u dětí s nejistým attachmentem

Běžné výchovné intervence na děti s poruchami attachmentu nefungují. Podívejme se na **základní strategie**, které pomáhají dítěti cítit se v bezpečí, mění jeho názor na sebe sama i na ostatní lidi a probouzí v něm zájem o okolní svět a výuku.

STRATEGIE 1: SIGNÁLY BEZPEČÍ

Nejrychlejší způsob, jak vyslat poselství bezpečí do mozku jiné lidské bytosti, je využít **neverbální komunikaci**.

Důležitý je **tón hlasu a výraz tváře**. Určité melodické vzorce řeči jsou spjaté s pocitem bezpečí, zatímco jiné zvuky signalizují ohrožení. „Přátelské“ zvuky bezpečí jsou zvuky s vyšší frekvencí, zatímco „nepřátelské“ zvuky jsou zvuky s nízkou frekvencí (projevy hněvu nebo zlosti). Tón hlasu by tedy měl být jemný a melodický, mělo by se jednat o „hlas vypravěče pohádek“. Ostrý tón hlasu, či dokonce jeho zvýšení či křik vzbuzují v dítěti pocit strachu. Pokud učitel musí zvýšit hlas kvůli ostatním dětem, je nutné, aby asistent dítě uklidnil (např. „Neboj, to je v pořádku!“ „Ty se nemusíš ničeho

ted' bát!" „Neboj, učitel má vše pod kontrolou!") a vysvětlil, proč učitel zvýšil hlas, co bude následovat apod.

Pohled do očí a úsměv ubezpečují dítě, že se nemusí bát; přátelský postoj těla a jemné doteky dítě rovněž uklidňují.

Ve **verbálním projevu** je nutné dítě neustále ubezpečovat o přijetí a nabízet mu empatii. Děti, které prošly komplexním vývojovým traumatem, se obvykle považují za špatné a lehce upadají do pocitů hluboké hanby. Bohužel mnoho běžných výchovných intervencí využívá právě pocity hanby k tomu, aby korigovalo chování dítěte, např. „Podívej se, jak se to chováš! To se ani trochu nestydíš? Všichni ostatní ve třídě už to dávno umí, ale ty pořád nic!" Mluvčí obvykle očekává, že se dítě zastydí a polepší se. U dětí s poruchami attachmentu to ale funguje zcela opačně. Již při prvním náznaku zahanbení upadají do pocitu hluboké hanby, který je **nesnesitelný**, a obvykle dříve nebo později vede k afektivnímu záchvatu. Dítě špatně snáší i běžné výtky, např. když mu řekneme, že udělalo chybu – pocit hanby se rychle aktivuje a dítě má pocit, že mu říkáme, že je špatné, a podle toho zareaguje, tj. nereaguje na to, co jsme řekli, ale co slyšelo, tj. jak tomu rozumělo v kontextu svých předchozích životních zkušeností.

STRATEGIE 2: JASNÁ STRUKTURA A PŘEDVÍDELNOST

Každá změna znamená narušení pocitu bezpečí a může být spouštěčem stresové reakce. Může se jednat např. o přechod dítěte z domova do školního prostředí, změnu programu (školní výlety, návštěvy divadla, besídky), ukončení jedné aktivity a přechod k aktivitě jiné, změnu učitele (zástupy a suplování), mimořádné události (začátek či konec školního roku, Vánoce, narozeniny, výročí), stresující aktivity (testy a zkoušení), citlivá témata probíraná ve škole (rodokmen, moje rodina).

Často si jako strach představíme především ustrašený pohled v očích dítěte, ale u dětí s poruchou attachmentu se může projevit mnoha dalšími způsoby (neklid, běhání, vykřikování, agrese, odpojení se, bolest hlavy apod.).

Je vhodné, pokud má dítě ve škole denní plán, se kterým bude seznámeno ihned po příchodu do školy. Velkou pozornost je třeba věnovat změnám v běžném programu. Lze vytvořit rozvrh s obrázky či fotkami, který bude mít dítě neustále po ruce a bude se do něj moci kdykoliv podívat.

Dítě potřebuje být předem upozorněno i na změnu činnosti. V tomto ohledu se osvědčuje používat přesýpací hodiny, stopky apod. (aby si lépe umělo představit, kdy jedna činnost skončí a druhá začne).

Pokud dojde k přerušení činnosti, která dítě zaujala, je zapotřebí jej ujistit, že ji bude moci později dokončit. Zde jsou dobrou vizuální pomůckou „paměťové karty" – můžeme na ně napsat či nakreslit, co je potřeba dokončit později (dítě se špatnou zkušeností obvykle pouhému slovnímu příslibu nebude důvěřovat). Např. *Věrka trvá na tom, že potřebuje dokončit zalévání květin ve třídě, ale už zvoní. Asistent jí podá kartičku a společně na ni napíše, že hned po vyučování může Věrka květiny zalít. Holčička tím získá jistotu, že na to nezapomenou, a uklidní se.*

STRATEGIE 3: DOBRĚ POZNAT DÍTĚ

Poznat dítě znamená porozumět tomu, jakým způsobem myslí, jak vnímá samo sebe i ostatní lidi, a naučit se rozpoznávat možné spouštěče problémového chování, kdy bude nezbytná aktivní intervence. Je nutné chápat, proč se dítě chová, tak jak se chová, vědět, co mu rozsvítí oči, co ho zneklidní, čemu se bude snažit vyhnout, jak zareaguje na konflikt či napětí, jak ponese případný neúspěch, zda je schopné přijmout nabízenou pomoc apod. Jen na základě takové znalosti je možné problémům předcházet či je zachytit v samém prvopočátku, tedy dříve, než přerostou např. v afektivní záchvat.

STRATEGIE 4: POJMENOVÁNÍ VNITŘNÍCH POCITŮ DÍTĚTE A JEJICH PŘIJETÍ

Dítě s poruchou attachmentu často neumí rozeznat své emoce. Na začátku života byly tyto děti zaplaveny spoustou emocí, ale nebyl tu nikdo, kdo by jim pomohl se v nich orientovat a zvládat je, tj. dítě bylo ponecháno ve stavu permanentního napětí či rozrušení.

Silné emoce se často vzednou náhle jako příliv, aniž by dítě rozumělo tomu, co vlastně cítí, kde se to vzalo a zda se to dá zvládnout. Dítě potřebuje pochopit, co se děje v jeho těle, a naučit se slovník k vyjádření pocitů.

Tyto děti se také často setkávaly s negativním hodnocením svých emocí nebo jejich nepřijetím, tj. jejich emoce byly pokládány za špatné či nepřijatelné.

Je tedy funkční emoci dítěte zachytit, pojmenovat a přijmout. Např. „Vypadáš spokojeně...“, „Zdá se, že jsi opravdu smutný...“, „Máš strach důvěřovat dospělým“, „Z výrazu tvé tváře vidím, že jsi opravdu pyšný na to, jak se ti to povedlo“, „To je pro tebe skutečně těžké...“, „Vidím, že jsi teď pěkně naštvaný!“, „Bylo by skvělé, kdyby přestávka trvala věčně! Zdá se ti, že sotva začala, a už zazvonilo na začátek hodiny!“

Dítě se tím učí emocím porozumět a zažívá, že všechny jeho emoce, pozitivní i ty negativní, jsou přijatelné a dají se zvládnout.

STRATEGIE 5: POJMENOVÁNÍ VNĚJŠÍHO CHOVÁNÍ DÍTĚTE (VERBÁLNÍHO I NEVERBÁLNÍHO)

Stejně jako emoce je vhodné pojmenovávat i vnější chování dítěte tak, aby se v něm lépe orientovalo a lépe mu rozumělo. Např. „Vidím, jak rozpačitě žmouláš ten papír a vzdycháš. Zdá se mi, že těch pokynů bylo až moc! Začínáš se bát, že si je nezapamatuješ a nezvládneš to! Musíme si na chvíli odpočinout. Co kdybychom to prodýchali? Zhluboka se nadechni a opři se na chvíli o židli. Skvělé! Víš, co teď uděláme? Rozdělíme si ten úkol na menší části...“

STRATEGIE 6: PŘEMÝŠLENÍ NAHLAS

Přemýšlení nahlas je technika, kdy komentujeme, co si dítě asi myslí, jak věcem rozumí apod.

Např. „Jsem zvědavý, jestli ti to dává smysl, možná že tě to spíš naštválo...“, „Zajímalo by mě, jestli víš, co tím myslel, možná tě jeho odpověď spíš zmátla...“, „Zdá se mi, že máš strach z nového pana učitele, a proto je pro tebe těžké zůstat sedět v klidu na svém místě.“

Dospělý se snaží převést do slov, co si dítě myslí, co jsou skryté motivy jeho chování apod.

Podporuje tím proces „mentalizace“ (kapacity uvědomovat si, co se děje uvnitř nás samotných i co se děje v ostatních lidech, což jsou dovednosti, které dítě dosud neumí). Umožní dítěti poznávat svá vlastní citová hnutí, porozumět svým potřebám i chování druhých lidí. Pojmenování silné emoce, např. strachu, také snižuje okamžitou míru stresu.

STRATEGIE 7: ROZVÍJENÍ POZITIVNÍHO POHLEDU SAMA NA SEBE

Dítě se obvykle cítí být špatné a očekává neúspěch; pouhými slovy ho nikdo o opaku nepřesvědčí. Vhodné je tedy sbírat „důkazy“ o úspěších dítěte. Je zapotřebí využít každé možnosti vyjádřit, že v dítě věříme, protože ono samo se denně potýká s momenty zoufalství a beznaděje.

Např. „Vidím, že se ze dne na den zlepšuješ... spoustu věcí už zvládáš sama...! Nepochybuji o tom, že dokážeš, cokoli budeš chtít...!“

Jakmile to jen trochu jde, verbálně i neverbálně vyjadřujeme **radost z úspěchu a hrdost na dítě**. Úspěchy lze vizualizovat i „pokladnicí“ úspěchů, tj. místem, kde jsou na kartičkách jednotlivé úspěchy zaznamenány, či vytvořením „knihy úspěchů“. K úspěchům se lze také pravidelně vracet a připomínat si je. Je to jeden ze způsobů, jak může dítě změnit svůj negativní sebeobraz, všechno to zlé, co slýchalo od rodičů, kteří ho zanedbávali, týrali či zneužívali.

Dítě by mělo mít ve škole možnost jakéhosi advokáta. Může jím být pedagog nebo lépe asistent, který s dítětem pracuje. Ten, kdo roli advokáta zastává, by měl ve chvíli, kdy se stane něco nepříjemného, vysvětlit ostatním, co se stalo, aby dítě nedostalo nálepku „zlého dítěte“.

STRATEGIE 8: BÝT „PŘEKLADATELEM“

Dítě s poruchou attachmentu obvykle špatně chápe sociální interakce. Jeho vnímání je dosud ovlivněno jeho negativními zkušenostmi z minulosti. Očekává zlé a přehlíží dobré, přičítá lidem špatné úmysly a neumí „číst“ běžné sociální situace.

„Překlad“ musí být obousměrný, tj. nejen směrem k dítěti, ale i směrem k ostatním. Je zapotřebí vysvětlit, „co chce dítě svým chováním vlastně říci“. Děti s poruchou attachmentu často nemají představu, co cítí nebo co potřebují, a jejich pokus to vyjádřit může působit zcela opačně.

Lze k tomu využít sociálních příběhů.

Jedná se o vizuální pomůcku, která pomůže dětem pochopit, co je sociálně správné. Jedná se o vytvoření krátkého příběhu, komiksu či pohádky, „která je dítěti ušita na tělo“ (původně byly sociální příběhy vyvinuty pro děti s autismem).

Např.: Ondra zažil ve svém dětství zanedbávání a často hladověl. Zdá se, že stále nevěří tomu, že jídla je dostatek. Jakmile zazvoní na konec poslední hodiny, běží do jídelny, rychle zhltně svou porci a jde si přidat. Kuchařkám je ho líto, a tak mu bez řeči přidávají. Když už Ondra nemůže, nacpe si zbytky jídla do kapes. Z jídelny obvykle odchází zamazaný, občas z něj kape omáčka. Několikrát se stalo, že se pozvracel. Učitelé mu zkoušeli domlouvat, dostal několik poznámek, ale nic nepomohlo.

Nakonec s ním jeho asistent napsal a namaloval „Příběh o chlapci, který už nikdy neměl hlad“: Ahoj, jmenuji se Ondra a chodím do 3. třídy. Do školy chodím rád, protože naše paní kuchařky skvěle vaří. Hned po vyučování běžím do jídelny, mám strach, aby se na mě dostalo. Učím se trpělivě čekat ve frontě, až na mě dojde řada. Někdy předběhnu, ale obvykle se mi povede můj strach prodýchat a počkat. Vždycky se na mě dostane! Paní kuchařka mi dá přesně tolik jídla, kolik potřebuji. Vezmu si svůj táč ke stolu a snažím se jíst pomalu. Každé sousto pečlivě rozkousám a polknu. Když dojím, zůstanu ještě chvíli sedět, aby moje tělo mělo čas uvědomit si, že je moje břicho plné. Někdy bych si rád ještě přidal, ale vím, že by mi pak nebylo dobře. Odnesu táč a jdu ven na hřiště. Není to pro mě lehké, ale učím se věřit tomu, že jídla pro mě bude vždycky dost.

STRATEGIE 9: BÝT SROZUMITELNÝ

Díky prožitému traumatu se děti s poruchami attachmentu často chovají jako děti mladší, tj. jejich emoční věk se liší od jejich věku chronologického. Tato diskrepance může být značná a ovlivňuje to, čemu dítě rozumí a co je schopné zvládnout. Musíme vždy zajistit, aby byl požadavek v souladu s vývojovým stadiem dítěte, tj. plánujeme takové aktivity, které jsou pro ně částečně výzvou, ale zároveň mají šanci je zvládnout. Je třeba zacílit na emocionální věk dítěte!

Pomůže, pokud **zjednodušíme používaný jazyk** (dítě může mít malou slovní zásobu, ještě nerozumí složitějším větným celkům), vyhneme se jakýmkoliv dvojznačností, ironii či sarkasmu, **dáváme informace po částech** (dítě neudrží více informací najednou).

