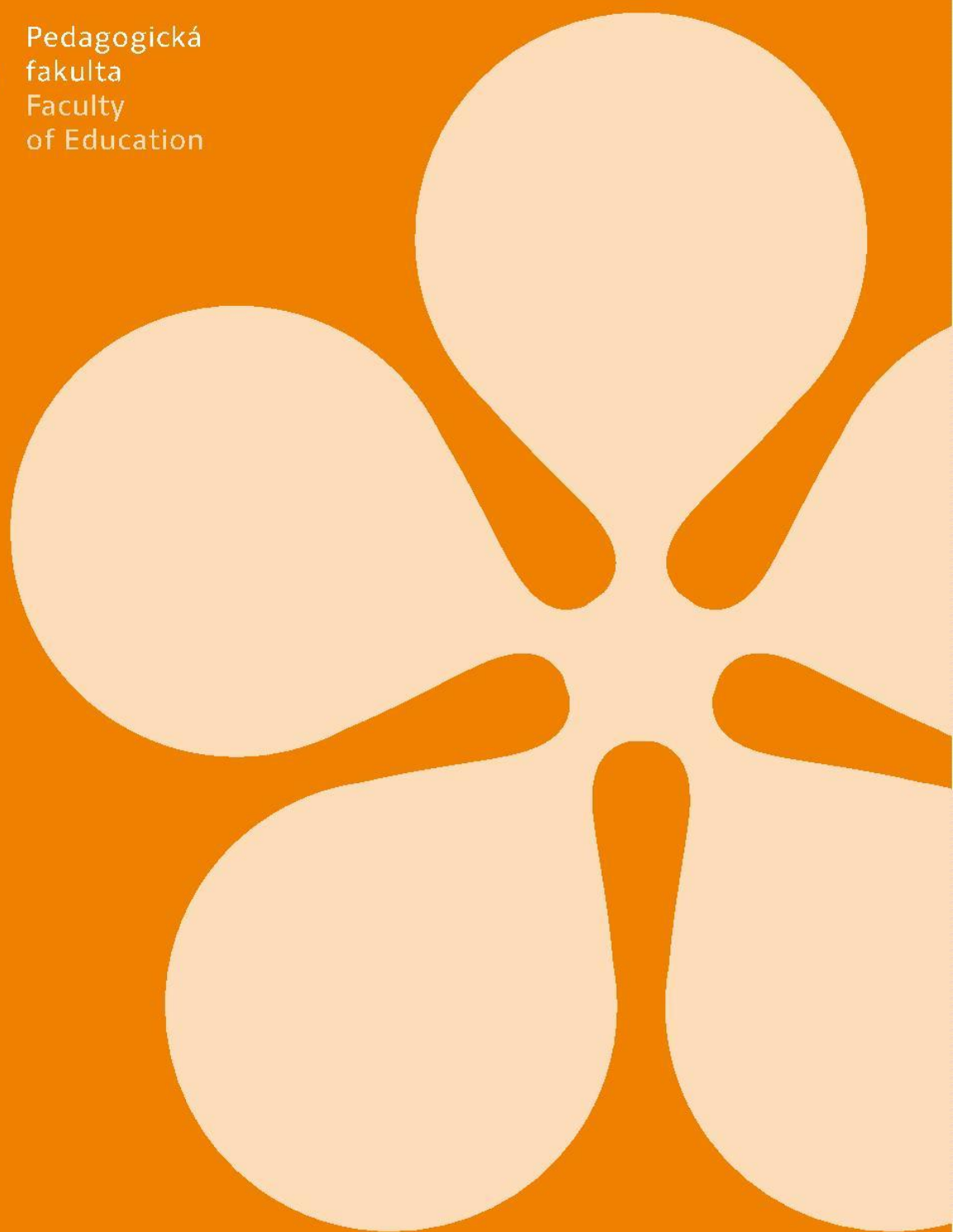


Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education



Název: Školní poradenské pracoviště v praxi

Autoři: Najmonová, M., Faltová, K., Garabiková-Pártlová, M., Faltová, M., Hynek, J., Nevoralová, E., Faltá, R., Kressa, J., Kressová, H., Procházka, M., Paroubková, A., Šimerová, K., Vítečková, M., Váchová, M.

Rok vydání: 2019

Vydáno v rámci projektu: Inovace přípravy učitelů pro praxi  
CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_038/0006960



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

**MŠMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

## **Obsah**

Školní poradenské pracoviště v praxi současné základní školy	3
<i>Marie Najmonová, Kristýna Faltová</i>	
Historie pedagogicko-psychologického poradenství	6
<i>Margareta Garabiková-Pártlová, Martina Faltová</i>	
Školní psycholog	12
<i>Jan Hynek, René Faltá, Edita Nevoralová</i>	
Speciální pedagog	38
<i>Jiří Kressa, Hana Kressová</i>	
Sociální pedagog	46
<i>Miroslav Procházka, Alena Paroubková, Kateřina Šimerová</i>	
Asistent pedagoga	63
<i>Miluše Vítečková, Markéta Váchová</i>	

# **Školní poradenské pracoviště v praxi současné základní školy**

**Marie Najmonová, Kristýna Faltová**

Školní poradenské pracoviště je součástí každé základní školy. V rámci tohoto pracoviště působí nejen učitelé, kteří vykonávají pro školu povinné pozice výchovného poradce a školního metodika prevence, ale i další odborní pracovníci působící ve škole, jimiž jsou školní psycholog, speciální pedagog, ale třeba i sociální pedagog.

Toto pracoviště je pověřeno řadou činností, které vyplývají z vyhlášky 72/2005 Sb. a dalšími úkony, které souvisí se specifiky odborných pracovníků a výkonem jejich konkrétní profese. Za činnost školního poradenského pracoviště odpovídá ředitel školy a je na jeho odpovědnosti nastavit spolupráci a organizaci v rámci něj tak, aby byla co nejefektivnější.

V současnosti stále na mnoha školách působí školní poradenské pracoviště pouze v povinné, tzv. neúplné formě, kterou zahrnuje školní metodik prevence a výchovný poradce. Většina škol by ráda svá pracoviště obsadila odborníky jako je speciální pedagog, který pomáhá v oblasti reedukační činnosti či řešení školní neúspěšnosti apod., či školní psycholog, popř. sociální pedagog, který nachází uplatnění např. na školách ve vyloučených lokalitách. Situaci s obsazováním těchto odborných pozic však komplikuje jejich nevyřešené financování, které je aktuálně často dotováno prostřednictvím nejrozličnějších OP VVV programů.

Cílem této publikace je přiblížit praxi školních poradenských pracovišť, které fungují v tzv. úplné formě, a to pomocí konkrétních případů, které souvisí s činností školního psychologa, speciálního pedagoga a sociálního pedagoga. Všechny tyto pozice svou činností reprezentují dobrou praxi inkluzivního vzdělávání na základních školách a snahu o co nejefektivnější spolupráci pracovníků škol podílejících se na edukaci všech žáků, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Na vzniku této publikace spolupracovali odborníci z praxe, kteří působí ve školních poradenských pracovištích na různých základních školách, společně s akademickými pracovníky. Cílem publikace je představit praxi školních poradenských pracovišť, které fungují v úplné variantě, tzn. těch, kde jsou vedle metodika prevence a výchovného poradce další pracovníci, kteří svou činností podporují žáky, jejich rodiče a učitele. Naší snahou tedy bylo, co nejvíce přiblížit praxi školního psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga

a asistenta pedagoga. Publikace tedy obsahuje deset případových studií, které jsou doplněny teoretickým úvodem, ze kterého je zřejmé, jaké konkrétní kompetence a z nich vyplývající činnosti mají jednotlivé odborné pozice. Vzhledem k zabezpečení maximální míry anonymity prezentovaných případů není žádná ze škol, kde pracovníci působí, konkretizována a jsou změněna jména žáků, kteří byli podnětem k napsání konkrétní případové studie.

Publikace vznikla v návaznosti na akci Týden pro inkluzi, který proběhl na půdě Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, a to v rámci projektu Inovace přípravy učitelů pro praxi CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_038/0006960. Na této akci prezentovali pracovníci školních poradenských pracovišť ze základních škol svou činnost a zkušenosti spojené s výkonem jejich profesí.

Publikace obsahuje šest kapitol. První kapitola, kterou právě čtete, uvádí čtenáře do problematiky školních poradenských pracovišť. Druhá kapitola představuje stručný vývoj poradenství a přináší přehled o tom, jak se měnila podoba a činnost poradenské praxe v čase. Třetí kapitola je věnována pozici školního psychologa. V jejím úvodu jsou popsány kompetence školního psychologa a z nich vyplývající činnosti, které na škole může vykonávat. Konkrétní činnosti jsou prezentovány ve čtyřech případových studiích, jež pro účely této publikace zpracovali dva školní psychologové působící na různých základních školách. Čtvrtá kapitola je zaměřena na kompetence, a z nich vyplývající činnosti speciálního pedagoga, a obsahuje případovou studii, která přiblíží praxi této, v dnešní době již často na školách využívané, pozice. Pátá kapitola představuje pozici sociálního pedagoga. V tomto případě se jedná o pozici, která je zatím na našich školách ojedinělá. A i proto jsme velmi rádi, že můžeme představit hned pět případových studií, které činnost této pozice více přiblíží.

Publikaci uzavírá šestá kapitola, která je věnována dnes již často využívané pozici, a tou je asistent pedagoga. Zatímco v předešlých kapitolách se jedná o pozice, které jsou součástí školního poradenského pracoviště, v případě asistenta pedagoga se jedná o pedagogického pracovníka, který je podpůrným opatřením pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Případová studie reprezentující tuto pozici je zajímavá tím, že reflektuje spolupráci asistenta pedagoga s učitelem ve třídě, ve které je žák s odlišným mateřským jazykem. Těchto žáků na základních školách přibývá, a pro učitele není jednoduché s nimi pracovat, protože se jedná o žáky, kteří neovládají češtinu jako vyučovací jazyk. Jak náročná je to práce a jaké jsou předpoklady pozitivní spolupráce v tomto případě, je popsáno v závěru publikace.

Tato publikace je určena především studentům učitelství, ale stejně tak může být přínosná pedagogům v praxi, kteří by si rádi udělali představu o tom, jakou podporou pro ně mohou být pracovníci školního poradenského pracoviště v rámci jejich pedagogické praxe a jak mohou vzájemně spolupracovat. V úvodu každé kapitoly, týkající se jednotlivé pozice, jsou popsány kompetence a z nich vyplývající činnosti, které s nimi souvisejí, pak následují případové studie. Na závěr každé kapitoly jsou připojeny otázky, jejichž cílem není čtenáře zkoušet, ale mají ho vést ho k zamyšlení nad tím, jak by v jednotlivých případech postupoval.

V závěru této úvodní kapitoly, bychom rádi poděkovali všem, kteří se na vzniku publikace podíleli a přispěli tak k praktické prezentaci současné praxe školních poradenských pracovišť, a zároveň s tím i praxi současné základní školy.

## Historie pedagogicko-psychologického poradenství

Margareta Garabiková-Pártlová, Martina Faltová

Školská poradenská zařízení dle novelizace Školského zákona § 116 z roku 2019 „zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání“ (MŠMT, 2019). Jejich zaměření se v průběhu let různě měnilo; od problematiky spojené s výchovnými problémy u dětí a mládeže, přes laboratoře pro výzkum dítěte, až po kariérové poradenství a speciálně výchovnou a vzdělávací funkci.

Prvopočátky výchovného poradenství jsou datovány do období od konce 19. století a počátku 20. století a jsou spojovány především se jmény Wilhelm Maximilian Wundt a Lightner Witmer. Obě jmenované osobnosti patřily k významným psychologům své doby. Lightner Witmer se v roce 1896 podílel na vytvoření první univerzitní psychologické kliniky na univerzitě v Pensylvánii. V roce 1907 také výrazně napomohl k otevření první klinické školy, kterou lze považovat za předchůdkyni poraden dnešního typu. V neposlední řadě oba přispěli také k rozvoji školní psychologie a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. O rozvoj dětského výchovného poradenství se zasloužili i další významní psychologové dané doby. Jako několik příkladů můžeme jmenovat Alfreda Adlera, Alfreda Bineta, Théodora Simona, Williama L. Sterna, Davida Wechslera a mnohé další. Alfred Adler otevřel v roce 1920 ve Vídni první „Individuální psychologickou poradnu“. Alfred Binet a Théodore Simon společně výrazně přispěli k odborné psychologické diagnostice mentálních schopností dětí sestavením dobře známého omnibusového B-S (Binet-Simon) testu inteligence. Za připomenutí stojí také test verbální inteligence pro děti, který byl vytvořen v pozdější době, v roce 1960, významným českým psychologem Jaroslav Jiráskem. Tento test autor pojmenoval „Duševní obzor a informace“ (DOI).

Zaměříme-li se na poradenská zařízení na našem území, tak jedna z prvních psychologických poraden v Československu vznikla již v roce 1928 v Praze. Poradna se zaměřovala především na práci s obtížně vychovatelnými a neurotickými dětmi. O stavu poradenských služeb je

možné se podrobněji dočíst v prvním a druhém svazku „Psychotechnické ročenky“ (Kohoutek, 2008), které vyšly v roce 1934 a v roce 1936.

Zaměření výchovného poradenství se v nově vzniklém Československu měnilo v závislosti na ekonomickém a hospodářském vývoji. Například v období hospodářské krize a v období po I. světové válce se poradenská zařízení zaměřují více na otázky kariérového poradenství – testování pro volbu povolání. Důkazem může být v té době vydaná významná publikace "Správná volba povolání" (Lancová et al., 1925).

Poradny pro volbu povolání vznikaly velmi často při úřadech pro péči o mládež. V těchto institucích bylo mnohdy zřizováno i oddělení pro vysokoškolské studenty. „První česká poradna pro volbu povolání vzniká v roce 1919 v Brně“ (Kohoutek, 2008). Psychotechnické oddělení této poradny měl na starosti Otakar Chlup<sup>1</sup>. V Karlínské poradně pro volbu povolání pak pracoval pro zajímavost například Josef Božek, který v roce 1937 odchází do Zlína, kde využívá nabídku pracovat ve firmě Jana Antonína Bati jako tzv. průmyslový psycholog. Danou pozici lze považovat za jakousi předchůdkyni dnešních kariérových poradců.

Pokud se vrátíme ještě před vznik Československé republiky, tak poradenská zařízení na území Čech vznikala postupně už za období Rakousko-Uherské monarchie, a to konkrétně pod vedením Františka Čády<sup>2</sup>. Jedno z takových zařízení s názvem „Česká stavovská komise pro ochranu dětí a péči o mládež“ vzniklo v roce 1908, a jeho hlavní náplní byla poradenská činnost. O dva roky později, tedy v roce 1910, je založeno další sdružení pro týmový a komplexní výzkum dítěte pod názvem „Pedologický ústav hlavního města Prahy“ (Jedlička et al., 2018). Při jeho založení stály osobnosti jako již výše zmíněný František Čáda, které se zaměřovaly na analyzování dětské kresby, problematiku řeči a rozumový, mravní a estetický vývoj dítěte. Mezi další patřili Jindřich Matiegka, Antonín Dolenský a později se připojil i Cyril

---

<sup>1</sup> Otakar Chlup (1875-1965) - významný český pedagog, který působil v Praze a v Brně na Masarykově univerzitě. V roce 1923 byl jmenován profesorem. Působil jako přednosta „Škol vysokých studií pedagogických“ v Brně a v Praze. Stal se prvním děkanem Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Významně promluvil do reformních snah v období I. republiky. V roce 1935 napsal „Středoškolskou didaktiku“, v roce 1937 předložil návrh „Vysokoškolské vzdělání učitelstva a v roce 1958 publikoval „Několik statí k základnímu učivu“, kde se zabývá problematikou kmenového učiva. Roku 1957 se stal ředitelem Pedagogického ústavu J. A. Komenského.