Je také vhodné **ověřovat, čemu dítě porozumělo** (kontrolní otázky), **dávat mu přesné pokyny**, co má dělat, **opakovat instrukce** dle individuální potřeby nebo **používat více smyslovou komunikaci** (vizuální pomůcky, aktivity spojené s pohybem apod.).

STRATEGIE 10: DÁVAT JASNÉ NÁVODY A PROCVIČOVAT JE

Není vhodné používat obecná vyjádření typu „Bud' hodný“, „Uklidni se“, „Měl jsi poslouchat“. Žádná z těchto vět není specifická a dítě nemusí porozumět tomu, co od něj vlastně chcete. Je třeba přesně popsat svá očekávání. Např. „Dotýkej se druhých jemně, když do někoho strčíš silněji,

může se leknout!“ „Mluv tiše, když na ostatní zakřičíš, vyděsí je to. Když si chceš s druhým pohrát, usměj se na něj a zeptej se ho, zda by si s tebou nechtěl chvíli hrát.“

Používání negativ v kontextu příkazů je kontraproduktivní. Např. místo „Přestaň skákat“ (dítě s poruchou attachmentu naopak skákat začne a nám se zdá, že je to naschvál) povězme dítěti, co chceme, aby udělalo: „Pojď, projdeme se po třídě.“ Příkazy „Ne“, „Dost“, „Stop“ použijeme jenom v případě ohrožení dítěte nebo jeho spolužáků. Mnohé děti, které prožily trauma a ztrátu, potřebují nové dovednosti opakovaně procvičovat, nacvičovat a modelovat (např. formou hraní rolí).

Například:

• Jak poprosit o pomoc

Děti, které prošly komplexním vývojovým traumatem, se naučily spoléhat jen samy na sebe, a když se jim něco nepovede, cítí, že selhaly, a lehce podlehnou návalu emocí.

Musí se tedy učit, že už se mají na koho obrátit. Když se dítě snaží zvládnout svůj úkol samo, ale nedaří se mu to a začíná se vztekat, lze říci: „Vidím, jak moc se snažíš, abys to zvládl/a bez cizí pomoci. Víím, že pro tebe není ani trochu lehké poprosit o pomoc někoho jiného! Co myslíš, zvládneme to spolu? Jsem tady pro tebe a mým úkolem je naučit tě, že už nemusíš být na všechno úplně sám/sama...“

• Jak zvládnout konflikt

Mnohé děti nemají žádnou zkušenost, jak dobře vyřešit konfliktní situaci. Ve své minulosti viděly, že dospělí řešili problémy křikem, nadávkami, výhrůžkami nebo bitím.

Někdy je tedy potřeba začít od nuly a nepředpokládat, že dítě ví, co má udělat. Dítě se musí naučit, že konflikty nemusí vždy skončit bitkou; problémové situace je také možné modelovat, a nacvičit si tak správnou reakci dříve, než k nějakému konfliktu vůbec dojde.

Uvedme malý příklad: *Matějovi dopsalo pero, a tak beze slova vytrhl penál z rukou své spolužačky a vzal si z něj, co potřeboval. Asistent, který s Matějem pracoval, řekl: „Vidím, Matěji, že ti dopsalo pero a potřebuješ jiné. Simona ti pero ráda půjčí, ale musíš ji o to nejprve poprosit. Pojď, zeptáme se jí společně, jestli by byla tak hodná a půjčila ti ho. Vrať jí ten penál a zeptej se: „Simono, nemohla bys mi prosím půjčit pero?““ Matěj to po něm zopakoval, Simona si vzala penál zpět a jedno pero z něj vyndala. Asistent řekl: „Matěji, Simonka je tak hodná, že ti pero půjčí. Pověz jí: „Děkuju ti a promiň, že jsem ti ten penál prve sebral.““ Matěj to po něm zopakoval a Simonka se usmála na znamení, že už je to dobré.*

• Jak ukazovat náklonnost (speciálně u dětí zneužívaných, vykazujících sexualizované chování)

Při reakci na nevhodné vyjadřování náklonnosti dítěte druhým můžeme reagovat slovy: „Vidím, že se ti líbí Péťa a chtěla by ses s ním kamarádit. Bojím se ale, že když ho začneš hned objímat a pusinkovat, trochu ho tím vyděšíš. Možná že by stačilo, kdybys k němu jen přišla, usmála se na něj a zeptala se ho, jestli by si s tebou nechtěl chvíli pohrát...“ „Nejraději by sis sedla paní učitelce na klín a zůstala tam do konce vyučování... chtěla by ses ujistit o tom, že tě má stejně ráda, jako ty máš ráda ji. Víš, jak to provedeme? Co kdybys jí namalovala obrázek a po vyučování jí ho donesla! Uvidíš, jakou jí tím uděláš radost!“

Děti s poruchou attachmentu mají i problémy rozpoznat, kdy je a kdy není vhodné mluvit. Je zapotřebí jim přesně vysvětlit, co se od nich kdy očekává, příp. jim pomoci rozlišovat situace nějakým jasným, dobře rozpoznatelným znamením.

Např.: *Paní učitelka si každé ráno povídá s dětmi na koberci v zadní části učebny. Všichni sedí na polštářích a vyprávějí si, co je nového. Atmosféra je uvolněná, děti se smějí a často mluví jeden přes druhého. Po cca 15–20 minutách se paní učitelka zvedne, děti si sednou zpět do lavic a začíná výuka. Pro Zuzku je ale těžké „přepnout“, stále na paní učitelku vesele pokřikuje a směje se. Asistent se tedy s paní učitelkou domluvil, že potřebují Zuzce jasně ukázat, kdy se situace změní – paní*

učitelka tedy na ranní povídání začala nosit „povídací šátek“. Když ho měla okolo ramen, byl čas si povídat, když si ho z ramen sundala a dala do zásuvky, byl čas se učit. Když Zuzka měla problém „přepnout“, obvykle stačilo, aby se jí asistent zeptal: „Podívej se pořádně! Má paní učitelka ještě ‚povídací šátek‘?“

Mnoho dětí doposud neprožilo příliš mnoho dobrých věcí a některé z nich vypadají, jako by „nesly všechnu tíhu světa na svých ramenou“. Potřebují tedy ze strany dospělých pomoc otevřít okno do světa radosti.

Jednou z osvědčených intervencí je vytvoření „krabičky radosti“, která obsahuje nejružnější krátké aktivity, jež dítě potěší či rozesmějí. Aktivity by neměly být emocionálně náročné, např. mohou být v krabičce ukryté různobarevné knoflíky nejružnějších tvarů a velikostí – dítě si ve své mysli vybere ten nejhezčí a nechá vás hádat, který to je, tj. vy se ptáte, je-li knoflík červený, kolik má dírek, zda je ve tvaru zvířátka... Ve chvíli, kdy to uhodnete, si dítě může knoflík ponechat.

Radost, hravost a legrace se mohou postupně stát účinným nástrojem ke zvládnutí náročných situací.

Pokaždé, když se dítě zachová dobře, je vhodné jeho chování okomentovat, např. „Vidím, že jsi trpělivě čekal, až na tebe dojde řada“, „Plně ses soustředil!“, „Všiml sis toho, že je Honzík smutný a chtěl jsi ho rozveselit“, „Rozdělila ses o čokoládu s Lindou“, „Byl jsi hrozně naštvaný, ale zvládl jsi včas odejít“.

Dáváme tak dítěti jasnou zpětnou vazbu, že věci dělá dobře, a fixuje tím nové, vhodné vzorce chování.

STRATEGIE 11: POMOC PŘI ZVLÁDÁNÍ AFEKTŮ

Pokud dítě vyrůstá v láskyplném prostředí, jeho rodiče je nejenom učí rozumět světu emocí, ale také je učí silné emoce (pozitivní i negativní) zvládat, tj. učí je jisté „emocionální gramotnosti“. Trvá dlouho, než se malé dítě naučí zklidnit se samo, tj. bez pomoci svých blízkých.

Děti s poruchami attachmentu to obvykle neumí. Silná emoce je zalije jako přílivová vlna a rychle podlehnou emoční dysregulaci. Aby své pocity zvládly, potřebují pomoc vztahové osoby.

K rozpoznávání toho, kdy dítě již přestává mít své emoce pod kontrolou – např. změna tónu hlasu, vykřikování, vzrůstající psychomotorický neklid, zvyšování aktivity, dítě začíná „šáškovat“ a hlasitě se smát, je třeba dítě dobře znát.

Dítěti můžeme pomoci pojmenovat jeho chování a přiřadit k němu emoci, např. „Vidím, že ses začal houpat na židli, myslím si, že se bojíš“.

Dobré je také spojit chování s konkrétní situací a možným spouštěčem (nevadí, když se to vždy nepovede, pro dítě je velmi přínosné už jen to, že se někdo zabývá tím, co cítí), např. „Myslím, že tě vyděsil ten úkol... možná je pro tebe moc těžký a ty bys potřeboval s ním pomoci...“.

Dítě v situacích, kdy je emočně zaplavené, potřebuje pomoc, aby se zklidnilo.

Je dobré mít pro tyto chvíle připravenou zásobu uklidňujících intervencí, ze kterých si dítě může vybrat, např. „Můžeme se teď spolu zhluboka prodýchat, nebo bys raději chtěl podrbat na zádech (namalovat na záda pizzu, sluníčko a obláčky apod.)?“ Lze také vytvořit a využívat „krabičku uklidnění“.

Krabička uklidnění může obsahovat např. kartičky s jednoduchými relaxačními cviky – „Natáhni se jako kočka! Zhluboka se nadechni a napočítej do pěti! Opakuj to 5× po sobě!“ – či další úkoly – „Nalej si sklenici vody a pomalu ji vypij.“ „Vezmi si do ruky aroma hmotu a soustřeď se na její vůni!“ „Vezmi si kousek modelíny a udělej žízalu!“ „Poskládej dřevěnou kostku! Vymaluj jednu relaxační omalovánku.“ V každém případě je nutné, aby asistent byl v takové chvíli s dítětem a danou aktivitu prováděli společně. Po určité době začne dítě svým emocím lépe rozumět a samo si řekne,

kdy potřebuje pomoci se zklidněním (např. řekne své asistentce, že jeho tělo je neklidné a potřebuje se prodychat), a časem se naučí zklidňovat se i samo.

Pokud není možné zvládnout emoci ve třídě, mělo by mít dítě možnost odejít s někým dospělým. Dobré je mít k dispozici klidnou tichou místnost, kde se dítě může např. skrýt ve stanu, pustit si relaxační hudbu apod.

Někdy se stane, že se přes všechnu snahu nepovede afekt zvládnout v klidu a dojde k vážnějšímu incidentu. Při řešení takové situace je nutné, aby dospělý, který situaci řeší, sám nepodleh silným emocím, a ukázal tak dítěti, že je emocionálně dostatečně silný, aby mu pomohl emoci zvládnout (v opačném případě dítě nabude dojmu, že jeho strach či vztek je NEZVLÁDNUTELNÝ, a jeho chování se ještě zhorší), a klidným, ale pevným hlasem řekl dítěti: „Tohle NE! ZASTAV SE! DOST!“ apod. Je zapotřebí zajistit bezpečí všech zúčastněných, tj. např. v případě rvačky děti od sebe odtrhnout apod.

Poté je žádoucí zůstat s dítětem, ale nevyžadovat pohled z očí do očí, ani jej nenutit k přímému fyzickému kontaktu. Můžeme dítěti nabídnout nějakou jednoduchou aktivitu, která odvede jeho pozornost, např. napít se či vysmrkat, a klidným hlasem s přijetím pojmenovat, co se stalo a co dítě cítilo. Limit vymezíme tím, že věcně pojmenujeme chování dítěte jako nevhodné (nešikovné, nepřiměřené), ale nikdy neodsoudíme dítě jako takové, tj. posuzujeme pouze jeho chování, nikoliv dítě samotné! Následně mu lze pomoci situaci napravit, např. uklidit nepořádek, který dítě způsobilo, opravit, co se rozbilo, napsat omluvný dopis pro někoho, komu verbálně nebo fyzicky ublížilo.

Současně je více než vhodné ujistit dítě o tom, že vzájemný vztah s dospělým/dospělými incidentem neutrpěl (verbálně a/nebo neverbálně, např. poklepáním na rameno), že je tu stále pro něj, že mu pomůže naučit se podobné situace zvládat apod.

V některých situacích je následně potřeba přehodnotit, co dítě je či není schopné zvládnout, např.: „Zdá se, že tohle je pro tebe ještě moc těžké, ale nevadí, pomůžu ti s tím. Potřebujeme to ještě chvíli procvičovat!“.

STRATEGIE 12: POMOC PŘI KONTAKTU S VRSTEVNÍKY

Dítě s poruchami attachmentu mnohdy nerozumí sociálním situacím (brzy se cítí ohrožené, vysmíváné či odmítané) a dosud si nevytvořilo sociální dovednosti potřebné ke kontaktu s vrstevníky (nebo si díky traumatu a ztrátě vytvořilo takové, které situaci spíše zhoršují).

Důležitá je včasná a aktivní intervence asistenta. Nezasahujeme až po prvním incidentu! Je zapotřebí být dítěti nablízku, ukazovat mu, jak si společně hrát, jak mluvit s ostatními dětmi.

Je také zapotřebí vysvětlit ostatním dětem, proč se dítě s poruchou attachmentu chová tak, jak se chová, a proč má svého asistenta, např. „Každý z nás má nějaké POTŘEBY! Některé jsou jen méně nápadné a jiné je víc vidět...“.

Také se stává, že dítě začne zničehonic dopodrobna vyprávět o věcech, kterými si muselo projít (např. když mu nějaká současná událost připomene něco z minulosti). Není možné očekávat, že dítě samo odhadne, jaké informace je vhodné sdílet s každým na setkání a jaké jsou určeny jen pro blízký okruh přátel. Hrozí nebezpečí, že se mu ostatní děti začnou posmívat, ukazovat si na ně a informace se brzy rozletí po celé škole. V takové chvíli je tedy namístě s dítětem citlivě probrat, co je s kým vhodné sdílet, příp. mu pomoci některé věci s druhými komunikovat.