<sup>2</sup> František Čáda (1865-1918) - významný český pedagog, zakladatel pedo-psychologie a pedologie u nás, spolupracovník F. Drtiny. Jako první v české odborné literatuře publikoval studii zabývající se dětskou kresbou a dětskou řečí. Za pomoci dětské kresby sledoval stupně duševního vývoje u dítěte (Podlahová, 2001).

Stejskal (Jedlička et al., 2018). Výše popsaný ústav je důležitý především proto, že i přes mnohé změny fungoval ještě v období po roce 1950, kdy byl přejmenován na „Sociodiagnostický ústav“, a v této době v něm působily přední osobnosti dětské psychologie jako Zdeněk Matějček a Josef Langmaier. Zároveň je nutné upozornit, že v roce 1951 bylo na území Československé socialistické republiky zřízeno na úrovni jednotlivých krajů dalších 12 zařízení tohoto typu. Z osobností, které významně ovlivnily školní poradenství v Československé socialistické republice, můžeme zmínit například psychologa Boleslava Bártu, sociálního psychologa a diagnostika Vladimíra Hrabala a pro oblast výchovného poradenství Martu Klímovou.

Po druhé světové válce došlo ve školství s nástupem komunistického režimu k deformaci poradenských služeb (Mertin & Krejčová, 2013). Význam kariérového poradenství byl potlačován, neboť žáci byli přijímáni na střední školy podle přesně stanovených kritérií a většinou nebyl brán zřetel na jejich vlastní preference. Absolventi navíc dostávali tzv. „umístěnky“, které jim znemožňovaly volný výběr pracovních míst. V období po roce 1948 navíc narůstá ve společnosti přesvědčení, že s novým komunistickým zřízením vymizí problémy s neprospěchem žáků, záškoláctvím apod., neboť tyto problémy měly dle režimu souviset s předchozím politickým systémem. Poradenství se pomalu začíná ubírat jiným směrem. V padesátých letech vznikají první dětské psychologické poradny. Současně začínají ve školách působit učitelé vyškolení jako poradci pro volbu povolání, později výchovní poradci. Jejich úkolem bylo pracovat rovněž s žáky nadanými i problémovými (Knotová, 2014).

První „Pedagogicko-psychologická poradna“ (dále PPP), jak uvádí Mertin a Krejčová (2013), vznikla v Brně v roce 1958, následovalo otevření v Košicích (1959) a posléze i v Praze (1967). Zmíněné poradny však ještě v té době spadaly pod obor zdravotnictví (psychologicko-výchovné kliniky). PPP byly zakládány na úrovni krajské a okresní. V době po roce 1960 je pak již postupně vytvářena síť výchovného poradenství.

Důležitým milníkem pro poradenství v Československé socialistické republice byl rok 1968. V tomto období u nás dochází k celkové stabilizaci. Zavádí se jednotný název poradenských zařízení, konkrétně „Pedagogicko-psychologická poradna - PPP“. V této době jsou již na školách z řad učitelů jmenováni výchovní poradci. Činnost výchovných poradců upravovala „Směrnice o budování soustavy výchovného poradenství na ZDŠ (1962) a Směrnice o budování soustavy výchovného poradenství na středních školách (1963)“ (Kohoutek, 2008). Role

výchovného poradce je v této době spojena především s volbou povolání žáků. Až později se tato pozice rozšíří do dnešní podoby, která je upravována novelizovanou vyhláškou 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (MŠMT, 2016), vycházející z původní vyhlášky 72/2005 Sb. (MŠMT, 2005).

V tomto období je současně na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze zahájeno ve spolupráci s Psychologickým ústavem Univerzity Karlovy a Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně experimentální postgraduální studium výchovných poradců pro akademický rok 1965/1966. Výchovní poradci zastávali v systému poradenství zásadní roli, jelikož jejich činnost navazovala na okresní a krajské pedagogicko-psychologické poradny. Pro děti od 3 do 15 let byly určeny poradny okresní, a krajské poradny měly na starost studenty středních škol. Okresním poradnám měla dále za úkol poskytovat metodické vedení Krajská poradenská zařízení.

V období normalizace, tzn. až do 80. let dvacátého století, musely PPP plnit také politickou úlohu. Jednou z priorit byla například pravidelná náborová akce na střední a vysoké vojenské školy. To trvalo až do roku 1989.

Po roce 1989 se školní poradenské služby začaly výrazně rozvíjet. Pozornost se začíná zaměřovat především na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, na žáky s nejrůznějšími výchovnými problémy a později také na žáky nadané. V souvislosti s tím se upevňují a ukotvují funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Začínají například vznikat speciálně pedagogická centra pro žáky se zdravotními problémy a střediska výchovné péče pro děti s výchovnými problémy. Ve školách jsou zřizována školní poradenská pracoviště a postupně jsou také přímo do škol zaváděny pozice speciálního pedagoga a dětského psychologa (Knotová, 2014). Žákům se tak v oblasti poradenských služeb dostává komplexnější a širší podpory.

Závěrem je nutno zmínit, že v současnosti jsou poradenské služby ve školství poskytovány na základě Školského zákona č. 561/2004 Sb. (MŠMT, 2019), vyhlášky č. 27/2016 Sb. (MŠMT, 2016) o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, a vyhlášky č. 197/2016 Sb. (MŠMT, 2016) o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Mezi školská poradenská zařízení patří dle těchto vyhlášek pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Posláním školských poradenských center je podle Kohoutka (1999) poskytovat odborné psychologické

a pedagogické poradenství při řešení otázek souvisejících s připraveností, zralostí a způsobilostí dětí na povinnou školní docházku. Zároveň je jejich náplní řešit nejrůznější edukativní problémy, kariérové poradenství a otázky spojené s inkluzí. V dnešním pojetí je výchovný poradce řazen mezi pracovníky, kteří poskytují poradenské služby na školách. Mezi pracovníky v těchto poradenských službách patří dále školní metodik prevence, školní psycholog a školní speciální pedagog. Výchovný poradce je zpravidla učitel, který si na základě pověření ředitele školy rozšiřuje kvalifikaci o výchovné poradenství<sup>3</sup> a následně poskytuje žákům odbornou poradenskou činnost. Činnost výchovného poradce je definována novelizovanou vyhláškou o poradenských službách č. 197/2016 (MŠMT, 2016), která vychází z vyhlášky č. 72/2005 Sb. (MŠMT, 2005). Historicky první vyhláškou, ze které následně vyšly další novelizace o činnosti výchovných poradců, je vyhláška č. 130/1980 Sb. o výchovném poradenství (MŠ ČSR, 1980). Školská poradenská zařízení mají také obecně za povinnost "spolupracovat s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi" (MŠMT, 2016).

## Literatura

Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.

Kohoutek, R. (1999). *Historie pedagogicko-psychologického poradenství*. Brno: CERM.

Kohoutek, R. (2008). Psychologie v teorii a praxi. Získáno 20. srpen 2019, z <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0811/pocatky-poradenske-a-skolni-psychologie>.

Lancová, J., Říha, O., Stejskal, C., & Šeracký, Fr. (1925). *Správná volba povolání: Praktická příručka pro rodiče, vychovatele, učitele, lékaře, poradce, zaměstnavatele, zaměstnance atd.* Praha: V Praze: Ústředí poraden pro volbu povolání v Praze.

Mertin, V., & Krejčová, L. (2013). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.

MŠ ČSR. *Vyhláška č. 130 ministerstva školství České socialistické republiky o výchovném poradenství*, Pub. L. No. 130 (1980).

MŠMT. *Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, Pub. L. No. 72 (2005).

---

<sup>3</sup> Studium pro výchovné poradce podle § 8 vyhlášky č. 317/2005 Sb. (MŠMT, 2005).

MŠMT. Vyhláška č. 317 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, (2005).

MŠMT. Vyhláška č. 27 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, Pub. L. No. 27 (2016).

MŠMT. Vyhláška č. 197 ze dne 2. června 2016, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky, (2016).

MŠMT. Školský zákon č. 561/2004 Sb. Ve znění účinném od 15. 2. 2019, Pub. L. No. 561 (2019).

Podlahová, L. (Ed.). (2001). *1 + 100 osobností pedagogiky a školství v českých zemích*. Olomouc: Univ. Palackého.

## Školní psycholog

Jan Hynek, René Falta, Edita Nevoralová

Školní poradenské pracoviště (dále ŠPP) je klíčovým místem školy, kde se setkávají nejen učitelé, kteří vykonávají povinné funkce - výchovného poradce a školního metodika prevence, ale také jiní odborní pracovníci, jako je speciální pedagog, školní psycholog, případně i sociální pedagog.

Určitou výjimečnost v systému školního poradenství zastává školní psycholog, který je od 90. let školami vysoce poptáván (Zapletalová, NÚV). Jeho role v systému školy se svým způsobem odvíjí od typu školy, na které působí. Jiné činnosti vykonává na středních školách a gymnáziích, jiné ve speciálních, praktických či základních školách.

Vzhledem k ŠPP má zásadní význam ředitel školy. Je na něm nastavit celý systém fungování ŠPP tak, aby bylo pracoviště co nejefektivnější. Pokud mluvíme o řediteli školy jako o člověku, který vybírá pracovníky ŠPP a nastavuje systém pedagogicko-psychologického poradenství na škole, tak musíme zmínit, že úkolem ředitele je také celý tento systém vést a udržovat si povědomí o celkové práci pracoviště. Proto je stěžejní, aby ŠPP bylo obsazeno pedagogy a odborníky, kteří nejen že své práci rozumí, ale dokáží mezi sebou spolupracovat a mají ve vedení školy oporu.

Vztah ředitele školy a školního psychologa je klíčový a klade na obě strany značné nároky. Výjimečnost vztahu školního psychologa s vedením školy se do jisté míry odvíjí od jeho reálné činnosti a specializace v rámci školy. Školní psycholog, ač podřízen vedení školy, funguje na jiném principu než běžní zaměstnanci. Například při podávání informací třetím stranám nebo tehdy, kdy musí konat v zájmu klienta (žáka, rodiče, pedagoga), i když by to bylo proti „škole“.

Školní psycholog na škole vykonává standardní činnosti tak, jak jsou popsány ve vyhlášce 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Typicky se jedná o tři základní okruhy činností: diagnostické, poradenské a metodické. V rámci diagnostických činností hovoříme o depistáži, diagnostice žáků nadaných, se specifickými poruchami učení či žáků s výchovnými potížemi, případně participaci na zápisu do prvních tříd. U činnosti poradenské se jedná především o konzultační, poradenskou a intervenční práci, jak individuální, tak skupinovou, včetně krizové intervence. Metodická činnost je charakterizována pomocí a odbornou podporou

pedagogům při nastavování podpůrných opatření žákům, evaluací individuálních vzdělávacích plánů, koordinací poradenských služeb nebo přednáškovou činností pro pedagogické pracovníky i zákonné zástupce. Při porovnání můžeme dojít k závěru, že se některé činnosti mohou překrývat s činnostmi např. školního metodika prevence. Přesto však má školní psycholog v některých případech unikátní možnosti a kompetence. Zmíněná potencialita školního psychologa souvisí se zákonem 563/2004 Sb., tedy s jeho vzděláním. V současnosti, může funkci školního psychologa zajišťovat pouze osoba s ukončeným vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu psychologie. Takováto predispozice umožňuje školnímu psychologovi pracovat s diagnostikou, s určitými typy dotazníků či testových baterií, pracovat v individuální terapii, spolupracovat a navrhovat intervence u žáků s různými druhy podpůrných opatření apod. Nedílnou součástí vzdělání psychologů jsou i různé formy výcviků a akreditací v oblastech psychoterapie, které mohou posunout nabízené činnosti ŠPP na jinou, specifickou úroveň.

Jednu ze specifických činností školního psychologa je důležité zdůraznit, a tou je individuální práce s klienty. Často funguje v režimu systematické dlouhodobé individuální práce s klientem/žákem a z toho vycházejí jiné, mnohdy skupinové činnosti s třídou, pedagogy či zákonnými zástupci. Další činností školního psychologa je skupinová práce se třídou, která může mít charakter jak preventivní (peer programy, přednášky, besedy aj.), tak intervenční (selektivní prevence, řešení krize třídy, začlenění žáka aj.). Při pohledu na uvedené činnosti je důležité brát v potaz, že nejde o samostatnou práci školního psychologa, ale o součinnost psychologa s dalšími zaměstnanci, jako jsou asistenti pedagoga, třídní učitelé či ostatní odborníci, a samozřejmě již zmiňované vedení školy.

Právě učitelé se při řešení různých pedagogických situací dostávají do lidsky i odborně složitých, často těžko řešitelných situací, ve kterých je pro ně vítanou podporou možnost konzultace zpětné vazby a intervize, které jim může školní psycholog poskytnout.

Jedna z nejzásadnějších devíz vyplývajících z pozice školního psychologa tkví v tom, že je v současnosti tolik nezbytným prostředníkem, „spojnicí“ mezi školou a rodinou žáka, jak dokládají i následující případové studie.

## **Daniel**

### **Úvod**

Obsahem této případové studie je specifická oblast práce školního psychologa související s osobním dilematem, zda seznamovat s diagnózou žáka jeho nejbližší okolí ve školní třídě, zda a jak o tom s ostatními žáky mluvit. Popsaná studie vychází z reálné situace, která je aktuálně řešena školním psychologem.

Danielovi, který chodí do 3. třídy běžné základní školy v okresním městě, byl diagnostikován Aspergerův syndrom. Škola, do které chlapec chodí, je poměrně velká sídlištní škola s celkovým počtem 650 žáků. Tato škola je rozdělena na vzájemně propojené pavilony s tím, že první a druhý stupeň mají vlastní zázemí. Na prvním stupni jsou čtyři třídy třetího ročníku. Do Danielovy třídy chodí 26 žáků. Na škole působí dlouhodobě školní poradenské pracoviště složené z metodika prevence, výchovného poradce, speciálního pedagoga a školního psychologa. Daniel pochází z rozvedené rodiny, žije s matkou a jejím přítelem, s biologickým otcem se stýká minimálně. S přítelem matky si rozumí, má k němu pozitivní vztah. Také vztah matky s přítelem, se kterým žije od čtyř let věku chlapce, je poměrně uspokojivý. Pokud vztah matky s přítelem funguje, je její stabilita vůči Danielovu chování vyšší. V první třídě bylo opakovaně poukazováno na to, že chlapec má nedostatečné základní sociální a pracovní návyky, jako i dlouhodobé problémy v kolektivu.

Pod vlivem svých obtíží je Daniel netrpělivý, neumí udržet pozornost. Jeho chování ve třídě je pro ostatní žáky velmi nejasné a nepřijatelné. Má velkou potřebu akceptace a ocenění od druhých. Negativně přijímá kritiku, jsou zřejmé výrazné problémy s autoritou. Má potřebu bezpečného prostředí s jasně formulovanými pravidly. Ve skupině ostatních žáků je spíše indiferentní, nenavazuje kamarádské vztahy, ač se o to pokouší. Samotná třída, kterou Daniel navštěvuje, byla až na určité výkyvy jeho chování dlouhodobě bez větších vztahových problémů. Vztahy tedy bylo možné hodnotit jako poměrně dobré. V poslední době však začalo docházet k nárůstu stížností na Danielovo chování, a to především ze strany rodičů ostatních žáků.

## **Průběh spolupráce se školním psychologem**

Na základě zhoršujících se vztahů, zejména ke konci pololetí, proběhl ve třídě intervenční vstup školního psychologa, který úzce souvisel především s aktuálním chováním Daniela vůči ostatním žákům. Daniel se sice dokázal za určité věci omluvit, ale vzápětí udělal něco dalšího, co žákům bylo nepříjemné. V rámci tohoto vstupu byl Daniel spolužáky osobně konfrontován se svým chováním. Byla vynaložena snaha o nalezení podpůrných opatření k nápravě vzájemných vztahů, a především snaha o větší zapojení chlapce do kolektivu třídy. I přes tento intervenční vstup bylo stále cítit, že se mu spolužáci snaží raději vyhýbat a spíše ho odmítají.

Situace Daniela ve třídě začala být stále komplikovanější. Pro jeho impulzivitu, nepozornost a odmítavé jednání ho má vyučující raději pořád na očích. Pokud u něj dojde ve vyučovacích hodinách k psychické rozladěnosti, je mu po předchozí dohodě umožňováno opustit své místo a uchýlit se do prostoru pro relaxaci. Tento prostor ve třídě byl právě pro tyto účely zřízený, ale mohou ho využívat i ostatní žáci. I v těchto chvílích je však nutné mít Daniela pod dohledem, protože je velký a snadno může v impulzivním záchvatu někomu ublížit. Vyučující je z Danielovy situace a neustálých sporů, které musí opakovaně řešit, již poměrně vyčerpaný.

Také sám Daniel se ve třídě necítí dobře. Z jeho strany je zřejmá podrážděnost vůči spolužákům. Viní je za to, že o něj nemají zájem, což u něj ještě více prohlubuje napětí. Ze strany spolužáků vnímá opakované provokace, vyřazování ze společných aktivit. Spolužáci se mu posmívají, že je "divný" a bojí se ho. Paní učitelka zvládala celou situaci do pololetí třetí třídy dobře, v následujícím pololetí se ale s nárůstem impulzivity a agrese Daniela stala situace neúnosnou.

Prvotním šetřením, provedeným prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny, bylo Danielovi diagnostikováno ADHD. Vyšetření bylo iniciováno školou z důvodu výrazných projevů impulzivity ve školním prostředí. V jeho chování se objevovaly zřetelné a výrazné poruchy emotivity. V domácím prostředí se v posledním roce také objevily dva záchvaty epilepsie. Poruchy nálady výrazně omezují jeho sociální kontakt, což vede druhotně k jeho společenské neúspěšnosti, nevraživosti, jako i vyhýbání se druhým. Objevuje se u něj také impulzivita, záchvaty zuřivosti spojené s agresivitou.

Pedagogicko-psychologickou poradnou byla stanovena podpůrná opatření, avšak bez doporučení využít asistenta pedagoga. V případě zhoršujících se výchovných obtíží ve školním

prostředí bylo následně doporučeno realizovat dodatečné specializované odborné vyšetření. Matce byla na tomto základě školním psychologem doporučena návštěva odborníka na oblast poruch autistického spektra s tím, že jí bylo vysvětleno, že některé Danielovy projevy mohou naplňovat diagnostická kritéria pro autistický vývoj osobnosti (výrazná porucha sociální interakce, které chybí reciprocita, nezájem o pocity druhých, a především nedostatečná schopnost přizpůsobit své chování sociálnímu kontextu). Ač je v současnosti vztah Daniela k matce ambivalentní, tak závažnější se ve školním prostředí jeví porucha v oblasti vrstevnických vztahů. V úspěšné školní adaptaci Danielovy brání také přidružené poruchy AS jako je impulzivita a hyperaktivita.

Matce bylo také doporučeno případné vyšetření na neuropsychiatrickém pracovišti. Ve spolupráci se speciálním pedagogem došlo také k úpravě přehnané domácí přípravy do školy, která probíhala zejména ve večerních hodinách, když se matka vrátila z práce. Taková domácí příprava nejen, že zůstávala bez efektu, ale navíc býval Daniel ve škole velmi unavený, nesoustředěný, a s tím i narůstaly jeho agresivní projevy.

Velmi důležitou se ukázala být podpůrná činnost ze strany školního psychologa směrem k třídní učitelce. Bylo zjevné její velmi výrazné vyčerpání neustálým hlídáním Daniela. Vedení výuky s ohledem na specifické potřeby chlapce bylo opakovaně konzultováno se speciálním pedagogem. Z důvodu absence asistenta pedagoga ve třídě bylo dohodnuto, že budou vstupovat do třídy o přestávkách dvě vychovatelky družiny, které jsou denně přítomny na škole v dopoledních hodinách. Jedna z vychovatelek pak využívá možnost velké relaxační místnosti, kam s žáky ze třídy o velké přestávce chodí. Třídní učitelce byl tedy umožněn na tomto základě tolik potřebný odpočinek.

Na základě realizovaného odborného vyšetření byl Danielovi diagnostikován a potvrzen Aspergerův syndrom (dále AS) s přidruženou impulzivitou a hyperaktivitou. O Danielově zdravotním stavu byla prostřednictvím školního psychologa následně informována třídní učitelka. Tato informace byla poskytnuta na základě souhlasu zákonného zástupce. Třídní učitelce byla poskytnuta odborná metodická podpora spolu s doporučeními, kde má dále hledat informace (např. Asociace pomáhající lidem s autismem - APLA). Zde je nutné zmínit ze strany třídní učitelky velmi aktivní a zodpovědný přístup.

Objevila se otázka, zda by se o zjištěních a zdravotním stavu Daniela ve třídě s ostatními žáky mělo otevřeněji mluvit. Ve třídě mezi žáky stále více narůstalo napětí, kdy měly Daniela dle svých slov již „plné zuby“. Bylo tedy dohodnuto, že bude Danielovým spolužákům nastíněn kontext AS.

Samotné intervenční práci se třídou předcházela dohoda s rodiči jak Daniela, tak i ostatních žáků a jejich písemný souhlas s intervenčním programem. V rámci tohoto informovaného souhlasu byli rodiče seznámeni také s obsahem programu a jeho cíli. Bylo domluveno, že Daniel nebude intervenčnímu programu přítomen, a to i přesto, že o intervenci věděl. Danielovi bylo dle možností vysvětleno, k čemu má intervenční program sloužit a on s tím takto souhlasil. Pro úspěšnou realizaci programu bylo především nutné si zodpovědět otázku, zda je třída ve stádiu, kdy je ještě schopná uvažovat o Danielovi i v nějakých pozitivních souvislostech. Zda dokáží samotní žáci dostatečně popsat jeho chování tak, aby se průběh intervence nesvezl pouze do roviny výkladu a poučování.

Žáci se nejprve pokusili popsat Danielovo chování, které označovaly jako dětinské, neohrabané a „divné“. Také zmínili, že paní učitelka ho má taky leckdy „plné zuby“ a zlobí se pak i na ně. Jeden ze spolužáků – sociometrická hvězda ve třídě, velmi oblíbený v kolektivu a zároveň výrazný v tom, jak ovlivňoval dění ve třídě, dokázal velmi trefně popsat mechanismus, jakým Daniela „vytáčejí“ a že chlapec leckdy překvapivě nereaguje na sérii různých verbálních útoků, ale pak jej vytočí zdánlivá maličkost a vybuchne ve chvíli, kdy to nikdo nečeká.

Následovala diskuse nad tím, jak mohou ostatní ovlivnit celou situaci. Spolužáci Daniela se domluvili, že ho budou více zvát a zapojovat do společných aktivit. Byly domluveny také konkrétní aktivity, kterých je chlapec schopen se účastnit. Společné aktivity budou probíhat za asistence třídní učitelky, školního psychologa, případně docházejících vychovatelek z družiny. V případě nevhodného chování bude Daniel upozorněn, a to i v případě, kdy bude výrazně narušovat pravidla. Důležitou skutečností je, že po celou dobu průběhu intervenčního programu nebyl ze strany školního psychologa použit konkrétní výraz „Aspergerův syndrom“. Vše bylo popisováno v souladu s tím, jak popisovaly jednotlivé Danielovy projevy samotní žáci, což se jim dařilo velmi přesně.

Pro další úspěšné začleňování Daniela do třídního kolektivu napomohlo, že na základě stanovení diagnózy AS byl do třídy umístěn asistent pedagoga (zde tedy dg. pomohla). Dle

možností školního psychologa bylo pak potřeba se s třídou nadále a opakovaně vracet k naplňování společně dohodnutých pravidel v samotném programu. Zde bylo vycházeno z toho, že účinek jednorázově provedeného programu nikdy není dlouhodobý, pokud společná práce na jeho naplňování dále nepokračuje. V současné době pak ve třídě vhodně intervenuje také asistentka pedagoga, která byla s obsahem a výsledky programu také seznámena.

## **Závěr**

Školní psycholog je často stavěn před dilema, zda a jak ve školním prostředí sdělovat či nesdělovat konkrétní diagnózu žáka. Pravdou je, že pokud se v kolektivu objevuje žák s určitým handicapem, je nejen pro postavení jeho samotného, ale i pro zdravý vývoj celé skupiny potřebné hrát s jeho členy narovinu. Vždy je vhodné především co nejpřesněji pojmenovat limity daného žáka. Záleží však především na aktuální situaci žáka, na jeho rodině, jak diagnózu přijme a jak s ní chce on a jeho okolí pracovat, ale dále také na postavení žáka ve třídě. Často je možná lepší „rezignovat“ na obsáhlé objasňování diagnostických kritérií, protože stejně vždy nevíme, zda jsou správné. Důležité je vycházet z toho, jakých příznaků si všímají žáci a jak je popisují.

## **Otázky k zamyšlení**

Jaké jsou možnosti školního psychologa směrem k podpoře třídního učitele v případě práce s žáky s psychickým nebo fyzickým onemocněním?

Nakolik je důležitá schopnost školního psychologa rozpoznat a klasifikovat hlavní kritéria příčin problémového chování žáka ve školním prostředí?

Jaká jsou specifika skupinové práce v případě žáka s poruchou autistického spektra?

Žáci s psychickými nebo fyzickými onemocněními představují velmi rozsáhlou kategorii žáků, jejichž obtíže se promítají také do školní úspěšnosti. Co v této oblasti považujete za základní nutnost pro svou práci směrem k rodičům těchto žáků?

## **7. třída**

### **Úvod**

V této případové studii bude popsána realizace programu na rozvoj sociálních způsobilostí a sociální kompetence žáků z pohledu školního psychologa. Základem byla potřeba získávání způsobilostí, které se spolupodílejí na dobrém fungování žáků ve škole, jejich schopnost pracovat ve skupině, samostatně řešit problémy, otevřeně vyjadřovat pocity, názory, mít kladný vztah k sobě samému i k okolí.

Cílem byla podpora sebevědomí a pozitivních vztahů skupiny žáků v problémovém třídním kolektivu. Jednalo se o sedmou třídu běžné základní školy, která byla na škole ročníkově jedinou. Tato třída vznikla při přechodu na druhý stupeň sloučením dvou samostatných méně početných tříd. Nově vytvořená třída v šesté třídě absolvovala adaptační kurz. Třídní učitelka byla zároveň výchovnou poradkyní na škole. Problémy se vyskytovaly již v původních dvou kmenových třídách ještě na prvním stupni, kde byla zjevná rivalita mezi třídními kolektivy, která často vrcholila otevřenými konflikty především mezi jednotlivci (Romové – hokejisté). Struktura a složení sloučené třídy byly pestré a vztahově velmi komplikované. Třída se skládala ze skupiny osmi hokejistů (z nichž tři patřili mezi největší „škodliče“), osmi romských dětí (čtyři chlapci a čtyři dívky), dále pěti integrovaných žáků (s ADHD, ADD, porucha autistického spektra z toho dva chlapci s výraznými poruchami chování dlouhodobě pod medikací po absolvování opakovaných pobytů v dětské psychiatrické léčebně), a nakonec devíti dětí bez dalších speciálních či jiných individuálních vzdělávacích potřeb a omezení. Rodiče se školou spolupracovali, ale tato spolupráce byla velmi neefektivní. Především ze strany rodičů hokejistů a romských žáků se ukazovala snaha problémy ve třídě spíše bagatelizovat a přenášet zodpovědnost na školu, na neschopnost a nekompetentnost pedagogů. Pro rodiče hokejistů byl hlavní prioritou hokej. Rodiče romských žáků si problémy sice vyslechli, přislíbili nápravu, ale bez odpovídajícího efektu. Návrh na opětovné rozdělení třídy, ve které bylo celkem 30 žáků, nebyl vedením školy vyslyšen. Jako důvod uvedlo vedení problematickou personální a ekonomickou situaci. Ve třídě probíhaly za přítomnosti třídního učitele a školního psychologa pravidelné třídnické hodiny, proběhl také intervenční program, který zajišťovala externí společnost.

## **Průběh spolupráce se školním psychologem**

Na základě stupňujících se problémů byl osloven školní psycholog, za účelem vytvořit podpůrnou skupinu žáků, která by formou skupinové práce podpořila žáky v jejich sebevědomí v takto problémovém třídním kolektivu.

Při vytipování a začlenění žáků do plánované podpůrné skupiny se vycházelo z výsledků sociometrických šetření (SORAD; B-3), které byly ve třídách pravidelně za poslední tři roky prováděny a také z rozhovorů s třídní učitelkou a pedagogy vyučujícími ve třídě. Po úvodním oslovení žáků třídy přislíbilo předběžně účast deset z nich. Na žáky nebyl vyvíjen nátlak, bylo důležité, aby jejich účast ve skupině byla pokud možno dobrovolná, nikoliv povinná. O případné účasti žáků byli předem informováni jejich zákonní zástupci, od kterých byl vyžádán podepsaný „informovaný souhlas“. Od počátku bylo zřejmé, že pokud má skupina společně fungovat bude nutné najít takové prostředky a metody práce, které by podpořily účast dětí na fungování skupiny, a nevedlo je to k tomu docházku ukončit.

Finální skupinu nakonec tvořilo celkem šest chlapců (2 hokejisté, 2 romští chlapci, 2 žáci v postavení třídních „outsiderů“). Po konzultacích a vlastních úvahách byl v rámci této intervence zvolen školním psychologem následný model „programu“, který jak se později ukázalo, byl pro danou situaci poměrně optimální:

1. Stanovení pravidel a smyslu setkávání
2. Sebe prezentace a představení
3. Komunikace a podpora sebevědomí
4. Kooperace a podpora pozitivních vztahů.