Přehled elektronických materiálů a textů ke kapitole 4.4 Kompetence IV. – Komunikační dovednosti a techniky vedení pomáhajícího rozhovoru na www.rozumacitproskoly.cz:

• Sborník textů k metodice Rozum a Cit pro školy – studijní texty:

- Koučink a koučovací techniky (Mgr. Petra Flemrová)
- Základy kognitivně-behaviorálního přístupu ve školství (Mgr. Michal Jahn, Mgr. Jana Divoká)
- Narativní inspirace pro práci s dětmi (MUDr. Olga Kunertová)
- Transakční analýza (Mgr. David Černík)
- Základy pozitivní psychologie (Mgr. Gabriela Špačková Brázdová)
- Mindfulness (Tomáš Kopřiva)
- Transformační systemická terapie V. Satirové (STST), dříve Model růstu (Mgr. Martina Salamonová)
- Systemicky pojatá krizová intervence (Mgr. Gabriela Špačková Brázdová)

4.5 Kompetence V. Osobnostní rozvoj – sebereflexe, využití podpůrných nástrojů (supervize, mentoring, koučink, sebezkušenost, vzdělávání...)

Popis obsahu kompetence:

- **Osobnostní rozvoj** – obnáší zejm. rozvoj svého potenciálu, emoční inteligence, sebeúcty (sebevědomí, sebedůvěry, sebepřijetí, sebepoznání, samostatnosti, vztahování se k druhým), kreativity a schopnosti reagovat pružně na změnu nebo nové podmínky, kritického myšlení atp.
- **Využívání supervize (intervize), koučinku, mentoringu, sebezkušenosti, dalšího vzdělávání jako nástrojů pro osobnostní rozvoj**

Koučink a jeho využití v rámci rozvoje klíčových dovedností pedagogického pracovníka

Mgr. Petra Flemrová

Koučink je velice efektivní metoda s všestranným využitím jak v oblasti osobního, tak profesního života. Jedná se o systematický proces založený na vzájemné spolupráci s primárním zaměřením na řešení vydefinované oblasti/tématu a dosažení požadovaných výsledků. Hlubší pojetí koučinku můžeme popsat jako proces, který nás vede k všímavosti a větší citlivosti k sobě samým i k širšímu okolí. Především tato všímavost a obrácení pozornosti k sobě samému a ke svému vnitřnímu světu je klíčovým aspektem k vydefinování základních potřeb klienta a provázanosti s požadovaným cílem. Správně vedený proces koučování umožňuje, aby druhého člověka jemným a přirozeným způsobem dovedl k zodpovědnosti a potřebným uvědoměním, které následně vedou k bodu, který si společně stanovili.

Citlivý a osobnostně vyzrálý kouč dokáže v jedinci za pomoci jednoduchých otázek a technik vytvořit pocit bezpečí a jistoty, a vhodným způsobem tak podpořit rozvoj osobního potenciálu, vnitřní síly a nalezení silných zdrojů, kterými každý jedinec disponuje. Jsou to právě zmíněné zdroje, na kterých je celý proces koučování postaven a na které klienti pod tíhou svých vlastních problémů a emočních dramat zapomenou. Jedním z důležitých momentů je tedy umožnit klientovi rozpomenout se na své zdroje, na kterých může vystavět svůj nový osobní příběh či vyřešit narušené aspekty svého života a svou vlastní změnou ovlivnit a podpořit změnu dalších lidí, se kterými je ve vzájemné interakci.

Osoba kouče nemusí být nutně samostatně vyhraněná pozice, která zastřešuje celý proces. Výhodou této metody je její uplatnění v každodennosti v rámci jakékoliv pozice, ať už v běžné profesní hierarchii, v rodinném systému, či na úrovni jednotlivce. Roli kouče mohou v rámci své každodenní komunikace a spolupráce se zaměstnanci, rodiči či dětmi uplatnit ředitelé, pedagogové, výchovní poradci, rodiče apod. Základním předpokladem je správné pochopení principů koučinku, které nejsou založené na instruování, poukazování na chyby a kritice, ale naopak na silné víře ve schopnosti daného jedince přijít si na vlastní řešení.

Jak již bylo zmíněno, koučování má široké spektrum využití. V oblasti školství, a především pak tedy konkrétně u pozic pedagogických pracovníků či jiných pomáhajících pracovníků má koučink primárně tyto přínosy:

- identifikace problémové oblasti,
- efektivní komunikace mezi jednotlivými účastníky procesu,
- vytvoření mostu od problému k řešení,
- identifikace nezdravých vzorců, které brání v růstu či v nalezení vhodného řešení,
- omezování výskytu spouštěčů a konfliktů,
- zmocnění klienta k vytváření změny a transformace,
- podpora vnitřní motivace,
- hledání a využití vlastních zdrojů,
- prohloubení vnímavosti a všímavosti,
- schopnost sebereflexe,
- přijímání zodpovědnosti,
- eliminace stresu a syndromu vyhoření.

V rámci koučinku je možné využít široké spektrum koučovacích technik, které je vhodné přizpůsobit konkrétnímu problému a především klientovi. Jinak budeme přistupovat k dospělému, dospívajícímu či k malému dítěti. Výběr techniky musí tedy odpovídat osobní vyzrálosti daného jedince.

Základním předpokladem úspěšného procesu jsou však také určité vlastnosti, kterými by měl kouč disponovat. Mezi tyto základní vlastnosti patří především schopnost a ochota převzít za celý proces odpovědnost. Úkolem kouče je vytvořit bezpečné prostředí, vybudovat důvěrný vztah s klientem a efektivně zvolenými otázkami držet klienta v linii s požadovaným cílem. Klient je však ten, kdo vědomě či nevědomě rozhoduje o tom, zda bude celý proces úspěšný. Vyžaduje se otevřenost, ochota přicházet s novými podněty, ochota hledat řešení, proaktivní přístup a schopnost vlastní sebereflexe. Je zde zapotřebí určitá míra osobní vyzrálosti a touha po změně. Kombinace vyzrálého a zkušeného kouče a uvědomělého, proaktivního klienta je zárukou úspěchu.

Jak již bylo zmíněno, velkým přínosem může být využití kouče ve školských zařízeních, především pak jako důležitá podpora pro pedagogické pracovníky či jiné profese zaměřující se na práci s dětmi (výchovní poradci apod.). Tyto profese nesou velkou zodpovědnost a jsou v rolích specialistů, kteří častokrát potřebují načerpat sílu, podporu a inspiraci. Koučink může být pro tyto pracovníky důležitým přínosem především v následujících oblastech:

• **Podpora zvenčí**

Přestože kouč není terapeut a není zde cílem, aby klient mluvil pouze o svých problémech, jeho přítomnost je důležitou podpůrnou složkou, která hraje v celém procesu významnou roli. Samotný fakt pro klienta (pedagoga či jiného pomáhajícího pracovníka), že není na svůj problém sám (sama), častokrát eliminuje či zcela odstraňuje pocit bezmoci, který patří mezi největší překážky na cestě k hledání řešení. Kouč klienta motivuje ke zvládnutí daného problému, čímž se otevírají možnosti řešení a hledání vhodných cest. Kouč poskytuje klientovi bezpečný prostor plný přijetí, který vede k otevřenosti a vytvoření vzájemné důvěry. Podporuje a vyzdvihuje klientovu jedinečnost, důležitost jeho role a jeho silné stránky. Již tyto základní kameny každého rozhovoru samy o sobě podporují eliminaci stresu, a tedy nepřímo významně a pozitivně ovlivňují vnímání smyslu své vlastní role a práce, kterou klient vykonává. V tomto pozitivním nastavení u klienta dochází k samovolné aktivaci vnitřní motivace a touze přicházet s novými nápady a řešeními.

• **Orientace v daném problému**

Orientace v daném problému je velmi důležitou součástí celého procesu. Častokrát se klient zaměří na určitý problém, kolem kterého vytváří myšlenkové a emoční příběhy, které vůbec nesouvisí s realitou. Základní rolí kouče je v tomto bodě podpořit klienta, aby si lépe uvědomil realitu, ve které se nachází, a jednoznačně si definoval fakta – co se doopravdy v daném příběhu odehrává,

a oddělil domněnky od skutečnosti. Klíčovou úlohu zde hrají dobře položené otázky, které vnáší do celého rozhovoru pohyb. Otázky tedy neslouží pouze k získávání potřebných informací, ale jsou zároveň prostředkem k rozšíření klientova pohledu na celkovou situaci a nastartování vhodných procesů změny. Klient si postupně zvědomuje svou odpovědnost za současnou situaci, uvědomuje si následky svého konání (či nekonání) a zároveň zde dochází k silným uvědoměním, jak jeho vlastní přístup ovlivňuje ostatní zainteresované osoby. Na základě získání těchto důležitých informací se již jednoduše nastavují jednotlivé, dílčí kroky vedoucí ke konkrétnímu cíli. Zároveň tímto nepřímo dochází k posílení sebejistoty pedagoga či jiných pomáhajících pracovníků, kteří se začínají orientovat v daném tématu a vnímají východisko. Často tedy již díky tomuto kroku dochází k eliminaci sebedestruktivních postojů, jako je pocit viny, pocity selhání a vnitřní nejistoty, a naopak se posiluje víra ve své schopnosti, touha vidět věci v širších souvislostech, která přímo navazuje na touhu po osobním rozvoji.

- **Převzetí či předání odpovědnosti**

Tento bod je zcela klíčový pro pozice pedagogů či jinak pomáhajících profesí v interakci s dětmi. Jednou z nejčastějších příčin konfliktů a nevyřešených sporů je nejasně nastavená zodpovědnost ve vztahu k dětem v oblasti vzdělávacího a výchovného procesu, konkrétně u problematických projevů chování, které mnohdy vyžadují důkladné odborné prozkoumání. Pomáhající profese, ale i rodiče mají často tendence na sebe brát velkou míru zodpovědnosti (nebo naopak se této zodpovědnosti zbavovat) za celkový psychický a fyzický stav dítěte a je pro ně velice těžké rozpoznat hranici svého vlastního působení. Opět, i v tomto bodě dochází za pomoci cílených otázek k řádnému prozkoumání celkové situace, kde se jednoduše a efektivně nastaví odpovědnost jednotlivých účastníků, vymezí se potřebná podpůrná řešení a intervence dalších stran. Koučink v tomto případě napomáhá iniciovat změny vnesením jasného a nezkresleného pohledu na celou záležitost.

- **Sebereflexe**

Ke koučinku se nutně pojí sebereflexe, která značně ovlivňuje kvalitu našeho života, naše jednání a vztahy s druhými lidmi. Sebereflexe je schopnost nahlédnout sám na sebe, umožňuje nám vnímat sebe sama, své pocity, zhodnotit naše postoje, myšlenky, názory a na základě zjištěných skutečností nastavit kroky k požadované změně. Míra sebereflexe poukazuje na vyzrálost daného jedince a je důležitým předpokladem k efektivnímu koučovacímu procesu. Koučink svými jedinečnými technikami schopnost sebereflexe rozvíjí a podněcuje, a umožňuje tak klientovi získat celkový náhled na jeho život, pracovní či osobní situaci. Vysoká míra sebereflexe je umění oddělit se od vlastního Já a objektivním způsobem nahlédnout na reálná fakta. Kouč klientova nově objevená zjištění nijak nehodnotí a neposuzuje, pouze se je snaží zasadit do kontextu řešené situace a maximálně využít k přínosu celé problematiky.

- **Řešení problematických situací**

Tento bod se v určitém směru kryje s předchozími body. Koučink se dá využít jak ve formátu klient – kouč, tak i ve formátu, kdy je přítomno více stran, a role kouče se tak může rozšířit či kombinovat s rolí mediátora. Jak již bylo několikrát zmíněno, hlavní přidanou hodnotou koučinku jsou cílené, otevřené otázky a systematický proces, který vede k jasnému cíli. Do problematických situací vnáší koučink jasnost, vymezuje jasnou zodpovědnost a přináší nová, mnohdy velmi hluboká a potřebná uvědomění. V procesu řešení problematických situací, které budou spojené primárně s dětmi (žáky), se dá koučink využít především k definování počátků daného problému, jako např. jak dlouho se daný problém vyskytuje, kdy se poprvé projevil (změny v rodině, ve třídě apod.), jak často a za jakých okolností se problém vyskytuje, zda se jedná o trvalý, či občasný problém, hledání podobností jednotlivých situací apod. Nově nabyté informace se postupně zasadí do celkového kontextu, vytyčí se jednotlivé zodpovědnosti a nastaví akční plán. Celý tento proces napomůže k zapojení potřebných stran, k urychlení nalezení řešení a průběžnému i finálnímu zhodnocení konkrétních kroků. Klient (pedagog) tímto získává přímou a efektivní podporu, která bezesporu přispěje k jeho celkové spokojenosti.

- **Eliminace stresu**

Koučink je velice účinným nástrojem pro eliminaci stresu. Pomáhá klientovi vydefinovat situace, které jsou pro něj emočně vypjaté, stresující a nad kterými mnohdy ztrácí kontrolu. Samotné pojmenování stresových situací, jejich dílčí analyzování a hledání vhodných řešení vedou ke snížení napětí a naději, že má situace řešení. Kouč postupně vede klienta k nalézání jeho vlastních řešení, jak stresové faktory ze svého života vyřadit, či alespoň je zmírnit, a zároveň může nabídnout různá cvičení a techniky, které k eliminaci stresu přímo či nepřímo vedou. Je důležité podotknout, že mnohdy samotný rozhovor, urovnání si myšlenek a získání podpory z druhé strany může mít velmi silný efekt na posílení vnitřních zdrojů klienta, který následně proaktivně nastaví změnu životního stylu. Koučink zároveň pomáhá klientovi s důležitým ujasněním, zda stres pramení z prostředí, ve kterém se projevuje, nebo zda jsou i jiné oblasti života, které je zapotřebí přeorganizovat a učinit potřebné změny. Koučink v této oblasti napomáhá klientovi získat pevnou půdu pod nohama a čistý, stresem nezamísený pohled na svět a na vlastní životní situaci.

- **Prevence před vyhořením**

Koučink napomáhá vybudovat efektivní návyky, které pomáhají předcházet syndromu vyhoření či jiné formě vyčerpání. Cílem je průběžně eliminovat stresové faktory, posilovat svou vnitřní stabilitu a prostřednictvím základních technik zvládání stresu si umět od stresu ulevit. Kouč je v celém procesu opět průvodcem, který napomáhá klientovi rozšířit potřebná uvědomění, vydefinovat oblasti, na které je zapotřebí se zaměřit, a postupně nastavit akční kroky k udržení pevné a stabilní psychické pohody. Nezbytností je také vést klienta k vydefinování takových činností, u kterých se případné stresové faktory vykompenzují. Jedná se o činnosti a lidi, kteří klientovi přinášejí pocity radosti, smysluplnosti a fyzické a psychické uvolnění.