Jednotlivé body, tak jak jsou uvedeny výše, nelze brát izolovaně, jelikož se v průběhu jednotlivých setkání vzájemně prolínaly napříč probíranými tématy. V průběhu jednotlivých sezení byla vyvíjena snaha o pracovní, pozitivní atmosféru (sušenky, čaj) a také především o vzájemnou otevřenost všech členů skupiny. Chlapci byli opakovaně vedeni k tomu, aby se vzájemně oceňovali, dávali si zpětné vazby (například čím byli druhými za poslední období mezi sezeními příjemně překvapeni).

Jednotlivá sezení:

1) Úvodní setkání – nastavení vnitřních pravidel, časový rozsah a délka setkávání, jako i pravidla s docházkou na sezení, omluvy za neúčast. Byl zde dán všem prostor k tomu, aby se každý za sebe otevřeně vyjádřil, co ho ve škole a ve třídě osobně štve, co mu nevyhovuje.

2) Sebe prezentace a představení, „Erb“ (význam erbu jako identifikačního znamení. Každý vytvořil erb, který ho symbolizuje a doplnil jej svým osobním heslem).

Reflexe: rozprava o tom, co svým erbem autor zamýšlel, na co o sobě při tvorbě přišel, případná podobnost ve skupině na základě toho, co mají ostatní erby společné.

3) Vztah k sobě: vazba na sebevědomí (pokud neznáš svoje potřeby, svá práva, své povinnosti, nevíš, co ve vztazích potřebuješ, netušíš, co je to zodpovědnost, nemůžeš navazovat rovnoprávné vztahy). Aktivita „Škola superhrdinů“ (představit sám sebe jako superhrdinu se super schopnostmi a nakreslit ho – představení obrázku ostatním ve skupině, ostatní okomentovali).

Reflexe: rozprava - jak se pracovalo, jaké super schopnosti u jednotlivců byly zdůrazněny a proč.

4) Kooperace a spolupráce ve skupině – grafické vyjádření „Náš ostrov“ (trosečníci, kteří obydlují opuštěný ostrov tak, aby na něm mohli společně existovat). Návrh „odznaku skupiny“.

Reflexe: diskuze, proč je to na ostrově takto zvýrazněno, hranice, otevřenost.

5) Sdělování pocitů I - stejný název aktivity „Sdělování pocitů“. Převedení daného pocitu (nenávisť, strach, únava, bolest, smutek, radost...) do výrazu tváře, do pohybu.

Reflexe: diskuze o významu čtení signálů, které jsou v jednáních ostatních zachyceny.

Zakončeno klidovou, relaxační aktivitou „Rostoucí strom“ (z polohy co nejmenšího klubíčka postupné, ale pomalé rozbalování a natahování se do maximálního výponu)

Reflexe: v diskuzi reflektován prožitek růstu, stažení, uvolnění – paralela se současným stavem jednotlivců tak i skupiny, jako i souvislost v každodenním životě.

6) Sdělování vzájemných pocitů ve skupině II – aktivita „Co k tobě cítím“ (skupina vytvořila dvojice. Každý vyplnil předložený dotazník s jedním partnerem – oba si vzájemně

sdělovali pocity, které vůči sobě mají. Archy si poté vyměnili a vzájemně se dotazovali na detaily, zda cvičení samo vedlo či nevedlo ke změně vzájemných vztahů. Dvojice se po skončení hry vystřídaly, aby pokud možno hrál každý s každým).

Reflexe: v diskuzi debata na téma přiznání se každého z chlapců ke svým vlastním pocitům.

7) Sdělování vzájemných pocitů ve skupině III – aktivita „Nácvik zpětné vazby“ (na lístečky napsány situace, které se mohou členům skupiny v jejich kmenové třídě přihodit. Snaha o to, aby příkladů bylo více než členů skupiny - např. „spolužačka se ti posmívá a dělá o tobě před ostatními poznámky. Potkáš ji o přestávce na chodbě...“, nebo „tvůj kamarád se nad tebe povyšuje a při rozhovoru s tebou používá cizí slova, kterým nerozumíš. Chtěl bys, aby s tebou mluvil jinak).

Reflexe: otevřená diskuze o vlastních pocitech, které po ukončení sezení chlapci prožívají.

8) Sebevědomí – aktivita „Posilování“ (Dvě trojice A, B, C – A-B si vzájemně vyslovovali pochvalu, co si na druhém váží, co se mu na něm líbí. C pouze pozoroval a následně dával zpětnou vazbu, která ohodnocení byla přijímána zvláště pozitivně, která byla méně oceněna či dokonce vnímána negativně). Jednalo se zde o vedení chlapců k dovednosti nejen pochválit druhého, ale dokázat pochvalu i sám přijímat, a také dokázat pochválit sám sebe. S tím úzce souvisel také nácvik komunikačních dovedností přenosných ze školy i do jiných sociálních situací. Dále byly rozebrány oblasti jako otevřená komunikace (vyjadřování pocitů – „tohle mne zlobí“, „z toho mám radost“...) a vrstevnický rozhovor, ve kterých šlo o vedení chlapců k uvědomění si toho, že komunikaci podporují takové reakce, které ukazují, že došlo z naší strany k pochopení pocitů a myšlenek hovořícího, náš zájem o jeho sdělení.

Reflexe: při otevřené komunikaci byla dávána přednost především podpora ve vyjadřování pocitů před agresivitou a ironizováním.

9) Konflikty – aktivita „Moje konflikty“. Jako podpora sezení byly připraveny ukázky z filmu „Zkažená mládež – Klass“ Promítnuto hned na úvod sezení, následovala debata. Ve vazbě k filmu pak následovala vlastní sebe prezentace osobních konfliktů. Každý z chlapců měl možnost prezentovat některý z konfliktů, který se týkal jeho osobně, nebo kterého byl svědkem. Následovala debata o tom, kdo a čím konflikt začal, jak reagoval ten druhý, a mohli se postupovat jinak.

Reflexe: diskuze o možných způsobech zvládání konfliktů vedena tak, aby chlapci vytěžili maximum pro své způsoby zvládání konfliktů a byli schopni rozšířit svůj rejstřík reakcí o další sociálně přijatelné techniky.

10) Uzavření programu formou otevřené diskuze o vlastních pocitech, které chlapci prožívali nejen aktuálně v době posledního sezení, ale i po celou dobu programu. Případně o tom, co měl kdo na srdci.

Shrnutí: výsledek a zpětná vazba.

## **Závěr**

Původní záměr byl, že program proběhne v počtu deseti setkání. Společná sezení probíhala 2x týdně v odpoledních hodinách (út – čt) vždy po vyučování. Délka sezení byla 50 minut. Vedle těchto sezení se podařilo domluvit s vyučujícími výchovných předmětů to, že chlapci z podpůrné skupiny pracovali pohromadě tak, aby byla posilována kooperace a spolupráce i mimo skupinu. Do konce prvního pololetí se podařilo naplnit plánovaný počet 10 společných sezení. Jako pozitivum lze vidět především docházku chlapců na sezení. Případná neúčast byla vždy řádně omluvená a odůvodněná a nijak výrazně nenarušovala naplňování stanovených cílů. První sezení bylo seznamovací a zaměřené spíše na praktické záležitosti (docházka, doba trvání sezení, upřesnění vzájemné spolupráce, nastavení vnitřních skupinových norem a pravidel). Druhé sezení probíhalo ve znamení sebe prezentace a vytvoření osobního erbu. Na třetím sezení pak byl vytvořen společný „ostrov“ a návrh vlastního odznaku skupiny. S přibývajícími sezeními začali chlapci na sebe postupně lépe reagovat, více a otevřeněji mezi sebou komunikovat a ve třídě se začali stále více vzájemně podporovat. Zajímavé bylo především sledovat podporu dvou chlapců „outsiderů“ ostatními členy skupiny, jako i jejich samotné zvýšené sebevědomí. Postupně docházelo k omezování předem připravených aktivit a obsah sezení byl stále více veden snahou samotných chlapců více mluvit o sobě, o svém postavení ve třídě. Otevřeně si tak stále častěji dokázali sdělovat své pocity a jako skupina ve vztahové oblasti udělali poměrně velký kus práce. Původně bylo záměrem, aby činnost skupiny měla pouze omezenou dobu trvání (10 sezení). Předpokladem bylo, že její činnost bude ukončena koncem ledna s pololetním vysvědčením. Chlapci ale sami projevili zájem pokračovat dále. Domluvili jsme se tedy, že budeme pokračovat, ale s tím, že to již bude méně

časově omezené. Setkávání tedy i nadále probíhala, a to v rozsahu jedno sezení za čtrnáct dní, což se ukázalo jako dostatečné. V tomto režimu jsme pak vydrželi společně pracovat až do konce školního roku. V tomto školním roce je naše spolupráce již pouze v rovině individuální dle potřeb jednotlivých členů. V rámci výběru byla oslovená také tři děvčata, která však nakonec o účast neprojevila zájem, což bylo možná způsobeno nedostatečným vysvětlením toho, o jakou činnost se v rámci skupinové práce jedná.

### **Otázky k zamyšlení**

Jak konkrétně postupovat při případném vytváření podobné skupiny a tvorbě preventivního programu například pro žáky s poruchou chování?

Jaké postupy by bylo nejvhodnější zvolit a zařadit pro řešení konfliktních situací?

Jak lze dále navázat na výsledky dosažené podpůrnou skupinou, které jsou uvedené v případové studii pro spoluvytváření akceptujících a kooperujících vztahů v rámci celé kmenové třídy?

Je pro fungování podobných podpůrných skupin výhodnější jejich homogenost (pouze chlapci, nebo pouze dívky)?

Jaká by mohla být úskalí při samotné práci se skupinou smíšenou, heterogenní (chlapci a dívky), například z pohledu její dynamiky?

## ***Tereza***

### **Úvod**

V této případové studii bude popsán případ žákyně z pohledu školního psychologa, včetně vývoje poradenské služby a působení ve škole během spolupráce se školním psychologem.

Pro ukázkou práce školního psychologa na základní škole je uveden případ patnáctileté Terezy, která je aktuálně v 9. ročníku základní školy. Dívka navštěvuje základní školu s vysokým počtem žáků. Na škole je zřízeno školní poradenské pracoviště, škola disponuje *peer*

*programem, který je vytvořen spolkem žáků, kteří se dobrovolně zabývají prevencí šikany a pomocí spolužákům v nouzi.*

Školního psychologa Tereza navštěvovala nárazově dva roky v rámci krizové intervence s žádostmi o pomoc v rozhodování se o osobních záležitostech (během 7. a 8. třídy). Opakovaně jí byla nabízena možnost pravidelného docházení k psychologovi, na tuto nabídku reagovala tak, že si to rozmyslí. Na začátku 9. ročníku se zúčastnila vyšetření profesní orientace u školního psychologa, a poté ho sama kontaktovala s žádostí o pravidelné docházení z důvodu komunikačních neshod s otcem. Následně s ní byla sepsána dohoda o individuální poradenské službě.

### **Průběh spolupráce se školním psychologem**

Tereza poprvé kontaktovala školního psychologa v 7. třídě, a to po realizaci aktivit ve třídě v rámci stmelení třídního kolektivu. Během aktivit se Tereza spíše stranila, měla na sobě černé oblečení, nebyla příliš aktivní, působila, jako by se bála mluvit nahlas před svými spolužáky. Skupinovou práci odmítala prezentovat a raději předala slovo spolužačce. Podle třídní učitelky bylo toto chování pro Terezu poslední dobou ve třídě typické. Terezu hodnotila jako spíše plachou dívku, která nedávala najevo motivy svého počínání. Ve třídě však měla své kamarádky. Její školní výkony byly průměrné.

Školního psychologa Tereza vyhledala o přestávce ihned po skončení třídního programu. Začala slovy: *„Mohla bych vám něco říci? Chtěla jsem k vám přijít už dříve, ale bála jsem se, co na to řeknou ostatní spolužáci a že taky možná řeknete, že to je blbost. Ale když jsem vás poznala ve třídě, už se tak nebojím a nevím, komu jinému to mám povědět.“*

Jednalo se o pomoc s prožíváním úmrtí domácího mazlíčka (křečka), na kterého byla Tereza velmi fixovaná, zároveň se ale bála, že její smutek nebude kamarádkami pochopen. Její chování ve třídě bylo najednou naprosto pochopitelné. Tereza dostala prostor mluvit o svém trápení, aniž by ji někdo odsoudil. Zlehčování situace, kterého se tolik obávala, se neodehrálo, a tak mohla beze studu truchlit.

Tereza přišla za školním psychologem ještě několikrát, téma společné konzultace se týkalo vztahů ve třídě, chlapců a obav z neúspěchu. Po několika vyřešených osobních potížích a zodpovězených otázkách kontaktovala Tereza školního psychologa i za účelem pomoci nastavit jí efektivní komunikaci s otcem. Její rodiče jsou již léta rozvedení, jsou však ochotní

spolu komunikovat, vzájemně se snaží dceru podporovat a chovat se k sobě s úctou, aby dcera rozpadem jejich vztahu nestrádala. Tereza je ve výhradní péči matky, otec si ji bere na víkendy, a když má volno. Dívka je jejich jediné dítě.

Své přání pravidelně navštěvovat školního psychologa vyslovila Tereza nejprve před matkou, která byla její žádosti nakloněna. Sama se obávala přijít do přímé konfrontace s bývalým manželem. Bývalí manželé spolu sice udržují dobré vztahy, ale bála se, že kdyby tuto záležitost řešili v tzv. *rodinném kruhu*, nemusel by se problém dcery setkat s pochopením otce.

Na první schůzce se školním psychologem matka Terezy popsala detaily z dívčina života. Působila dojmem, že je velmi pečující a jako rodič svou roli maximálně plní. Problémy, které Tereza popisovala, se týkaly komunikačních nedorozumění či nepochopené motivace chování v souvislosti s otcem. Jakoby mezi ní a otcem a panovalo určité napětí, možná strach z reakce jednoho na druhého. Matka Terezy postoj své dcery komentovala, že jí rozumí. Podle ní její rozchod s otcem Terezy spočíval také v komunikačních obtížích a v nedostatku společných zájmů.

Popisovaná situace působila dojmem jako by se otec bál, že se s dcerou rozejde ve zlém a jejich vztah nikdy nebude jako dříve. Prožívání Terezy je přiblíženo na příkladech jí popisovaných zážitků s otcem.

Tereza chce například jít v sobotu odpoledne s kamarádkami do kina a její otec ji chce vzít na výlet do aquaparku, ona odmítne a otec si toto chování vykládá tak, že nemá zájem s ním trávit čas a snaží se proto vymyslet atraktivnější možnosti trávení volného času. Tereza se mu snaží motivaci svého rozhodnutí vysvětlit, ale otec si tuto skutečnost vysvětluje otcovským selháním či antipatií ze strany dcery. Oba se trápí. Když se Tereza rozhodne jet s ním na výlet, mrzí ji, že nemůže být jediný volný den v týdnu se svými vrstevníky a nevyjadřuje během společných chvil s otcem nadšení, které on od ní očekává. Tímto způsobem dochází ke komunikačním šumům a omylům mezi nimi.

V jejich vztahu chyběly pravidla. Otec si nepřipouštěl, že má dcera také jiné zájmy a zapomínal do jisté míry i na faktor vývojového období, ve kterém se nacházela. Tereza popisovala, že s ní hovoří jako s malým dítětem, je vstřícný, avšak jeho slovník i dárky by byly vhodné spíše pro malou holčičku než pro patnáctiletou dospívající dívku.

Po ujasnění si základních atributů poradenské služby a toho, co vlastně od spolupráce s psychologem v této záležitosti Tereza očekává, byla dohodnuta individuální konzultace s jejím otcem. Bylo patrné, že otec Terezy byl v úvodní části velmi nervózní, byl však velmi dobře informovaný, jak od dcery, tak od bývalé manželky. Věděl, jakého tématu se bude schůzka týkat. Po ujištění, že se nemusí ničeho obávat a že je ve společném zájmu začít celou situaci zavčas řešit a podívat se na ni i z jiného úhlu pohledu, se otec Terezy uvolnil a začal hovořit.

Z jeho rozhovoru bylo patrné uvědomění, že jeho vztah s dcerou není jako dřív, velmi se obává vzájemného odcizení. Projevil silnou obavu, že dceru nechce ztratit. Komunikační obtíže si uvědomuje a je ochoten je řešit, ale stejně jako jeho dcera i bývalá manželka, neví jak, protože se bojí reakce druhé strany. Zažíval tedy velmi podobné prožitky jako jeho dcera. Dceřin pohled na osobu otce a jeho prožívání i pohled bývalé manželky se lišil od skutečného otcova prožívání. Otec si byl napětí v jejich vztahu vědom, dokonce začal ještě před tím, než dcera požádala o pomoc školního psychologa v řešení této rodinné problematiky navštěvovat kurz týkající se tématu: *Komunikace s teenagerem*. Bylo patrné, že se snaží sám na sobě, a zejména na vztahu s dcerou, pracovat. Disponoval náhledem na situaci, avšak stále si nebyl jist, jak situaci uchopit, aby dceru neodradil od trávení společného volného času. Do jisté míry časem přiznal, že v jeho obavách může hrát roli zkušenost s rozchodem s bývalou manželkou. Uvědomoval si souvislost ztráty.

Následná intervence spočívala v nastavení pravidel kontaktu, dále ve snaze o uvědomění si nutnosti vyjasňování si prožitků, tedy toho, jak to cítí ten druhý a proč tak jedná. Co může druhému vadit a naopak. Cílem společného sezení bylo také ujištění, že pokud dojde k nedorozumění, neznamená to, že dojde k oslabení otcovské lásky.

Během individuální poradenské služby došlo k nastavení komunikace v rodině. U dívky byl zaznamenán značný posun nejen v oblasti komunikace s rodinou, ale také v jejím fungování ve vztahové síti se spolužáky.

Po ukončení poradenské služby Tereza školního psychologa navštěvovala i nadále, tentokrát jako doprovod přátelům, kteří řešili podobné obtíže v rodině, či zažívali trápení, s kterými se báli někomu svěřit. Pomáhala jim v ujištění, že jim bude umožněno sdílet jejich problémy v důvěrné atmosféře. Její pomoc spočívala v samotné podpoře spolužáků jít a řešit svůj

problém, což vyžaduje určitou odvahu, zvláště když dítě zažilo negativní vztahovou zkušenost s blízkým člověkem, s nímž se předpokládá vytvoření blízkého bezpečného vztahu, který otevírá přístup pro důvěrné sdílení.

Tereza je členkou školního spolku tzv. peer programu. Členové tohoto spolku fungují jako aktivní prvky v oblasti prevence rizikového chování, a to například v nabídce pomoci spolužákovi v nouzi (předání kontaktu na psychologa, doprovod k psychologovi, emoční podpora v období krize). Díky angažovanosti několika žáků a zejména Terezy se podařilo školnímu psychologovi navázat se školním spolkem plnohodnotnou spoluprací v oblasti prevence rizikového chování na škole. Tato spolupráce se osvědčila ve včasném odhalení konfliktů v mezilidských vztazích ve třídách a v odhalení psychických potíží jednotlivců, kteří též zvažovali patologické způsoby řešení osobní krize. Také se podařilo zabránit nepromyšleným emocionálním činům některých žáků, kteří se ocitli v tíživé a zdánlivě bezvýchodné situaci, v součinnosti s rodiči těchto žáků se podařilo nastavit intervenční plán, jehož účelem bylo zajištění pomoci a podpory klienta v krizi i za spolupráce s odbornými zařízeními jako je například Krizové centrum, spolupráce s klinickým psychologem či s dětskou psychiatrií.

Výraznou roli v oblasti pomoci spolužákům v krizi sehrála i sama Tereza. Zasloužila se o podporu řešení osobních psychických problémů svých spolužáků a pomohla jim ve vyhledání pomoci školního psychologa. Její citlivý přístup k trápení vrstevníků, snaha o porozumění a pozitivní motivace směřovaná k pomoci přispěly ke snadnějšímu získání důvěry a započetí spolupráce na řešení dané problematiky se školním psychologem.

Například tento školní rok bylo Terezou upozorněno na výskyt sebepoškozování v devátých ročnících, navzdory osvětě na toto téma. Tereza chtěla pomoci svým přátelům, situace ji velmi znepokojovala. Na základě této skutečnosti byly ve třídách uspořádány programy, týkající se dalšího otevření tématu, byla vysvětlena rizika tohoto chování a žáci byli seznámeni s přijatelnými způsoby řešení osobního trápení a vyhledání pomoci.

## **Závěr**

Na této ukázce byla přiblížena síla pozitivní zkušenosti žáka s navázáním důvěrného vztahu ve škole a její možný vliv na vývoj žáka v oblasti interpersonálních vztahů. Aktivní přístup Terezy

svědčí nejen o její angažovanosti v oblasti pozitivních mezilidských vztahů, ale přispěl i výrazně k prevenci sociálně patologických jevů na škole.

Tereza má zájem o lidi, je prosociálně nastavená, všímá si svého okolí, snaží se řešit vzniklá nedorozumění okamžitě. Z pohledu školního psychologa je nutno ocenit její důvěru a spolupráci. Lze očekávat, že její osobnostní nastavení jí umožní navazovat kvalitní mezilidské vztahy a problémy bude řešit s nadhledem a s vírou v lepší budoucnost.

### **Otázky k zamyšlení**

Dokážete si představit další situace, ke kterým ve škole dochází a kvůli nimž je vhodné mít na škole *peer program*?

Jaký vliv může mít podle vás na žáka členství v *peer programu*?

## **Petr**

### **Úvod**

V této případové studii je popsán případ žáka z pohledu školního psychologa, včetně vývoje poradenské služby a působení ve škole během dvouleté spolupráce se školním psychologem. Jako ukázka práce školního psychologa na základní škole je uveden případ desetiletého chlapce Petra, který pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Petr má obtíže v citových vztazích, je nejistý a náchylný k tvorbě chybných úsudků o lidech. Chybí mu sebedůvěra k sobě i vůči okolí, ke kterému zaujímá obranný postoj. Má potíže v rozlišení blízké a cizí osoby, projevuje tendence poutat se k cizím lidem. Jeho vnitřní svět plný fantazijních představ a přání často splývá s interpretací vnímaných událostí. Osobnost Petra by se dala charakterizovat jako nevyzrálá. V dětství byla Petrovi dětským psychiatrem diagnostikována porucha attachmentu.

Petr se narodil v očekávaném termínu. Jeho psychomotorický vývoj po narození byl v normě. Matka Petra (33 let) zjistila, že je gravidní v 2. trimestru těhotenství. Do té doby užívala metamfetamin a žila na ulici. Po zjištění týkající se jejího stavu skončila, jak uvádí: „ze dne na den“ se závislostí na drogách a po celou dobu gravidity abstinovala, přála si změnit dosavadní

způsob svého fungování, aby dítěti mohla zajistit důstojné podmínky k životu. Kontaktovala proto svou matku a požádala ji o pomoc. Matka jí nabídla bydlení a slíbila, že jí bude s výchovou dítěte nápomocna. Soužití s matkou provázely časté konflikty.

Ze strachu z vrozených vad či jiných komplikací, které by mohly mít vliv na její nenarozené dítě, upozornila svého ošetřujícího gynekologa na svůj životní styl, a to konkrétně na závislost na omamných látkách a následnou abstinenci. Lékař oznámil záležitost Orgánu sociálně-právní ochrany dětí, který od narození dítěte nad matkou vykonával odborný dohled za účelem vyhnutí se či snahy o omezení působení nepříznivých vlivů na život dítěte.

Petr neměl klidné dětství, trávil čas s cizími lidmi, s přáteli matky a nevlastního otce. Pravého otce dítěte matka neuvedla do jeho rodného listu. Uvedla do něj partnera, který jí v době před porodem nabídl bydlení. Jejich vztah provázely bouřlivé konflikty, zejména když byl Petr v kojeneckém věku, několikrát se pokoušela o osamostatnění, často se s chlapcem stěhovali, bydleli u známých a opakovaně se vraceli k babičce chlapce. Matka informovala pravidelně školu o změnách Petrova bydliště. Stěhování a životní styl rodiny byl také předmětem konzultací se školním psychologem.

Petr momentálně navštěvuje 3. ročník běžné základní školy s počtem 20 žáků ve třídě. Tato škola je situována ve specifické industriální lokalitě. V její blízkosti se nachází několik ubytoven pro sociálně slabší rodiny a centra sociální podpory pro děti. Z toho důvodu tuto školu navštěvuje poměrně vysoké procento žáků ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí (cca pětina až čtvrtina žáků). Škola má pouze 1. stupeň. Od roku 2016 je na škole školní poradenské pracoviště v tzv. úplné variantě (školní psycholog, speciální pedagog, sociální pedagog).

### **Popis situace a intervence**

Petr nastoupil do první třídy základní školy s jednoročním odkladem z důvodu sociální nezralosti. Matka školu hned první den upozornila na tíživou životní situaci, která ji vedla k náhlému přestěhování se z nedalekého městečka do krajského města. Předpokládala, že zde najde snáze práci, aby mohla syna lépe zabezpečit.

Od počátku školní docházky byly u Petra pozorovány výrazné obtíže při adaptaci na nové prostředí. Petr na sebe během vyučovacích hodin negativně poutal pozornost, měl potíže s udržením koncentrace, vykazoval obtíže v oblasti respektování autority, disponoval nižšími sociálními dovednostmi. Chlapec byl vůči druhým velmi kontaktní, často se například domáhal

ze strany pedagogů objetí. Rád se přišel během dne „pomazlit“ s paní třídní učitelkou nebo s tím, kdo mu projevil přízeň, pochválil ho či mu věnoval vlídný úsměv.

S ohledem na nestandardní chování Petra v třídním kolektivu i ve vztahu k pedagogickým pracovníkům se třídní učitelka domluvila s jeho matkou na společné schůzce, na které jí byla nabídnuta spolupráce se školním poradenským pracovištěm. Hlavním cílem školního poradenského pracoviště bylo nastavit optimální spolupráci mezi školou a rodinou Petra. Dále byla matce, jako zákonnému zástupci, nabídnuta spolupráce se školním psychologem. Matka s nabídkou ochotně souhlasila.

V průběhu několika dalších týdnů bylo ve škole třídní učitelkou zaznamenáno, že Petr chodí do školy stále více neupravený a špinavý, vzhledem k teplému počasí také zapáchal, což mu znesnadňovalo zapojení se do třídního kolektivu. Na přímý dotaz školního psychologa se Petr svěřil, že momentálně žije s matkou v odstaveném karavanu na pozemku bez zajištění přístupu k pitné vodě, bez elektřiny a nemají se tak kde umýt. Hygienu prováděli v místním potoce a jídlo si ohřívali na ohni. Díky empatickému přístupu vedení školy a znalosti rodinné problematiky, byla matce i Petrovi nabídnuta možnost využití školní koupelny k osobní hygieně. Do konce školního roku tuto možnost matka se synem několikrát využila.

S ohledem na danou situaci byla školou kontaktovaná příslušná pracovnice OSPOD s žádostí o intervenci v rodině a cílem pomoci matce najít vhodnější bydlení. Tamní pracovnice Orgánu sociálně-právní ochrany dětí také matce zprostředkovávaly pomoc při řešení výchovných problémů souvisejících s péčí o dítě a dohlížely na jeho monitorování různými odborníky.

Na začátku druhé třídy již matka navštěvovala stálé zaměstnání a ve spolupráci s OSPOD si našla nájemní bydlení v nedalekém městě. Vzhledem k přetrvávající finanční tísní Petr nechodil na obědy, matce tedy byla nabídnuta možnost účasti na projektu společnosti Women for Women s r. o., který hradí obědy dětem ze sociálně slabých rodin. Tuto nabídku ráda přijala a Petr od té doby navštěvuje školní jídelnu.

Zdalo se, že se situace rodiny stabilizovala. Petr navštěvoval školní družinu, jiných volnočasových aktivit se neúčastnil. Matka však poměrně záhy přestala chlapce osobně vyzvedávat z družiny. Petr začal domů chodit sám pěšky do cca 2 km vzdáleného místa bydliště. Ve svých věcech měl velký nepořádek, domácí úkoly nosil nedbale vypracované, chodil do školy často neupravený a špinavý, což matka omlouvala tím, že je „přírodní typ“.

Alespoň ve škole byl Petr motivován k osobní hygieně, bylo dohlédnuto na ostříhání nehtů, vyklízení aktovky a skříňky od odpadků, aby byl spolužáky lépe přijímán. Petrovo chování ve škole vykazovalo časté emoční výkyvy, docházelo ke konfliktům se spolužáky i pedagogy. Ve třídě proto v průběhu roku školní psycholog realizoval program zaměřený na zlepšení třídního klimatu. Petr též dle dohody školního psychologa pravidelně navštěvoval.

Matka chlapce byla v tu dobu v okolí vídána ve společnosti nového přítele, se kterým občas v nedalekém parku kouřili a popíjeli alkohol. Do školy přestala postupně úplně chodit, na třídní schůzku se nedostavila. Situace se vyhrotila, když škola obdržela oznámení od starosty vedlejší obce, že Petr po cestě ze školy pravidelně oslovuje místní obyvatele pod záminkou získat od nich nějaké sladkosti či hračky. Petr toto chování vysvětloval tak, že má sladkosti rád a rád za lidmi chodí, protože jsou na něj hodní.

V návaznosti na tyto události byla do školy pozvána Petrova matka a byla jí sdělena celá situace. Matku byla velmi zaskočena, evidentně si neuvědomila možné následky rozhodnutí nechat chlapce chodit bez dozoru po městě. Uvedla, že jí bylo divné, kde se doma často berou různé obaly od cukrovinek apod. Matce bylo doporučeno, aby syna opět začala vyzvedávat z družiny osobně a intenzivněji se zajímala o jeho volný čas a prosperitu ve škole. Byla také upozorněna na nebezpečí jeho bezproblémového navazování kontaktu s cizími lidmi a na nutnost bezpodmínečné lásky a nastavování a důsledné dodržování hranic ve výchově. Matka projevila lítost a přislíbila nápravu. Do konce druhé třídy toto doporučení respektovala, pomáhala chlapci plnit domácí úkoly, odpoledne se mu více věnovala. Petr se celkově zklidnil, nedocházelo tak často k emočním výkyvům a prosperoval lépe i ve výuce.