Je nezbytné také vyzdvihnout zcela zásadní přínos a kvality koučinku, které silným způsobem ovlivňují spokojený a smysluplný život jedince. Jedná se o přímý efekt při práci na svých tématech, jako je podpora sebevědomí, získání sebeúcty a probuzení víry ve své schopnosti. Člověk získává větší nadhled, dokáže řešit konflikty konstruktivním způsobem, probouzí se v něm tvořivost a svou vlastní změnou se stává vzorem pro ostatní.

5. POPIS EDUKAČNĚ-TERAPEUTICKÉHO BALÍČKU ROZUM A CIT PRO ŠKOLY – SOUBORU MATERIÁLŮ PRO VEDENÍ POMÁHAJÍCÍHO ROZHOVORU S DĚTMI S PROBLÉMY V UČENÍ A CHOVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Edukačně-terapeutický balíček je souborem materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole. Jeho komponenty jsou k dispozici též v elektronické verzi na www.rozumacitproskoly.cz.



Součástí edukačně-terapeutického balíčku jsou:

- **Příručka pro práci s edukačně-terapeutickým balíčkem Rozum a Cit pro školy – soubor materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole** (dále také jen příručka)
- **Sada ilustrovaných karet s prostředními, postavičkami a symboly** jako pomůcka pro vedení samotného pomáhajícího rozhovoru a dobře využitelná při rozvoji kompetencí komunikativních, sociálních, pracovních, k učení a řešení problémů
- **Sada kartiček s názvy emocí a pocitů** zaměřená svou podstatou též na mindfulness – všímavost k vlastním potřebám
- **Pracovní listy pro děti (kopírovatelné předlohy)**, které navazují na výše zmíněné sady karet
- **Soubor předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami**
 - Soubor karet pro edukačně-terapeutickou činnost s popisem možných problémových oblastí a postupy jejich řešení
 - Kopírovatelné předlohy a vzory záznamových archů pro edukačně-terapeutickou činnost
 - Vzory sledovacích karet pro dítě a jeho rodinu – sledování pokroků, stanovování cílů a jejich plnění, udržování motivace dítěte a rodiny k řešení problematické situace
 - Kopírovatelné předlohy pro tvorbu podpůrného individuálního plánu dítěte a jeho rodiny

Doplňkové elektronické materiály jsou umístěny na stránkách www.rozumacitproskoly.cz. Jedná se jak o teoretické materiály pro práci s dětmi s problémy v učení a chování, tak i praktické – pracovní listy, náměty na činnosti, hry, videa a další.

5.1 Popis hlavních komponent edukačně-terapeutického balíčku Rozum a Cit pro školy, souboru materiálů pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dětmi s problémy v učení a chování na základní škole

5.1.1 Soubor karet s prostředími, postavičkami a symboly – Divadlo

• Základní popis souboru karet s prostředími, postavičkami a symboly – Divadla

Sada ilustrovaných karet s prostředími, postavičkami a symboly – Divadlo je základní pomůckou edukačně-terapeutického balíčku. Jedná se o hravou projektivní techniku koncipovanou pro co nejuniverzálnější využití v pomáhajícím rozhovoru. Inspirací při tvorbě pomůcky se nám stala praxe s jinými projektivními technikami, zejm. terapeutickým pískovištěm a terapeutickými kartami.

Soubor tvoří sada 40 karet s reálnými i nereálnými prostředími, která mají tvořit kulisu pro rozvíjení určitého příběhu či modelování situací ze života dítěte pomocí postaviček a symbolů s „kouzelnými předměty“. Na soubor karet s prostředími navazují i ostatní komponenty edukačně-terapeutického balíčku (zejm. sada kartiček s názvy emocí a pocitů a pracovní listy pro děti).

Výhodou je, že o další prostředí a postavičky mohou **obohacovat soubor v rámci pomáhajícího rozhovoru samy děti**.

Kromě individuální práce s dítětem lze pomůcku jistě vhodně využít i při práci skupinové.

Nosný je zejm. její herní, a tedy pro děti velmi motivační, potenciál. Řada dětí (ale i dospělých) může mít problém s přímým pojmenováním některých skutečností, myšlenek, pocitů, a právě hra jim k tomu poskytne vhodný prostor. Soubor karet s prostředími také nabízí celou řadu možností práce s metaforami a přirovnáními (ohníček života, poklad mého života, můj život jako film, cítím se jako v prázdné ulici, nepřehledná situace – džungle, cesta k cíli – lezení na horu, dobytí hradu, planety jako blízcí lidé v mém vesmíru, oáza – místo klidu a odpočinku, pustý ostrov – osamocenost, moje majáky – podpůrné osoby mého života, plavání pod hladinou moře – ponoření se pod hladinu nějakého problému atp.).

Divadlo lze užít i v oblastech, jako je identifikace aktuálních potřeb a přání dítěte (hledání zakázky a cíle), nácvik určité dovednosti či strategie chování nebo hledání řešení problémové situace, rozvoj určité schopnosti (komunikační či sociální), hledání silných stránek a talentů, rozvoj emoční inteligence, kritického myšlení a v neposlední řadě podpora kreativity.

• Obecný postup práce se souborem karet s prostředími, postavičkami a symboly – Divadlem vč. dalších praktických námětů a poznámek

Věříme, že pomáhající pracovník či jiný odborník (psycholog, psychoterapeut, kouč, výchovný poradce atp.) najde mnoho způsobů, jak do své praxe Divadlo zařadit. Na tomto místě ale považujeme za důležité, zejm. pro začínající pomáhající pracovníky, naznačit alespoň určitý obecný postup práce s předkládanou pomůckou vč. některých dalších poznámek, námětů a tipů pro pomáhající rozhovor.

Při práci s Divadlem můžeme využít následující obecný postup:

1. Příprava před setkáním s dítětem

Před setkáním s dítětem doporučujeme kartičky s postavičkami a symboly rozložit tak, aby tvořily tematické skupinky – tj. skupinka lidí, zvířat, povolání, nadpřirozených – pohádkových postav, kouzelných předmětů a lektvarů. Dále připravíme průhledný plastový stojánek a vedle něj šest dřevěných stojánků na kartičky s postavičkami a symboly. (Stojánků je záměrně pouze šest. Větší množství už by mohlo vést dítě k jistému přehlcování scény.) Dále je také vhodné připravit si čtvrtky,

nůžky, pastelky nebo fixy, pokud by dítě mělo potřebu postavičku či předmět dokreslovat.

2. Představení souboru karet s prostředími, postavičkami a symboly

Představíme dítěti jednotlivé části souboru a necháme mu dostatek času (obzvláště při prvním kontaktu), aby si vše dobře prohlédlo. Osvědčilo se připodobnit soubor k loutkovému divadlu, kdy karty s prostředími jsou jakési „kulisy“ a postavičky „herci“ s tím, že děti mohou využívat i některé kouzelné předměty a lektvary. Stanovíme také pravidla při zacházení s pomůckou, tj. zejm. opatrnost při zacházení s kartami při vkládání do stojánku, postavičkami při manipulaci (nesmí se ničit, házet s nimi atp.).

3. Výběr konkrétního prostředí, postaviček nebo symbolů

Prostředí, postavičky či symboly můžeme nechat dítěti vybrat volně. Volného výběru uijeme zejm. při navazování vztahu s dítětem nebo identifikaci potřeb (přání, snů) dítěte. Výběr však lze i poněkud zacílit – dát k němu určité zadání, např. aby dítě vybralo prostředí, kde by se cítilo bezpečně, kde by mělo strach, kde by se radovalo, kde by mohlo zažít smutek atp.

Kartu může vybrat i pomáhající pracovník záměrně, a to zejm. v případě, že pracuje s dítětem na určitém konkrétním tématu, ke kterému lze právě danou kartu využít (např. pokud pomáhající rozhovor směřuje k určitému cíli, motivaci dítěte k jeho dosažení nebo identifikaci silných stránek a talentů), nebo karta má pomoci k řešení konkrétního problému (např. řešení problémové situace, která se stala ve třídě – karta se školní třídou).

Lze také jistě začít nejprve výběrem postaviček a pak vyzvat dítě, aby vybralo prostředí, ve kterém se bude příběh nebo situace odehrávat. Nebo je též možné, aby prostředí, postavičku/postavičky či symbol/y vybral sám pomáhající pracovník, pokud tím sleduje určitý účel. Děti někdy mohou ulpět jen u hry s figurkami. V tom případě je může pomáhající pracovník navést, aby pro figurky vybraly prostředí, ve kterém by se situace, která je předmětem dětské hry, mohla odehrávat. (Není však nutné dítě do výběru prostředí nutit, pokud chce zůstat pouze u hry s figurkami. V tomto ohledu je někdy vhodnější trpělivost a respekt k aktuálním potřebám dítěte, které se, v průběhu času a s přibývajícím důvěrou a prohlubováním vzájemného vztahu s pomáhajícím pracovníkem, mohou změnit.)

4. Rozhovor nad kartou s prostředím

Pokud práci s dítětem začínáme výběrem prostředí, lze si nejprve povídat právě o něm. Uvádíme pro tyto účely příklady některých otázek:

- Proč sis vybral/a tuto kartu? Co se ti na obrázku (ne)líbí?
- Co ti připadá zajímavé?
- Co tě zaujalo?
- Zobrazuje obrázek prostředí, které je v něčem podobné tomu, které znáš?
- S kým bys rád/a v daném prostředí byl/a?
- Koho by sis do daného prostředí (ne)pozval/a?
- Co bys na daném prostředí změnil/a?
- Co by sis přál/a mít jinak?
- Chceš si nakreslit nějaké své prostředí, které na kartách není?

5. Tvoření příběhu

Vyzveme dítě, aby vybralo z nabídky kartiček s postavičkami a zvířaty „herce“ – tedy postavičky, které budou v příběhu vystupovat, a dodáme, že je může doplnit i kartičkami se symboly (kouzelnými věcmi, lektvary atp.).

Důležité je, aby dítě mělo informaci, že výběr figurek, symbolů či prostředí nemusí být definitivní. Při stavění první scény příběhu tedy může zkoušet různé varianty. **Otevření možnosti změny může být pro dítě cennou korektivní zkušeností.**

Když je dítě se stavěním scény spokojené (můžeme si předem domluvit signál, např. „hotovo“), **zrekapitulujeme, co vidíme.** Říkáme a příp. prstem ukazujeme: „Vidím tu dva kluky a čaroděje, kteří právě stojí v jeskyni s pokladem a mají s sebou psa.“ Dítě nám buď naše pojmenování potvrdí, nebo upřesní a doplní.

Obecně však můžeme projevit zvědavost, doptávat se. Můžeme vyzývat dítě i k tomu, jestli nechce na scéně něco změnit (přidat, ubrat, zaměnit). Pak dítě povzbudíme, **aby vyprávělo, co se v příběhu právě odehrává.** Dítě většinou vypráví, ev. i hraje s postavičkami. V této fázi je dobré zůstat v symbolické rovině – držet se odehrávaného příběhu bez přenosu odehrávaného na reálnou situaci dítěte (podobnost s jeho životem).

Pro inspiraci uvádíme též několik variant otázek, které lze při tvoření příběhu položit:

- Co se tu mohlo stát?
- Jaké dobré (špatné) vlastnosti má (určitá postava, předmět atp.)?
- Jak se cítí (určitá postava)? (Lze využít kartičky s emocemi a pocity.)
- Co by si mohla povídat postava (A) s postavou (B)? O čem by se bavili/y? Co by spolu mohli/y dělat, zažít?
- Co by mohlo pomoci (postavám) k vyřešení zapeklité situace?
- Jak by šlo pomoci (určité postavě), aby se cítila lépe – tolik se nebála, lépe zvládla vztek, agresi atp.?
- Jaká hudba by příběh provázela, kdyby to byl film?
- Je příběh humorný, tragický, smutný, veselý...? (Lze využít kartičky se žánry, které jsou součástí pracovního listu Ovladač na příběhy.)
- Šel by příběh převyprávět tak, aby byl (např. veselejší), dopadl dobře – lépe?
- Kdybychom se v příběhu vrátili do momentu (určitý moment), mohl by se příběh odvíjet jinak?
- Co by se stalo, jak by se příp. příběh odvíjel, kdyby se (daná postava) zachovala (v určitém momentu) jiným způsobem?
- O čem by bylo pokračování příběhu (2. díl seriálu)?
- Chtěl/a by sis sám/sama do příběhu nakreslit ještě jinou postavičku, zvíře, kouzelnou věc atp.?

Může se stát, že dítě bude prostřednictvím postav odehrávat určité patologické vzorce chování. V některých případech není nutné úplně zasahovat – jedná se o prožitek, který dítě v dané chvíli „potřebuje“. Prostřednictvím intervence pomáhajícího pracovníka však lze dítě navést na vhodnější řešení situace.

Jestliže budeme s dítětem pracovat déle, nebude ojedinělé, že se některé scény či postavy budou opakovat. Je to zcela běžný a veskrze užitečný jev. Dítě potřebuje zřejmě hru opakovat z nějakého důvodu. Pomáhající pracovník může těchto opakujících se okamžiků využít a otevřít s dítětem diskusi, proč jsou pro něj tak důležité. Nicméně – někdy není dítě schopné důvod, proč situace opakuje, vysvětlit. V takovém případě apelujeme na aktivizaci důvěry pomáhajícího pracovníka v **aktuální potřebu dítěte si situaci „odehrát“**, bez nároku na vysvětlení smyslu.

6. Ukončení setkání (společné práce) – rekapitulace

Na závěr je vhodné vyzvat dítě, aby **samo zrekapitulovalo**, co ho během společné práce zaujalo, co mu připadalo zajímavé, zda mu situace připomínala něco, s čím se setkává nebo co prožívá v běžném životě, nebo by chtělo něco podobného prožít atp. Lze se však dítěte jistě zeptat, kterou postavičkou by rádo bylo ono samo či kterou by být nechtělo a proč. Pokud se jednalo o práci s nějakým konkrétním zadáním – např. řešení situace s kamarády ve třídě, hádka se sourozencem, problém s učitelem, je užitečné zrekapitulovat, v čem **mohla společná práce přispět k řešení problému**, zda z ní vzešla určitá zakázka nebo i cíl práce. V tomto ohledu může přispět i rekapitulace pomocí zápisu do záznamníčku.

- **Další praktické náměty a poznámky k postupu práce se souborem karet s prostředími, postavkami a symboly**

Práci se souborem karet s prostředími, postavkami a symboly lze velmi pěkně propojit s kartičkami s názvy emocí a pocitů. Mohou sloužit k pojmenování emocí a pocitů postav z příběhu, který dítě modeluje. Přitom hovoříme s dítětem, co by postavka právě potřebovala, aby se mohla cítit jinak, či co pro ni znamená, že se cítí určitým způsobem.

- Další náměty pro práci s kartami s prostředími, postavkami či symboly vč. propojení na pracovní listy pro děti najdeme v Příručce pro práci s edukačně-terapeutickým balíčkem. Najdeme zde rovněž popis kartiček s názvy emocí a pocitů a popis pracovních listů.
- Pracujeme-li bez konkrétního zadání a hra je pro dítě silným emocionálním zážitkem, který je pro něj jen těžko verbalizovatelný či přenositelný do reality, můžeme závěrečnou interpretaci vynechat a nechat vše jen ve fázi zážitku. Pokud pracujeme s libovolným výběrem karty s prostředím, postavkou nebo symbolem a dítě se při práci zeptá, co dané prostředí, postavka či symbol znamená (není si jisté, co na obrázku vidí), pokusme se jej nejprve zeptat, co ono samo vidí. V řadě případů je velmi užitečné k pojmenování dítětem přistoupit a pracovat s ním. Je také možné, že dítěti při práci bude určitý typ postavy chybět a využije zástupnou postavu. (Postavku si může také samo dokreslit.) Výjimku tvoří kartičky se symboly. Zde je vhodné dítěti předem říci, že se jedná právě o „kouzelné symboly“. Jak ale jejich kouzlo působí, už může být ponecháno čistě na fantazii dítěte.
- Během rozhovoru s dítětem taktéž můžeme záměrně nabízet určité postavky, které by mohly vstoupit do děje (např. postavy s nadpřirozenými vlastnostmi – kouzelník, kouzelná víla, čarodějnice, superhrdina – nebo jiné postavy, které pomohou řešit, nebo i zhoršit situaci – policista, hasič, lékařka, učitel, voják, zloděj atp.), nebo nabízet k řešení situace kouzelné předměty či lektvary atp.
- Pracujeme-li s některým prostředím s určitým záměrem, můžeme přistoupit k tomu, že je sami pojmenujeme. Např.: „Představ si, že toto je tvůj pokoj..., že ses ocitl/a v kouzelné zahradě, že jsi v jeskyni za městem našel/našla poklad..., ses stal/a králem/královnou v říši pohádek...“.
- Pomáhající pracovník by v případě, že nechá dítěti libovolně vybrat prostředí a nechá jej samostatně vytvářet příběh, neměl příliš zasahovat a podléhat svým interpretacím toho, co dítě pomocí příběhu vyjadřuje. Pro dítě může být cenná již jen možnost prožití některých situací, emocí. Při práci se souborem karet je dobré nechat dítě uplatňovat fantazii, nebát se „nereálných“ příběhů, které nám dospělým nemusí na první pohled zcela dávat smysl.
- Máme za to, že předkládaný soubor může nabízet i řadu možností pro diagnostickou práci. Z hlediska pedagogické či speciálně pedagogické diagnostiky má výpovědní hodnotu již samotný přístup dítěte k činnosti – lze sledovat přístup k práci, způsob řešení problémů, jazykové schopnosti, rozvíjení slovní zásoby, míru kreativity, udržení pozornosti u hlavní linie příběhu či rozbíhavost myšlení atp. V případě, že pomáhající pracovník není erudovaný v oblasti psychodiagnostiky, měl by být v tomto ohledu více než obezřetný a v případě jakýchkoliv pochybností spojených s odchylkami ve vývoji psychiky nebo skutečností, které by mohly ohrožovat vývoj dítěte (zneužívání, suicidální pokusy, užívání návykových látek atp.), situaci supervidovat, příp. dítě odeslat na odborné pracoviště.

5.1.2 Sada kartiček s názvy emocí a pocitů

Emoce jsou neoddelitelnou součástí naší osobnosti. Jedná se o tělesné děje, jejichž základní úlohou je nastavit člověka k akci. Tyto tělesné děje jsou překládány do vědomí a to, co si uvědomujeme, jsou pocity. Jako pomůcka může sloužit definice jednoho z předních badatelů v této oblasti, Antonia Damasia: „Emoce se odehrávají v divadle těla, zatímco pocity v divadle vědomí. Pocity jsou pak jakési překlady emocí do našeho vědomí. Základními emocemi jsou strach, vztek (hněv), radost, smutek, odpor a údiv“ (Honzák 2017, s. 82).¹⁸

Soubor kartiček tvoří devět „rodin“ emocí a pocitů, a to Strachu, Hněvu, Smutku, Radosti – Štěstí – Lásky, Hnusu – Odporu – Znechucení, Údivu, Hrdosti, Pýchy, Viny – Studu. Které emoce a pocity do

¹⁸ Honzák, J. *Psychosomatická prvouka*. Praha: Vyšehrad, spol. s r. o., 2017.

jednotlivých rodin patří, naleznete v přehledu níže. Celkem se jedná o 163 karet s emocemi a pocity a 9 karet s nadpisy emocí. (Přehled karet je uveden i v příručce k edukačně-terapeutickému balíčku.)

Kartičky se dají využít pro identifikaci pocitů a emocí při práci s Divadlem, pracovními listy, ale i při jiných činnostech s dětmi. Záměrem pomůcky je pomoci dětem identifikovat jejich emoce a pocity, podporovat všímavost k nim, a tím i rozvíjet emoční inteligenci.

Vycházíme přitom z předpokladu, že emoce jsou užitečnými informátory. Základní emoce mají evolučně velký význam pro naše přežití. Pocity nám pak dávají zprávu, jak bychom měli žít, co je a není správné, jak prožíváme emočně danou situaci, nebo nás upozorňují na možnost vzniku nebezpečí.

Kartičky s emocemi a pocity jsou formulovány tak, aby doplňovaly věty: **Cítí/m; Cítí/m se; Cítí/m se být; Jsem/je/jsou; Je mi/mu/jí/jim; Mám/má/mají...**

5.1.3 Pracovní listy pro děti

Pracovní listy pro děti jsou další pomůckou, kterou lze velmi dobře využít v pomáhajícím rozhovoru. Jsou zaměřené zejm. na navázání vztahu s dítětem, hledání potřeb a přání dítěte, posilování motivace ke změně určitého chování, práci s myšlenkami a emocemi, identifikaci silných stránek a hledání strategií pro zvládání problémových situací a zdrojů k jejich uplatnění v životě, podporu kreativity, rozvoj emoční inteligence a kritického myšlení (více viz též Tabulka s přehledem pracovních listů v příručce k edukačně-terapeutickému balíčku). Navazují také na Divadlo.

Koncepce pracovních listů předpokládá, že budou předmětem společné práce dítěte a pomáhajícího pracovníka. Pomáhající pracovník pak může (pomocí otevřených otázek, aktivního naslouchání a Silné pětky) s dítětem vést nad pracovním listem rozhovor. Pracovní list může dítě vypracovávat i samo, např. jako „domácí úkol“, ale bez pomáhajícího rozhovoru nebude vytěžen maximální potenciál.

Výběr pracovních listů je nutné přizpůsobit věku a schopnostem konkrétního dítěte.

5.1.4 Soubor předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami

Soubor předloh pro práci s dětmi v rámci pomáhajícího rozhovoru a jejich rodinami obsahuje kopírovatelné materiály (zejm. záznamové archy, pracovní listy a přehledy, dotazníky atp.) využitelné pomáhajícím pracovníkem pro vedení pomáhajícího rozhovoru s dítětem s problémy v učení, chování nebo i náročné životní situaci. Do souboru byly umístěny materiály, které se ukázaly v praxi jako užitečné, ale jejich výběr pro pomáhající rozhovor je fakultativní. Pro přehlednost byl soubor předloh rozdělen do následujících čtyř oddílů:

- **Soubor karet pro edukačně-terapeutickou činnost s popisem možných problémových oblastí a postupy jejich řešení**

Karty obsahují popis 21 problémových oblastí, se kterými se nejčastěji setkáváme u dětí s problémy v učení a chování. Cílem karet je poskytnout základní přehled, jak se daný problém u dítěte projevuje a jakou souvislost může mít se životní situací dítěte (a jeho rodiny) nebo s některými (nejčastěji se vyskytujícími) „diagnózami“, dále také tipy, jak postupovat v pomáhajícím rozhovoru vč. doporučení technik pro práci s dítětem a doporučení dalších odborníků, kteří by mohli s řešením situace dítěte pomoci.

Odbornou pomoc lze také rozšířit o hipoterapii, resp. hiporehabilitaci, canisterapii, arteterapii, ergoterapii aj. dle potřeb dítěte. V případě psychoterapie je v některých případech vhodné kombinovat individuální, rodinnou a skupinovou formu.

U dětí se závažnějšími problémy, např. těžkými poruchami chování (delikventních), závislostmi, rozvinutým psychickým onemocněním, ohrožením zdraví u poruch příjmu potravy, je vhodné uvažovat o multioborové spolupráci, příp. využití ambulantních nebo pobytových služeb středisek výchovné péče, diagnostických či výchovných ústavů nebo zdravotnických služeb (nemocnic, léčeben, ozdravoven, lázní atp.).

Pokud vyjde během pomáhajícího rozhovoru najevo odůvodněné podezření na jakoukoliv trestnou činnost (na dítěti, v jeho okolí – rodině, nebo páchanou samotným dítětem), je nutné splnit ohlašovací povinnost na Policii ČR a v případě potřeby spolupracovat s příslušným odborem sociálně-právní ochrany dětí – OSPOD.

I když to není uvedeno přímo v popisu jednotlivých problémových oblastí, předpokládáme, že vždy bude nějakým způsobem do řešení zapojena i rodina dítěte a bude probíhat komunikace mezi školou a rodinou.

Také vycházíme z předpokladu, že škola spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry), proto nejsou do přehledu odborníků na kartách zahrnuta. Do týmu externích odborníků řadíme i ošetřující praktické lékaře pro děti a dorost, které taktéž do výčtu odborníků na kartách neřadíme.

- **Kopírovatelné předlohy a vzory záznamových archů pro vedení pomáhajícího rozhovoru**

Tento materiál obsahuje pomůcky pro vedení pomáhajícího rozhovoru a také formuláře pro přehled a záznamy intervencí.

- *Aktivní naslouchání – přehled technik*

Karta byla vytvořena jako pomůcka pro trénink aktivního naslouchání při pomáhajícím rozhovoru s tím, že je do ní možné zaznamenávat další možné otázky a postřehy z pomáhajícího rozhovoru.

- *Inspiromat otázek pro pomáhající rozhovor*

Inspiromat otázek nabízí základní spektrum otázek pro pomáhající rozhovor s tím, že umožňuje záznam otázek a postřehů z pomáhajícího rozhovoru.

- *Otázky k reflektování pomáhajícího rozhovoru*

Záznamový arch obsahuje otázky pro reflexi pomáhajícího rozhovoru s možností jejího písemného záznamu.

- *Přehled intervencí a formulář záznamu z intervence pro průvodce*

Do přehledu intervencí lze zapisovat přehled jednotlivých pomáhajících rozhovorů a formulář záznamu intervence pak slouží pro konkrétnější zápis pomáhajícího rozhovoru.

- **Vzory sledovacích karet pro dítě a jeho rodinu – sledování pokroků, stanovování cílů a jejich plnění, udržování motivace dítěte a rodiny k řešení problematické situace**

Tato část souboru příloh obsahuje zejm. pomůcky pro sledování průběhu pomáhajícího rozhovoru.

- *Můj záznamníček vč. samostatné stránky k vytištění*

Můj záznamníček se skládá ze souboru sledovacích karet pro dítě v pomáhajícím rozhovoru. Materiál využívá koncept Ruky a také princip škálování pomocí Teploměru. Záznamníček lze využít k záznamům setkání pomáhajícího pracovníka s dítětem. Je-li to užitečné, záznamy mohou poskytovat informaci pro rodiče. Ti pak v záznamníčku vidí, jak se dítě na setkání s pomáhajícím pracovníkem cítilo, co bylo předmětem setkání, zda z něj vzešel určitý úkol, nápad, zážitek či nějaká poznámka nebo inspirace.

Pro každé setkání nabízí záznamníček možnost škálování, jak se dítě cítí na začátku a konci setkání.

Výjimku tvoří první setkání, kdy předpokládáme, že dítě bude se záznamníčkem a metodou škálování pomocí Teploměru seznámeno až v závěru hovoru, a hodnotí tak jen to, jak se cítí na konci setkání. Cílem škálování je zjistit, zda se dítě po setkání cítí lépe, či ne. Hodnocení dítětem je vhodné v pomáhajícím rozhovoru reflektovat, zejm. pokud jsou hodnoty úvodního hodnocení na škále menší než číslo 5 a v závěrečném hodnocení dítě uvádí nižší hodnotu než na začátku. Pokud dítě vybere méně než 5, ptáme se: „Co by se muselo stát, změnit, abys byl/a o jeden stupínek výše?“

(pokud je hodnocení velmi nízké), nebo „Co by se muselo stát, změnit, abys byl/a alespoň na 5?“ atp. (K námětům na otázky ke škálování viz také Inspiromat otázek pro pomáhající rozhovor, který je součástí souboru předloh v edukačně-terapeutickém balíčku.)

V záznamníčku je též možné v každém záznamu ze setkání využít symbolů Ruky. V úvodu záznamníčku je proto uveden obrázek Ruky a popis, co symbolizují jednotlivé prsty. Pomáhající pracovník se může cíleně s dítětem na začátku rozhovoru domluvit, že budou v řešení situace dítěte Ruku používat a v závěru si vybarví políčka prstů, jejichž princip aplikovali.