Začátkem docházky Petra do třetí třídy matka změnila zaměstnání, pracovala na směny, Petra tedy již ze školy nemohla vyzvedávat a chlapec začal opět chodit domů sám. Přestěhovali se spolu k matčinu příteli, což chlapec zpočátku vnímal jako pozitivní změnu, protože přítel si s ním hrál a věnoval se mu. Během několika měsíců se však situace změnila. Petr se při společném setkání se školním psychologem svěřil, že v soužití mezi matkou a novým přítelem dochází k násilí, dokonce uvedl, že přítele nenávidí.

Petr začal být ve škole neklidný a úzkostný, byl pro něj typický nezájem dodržovat běžné normy společenského života. Při setkání se školním psychologem byl méně otevřený, odpovědi týkající se otázek z rodinného života byly provázeny silným emočním projevem. Lehko ztrácel

kontrolu nad svým chováním. Ve stavu afektu byl často agresivní vůči spolužákům. Tato prudká změna v dosavadním fungování chlapce mohla být odrazem dramatických změn v jeho rodinném fungování a zažitých zkušeností.

V té době matku kontaktoval Petrův nevlastní otec, (který je uveden v jeho rodném listě), nabídl jeho matce spolupráci, že u něj může chlapec bydlet, než si matka uspořádá svůj život. Petrův nevlastní otec však neměl s výchovou dítěte žádné zkušenosti. Petrův psychický stav se separací od matky zhoršil. Mnohdy byl svědkem agresivních scén otce a toto chování pak sám praktikoval ve vztahu ke svým spolužákům.

Opět byly u Petra zaznamenány nedostatky v oblečení (v chladném počasí nenosil ponožky, v mrazech měl jen teplou mikinu), což bylo školou řešeno výpůjčkami ze „ztrát a nálezů“ oblečení v družině. Matka byla v této době nedostupná, nereagovala na telefonáty a výzvy k návštěvě školy. Na schůzku byl tedy pozván chlapcův nevlastní otec, který působil dojmem, že se snaží celou situaci zvládnout, ale uváděl, že jeho zaměstnání mu nedovoluje se o chlapce starat dlouhodobě, navíc si nevěděl rady s jeho výchovou.

Po několika střídavých pobytech skončil Petr nakonec u matky, která po čase začala se školou znovu komunikovat. Matka uvedla, že Petr pobýval u nevlastního otce z toho důvodu, že se náhle ocitla bez bydlení. Nepříznivá situace v rodině se velmi negativně podepsala na chlapcově psychickém stavu. Docházelo u něj k denním nečekaným afektům s agresivním chováním namířeným proti spolužákům ve škole i ve školní družině. V takové chvíli se pedagogové uchýlili k oddělení Petra od skupiny a ke zklidnění celé situace. Pokud byl v takové situaci přítomen školní psycholog, vzal si Petra ihned k sobě, ale celkově se příliš nedařilo chlapce pozitivně motivovat, negoval veškeré snahy mu pomoci.

Matka v té době sama kontaktovala školního psychologa s tím, že ani doma si neví s chlapcem rady, a proto si domluvila schůzku na OSPOD. Zde jí pracovnice doporučila obrátit se na SVP, kde si matka domluvila úvodní schůzku. Situace ve škole se vyhrtila, když Petr neunesl prohru ve hře ve školní družině a hrubě slovně i fyzicky napadl spolužáka. Konflikt se řešil standardně, vyloučením Petra ze hry, omluvou spolužákovi, oznámením matce. Rodiče napadeného chlapce ještě týž den podali stížnost řediteli školy a požadovali nápravu.

Po poradě všech pracovníků ŠPP byla matka pozvána do školy k jednání výchovné komise, kde byly probrány možnosti řešení, tj. zahájit a pokračovat ve spolupráci se SVP, dále navštívit

psychiatrickou ambulanci, kam chlapce vyslal školní psycholog s žádostí o akutní vyšetření. Vzhledem k tomu, že SVP ani psychiatr by neřešili situaci ve škole, byla matka požádána o spolupráci s PPP, která by mohla nastavit chlapci vhodné podpůrné opatření (asistent pedagoga do třídy). Ve ŠPP bylo vypracováno „sdělení školy“ pro PPP a matce byla nabídnuta pomoc s vyplněním „žádosti o vyšetření“ a „dotazníku pro rodiče“. Školní psycholog dále vypracoval „zprávu školního psychologa“. Chlapci byla za porušení školního řádu udělena důtka třídního učitele. Celý zápis ze schůzky byl následně zaslán na OSPOD.

Společně s pracovníky ŠPP, třídní učitelkou a vychovatelkou byla navržena strategie, jak lépe předcházet krizovým situacím, tj. neustále poskytovat Petrovi pozitivní zpětnou vazbu, když je chování žádoucí; dát najevo, že selhání je sice možné, ale napravitelné; nekritizovat chlapce, ale jeho chování; nežádoucí chování adekvátně potrestat (dle předem stanovených pravidel). S touto strategií byla obeznámena také matka, především proto, aby docházelo při jednání s Petrem k jednotnému přístupu, a byla dohodnutá častější komunikace o chlapcově chování. V rámci prevence bylo také zaměřeno více pozornosti na potírání skrytých projevů spolužáků, kteří Petra vyhledávali pro jeho nepředvídatelné reakce, kterými se následně bavili.

Petr se posléze celkově zklidnil, v současnosti u něj nedochází tak často k emočním výkyvům a prosperuje lépe i ve výuce. Sám Petr se konfliktním situacím snaží vyhnout, např. o velké přestávce chodí do knihovny nebo k mladším spolužákům, se kterými vychází lépe než s vrstevníky. Podařilo se také dosáhnout toho, že nastavená pravidla a zejména sankce za jejich porušení Petr nyní respektuje bez většího vzdoru.

### **Průběh spolupráce se školním psychologem**

Na počátku spolupráce v rámci individuální poradenské služby ve škole byla matka Petra požádána o sjednání informovaného souhlasu, týkající se dohody o individuální poradenské službě, kterou zajišťuje školní psycholog v rámci sjednávání zakázky. Tato dohoda se týkala potíží s adaptací Petra ve školním prostředí a nastavení podpůrného prostředí ve škole, což byly hlavní důvody pro začátek spolupráce.

Setkávání Petra se školním psychologem bylo stanoveno dvakrát týdně, v intervalu 30 minut. Matka Petra byla seznámena s právy a povinnostmi spojenými s poskytováním poradenské služby ve škole. Nedílnou součástí individuální poradenské služby bylo například zajištění pravidelného kontaktu se zákonným zástupcem žáka, které se týkalo předávání informací,

doporučení a pravidelného vyhodnocování poradenské služby. Dále byla matka srozumitelně informována o povaze, způsobu, cílech, postupech poradenské služby a o prospěchu, který je možné očekávat.

Na této konzultační schůzce byla matka Petra požádána o osobní anamnézu svého syna s cílem zaznamenat ontogenetický vývoj chlapce a podstatné detaily z chlapcova života, které by mohly poskytnout vodítka k porozumění jeho současného stavu. Nedílnou součástí rozhovoru s matkou dítěte byly dotazy směřované k prenatálnímu vývoji Petra, k prožívání gravidity a otázky orientované na období porodu, včetně stavu dítěte po narození. Dále otázky směřované k dosavadnímu psychosomatickému, psychomotorickému, psychosociálnímu vývoji, včetně dotazů týkajících se rodinné situace a podmínek prostředí a struktury rodiny. Předmětem dotazování byl též denní režim Petra, spolu s přípravou do školy.

Na matce Petra byl patrný zájem o řešení chlapcových potíží. Během rozhovoru byla velmi sdílná, otevřeně hovořila o ekonomických poměrech rodiny, o své dřívější minulosti, která se týkala závislosti na omamných látkách. Projevila též obavu, týkající se možného vlivu dřívějšího životního stylu na život syna.

Petr o společné schůzky se školním psychologem velmi stál a těšil se na ně. Byl sdílný a vděčný za pozornost, kterou při individuálních setkáních dostával. Během společných schůzek byly využívány různé rekvizity, hračky a pomůcky, se kterými Petr rád pracoval. Součástí individuální práce s chlapcem byla reflexe a pojmenovávání jeho pocitů, popis vnímaných událostí, k čemuž byly využívány pohádkové příběhy, které chlapci pomáhali odpoutat se od obtížných životních událostí a hovořit tak bez pocitů strachu či zahanbení.

Předmětem rozhovorů bylo též rozebírání různých situací z chlapcova života, ať už příjemných či méně příjemných, s cílem získat náhled na své chování a prožívání. Například s ním bylo opakovaně rozebíráno jeho chování na autobusové zastávce, které mohlo být považováno vzhledem k jeho dětskému smýšlení za rizikové. Na zastávce se pouštěl do rozhovorů s cizími lidmi s cílem zaujmout jejich pozornost, k čemuž si dopomáhal vymyšlenými příběhy o svém původu. Rovněž však pomáhal starším lidem s cílem zavděčit se jim. Velmi toužil po ocenění a uznání.

Během konzultací byly opakovaně předmětem diskusí také volnočasové aktivity Petra a jeho způsob trávení volného času, který se od způsobu trávení volného času jeho vrstevníků spíše

lišil. Po vzájemné dohodě byly Petrovi vybrány, s ohledem na jeho zájmy vhodnější, mimoškolní aktivity. Petr začal navštěvovat oddíl dobrovolných hasičů, kroužek náboženství a kroužek rozvoje sociálních dovedností vedený školním psychologem. Tento kroužek byl vhodný pro žáky s obtížemi ve školním kolektivu, ale také pro žáky, kteří se cítili neobratně v komunikaci se spolužáky. Záměrem bylo seznámit žáky s jednotlivými emocemi formou her a cvičení. Aktivity byly zaměřeny na reflexi vlastních pocitů a pocitů ostatních žáků. Cílem aktivit bylo postupně rozvíjet emoční inteligenci, formovat osobnost, a to působením na psychickou a sociální složku osobnosti žáka, stejně jako na rozvoj zdravého sebepojetí. Petr byl na lekcích velmi aktivní, ochotně se nabízel jako dobrovolník a sehrál vždy důležitou úlohu v modelových situacích.

## **Závěr**

Momentálně žije matka společně s Petrem v pronajatém bytě a má stálé zaměstnání dovolující jí vyzvednout syna z družiny v 15:00 a trávit s ním společný volný čas. Matka několikrát týdně telefonuje sociálnímu pedagogovi a probírá s ním možnosti řešení vzniklých problémů. Z matčiny strany je vidět velká snaha o spolupráci, sama uvádí, že vidí výrazné zlepšení i doma. Petr byl již vyšetřen v PPP a v dohledné době by měl také nastoupit na dvoutýdenní pobyt v SVP.

V tomto případě je nutno brát v úvahu skutečnost, že primární prostředí žáka, jeho rodina, přímo ovlivňuje jeho chování a prožívání, schopnost utvářet mezilidské vztahy a chuť vzdělávat se. Vzájemná spolupráce rodiny a školy, vyžádaná péče školního psychologa a jeho vlídný lidský přístup může žákovi pomoci vnímat školu jako místo, kde může požádat o pomoc a svěřit se se svými obavami a bude tak přijímáno se vši jinakostí.

Velmi důležitou roli ve snaze o spokojené fungování a začlenění Petra do kolektivu žáků bylo vytvoření řádu, nastavení pravidel a jejich dodržování. Právě důsledné vyžadování dodržování nastavených pravidel spolu s empatickým, přijímajícím přístupem mu pomáhalo orientovat se v prostředí školy a v síti mezilidských vztahů.

## Otázky k zamyšlení

Byla nastavená intervence dostatečná?

Napadá Vás jiný způsob, jak chlapci pomoci?

Nebylo by účinnější chlapce po napadení spolužáka vyloučit ze školní družiny? Zdůvodněte svou odpověď.

Jak vnímáte spolupráci pracovníků ŠPP v této kazuistice?

## Literatura

Zapletalová, J. Školní poradenské pracoviště. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>.

MŠMT. *Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, Pub. L. No. 72 (2005).

MŠMT. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ve znění účinném od 1. 1. 2005*, Pub. L. No. 563 (2005).

## **Speciální pedagog**

**Jiří Kressa, Hana Kressová**

Školní poradenské služby se začaly nově formovat se vznikem metodického materiálu „Koncepce poskytování poradenských služeb ve školách“ (Věstník MŠMT č. 7/2005). Tento metodický materiál vymezil základní podmínky pro poskytování poradenských služeb ve školách a popsal charakter poradenského pracoviště. Definoval také jednotlivé role poradenských pracovníků a poprvé stanovil možnosti práce školního speciálního pedagoga (Zapletalová, 2014). Tentýž rok byla vydána vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která podrobně popisuje povinnosti školy při zajištění školních poradenských služeb a přináší ve své příloze standardní činnosti školních speciálních pedagogů a dalších členů školního poradenského pracoviště.

Poradenské služby v rámci základních a středních škol jsou zcela v kompetenci ředitelů škol. Ředitel školy rozhoduje jak o obsazení školního poradenského pracoviště, tak o jeho modelu. Rozhoduje o tom, zda bude školní poradenské pracoviště tvořit pouze výchovný poradce a školní metodik prevence nebo zda bude doplněno o školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Právě vztah ředitele školy ke školním speciálním pedagogům a školním psychologům může být někdy problematický. Školní speciální pedagog vstupuje do školy obvykle právě prostřednictvím ředitele a mimo svých standardních činností se spolupodílí na budování sítě vztahů celé školy. Vztah ředitele a školního speciálního pedagoga je tedy po celou dobu působení speciálního pedagoga ve škole vztahem klíčovým. Pokud se podaří speciálnímu pedagogovi proniknout do složitých vzájemných vztahů v pedagogickém sboru školy, může pozitivně spoluvytvářet jeho klima. Není totiž žádným tajemstvím, že řada potíží žáků ve školním prostředí je často spojena s průběhem vyučování a s činností pedagogů školy. Právě součinnost školního speciálního pedagoga a vedení školy při formování vztahové sítě školy patří ke klíčovým specifikům školních poradenských služeb. Na kvalitu vztahové sítě školy má vliv více faktorů, jako je například velikost školy, region, volba typu vzdělávání a v neposlední řadě směřování vzdělávací politiky.

Školní speciální pedagog je odborníkem „na školu“, tedy nejen tím, kdo poskytuje služby žákům, ale také komunikuje s rodiči, učiteli, vedením školy, případně dalšími subjekty (např.

speciálně pedagogická centra, pedagogicko - psychologické poradny, střediska výchovné péče, policie). Speciální pedagog po uvedení do prostředí konkrétní školy začíná s hledáním pravidel pro školní poradenské služby, zahajuje práci s celým pedagogickým sborem a s jednotlivými učiteli. Může ve škole koordinovat školní poradenské pracoviště, které se má orientovat na práci se žáky s potřebou podpůrných opatření ve vzdělávání, spolupodílí se na vytváření strategií a programů poskytovaných služeb ve škole (Zapletalová, 2014).