Pomocí symbolů Ruky se dá celý pomáhající rozhovor reflektovat. S dítětem lze projít významy prstů (uvedené v úvodu záznamníčku) a povídat si, zda něco z nich bylo obsahem společného rozhovoru. Pokud ano, dítě si příslušné políčko zaškrtně či vybarví. Není přitom podstatné, zda dítě dokáže reflektovat pomocí prstů Ruky všechny aspekty pomáhajícího rozhovoru, ale to, které identifikuje. Předpokládá se, že právě identifikované aspekty jsou pro něj nějakým způsobem důležité, zaujaly ho. Pro pomáhajícího pracovníka poskytuje reflexe dítěte užitečnou zpětnou vazbu a náměty pro další pomáhající rozhovor.

Příklad: Pokud dítě označí, že se cítilo bezpečně nebo že zjistilo, v čem je výjimečné, může se pomáhající pracovník domnívat, že vytvořil pro dítě bezpečné prostředí, a pro dítě bylo důležité, že pracovali společně na podpoře sebeúcty (identifikaci silných stránek a talentů).

Díky procházení jednotlivých prstů si dítě také může zvědomit, že může být užitečné se některými aspekty souvisejícími s jeho životem zabývat.

Příklad: Při procházení jednotlivých prstů Ruky dítě zjistí, že by se rádo zabývalo tím, co potřebuje, po čem touží, svými silnými stránkami atp., což se může stát předmětem dalšího pomáhajícího rozhovoru.

K dispozici jsou však ještě další políčka, která lze využít, pokud jde o setkání, kdy se dítě potřebovalo jen svěřit – popovídat si, řešila se během něj nějaká nepříjemná situace (myšleno určitý druh „krizové situace“), nebo kdy dítě potřebovalo jen relaxovat, odpočinout si. Hodnocení dítětem v tomto smyslu dává pomáhajícímu pracovníkovi zpětnou vazbu, jak chápe obsah setkání. Pokud také dítě o těchto symbolech ví, může dojít k uvědomění, že cílem setkání s pomáhajícím pracovníkem nemusí být jen řešení jeho „primárního problému“, pro který přišlo do pomáhajícího rozhovoru, ale lze se na něj obrátit i v situacích, kdy se jen potřebuje svěřit, vyřešit nějaký akutní problém nebo zrelaxovat – odpočinout si.

Dále lze využít v každém pomáhajícím rozhovoru i prostor pro záznam inspirace, nápadu, zážitku, poznámky nebo úkolu. Menší děti mohou nakreslit či nalepit obrázek. Několik posledních stránek záznamníčku je určeno pro další poznámky. Záměrem bylo zejm. poskytnout dítěti prostor pro další záznamy.

Předpokládá se, že záznamníček slouží především ke společné práci pomáhajícího pracovníka a dítěte a může se stát cennou pomůckou pro reflexi pomáhajícího rozhovoru. Je nutné s ním však pracovat dle schopností dítěte. Pokud nevyhovuje práce s piktogramy prstů Ruky, ev. dalšími, není nutné je využívat.

– *Příběh třídy (dotazník pro děti) vč. zadání otázek pro administrátora*

Příběh třídy je pomůckou, která slouží pro mapování klimatu třídy. Lze jej využít při práci s třídním kolektivem nebo individuálně v pomáhajícím rozhovoru, kde můžeme s dítětem jeho odpovědi prodiskutovat.

– *Teploměr – dotazník pro mapování prožívání vybraných oblastí života dětí vč. archů pro záznam výsledků a poznámek k dotazníku a dotazník pro rodiče Mapování, jak dítě prožívá vybrané oblasti života vč. Metodiky administrace dotazníkového šetření.*

Metodika administrace dotazníku je součástí souboru předloh, na kterou tímto odkazujeme. (Více také v kapitole 5.1.4.)

– *Pomocná tabulka pro definování cíle pomocí koučovací techniky SMART a Kolo změny (s možností záznamů)*

Jedná se o pomůcky, které pomáhají vhodně definovat a reflektovat nastavení cíle pomáhajícího rozhovoru a také pozorovat motivaci dítěte ke změně. Pomocná tabulka pro definování cíle vychází z koučovací techniky SMART. (Více k technice SMART viz také kapitola 6.3 Jednotlivé prsty Ruky = jednotlivé kroky pro vedení dětí, resp. PRSTENÍČEK– INDIÁN v příručce k edukačně-terapeutickému balíčku.) Kolo změny, které na tabulku navazuje, je inspirováno motivačními teoriemi (Motivačními rozhovory). S dítětem lze s jejich pomocí vést pomáhající rozhovor a zaznamenávat do nich, v jaké fázi změny se v rámci dosažení zvoleného cíle nachází, ev. co by mu pomohlo se posunout do fáze další. (Více také kapitola 4.4.3.)

- **Kopírovatelné předlohy pro tvorbu podpůrného individuálního plánu dítěte a jeho rodiny**

- *Podpůrný individuální plán dítěte a jeho rodiny vč. příloh* – formulace zakázky a cíle spolupráce a reflexe spolupráce s dítětem a jeho rodinou (dále také jen Podpůrný individuální plán a Metodika pro vypracování Podpůrného individuálního plánu dítěte a jeho rodiny). Materiál obsahuje formulář pro tvorbu Podpůrného individuálního plánu a metodiku pro jeho vypracování. Práce s Podpůrným individuálním plánem je také popsána v předchozím textu, zejm. v kapitole 4.3.1.

6. UKÁZKY Z KAZUISTIK – PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE Z PRÁCE S METODIKOU ROZUM A CIT PRO ŠKOLY

Následující řádky přinášejí několik ukázek z kazuistik, které vznikly v rámci pilotního ověření metody Rozum a Cit pro školy na školách ve Středočeském kraji.

Další kazuistiky, resp. příklady dobré praxe, jsou k dispozici v elektronické příloze Sborník kazuistik k metodice Rozum a Cit pro školy na stránkách www.rozumacitproskoly.cz.

6.1 Kazuistika I.

Chlapec, 9 let, 3. třída

Zpracovala: Mgr. Lucie Dražilová, průvodkyně Středočeský kraj

Chlapec má diagnostikované specifické poruchy učení – mírnou dyslexii a dysortografii na podkladě oslabeného sluchového a zrakového vnímání, grafomotoriky a vizuomotorické koordinace. Kolísavá je i jeho pozornost, vykazuje často motorický neklid a je zvýšeně unavitelný.

Potýká se s problémy v oblasti sociálních vztahů, zejm. pak ve vztahu s kamarády, vrstevníky, ale i dospělými. Obtíže se promítají do regulace emocí. Často jedná zbrkle, impulzivně, není dostatečně vyrovnaný. Vyrůstá v úplné rodině s jedním mladším sourozencem – sestrou. Rád jezdí na kole a hraje PC hry. Pomáhá matce s jednoduchými pracemi. Dlouho nevydrží u žádné činnosti.

Obtíže se objevují již od mateřské školy. Chlapec se nerad podřizuje, bývá negativisticky naladěný a často narušuje kolektivní činnosti. Žálí na kamarády, mezi dětmi vyvolává konflikty a jakkoliv se snaží na sebe upoutat pozornost. V chlapcově chování dominuje opozice vůči dospělým i vrstevníkům. Jedná často impulzivně, odmlouvá, je slovně agresivní a výjimkou není ani ignorování některých důležitých společenských pravidel.

Výše zmíněné bylo i důvodem doporučení dítěte do pomáhajícího rozhovoru. Zakázka ze strany školy směřovala k eliminaci neadekvátního chování, regulaci emocí a zlepšení vztahů mezi vrstevníky a kamarády. Předpokladem pro práci s dítětem byla jeho motivace ke spolupráci a vytvoření bezpečného a důvěrného prostředí, kde lze hovořit o problémech a hledat jejich možná řešení.

Hned po prvním setkání se velmi dobře dařila spolupráce i komunikace. Chlapec ochotně a se zájmem pracoval. Po celou dobu jsem se snažila pozitivně stavět na chlapcově touze po samostatnosti a uznání. Během společné práce mnohem úspěšněji zpracovával své negativní emoce a tendenci k impulzivnímu chování. Bylo důležité věnovat pozornost jeho pocitům, mluvit s ním o tom, co cítí, prožívat, jak nese danou situaci a jak se cítí před afektem a po něm.

Během setkání bylo využíváno aktivního naslouchání, otevřených otázek a narativních postupů. Velký úspěch mělo Divadlo – tvoření vlastních příběhů. Chlapec má obrovskou fantazii a velmi ocenil, jak naslouchám jeho příběhům.

Úspěšně se dařilo posilovat silné stránky, zohlednit a zformulovat některé názory, vhodně nastavit řešení konfliktu, umět přijmout názor druhých. Chlapec vyslovil své potřeby, které občasně postrádá.

V rámci pomáhajícího rozhovoru proběhla skupinová intervence s odborníkem terciárního týmu. Velkým tématem tohoto setkání bylo nevhodné chování mezi kamarády, slovní agrese. V průběhu kolektivní práce bylo zmapováno, co dělá dětem v této třídě velký problém, jak k danému problému přistupovat a následně ho řešit. Velmi podrobně děti popsaly vztek, a jak se mu dá vyhnout: neoplácet

výsměch, nevšímat si negativních věcí, vyjednávat, nehádat se, respektovat druhé, spolupracovat a neubližovat. Popisovaný chlapec se v průběhu skupinové práce projevoval značně negativně, jeho problém opozice vůči dospělé osobě byl zjevný.

Myslím, že několikaměsíční práce s chlapcem zaznamenala posun k lepšímu, nicméně je zapotřebí v této podpoře dále pokračovat. Velmi účinnou metodou při práci s chlapcem se ukázala častá, jasná a stručná zpětná vazba.

6.2 Kazuistika II.

Chlapec, 8 let, 1. třída

Zpracovala: Irena Ungrová, průvodce Středočeský kraj

Jedná se o chlapce s ADHD (s podezřením na vývojovou dysfázii či autismus). Ve škole jsou realizována podpůrná opatření 3. stupně s využitím asistenta pedagoga. V učení má problém pouze se psaním. Problematická je však soustředěnost, často se mu nechce něco dělat, musí se stále motivovat a chválit. V případě neúspěchu se uzavře, zaleze do kouta, pod stůl, do skříně, vzteká se nebo brečí a odmítá dále pracovat. Toto chování je rušivé pro spolužáky. Má problémy s vyjadřováním a následkem toho i s komunikací. Na druhou stranu je velmi hodný, slušný, kontaktní, galantní, rozumný, ochotný pomáhat, veselý, nápaditý, vynalézavý. Když mu něco jde, má velikou radost a samostatně pracuje. Vyrůstá s otcem bez matky, matka žije v zahraničí. O syna nejeví zájem z důvodu jeho anamnéz. S otcem má pěkný, láskyplný vztah.

Chlapce do projektu vybrala škola, otec rád souhlasil.

S navázáním bezpečného, důvěrného vztahu nebyl větší problém. Chlapec je rád sám s dospělým, kdy se veškerá pozornost soustředí jen na něj. Díky vzájemné důvěře s průvodcem se dal dobře vést a spolupracoval.

Vzhledem k problému s komunikací sám těžko vyjadřoval, co by si přál. Trvalo déle určit cíl zakázky. Pomohlo pozorování, komunikace při hře, pracovní listy a Divadlo.

Jako zakázku jsme si stanovili pomoc se začleněním do kolektivu vrstevníků.

Bylo snadné si všimnout silných stránek a talentu chlapce. Je v mnoha směrech nadaný. Při povídání, v čem je dobrý a proč, bylo vidět, že si své nadání uvědomuje. Úspěch je pro něj velkou motivací.

Při spolupráci jsem využila metody aktivního naslouchání, Silnou pětku, otevřené otázky, narativní práci. Kromě Divadla jsme také kreslili, hráli si s oblíbenými hračkami – plyšáky, autíčky, robotem a využili jsme vhodně i tablet.

Jako velmi přínosné se ukázalo, současně s pomáhajícím rozhovorem, zařazení chlapce do hiporehabilitačního programu. Chlapci se pobyt v přírodě na koních moc líbí, baví ho, má pěkný vztah s lektorkou.

Spolupráce byla velmi příjemná a přínosná pro obě strany. Chlapec se díky ní lépe adaptoval ve škole. Cítí velkou oporu od třídní učitelky a asistentky, nebojí se požádat o pomoc. Díky citlivému přístupu lépe spolupracuje.

Našel si kamarády a zapojuje se více do kolektivu. Kolektiv ho více přijímá. Pedagogové, ale i děti se mu snaží pomáhat, když to potřebuje.

Nejtěžší pro mě byla komunikace s chlapcem. Cestu, jak komunikovat, jsme si však postupně našli, a to i díky pomoci otce, který výborně spolupracoval, odborného garanta pro školu a metod práce.

Jako poněkud problematické se ukázalo chlapcovo upínání se na mou osobu. Bylo tedy nutné pracovat s hranicemi, vymezit si role a určit pravidla spolupráce.

Práce s chlapcem pro mne nebyla v mnoha směrech jednoduchá, ale pro můj profesní i osobní život velmi obohacující...

6.3 Kazuistika III.

Chlapec, 2. třída, 8 let

Zpracovala: Mgr. Veronika Horáková, průvodkyně Středočeský kraj

Chlapec je velmi inteligentní, učenlivý a zvědavý. Jeho sociální inteligence je velmi dobrá až nadprůměrná. Pochází z rozvedené rodiny. Ve výlučné péči má chlapce matka, ale k otci jezdí pravidelně. Vztah s otcem je z mého pohledu komplikovaný. Otec zasahuje ne příliš vhodně do fungování chlapce a matky. V době pandemie COVID-19 např. nesouhlasil s tím, aby chlapec chodil do školy, i když prezenční forma výuky byla možná. Proto byl chlapec nějakou dobu ještě doma a vzdělávala ho matka.

Podle vyjádření matky má s rozvedeným partnerem komplikovaný vztah. Chlapec má problémy vyjádřit před otcem své potřeby nebo tužby.

Důvodem doporučení dítěte pro zařazení do pomáhajícího rozhovoru byly právě komplikované vztahy v rodině (chlapec se učil doma). Řešila jsem celou situaci s třídní učitelkou. Na úvodní schůzce s matkou vyplynulo, že by dítěti pomohla podpora, porozumění a pozvednutí jeho silných stránek spolu s odvahou stát sám za sebou. Domluvily jsme se s matkou na pravidelné spolupráci. Jak komunikace s dítětem, tak i komunikace s matkou byla pravidelná (osobní, e-mailová).

Práce s chlapcem probíhala v první fázi online. Navázat spolupráci a vytvořit bezpečné prostředí nebyl problém. Déle nám však trvalo vybudovat si vztah a důvěru. Chlapec zpočátku o sobě a potížích či strachu, který má, nerad mluvil. Odpovídal se vyhýbal či odpovídal obecně.

Asi až po třech měsících se nám podařilo najít zakázku a otevřít téma strachů, které chlapec má. V mezidobí jsme pracovali na jeho silných stránkách a posilovali sebevědomí. Strach se nám povedlo pomocí kresby externalizovat a dál s ním pracovat. Konkrétně jsme pracovali na jeho zmenšení.

Na cíli jsme pracovali pomocí pracovního listu Cesta na horu, který je pro tento účel pro dítě velmi dobře uchopitelný. Dítě díky němu vidí, co vše už dokázalo a co má ještě před sebou. Lépe se může zorientovat v situaci a zároveň může nabýt většího sebevědomí díky úspěchům, které po cestě „nahoru“ již zažilo.

Pro práci s dítětem jsem využívala i Divadlo a další pracovní listy. Aplikovala jsem principy Silné pětky. Vedla jsem rozhovory s dítětem s důvěrou, že je expertem na svou situaci, dodávala jsem mu motivaci a sílu se situaci postavit a také ho oceňovala za jeho, i dílčí, úspěchy.

Jako přínosná se ukázala i skupinová intervence ve třídě, do které dítě dochází. Kolektiv se uvolnil a zároveň se cílenými aktivitami tmelil.

Velmi dobře jsme spolupracovali s ostatními kolegyněmi, které byly zapojené do projektu. Společně jsme pravidelně komunikovaly o všem, co bylo potřeba. Kolegyně, u kterých jsem měla ve třídě děti, neměly problém mi je během vyučování uvolnit k individuálnímu rozhovoru a práci s dítětem byly nakloněné.

Nicméně si nejsem jistá, zda byla úplně pochopena podstata pomáhajícího rozhovoru. Docházelo k situacím, kdy bylo nutné vysvětlit kolegům, že cílem pomáhajícího rozhovoru není „oprava dítěte“, se kterým si neví rady. Je třeba přemýšlet nad příčinami chování dítěte, ne jen trestat jeho důsledky.

S matkou byla bezproblémová spolupráce a komunikace. Pravidelně jsme si psaly e-maily. Neměla problém syna kdykoliv vyzvednout, i sama přišla do školy, kdykoliv to bylo potřeba. S otcem žádná spolupráce neproběhla, i když mu byla nabídnuta.

Jako veliký úspěch vidím, že se nám postupně podařilo vybudovat vzájemný vztah. Dítě jsem měla šanci poznat a vznikla mezi námi důvěra. Chlapec mě přijal jako svého parťáka. Ve škole se ke mně hlásí, a když se něco děje, jde za mnou. Zároveň práce s tímto chlapcem neměla krizový, ale spíše dlouhodobější terapeutický charakter, a tak by bylo žádoucí s ním ještě nadále pokračovat ve sjednané zakázce.

Matce jsem doporučila možnost navštěvovat psychoterapie a s chlapcem budu i nadále v bližším kontaktu ve škole.

6.4 Kazuistika IV.

Dívka, 8 let, 2. třída

Zpracovala: Lenka Petrová, DiS., průvodce Středočeský kraj

Dívku do pomáhajícího rozhovoru doporučila její třídní učitelka. Po uvážení a konzultaci s ostatními pedagogy jsem nabídla spolupráci mamince, která, k velké radosti dívky, souhlasila.

Neměly jsme problém navázat bezpečný, přátelský a uvolněný vztah. Dívka si užívala pozornosti. Tvrdila, že by ráda chodila do družiny, což jí není umožněno, tudíž je velice ráda alespoň za tyto společné schůzky, kdy se jí někdo věnuje, má možnost si povídat o čemkoliv a je vyslechnuta.

Dívka také chápala naše setkání jako možnost naplnění volného času – „náhradu za družinu“. Jejím přáním bylo zlepšit se ve čtení a psaní.

Zlepšení ve čtení a psaní se stalo zakázkou a vlastně i cílem našeho společného setkávání.

Po navázání bezpečného a důvěrného vztahu byla velmi důležitá motivace a budování sebedůvěry.

Dívka je velmi šikovná a pozitivní, ráda se do všeho zapojí a vše zkusí. Občas se jí špatně mluvilo o tom, co si sama o sobě myslí, nerada se sama chválila, nebo jí bylo hloupé vyzdvihnout své silné stránky. Pomocí Divadla a pracovních listů jsme vždy ale přišly na to, v čem se zlepšuje, jaké má silné stránky a talenty. Nakonec pak sama o sobě dokázala říct, co se jí daří, v čem je dobrá. Dívka také v průběhu pomáhajícího rozhovoru sama přicházela na styly práce, které povedou ke zlepšení ve čtení a psaní.

Při spolupráci s dívkou jsem často využívala metody aktivního naslouchání. Ráda vyprávěla své zážitky a užitečné pro ni bylo to, že se může vypovídat. Dále jsem využívala v pomáhajícím rozhovoru otevřené otázky, Silnou pětku a principy narativní práce. Při spolupráci jsme také, kromě Divadla a pracovních listů, využily záznamníček a často i kresbu.

Na začátku jsem musela překonávat chvíle, kdy dívka neodpověděla na danou otázku tak, jak jsem očekávala. Častokrát odpovídala „nevím“, což pro mě byla výzva. Postupem času jsem si ale věděla více rady v situacích, kdy mi takto odpovídala. Uměla jsem být trpělivější a naučila jsem se dojít k odpovědi jinou cestou.

Dvě setkání jsme absolvovaly i online. Těšila jsem se, že si setkání vyzkoušíme i touto formou. Byla jsem však poněkud zklamaná. Online setkání byla velice náročná na pozornost, a to o to víc, když bylo venku pěkně a dívka toužila jít ven.

Maminka komunikovala dle potřeby. Pozorovala jsem, že naše komunikace občas pomůže i jí.

Ve škole máme s ostatními kolegy velice přátelské vztahy. Když je kdykoliv potřeba s čímkoliv pomoci, vždy se najde někdo, u koho naleznu podporu. Největší oporou však pro mě byly mé kolegyně, které byly také zapojené do pilotního ověřování metodiky projektu Rozum a Cít pro školy. Vzájemně jsme se vždy podpořily, byly k sobě vždy upřímné, daly si zpětnou vazbu a poradily si, co bychom popř. udělaly jinak a proč. Spolupráce s kolegyněmi byla opravdu velice příjemná a také přínosná.

Spolupráce s dívkou byla velmi naplňující, a věřím, že pro obě dvě strany. Dívka se na každé setkání těšila a přítomnost si užívala. Začala jsem pozorovat, že si více věří a spoléhá sama na sebe. K výraznému zlepšení došlo v psaní. Ve čtení sice méně, ale i malý pokrok se cení. Dívka si je vědoma toho, že pro větší úspěšnost ve čtení bude muset stále procvičovat.

Práce s dívkou pro mě samotnou byla velmi přínosná a obohacující. Měla jsem možnost naučit se novým věcem a i sama v sobě upevnit pocit jistoty v komunikaci s dětmi i rodiči. Díky této spolupráci vím, jak účinněji řešit některé situace a jak vést užitečně komunikaci.

7. POUŽITÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

- Attwood, T. Aspergerův syndrom. Praha: Portál, 2005
- Banmen, J. a kol. Transformační systemická terapie. Ostrava: Institut Virginie Satirové, 2011
- Barker, P. Rodinná terapie. Praha: Triton, 2012
- Bartoňová, M. Specifické poruchy učení. 2. rozš. a aktual. vyd. Brno: Paido, 2018
- Bartoňová, M., Vítková, M. a kol. Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2013
- Bartůňková, S. Stres a jeho mechanismy. Praha: Karolinum, 2010
- Beck, A. T. Kognitivní terapie a emoční poruchy. Praha: Portál, 2005
- Benda, J. Všímavost a soucit sám se sebou. Proměna emocí v psychoterapii. Praha: Portál, 2019
- Bendl, S. Kázeňské problémy ve škole. Praha: Triton, 2011
- Bendl, S., Hanušová, J., Linková, M. Žák s problémovým chováním – Cesta k institucionální pomoci. Praha: Triton, 2016
- Bendová, P. Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole. Praha: Grada, 2011
- Beníšková, T. Když dítě lže. Praha: Grada, 2010
- Bittnerová, D. (ed.) Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných. Praha: Ermat, 2009
- Bočková, B. Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči. Brno: MuniPress, 2018
- Bohács, K., Falik, L. J., Feuerstein, R. S., Feuerstein, R. Myslet nahlas – mluvit nahlas. Přístup k rozvoji řeči. Praha: Portál, 2017
- Bomber, M. L. Attachment aware schoool series: Bridging the gap for troubled pupils. United Kingdom: Worth Publishing, 2016
- Bomber, M. L. Inside I'm Hurting: Practical Strategies for Supporting Children with Attachment Difficulties in Schools. United Kingdom: Worth Publishing, 2007
- Brisch, K. H. Poruchy vztahové vazby. Od teorie k terapii. Praha: Portál, 2011
- Brisch, K. H. Bezpečná výchova. Budování jisté vztahové vazby mezi rodiči a dětmi. Praha: Portál, 2012
- Brožová, D. Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami učení v širším smyslu. Brno: Masarykova univerzita, 2010
- Bytešníková, I. Komunikace dětí předškolního věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2012
- Bytešníková, I. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007
- Caby, F., Caby, A. Příručka psychoterapeutických technik pro práci s dětmi a rodinou. Praha: Portál, 2014
- Cakirpaloglu, P. Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada, 2012
- Campbell, C., Baikie, G. Beginning at the Beginning: An Exploration of Critical Social Work. Critical Social Work, 2012, 13 (1)
- Colorosová, B. Krizové situace v rodině. Praha: Ikar, 2008
- Čáp, J. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993
- Čapek, R. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014
- Čapek, R. Učitel a rodič. Spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013
- Černá, M. a kol. Česká psychopedie. Praha: Karolinum, 2008
- Červenková, B. Rozvoj komunikačních a jazykových schopností. Praha: Grada, 2019
- Divoká, J. a kol. Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole. Z pohledu dítěte, rodiče a učitele. Praha: Pasparta, 2017
- Divoká, J., Špačková Brázdová, G. Manuál vzdělávacího programu Zdravý životní styl. Praha: NIDV, 2014
- Dostálová, J. Luštěniny a jejich význam v lidské výživě [online], 2014. Dostupné z: <http://www.vyzi-vaspol.cz/lusteniny-a-jejich-vyznam-v-lidske-vyzive/>.

- Dylan, W., Siobhán, L. Zavádění formativního hodnocení. Praha: EDULAB, 2015
- Elliot, J., Place, M. Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie. Praha: Grada, 2002
- Ellis, A., Maclaren, C. Racionálně emoční behaviorální terapie. Praha: Portál, 2005
- Erikson, E. H. Dětství a společnost. Praha: Argo, 2002
- Erikson, E. H. Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka. Praha: Portál, 2015
- Everett, S., Everett, V. Zdravý rozvod pro rodiče i děti. Praha: Krakatit, 2000
- Eyre, L., Eyre, R. Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2000
- Fernandez, M. L. Dietary cholesterol provided by eggs and plasma lipoproteins in healthy populations. Current opinion in clinical nutrition and metabolic care. 2006, 9 (1), 8–12.
- Fieldová, E. M. Jak se bránit šikaně. Praktický rádce pro děti a rodiče. Praha: Ikar, 2009
- Fisher, G., Cummings, R. Jak přežít s poruchami učení. Rádce pro děti. Praha: Portál, 2012
- Fischer, S., Škoda, J. Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton, 2008
- Freedman, J., Combs, G. Narativní psychoterapie. Praha: Portál, 2009
- Galusová, V. Sandtray: život jako na dlani. Praha: Pointa, 2020
- Gardner, R. Terapeutické intervence u dětí se syndromem zavržení rodiče. Praha: Triton, 2010
- Geddes, H. Attachment in the Classroom: A Practical Guide for Schools. United Kingdom: Worth Publishing, 2006
- Geldard, K., Geldard, D. Dětská psychoterapie a poradenství. Praha: Portál, 2008
- Gillnerová, I., Krejčová, L. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012
- Goodman, S. PBIS [přednáška]. Praha: ČOSIV, 18. až 20. 1. 2019
- Guričová, Š., Kubička, J. Rodinná terapie. Systemické a narativní přístupy. Praha: Grada, 2003
- Hájková, V., Strnadová, I. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi v české republice. Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově [online], 2013, 2, 252–258 [cit. 29. 7. 2020] Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=542 & fbclid=IwAR3qd-MY-YWNO3kX50waF-Ngeol3nrG671gDoN5Ni58jpOXe-JT_5y3GS2P0 & lang=cs
- Hájková, V., Strnadová, I. Inkluzivní vzdělávání – Teorie a praxe. Praha: Grada, 2010
- Harris, T. A. Já jsem OK, ty jsi OK. Praha: PRAGMA, 1997
- Heinz, P. R. Sebeúcta u dětí. Jak ji pěstovat a chránit. Praha: Portál, 2018
- Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele rodiče. Praha: Portál, 2009
- Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007
- Hobdayová, A., Ollierová, K. Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi. Praha: Portál, 2000
- Honzák, J. Psychosomatická prvouka. Praha: Vyšehrad, spol. s r. o., 2017
- Honzák, R. Jak žít a vyhnout se syndromu vyhoření. 3. vyd. Praha: Vyšehrad, 2018
- Horňáková, M. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah. 1. vyd. In Efeta, 2006
- Hort, V., Hrdlička, M., Kocourková, J., Malá E. Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál, 2008
- Hutyrová, M. a kol. Děti a problémy v chování: etopedie v praxi. Praha: Portál, 2019
- Janov, A. Biologie lásky. Praha: Maitrea, 2013
- Jarkovská, L., Lišková, K. a kol. Etnická rozmanitost ve škole. Praha: Portál, 2015
- Jensen, H. H., Batres-Marquez, S. P., Carriquiry, A., Schalinske, K. L. Choline in the diets of the US population: NHANES, 2003–2004. The FASEB Journal, 2007, 21 (6), 46
- Johnson, T. C. Děti a sexualita. Praha: Rozum a Cit, z. s., 2008
- Jucovičová, D., Žáčková, H. Máte neklidné, nesoustředěné dítě? Metody práce s dětmi s ADHD především pro rodiče a vychovatele. Praha: D + H, 2014
- Jucovičová, D., Žáčková, H. Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010
- Kejklíčková, I. Vady řeči u dětí. Praha: Grada, 2016
- Klenková, J. Kapitoly z logopedie I. 2. vyd. Brno: Paido, 2000
- Klenková, J. Kapitoly z logopedie II a III. Brno: Paido, 1998
- Klenková, J. Logopedie. 1. vyd. Praha: Grada, 2006