Pokud dojde k nastavení pravidel vzájemného setkávání členů školního poradenského pracoviště, stejně tak jako rozdělení kompetencí a odpovědností jednotlivých členů pracoviště, jsou vytvořeny velmi dobré podmínky pro poskytování kvalitních poradenských služeb. Kvalitu speciálně pedagogické služby ve škole ovlivňuje také osobnost speciálního pedagoga a jeho schopnost pracovat na sobě. Speciální pedagog by měl být vedle odborné erudice empatický, schopný komunikovat nejen s žáky a učiteli, ale i s rodiči žáků.

Speciální pedagog pracuje se žáky komplexně. Vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí u nich diagnostiku a zařazuje je do speciálně pedagogické péče. Spolupodílí se na vytváření individuálních plánů podpory v rámci školy i mimo ni (druh, rozsah, frekvence, trvání intervenční činnosti). Krátkodobě i dlouhodobě individuálně pracuje s žákem (speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, činnosti reedukační, kompenzační, stimulační). Průběžně vyhodnocuje účinnost navržených opatření, dle potřeby navrhuje a realizuje úpravy. V každodenní péči školního speciálního pedagoga jsou tedy především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci jsou v důsledku různých oslabení vystaveny nadměrnému stresu. Jedním z velkých stresorů je pomalé pracovní tempo žáků, které negativně ovlivňuje jejich školní výkon a tím samozřejmě také jejich školní prospěch. Program, který výrazně pomáhá rozvíjet právě pracovní tempo žáků je „Program rozvoje pracovního tempa (ROPRATEM)“ autorem Kopecké a Ženkové. Byl vyvíjen v pedagogicko-psychologické poradně v Českých Budějovicích v letech 2013 – 2017. Slouží ke zlepšení pracovního tempa všech žáků základních i středních škol. Především je však určen pro žáky a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle autorem je přímo u těchto žáků také empiricky ověřena jeho validita.

Předkládaná případová studie demonstruje účinnost tohoto programu, využitého u žákyně I. stupně na základní škole. Speciální pedagog samozřejmě vedle programu ROPRATEM využívá také množství dalších postupů a technik.

## **Lucie**

### **Úvod**

V této případové studii je popsána situace žákyně s výukovými obtížemi v rámci spolupráce se školním speciálním pedagogem. Devítiletá Lucie je v současné době žákyní 3. třídy běžné základní školy v krajském městě. Ve škole se potýkala s výraznými obtížemi v pracovním tempu. Nestíhala plnit zadané úkoly, doplňováním nedopsané látky trávila doma denně několik hodin, většinou tři až čtyři. Z písemného zkoušení dostávala špatné známky, protože nebylo v jejích silách dokončit práci v zadaném čase. Měla potíže se čtením, matematikou, se zapamatováním si učiva. Novou látku se musela učit déle, naučené však brzy zapomínala. Učení se věnovala i o víkendu. Lucie i její matka byly již vyčerpané. Zhoršila se jejich psychika, měly pocit bezvýchodnosti dané situace. Lucie se začala bát chodit do školy, měla strach z paní učitelky, byla plačtivá, uzavřená do sebe, nemluvná, měla potíže navazovat kontakty s dospělými.

Na základě výsledků i celkového chování Lucie ve škole se třídní učitelka domluvila s matkou Lucie na společné schůzce, na které jí byla nabídnuta spolupráce se školním speciálním pedagogem. Lucie s matkou s nabídkou ochotně souhlasily.

### **Průběh spolupráce se speciálním pedagogem**

Na úvodní schůzce bylo provedeno vstupní speciálně pedagogické vyšetření zaměřené na český jazyk, které prokázalo, že Lucie má potíže s pracovním tempem, čtením, psaním, zrakovým i sluchovým vnímáním, tj. sluchovým a zrakovým rozlišováním, pamětí (krátkodobou i operační). Po vyšetření proběhla konzultace s dívčinou matkou, která byla seznámena s výsledky. V rámci vyšetření bylo u Lucie zjištěno mnoho školních obtíží, jako klíčový problém se pak ukázalo její pomalé pracovní tempo. Matce Lucie bylo doporučeno zakoupit ROPRATEM (pracovní materiál pro ROzvoj PRAcovního TEMpa). Tento pracovní nástroj pomáhá ve více oblastech, jako je schopnost rychlejšího a bezchybného zpracování dat, porozumění čtenému, schopnost organizace práce, logické myšlení, soustředění a pozornost, zrakové rozlišování, zraková paměť, intermodalita (schopnost a dovednost spojování a kombinování obsahů z jedné smyslové oblasti s obsahy jiné smyslové oblasti - např. propojení sluchem vnímané hlásky se zrakovým grafickým symbolem, písmenem), serialita (dovednost dodržovat algoritmus postupu tak, aniž bychom při vykonávání nějaké činnosti na cokoli zapomněli;

projevuje se například při stanovení postupu práce nebo ve způsobu řešení určitého úkolu), grafomotorika, vizuomotorická koordinace (schopnost spolupráce oka a těla, oka a ruky, oka a nohy ve vzájemném propojení - pokud má žák potíže v této oblasti, často má potíže se psaním opisů, přepisů, s překreslováním), sebekontrola a práce s chybou.

S výsledky vyšetření byla seznámena i třídní učitelka. Protože se Lucie v hodinách doopravdy snažila pracovat, bylo s třídní učitelkou dohodnuto, že během doby, kdy bude dívka docházet ke školnímu speciálnímu pedagogovi, jí budou kráceny písemné práce včetně diktátů, nebude hodnocena nižší známkou z důvodu, že nestihne dokončit zadaný úkol v časovém limitu (dle typu úkolu jí bude úkol zkrácen nebo dostane na dokončení více času). Dále bylo dohodnuto, že pokud to nebude nutné, nebude muset Lucie doma doplňovat vše, co ve škole nestihla vypracovat, jako např. psaní do písanky, matematické příklady. V případě, že by Lucie začala dané domluvy zneužívat a přestala se ve škole snažit, bylo stanoveno, že by opět musela plnit vše stejně jako její spolužáci. Třídní učitelka souhlasila a tato dohoda byla sdělena i Lucii a její matce.

Poté, co matka Lucie zakoupila ROPRATEM, bylo dohodnuto společné setkání se speciálním pedagogem, na kterém bylo Lucii i její matce vysvětleno, jak s danou pomůckou pracovat. Lucie si mohla vše vyzkoušet na čtyřech vstupních úkolech. Vzhledem k tomu, že po tomto zácviku, který trvá hodinu a půl, jsou žáci velmi psychicky unavené, bylo společné setkání smluveno na ráno, aby Lucie ještě nebyla unavená ze školního dne. O této schůzce byla informovaná také třídní učitelka, aby počítala s tím, že Lucie ten den bude ve škole unavená (není vhodné ten den psát jakýkoliv test, zkoušet na známky).

Během prvního setkání se Lucie snažila pracovat, bylo však třeba ji neustále motivovat, aby si věřila, aby práci nevzdávala a dokončila ji, protože úkoly pro ni byly nové a tím pádem i obtížné. Vzhledem k tomu, že práce na ROPRATEMu trvá 3 měsíce a pracuje se denně 20–30 minut, bylo třeba, aby Lucie pochopila, proč dané úkoly plní, v čem jí můžou pomoci. U Lucie však nedošlo k prodloužení domácí přípravy vzhledem k omezení dopisování restů z vyučování.

Při setkání bylo s Lucií i její matkou domluveno, že v případě, kdyby si doma nevěděly s něčím rady, mohou se kdykoliv obrátit na speciálního pedagoga. Dále bylo domluveno společné setkání dvakrát během nácviu (ten den si Lucie v přítomnosti speciálního pedagoga vypracuje

cvičení určená pro ten den) a poté setkání na konci nácviku (opět delší, ve stejném rozsahu jako první setkání). Setkání se tak budou konat vždy přibližně po měsíci.

V průběhu práce na ROPRATEMU proběhla celkem dvě setkání. Již během prvního setkání byla Lucie živější, začala více mluvit. Působila sebejistěji, což bylo možné pozorovat i při práci. Podle matky Lucie ji práce na ROPRATEMU doma příliš nebaví, nechce se jí číst zadání, vymýšlet strategie, pracovat s různými barvami a stále měnit pastelky, přesto dané úkoly plní. Při druhém setkání matka sdělila, že se Lucii zlepšily známky ve škole, pouze výsledky diktátů jsou stále stejné. Učila se jí však lépe násobilka, vázla jen násobilka čtyř. Zlepšilo se písmo, což je patrné v sešitech i v úkolech ROPRATEMU. Při druhém setkání již pracovala Lucie jistěji, rovnou po sobě opravovala, zrakovou oporu zadání potřebovala již kratší dobu, začíná si věřit, i když během úkolu zaváhala, na zadání se nepodívala, vzpomínala.

Při setkání, během kterého byl ukončen ROPRATEM matka sdělila, že na pololetní vysvědčení Lucie dostala trojku z českého jazyka a matematiky, jinak měla samé jedničky, což je zlepšení, a to zejména v matematice a prvouce.

Závěrečnou kontrolou se potvrdilo výrazné zrychlení řešení úkolů i kontroly ve všech typech příkladů. Dle matky se posun projevil i rychlostí osvojování učiva a jeho zapamatováním. Během nácviku byly posuny ve výkonech Lucie průběžně konzultovány s třídní učitelkou. I ona si všimla, že Lucie se postupně částečně zrychluje, všimla si i zlepšení písma. Lucie během vyučování začínala být méně úzkostná, více si při práci věřila.

Samozřejmě že tímto nácvikem nezmizely všechny školní potíže, které Lucie měla. Přetrvávaly problémy se čtením, psaním diktátů, i v matematice. Pro možné zlepšení výsledků v těchto oblastech bylo domluveno, že bude Lucie i nadále pracovat se speciálním pedagogem. Hlavním cílem bylo zaměřit se na oblast českého jazyka, tedy čtení a psaní. Nácvik čtení a psaní probíhal současně.

Lucie měla potíže s technikou čtení, kdy jí činilo potíže čtení slov se souhláskovými shluky i čtení delších slov. Zjistilo se také, že se jí při čtení pletou písmena b/d. Vzhledem k tomu, že se Lucie musela soustředit na techniku čtení, porozumění textu bylo velmi slabé.

Nejprve bylo cílem soustředit se na rozlišování písmen b/d. Pomocí čtyřtýdenního nácviku, kdy Lucie postupně v textu vyznačovala tato písmena a nahlas je vyslovovala, došlo k výraznému zlepšení a Lucie si daná písmena pletla již pouze výjimečně. Zároveň s nácvikem písmen b/d

začala Lucie trénovat postřehování slabik. Začínala na těch nejjednodušších (tj. otevřených jednoduchých slabikách typu „la, mi, tu“), postupně byla zvyšována obtížnost až k nejtěžším slabikám se souhláskovými shluky (typu „prst, vztek“). Zpočátku šel nácvik rychleji, s náročnějšími typy slabik se zpomalil. Vzhledem k tomu, že Lucie doma poctivě trénovala, dokázala nakonec zvládnout přečíst všechny typy slabik. To se výrazně projevilo na technice čtení (doma Lucie trénovala postřehovací slabiky a hned poté se věnovala 5-10 minut denně čtení). Čtení se stalo plynulejším, rychlejším, nebylo již pro Lucii vyčerpávající. Zároveň Lucii čtení začalo bavit, začala chtít sama od sebe číst, již se nestyděla číst ve třídě před spolužáky. Samotnému nácviku čtení samozřejmě pomohlo i to, že Lucie díky ROPRATEMu již předtím trénovala zrakové rozlišování. Současně se zlepšením techniky čtení bylo možné se postupně začít věnovat i nácviku porozumění čteného textu. Zpočátku byla Lucie schopná reprodukovat pouze 1-2 věty textu, díky nácviku dokázala ke konci roku již převyprávět půl stránky textu z čítanky.

Jak již bylo zmíněno, nácvik psaní probíhal současně s nácvikem čtení. Při psaní Lucie vynechávala písmena, diakritiku, dopouštěla se gramatických chyb. Potíže jí činilo psaní delších slov a slov se souhláskovými shluky – jak je patrné, dovednost psaní byla silně provázaná s dovednostmi čtení. I při psaní se jí pletla písmena, a to zejména r/z a L/Z, tj. písmena s podobnými tvary.

Nejprve Lucie začala trénovat sluchovou analýzu a syntézu, tj. rozkládání slov na hlásky a skládání slov z hlásek. Se zlepšováním této dovednosti začala zvládat psaní i obtížnějších slov, slova měla všechna písmena ve správném pořadí.

Poté, co Lucie skončila s rozlišováním tiskacích písmen b/d, začala trénovat podobným způsobem psací tvary r/z a po jejich zvládnutí i L/Z. Nácvik všech těchto dovedností probíhal každodenně. I když Lucie trénovala vždy 3 úkoly najednou, zabraly jí denně pouze čtvrt až půl hodiny včetně čtení.

Na konci školního roku již Lucie dokázala číst vcelku plynule, v tempu, které se blížilo normě. Ještě neměla zcela zvládnutou větnou intonaci. Při čtení náročného slova se občas zarazila, nevěřila si, musela být motivována k tomu, že to již zvládne přečíst (a poté to doopravdy dokázala). Zlepšilo se psaní diktátů, skoro vymizely chyby ve vynechávání písmen, ubylo chyb v diakritice. Přetrvávaly chyby gramatické a nezvládnutá kontrola. Písmena se již při čtení

a psaní nepletla. Výraznější potíže měla Lucie v přepise a matematice. Při plnění úkolů již však byla sebejistější, ubylo úzkostných projevů, do školy se již nebála chodit.

## **Závěr**

V příštím školním roce je nutné ve spolupráci pokračovat. Bude nutné se zaměřit na prohloubení porozumění čteného textu, čtení s větnou intonací a odstranění občasných zárazů při čtení. V psaní je nutné pracovat na odstranění gramatických chyb a natrénovat kontrolu napsaného. Stěžejním tématem další spolupráce ale bude matematika.

## **Otázky k zamyšlení**

Bylo vhodné začít nejprve s rozvojem pracovního tempa nebo by pro dívku bylo přínosnější začít rovnou s nápravou čtení a psaní a mít tak prostor věnovat se již v tomto školním roce dívčíným potížím v matematice?

Bylo by přínosné doporučit matce vyšetření dcery v pedagogicko-psychologické poradně? V čem by přínos spočíval?

Doporučili byste dívce pracovat na odstraňování školních potíží i během letních prázdnin? Pokud ano, v jaké míře?

## **Literatura**

Kopecká, I., & Ženková, D. (2015). *ROPRADEM. Rozvoj pracovního tempa*. České Budějovice: K & Ž.

MŠMT. *Věstník č.7/2015*

MŠMT. *Vyhláška č. 72 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, Pub. L. No. 72 (2005).

Zapletalová, J. (2014). *Zpracování postupu řízení školních poradenských služeb ve školách*. Praha: NÚV.