- Klenková, J. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. vyd. Praha: Grada, 2006
- Knapcová, M. Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS. Praha: IPPP ČR, 2006
- Kolář, M. Bolest šikanování. Praha: Portál, 2005
- Kolář, M. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011
- Kolektiv autorů. COPAT – 10 kroků ke zdravému životnímu stylu a přiměřené hmotnosti. Praha: Endokrinologický ústav, 2010
- Kolesová, E. Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči. Praktické rady pro rodiče a jejich děti. Praha: Pasparta, 2016
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Praha: Pavel Kopřiva – Spirála, 2012
- Kopsová, K., Kops P. Jak se krotí tygr. Knížka pro děti rodiče a pedagogy. Brno: Edika, 2015
- Kopsová, K., Kops, P. Jak se domluvit s tygrem aneb učíme se tygrijsky. Brno: Edika, 2016
- Krahulcová, B. Dyslalie. Hradec Králové: Gaudeamus, 2003
- Kratochvíl, S. Manželská a párová terapie. Praha: Portál, 2009
- Kratochvíl, S. Základy psychoterapie. Praha: Portál, 2009
- Kriegelová, M. Záměrné sebepoškozování v dětství a adolescenci. Praha: Grada, 2008
- Křivohlavý, J. Psychologie zdraví. Praha: Portál, 2009
- Kubátová, H. Sociologie životního způsobu. Praha: Grada, 2010
- Kubíčková, A. Funkční analýza chování [webinář]. Praha: ČOSIV, 21. 5. 2020
- Kudlvasrová, K., Žáček, J. Narativní práce s dětským traumatem – výcvik. Pořádal Velký vůz sever, Praha 2019
- Kucharská, A. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000. Praha: Portál, 2007
- Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., Tomická, V. Školní speciální pedagog. Praha: Portál 2013
- Kutálková, D. Budu správně mluvit. Praha: Grada
- Kutálková, D. Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace. Praha: Septima, 2002
- Kycltová Bezděková, J. Učíme děti mluvit. Praha: AristaBooks, 2014
- Kyriacou, Ch. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005
- Langmeier, J., Krejčířová, D. Vývojová psychologie. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006.
- Lebl, J., Průhová, Š., Šumník, Z. a kol. Abeceda diabetu. 4. vyd. Praha: Maxdorf, 2015
- Lechta, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky – Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010
- Lechta, V. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003
- Lechta, V. Terapie narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2005
- Lechta, V., Králíková B. Když naše dítě nemluví plynule: koktavost a jiné neplynulosti řeči. 1. vyd. Praha: Portál, 2011
- Lejska, M. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003
- Ludewig, K. Základy systemické terapie. Praha: Grada, 2011
- Lyubomirsky, S. The How of Happiness. London: Sphere, 2007
- Málik, J. Ťahák na úspěch najdeš vo svojej ruke. Žilina: Poradca podnikateľa, s. r. o., 2019
- Málková Seidlová, G. Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen. Praha: Togga, 2015
- Marcus, B. H., Forsyth L. H. Psychologie aktivního způsobu života. Praha: Portál, 2010
- Martínek, Z. Agresivita a kriminalita školní mládeže. Praha: Grada, 2009
- Mertin, V. Výchovné maličkosti. Průvodce výchovou dítěte do 12 let. Praha: Portál, 2011
- Miková, Š., Stang, J. Typologie osobnosti u dětí. Využití ve výchově a vzdělávání. Praha: Portál, 2010
- Mikulandová, M., Rafajdusová, I. Vývinová dysfázie. Špecifický narušený vývin řeči. Bratislava, 1993
- Miller, W. R., Rollnick, S. Motivační rozhovory. Příprava lidí ke změně závislého chování. Tišnov: Sdružení SCAN, 2003
- Montessori, M. Tajuplné dětství. Praha: Triton, 2012
- Morkes, F. Tereziánská reforma v českém školství [online]. 2006 [cit. 4. 10. 2020]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html>

- Možný, P. Kognitivně-behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi. Praha: Triton, 1999
- Müller, O. (ed.) a kol. Terapie ve speciální pedagogice. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014
- Musil, L. Tři pohledy na budoucnost sociální práce. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010
- Nakonečný, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 2004
- Napper, R., Newton, T. Taktika transakční analýzy. Praha: Grada, 2010
- Navrátil, P. Úvod do teorií a metod sociální práce. Brno: Národní centrum pro rodinu, 2000
- Navrátil, S., Mattioli, J. Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]. Praha: Grada, 2011
- Nevoral, J. a kol. Výživa v dětském věku. Jinočany: H & H, 2003
- Novák, J. Dyskalkulie – specifické poruchy počítání. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004
- Novák, T. Jak vychovat sebevědomé dítě. Praha: Grada, 2013
- Novák, T. Mnohem menší dareba, než jste čekali. Praha: Grada, 2014
- Novotná, V., Burdová E., Riedlová Jurková, J. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí s komentářem. 2., aktualiz. vyd. Olomouc: ANAG, 2016
- Pačesová, J. Řeč v raném dětství. Brno, 1979
- Pešek, J., Praško, J. Syndrom vyhoření – jak se prací a pomáháním druhým nezničit. Praha: Pasparta, 2016
- Pipeková, J. a kol. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido, 2010
- Platznerová, A. Sebepečkování. Aktuální přehled diagnostiky, prevence a léčby. Praha: Galén, 2009
- Pokorná, V. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál, 2010
- Pothe, P. Dítě v ohrožení. Praha: G plus G, 1999
- Praktický průvodce doprovázením pěstounské péče. Praha: Nadační fond J & T, 2015
- Praško, J., Možný P., Šlepecký, M. a kol. Kognitivně behaviorální terapie psychických poruch. Praha: Triton, 2007
- Procházka, M. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1995
- Ptáček, R., Pemová, T. Trauma Informed Approach [přednáška]. Praha: ČOSIV, 9. a 10. 11. 2018
- Ptáček, R. Poruchy chování v dětském věku. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006
- Radostný, L. a kol. Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. 1. vyd. Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011.
- Renotiérová, M., Ludíková, L. a kol. Speciální pedagogika. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006
- Rogers, V. Hry a aktivity pro zkoumání emocí. Pro děti školního věku. Praha: Portál, 2015
- Röhr, H. P. Nedostatečný pocit vlastní hodnoty. Sebedestruktivní vnitřní programy a jejich překonání. Praha: Portál, 2013
- Ronenová, T. Psychologická pomoc dětem v nesnázích: kognitivně-behaviorální přístupy při práci s dětmi. Praha: Portál, 2000
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. Dětská klinická psychologie. 4. dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2009
- Satir, V. Společná terapie rodiny. Praha: Portál, 2007
- Satir, V., Baldwin, M. Terapie rodiny krok za krokem podle Virginie Satirové. Praha: Portál, 2002
- Satirová, V., Banmen, J., Greberová, J., Gomoriová, M. Model růstu. Za hranice rodinné terapie. Brno: Cesta, 2005
- Satirová, V. Kniha o rodině. Brno: Práh, 2006
- Shazer, S., Dolan, I. a kol. Zázračná otázka – Krátká terapie zaměřená na řešení. Praha: Portál, 2014
- Schnohr, P., Thomsen, O. O., Riis Hansen, P., Boberg-Ans, G., Lawaetz, H., Weeke, T. Egg consumption and high-density-lipoprotein cholesterol. Journal of internal medicine, 1994, 235 (3), 249–51.
- Schlippe, A., Schweitzer, J. Systemická terapie a poradenství. Brno: Cesta, 2006
- Siegel, J. D. Rozbouřený mozek. Dospívání, teenageři a jejich výchova. Praha: Triton, 2016
- Silbert, L. B., Silber, A. J. Proč chytré děti dostávají špatné známky. Brno: Edika, 2013

- Slezáčková, A. Průvodce pozitivní psychologií. Nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace. Praha: Grada, 2012
- Slowík, J. Speciální pedagogika. 2, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2016
- Smékal, V. Transakční analýza: Příručka [online]. 2004, [cit. 3. 9. 2020]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/fss/podzim2004/PSY749/PRIRUCKA_TA.pdf.
- Sovák, M. Nárys speciální pedagogiky. Praha: SPN, 1980
- Stock, Ch. Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout. Praha: Grada, 2010
- Strouhal, M. Teorie výchovy k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. Praha: Grada, 2013
- Stuchlíková, I. a kol. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005
- Stuchlíková, I., Prokešová, L., Krejčí, M., Mazéhová, Y., Kouřilová, J. Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál, 2005
- Špaňhelová, I. Dítě a rozvod rodičů. Praha: Grada, 2010
- Štrinclová, M. Žák s poruchou chování a emocí. In: Bittmannová, L. a kol. Speciálně pedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami. 1. vyd. Praha: Pasparta, 2019
- Švarcová, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2011
- Taylor, J. F. Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti. Rádce pro děti s ADHD a ADD. Praha: Portál, 2012
- Úlehla, I. Obrázková rukověť systemické psychoterapie. G-I. Materiál „studovny systemiky“
- Úlehla, I. Umění pomáhat. Praha: Slon, 2004
- UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca (World Conference on Special Needs Education: Access and Quality), 1994. [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Vágnerová, M. Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči. Praha: SNP, 2012
- Vágnerová, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Portál, 2000
- Valenta, M. a kol. Přehled speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2018
- Valenta, M., Müller, O. Psychopedie. Praha: Pasparta, 2009
- Vatera, W., Boudzio, M. Od prvního hlasu k prvním slovům. Metodická příručka. Praha: Tech-Market, 1996
- Vilimovský, M. ADHD: Porucha pozornosti s hyperaktivitou u dětí [online]. 2015, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <https://cs.medlicker.com/802-adhd-porucha-pozornosti-s-hyperaktivitou-u-deti>
- Vilimovský, M. Jak lze léčit ADHD pomocí diety [online]. 2016, Dostupné z: <https://cs.medlicker.com/1076-dieta-pri-adhd>
- Vítková, M. a kol. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016
- Vítková, M. Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. In: Bartoňová, M., Vítková, M. a kol. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. upr. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016
- Vojtová, V. Kapitoly z etopedie I. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008
- Výrost, J., Slaměník, I. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008
- Výživa dětí. Cukr a sladkosti [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/cukr-a-sladkosti/>
- Výživa dětí. Denně 5x aneb Zdravá jídla pro děti [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/5x-denne-aneb-zdrava-jidla-pro-deti/>
- Výživa dětí. Desatero výživy dětí [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/5x-denne-aneb-zdrava-jidla-pro-deti/>
- Výživa dětí. Maso a masné výrobky [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2020] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/maso-a-masne-vyroby/>
- Výživa dětí. Mléko a mléčné výrobky [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2020] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/mleko-a-mlecne-vyroby/>
- Výživa dětí. Ovoce, ořechy [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/>

zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/ovoce-orechy/
Výživa dětí. Pečivo a obiloviny [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/pecivo-a-obiloviny/>
Výživa dětí. Pitný režim [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/pitny-rezim/>
Výživa dětí. Sůl a slanosti [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2020] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/sul-a-slanosti/>
Výživa dětí. Tučky, vejce [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/tuky-vejce/tuky-a-vejce/>
Výživa dětí. Zelenina, luštěniny [online]. 2013, [cit. 3. 9. 2021] Dostupné z: <http://vyzivadeti.cz/zdrava-vyziva/jake-potraviny-by-nemely-chybet-v-jidelnicku-deti/zelenina-lusteniny/>
Warshak, R. Jak neotrávit děti rozvodem. Praha: Triton, 2004
Warshak, R. Rozvodové jedy. Praha: Triton, 2003
Weinlichová, I. Emoční inteligence. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, katedra psychologie, 2011
Zelinková, O. Poruchy učení. Praha: Portál, 2003

Další zdroje:

Dítě a rodina. Právní úprava náhradní rodinné péče v České republice [online]. [cit. 12. 8. 2020] Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijicich-mimo-svou-biologickou-rodinu/>
Knihovna NRP. Počet dětí žijících mimo svou biologickou rodinu [online]. Dostupné z: <http://www.knihovnanrp.cz/nahradni-rodinna-pece/aktualni-statistiky/pocet-deti-zijicich-mimo-svou-biologickou-rodinu/>
Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů dětí
Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2016
MPSV. Metodické doporučení MPSV č. 7/2009 k odbornému posouzení žadatelů o zprostředkování náhradní rodinné péče [online]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/225508/Metodicke_doporuceni_MPSV_c-7.pdf/e86827bf-df9a-8bd2-692a-ce1a13e7f691
www.clovekvtsni.cz
www.inkluzivniskola.cz
www.msmt.cz
www.poruchyuceni.com/www.rodinavpohode.com
www.dyscentrum.org
www.prodys.cz
www.dyslexie.com
www.lf1.cuni.cz
www.adiktologie.cz
www.prev-centrum.cz
www.drogy-info.cz

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1999-359>
Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, v platném znění [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>
Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v platném znění, resp. její novela z roku 2016
Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, resp. novela školského zákona č. 85/2015 Sb.

Rozum a Cít pro školy – Metodika zavádění sekundární a terciární podpory dětí
s problémy v učení a chování na základní škole a jejich rodin založená na rozvoji specifických
kompetencí pedagogických pracovníků pro vedení pomáhajícího rozhovoru

Mgr. Jana Divoká a kol.

Grafické zpracování: Mgr. Simona Ullspergerová