## Sociální pedagog

Miroslav Procházka, Alena Paroubková, Kateřina Šimerová

Sociální pedagogové působí doposud na základních školách ojediněle, což vyplývá především z legislativní neukotvenosti této pozice. V České republice totiž není legislativně řešena pozice sociálního pedagoga na školách a sociální pedagog není pedagogickým pracovníkem třeba tak, jak je tomu na Slovensku. Nedostatečné zapojování sociálních pedagogů do školních poradenských pracovišť podle našich zkušeností komplikuje celou řadu aspektů výchovné práce ve škole. Typickým příkladem jsou situace, které vznikají při přípravě, realizaci a evaluaci školních preventivních programů. Zatímco v České republice je za celý systém na úrovni školy odpovědný jeden z ustanovených učitelů – metodik školní prevence (Procházka, 2019), na Slovensku se v této rovině praxe výborně uplatňují právě sociální pedagogové (Hroncová & Emmerová, 2004; Dulovicz, 2014). Sociální pedagog je přitom jak v České republice, tak ve Slovenské republice díky své pregraduální přípravě vybaven specifickými kompetencemi, které jej předurčují pro výchovné a preventivní působení. Na Slovensku je také školami využívána jeho schopnost analyzovat, identifikovat, řešit sociální a výchovné problémy dětí, mládeže a dospělých. Sociální pedagog je pak kompetentní poskytovat v této oblasti adekvátní služby (Niklová, 2013 a.). Niklová (2013 b.) také upozorňuje na potenciál sociálního pedagoga v oblasti pedagogické diagnostiky, kde se může uplatnit jeho schopnost proniknout k podstatě problému, k ohnisku jejich sociálně-kulturních příčin. Důležité je také hledisko sociálně-edukačního poradenství, které se uplatňuje jak ve vztahu k žákům a jejich rodičům, tak ve vztahu k učitelům, kdy sociální pedagog pomáhá učiteli při vedení třídních kolektivů. Důležitá je také jeho socioterapeutická práce s rodinou opřená o schopnost identifikace situace rodiny a povahy problému.

Situace v České republice je bohužel stále zcela odlišná a znesnadňuje ochotu vedení školy zapojovat sociálního pedagoga do podpůrného týmu odborníků, kteří na školách působí. Převládající platformou, díky níž se sociální pedagogové integrují do školních poradenských pracovišť, je využití projektů OP VVV.

Kompetence sociálního pedagoga na základní škole jsou spojeny s vyhledáváním a řešením problémových situací jednotlivých žáků, ale i žákovských kolektivů. Právě včasná identifikace potenciálně problémových situací žáků je cestou k prevenci rizikových projevů v chování žáka,

kteřé by následně předpokládaly intervenci různých dalších odborníků a institucí. Identifikace potencionální hrozby problémového chování u jednoho žáka může v důsledku vést i k prevenci problémů v třídním kolektivu. Sociální pedagog také může zastávat pozici neformálního prostředníka při řešení složitých situací žáka, jeho rodiny a školy.

Činnosti sociálního pedagoga na základní škole lze rozčlenit do tří skupin, a to na činnosti preventivní, diagnostické a poradenské, resp. podpůrné.

Mezi činnosti preventivní patří tvorba a realizace preventivních programů zaměřených na oblast prevence rizikového chování. Dále je to vyhledávání a pomoc žákům ohroženým rizikovým chováním a komunikace s jejich rodinou a pomoc žákům ze sociálně vyloučeného a kulturně odlišného prostředí.

V rámci diagnostické činnosti se sociální pedagog zaměřuje na analýzu a diagnostiku klimatu školní třídy a školy a jejího prostředí.

Poradenské a podpůrné činnosti sociálního pedagoga jsou aktivity okamžité intervence a řešení konfliktních situací na půdě školy. Dále jsou to činnosti spjaté s poradenstvím určeným žákům, jejich rodičům, ale i pedagogickým pracovníkům, a to především v oblasti sociálního poradenství a péče. A v neposlední řadě je to podpora a pomoc žákům ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí nebo žákům s některými speciálně vzdělávacími potřebami.

Činnosti sociálního pedagoga na škole jsou často spjaté s kooperací s dalšími organizacemi a institucemi jako je orgán sociální péče o děti (dále OSPOD), zdravotnická zařízení (pediatri), Policie ČR, protidrogoví koordinátoři a různé nestátní a dobrovolnické organizace.

Pro prezentaci činností sociálního pedagoga na základní škole byly vybrány čtyři případové studie, které se týkají pomoci sociálního pedagoga jak žákům 1. stupně, tak i 2. stupně. Všechny čtyři případy mají jedno společné a to je, že sociální pedagog při své činnosti musel co nejlépe poznat rodinné zázemí žáků a pracovat nejen se samotným žákem, ale především s jeho rodinou. Například na příběhu Marie je patrné, že včasná intervence sociálního pedagoga může předcházet rizikovému, patologickému chování. Opakem je příběh Daniela, kde bylo možné využít sociálně pedagogické intervence až ve vyšších ročnících jeho docházky do základní školy. V tomto případě již nebylo možné zamezit rizikovým projevům v chování chlapce, ale alespoň mu zabezpečit základní životní potřeby, které nebyla rodina žáka schopna adekvátně saturovat.

## **Pavel**

### **Úvod**

Cílem předkládané případové studie je představit práci sociálního pedagoga s žákem druhého stupně základní školy. Pavel se narodil jako nechtěné a neplánované dítě nesezdanému páru. Rodiče chlapce se brzy po narození Pavla rozešli, otec se po čase dostal do výkonu trestu pro neplacení alimentů a další delikty. Pavel je jedináček, žije v současnosti s matkou v nájemním bytě. Momentálně navštěvuje 7. ročník základní školy sídlištního typu. Škola se nachází v krajském městě a celkově ji navštěvuje okolo 800 žáků. Škola disponuje školním poradenským pracovištěm, které zajišťuje mnoho preventivních i terapeutických aktivit.

Pavel začal mít ve škole problémy už na 1. stupni. Od počátku 3. třídy pozorovala třídní učitelka u Pavla sníženou motivaci k práci, potíže v koncentraci na dané učivo a celkově slabší školní výsledky. Jeho školní výkony se s postupem doby natolik zhoršily, že 4. ročník opakoval. S ohledem na Pavlovo chování bylo nutné přistoupit k výchovným komisím za přítomnosti OSPOD. V 5. třídě byl Pavel nakonec umístěn na dva měsíce do Střediska výchovné péče k ambulantnímu pobytu. Pro matku i Pavla měl tento pobyt ze současného pohledu krátkodobý pozitivní efekt, oba se začali více snažit v jejich vzájemném vztahu i ve škole.

### **Průběh práce se sociálním pedagogem**

Sociální pedagog se začal Pavlovým případem zabývat na začátku docházky do 7. ročníku, kdy vykazoval především nestandardní chování v třídním kolektivu (nepřátelské chování vůči spolužákům, afekty spojené s ničením věcí), nerespektoval žádná pravidla. Chodil do školy, jak se mu zachtělo, přičemž mu matka zameškané hodiny vždy omluvila. S narůstajícími požadavky učitelů Pavel v hodinách stále více nestíhal, vyučované látce nerozuměl. Ačkoliv tvrdil, že mu to je jedno, bylo na něm vidět, že je z celé situace výrazně frustrovaný. Postupem času přestal pracovat úplně, jen seděl, popřípadě vyrušoval ostatní. Do školy nenosil žádné pomůcky ani vypracované domácí úkoly. Pavel rezignoval na veškerou snahu v životě něčeho dosáhnout. Vzdělání pro něj nemělo žádný význam.

Chlapcova matka byla pozvána do školy na úvodní schůzku, kde jí byla nabídnuta pomoc ze strany školního poradenského pracoviště. Na této schůzce se učitelé, sociální pedagog i školní psycholog pokoušeli o prohloubení vzájemného vztahu mezi matkou a Pavlem, o upřímnost

a aktivitu z jejich strany. Sociální pedagog vedl rozhovory s jednotlivými aktéry a moderoval schůzku s cílem nalézt vhodné řešení jak chlapci a jeho rodině pomoci.

Na základě rozhovoru s matkou bylo zjištěno, že se o svého syna příliš nezajímá. Často opakuje, že Pavel stejně roste pro kriminál, že to má po svém otci a proto, že nemá smysl se o něj starat. Vzhledem k tomu, že navštěvuje dvě práce, bývá po návratu domů často unavená a nemá podle svých slov na chlapce náladu. Pavla si nevšímá, mnohdy ani neví, zda je doma. S Pavlem spolu téměř nekomunikují, raději tráví čas sama zamčená ve svém pokoji. Matka nejeví zájem o Pavlův osobní život, nezná jeho kamarády, a dokonce ani neví, kde a jak chlapec tráví svůj volný čas.

Ze strany matky nebyly u Pavla nastaveny žádné hranice. Pavel si tak mohl dělat téměř vše, co ho napadlo, z čehož pravděpodobně vyplývala i jeho neschopnost přizpůsobit se požadavkům na chování ve třídě a ke spolužákům. Škola pro Pavla představovala jediné prostředí, kde platí předem daná pravidla, a kde jsou na něj kladeny určité nároky a povinnosti. Doma pro něj žádná pravidla neexistovala. Často po vyučování jen přinesl domů batoh a hned zase odešel ven, kde trávil čas se staršími kamarády na sídlišti a v centru města. Starší kamarádi pro Pavla nebyli dobrým vzorem. Učili ho nerespektovat pravidla, chovat se nepřátelsky k druhým a volit si nevhodné způsoby trávení volného času, které hraničí s porušováním zákona (sprejování graffiti na veřejných místech, krádeže). Pavel má dokonce v současnosti několik záznamů u policie za výtržnosti, ničení majetku a rušení nočního klidu.

Matka chlapce byla do školy opakovaně zvána na schůzky ohledně kázeňských problémů. Třídní učitelka se matku snažila vést k nastavení hranic v Pavlově chování, doporučit mu vhodnější trávení volného času. Matka ale se školou odmítala spolupracovat, neřídila se doporučenými radami směřovanými k důslednější výchově chlapce a Pavel tak „živořil“ dál bez nastavených hranic.

V třídním kolektivu nebyl Pavel příliš oblíben, ke svým spolužákům byl vulgární a mnohdy také agresivní. Své násilné tendence projevoval také vůči mladším žákům, kterým hrozil fyzickým napadením, pokud jeho příkazy neuposlechnou. Z důvodu neuznávání autorit byl také často drzý ke své třídní učitelce. Ve chvílích, kdy ho kárala za jeho nevhodné chování, jí chlapec opakovaně vyhrožoval tím, že vyhodí školu do povětří a že jí osobně ublíží.

S cílem změnit Pavlův postoj ke škole a vzdělávacímu systému navrhl sociální pedagog chlapci návštěvu exkurze na úřad práce, která byla organizovaná v rámci projektu OPVVV. V rámci této exkurze bylo žákům vysvětleno, jakým způsobem probíhá hledání zaměstnání přes úřad práce a jak náročné to může být bez patřičného vzdělání. Žáci si mohli sami vyzkoušet najít práci s ohledem na možnost, že by ukončili vzdělání v 7. či 8. třídě.

Vzhledem k sociálně slabým poměrům Pavlovy rodiny, byly pro chlapce, stejně jako i pro další žáky pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, na žádost sociálního pedagoga, domluveny dotované obědy. Rodiče, kteří se nacházejí ve složité životní situaci, často matky samoživitelky, mohly využít dotace poskytované nadací Women for women a jejich aktivity „Obědy pro děti“. Pavel chodil na obědy jen krátce, protože mu dle svých slov jídlo ve školní jídelně nechutná a raději si dá oběd doma. Na otázku, co běžně doma obědvá, odpovídá, že nějaké „rychlójídlo“ (tj. čínská nudlová polévka, těstoviny s omáčkou, zmražená pizza). Podle něj jsou to plnohodnotná jídla pro dospívajícího chlapce.

Nezdravý životní styl lze u chlapce vyzorovat na první pohled. Pavel má pohublou postavu, má potíže s pletí, je pobledlý a s kruhy pod očima. Do školy nosí stále stejné oblečení, nehledě na počasí, které je i několik týdnů neprané. Tyto charakteristiky mu na oblíbenosti ve třídě příliš nepřidávají. Vzhledem k dané situaci se sociální pedagog rozhodl uskutečnit pro Pavla malou sbírku šatstva. Na této sbírce se sešla velká spousta pěkného oblečení, některé i nové, které sociální pedagog Pavlovi předal. Pavel za oblečení poděkoval a převzal si ho. Není však zcela jasné, zda si oblečení přinesl domů. V jeho oblékání nebyla od té doby zaznamenána žádná závratná změna. Je však pravdou, že se Pavel jednou za čas objeví v něčem novém, než jen ve své oblíbené mikině a tepláčkách.

## **Závěr**

V pololetí 7. ročníku měl Pavel nejhorší vysvědčení na škole, nedostatečnou neměl pouze z „výchov“ a z chování měl trojku. V průběhu druhého pololetí došlo k umístění Pavla do Diagnostického ústavu na tříměsíční pobyt, který v současnosti probíhá. Poté bude následovat řízení o odebrání Pavla matce a umístění ve výchovném ústavu. Pavel v tomto školním roce znovu „propadne“, takže příští školní rok bude ke splnění povinné školní docházky jeho poslední. Je tedy velmi pravděpodobné, že povinnou školní docházku ukončí

7. ročníkem. Pavel nemá představu, čím by chtěl být. Nechce mít hlavně žádné povinnosti, chce žít volně, na ulici, poflakovat se a být s kamarády.

### **Otázky k zamyšlení**

Jak byste v této situaci postupovali? Jaká by mohla být úloha sociálního pedagoga?

Jaké rizikové chování Pavel vykazuje? Na jaké charakteristiky by mohl sociální pedagog reagovat?

Z čeho pravděpodobně plynou Pavlovy potíže? V jakých oblastech jeho života je lze vysledovat?

Bylo možné situaci v průběhu jejího vývoje změnit? Kdo a jak ji mohl změnit?

## **Jaroslav**

### **Úvod**

V této případové studii je popsán případ žáka, Jaroslava, který se narodil do nesezdaného soužití matky Lenky a jejího přítele. Za nedlouho se matka s Jaroslavem od přítele odstěhovala ke svým rodičům, a to z důvodu nezvladatelného agresivního chování, které obracel vůči ní i synovi, zejména ve chvílích, kdy byl pod vlivem alkoholu. V současné době se otec Jaroslava s paní Lenkou ani svým synem nevidá, na chlapce neplatí žádné alimenty, matka se s ním však odmítá o dlužné peníze soudit. Chce se tak vyvarovat možnému osobnímu kontaktu Jaroslavova otce se synem, které by po ní mohl začít soudní cestou vyžadovat.

Matka Jaroslava je dlouhodobě nezaměstnaná, práci aktivně nehledá, a není vedena na úřadu práce. Samotná představa hledání práce ji děsí. Situaci hledání práce nepomáhá ani matčina neznalost moderních technologií. Sama vlastní tlačítkový telefon, který je bez přístupu k internetu a většinu času také bez kreditu, slouží tak pouze pro příjem hovorů. Doma nemají počítač ani jiný přístup k internetu, což znesnadňuje hledání pracovních příležitostí. Jistým problémem je také absence auta v rodině, jelikož se mnoho pracovních schůzek nachází mimo místo bydliště a je nutné se na ně nějak dopravit. Na hromadnou dopravu rodina nemá peníze, a tak by vše musela matka Jaroslava vyřešit jen pěšky.

Měsíční příjem matky Jaroslava nedosahuje ani životního minima, na útratu má okolo 2000 korun, které jsou zpravidla použity na zaplacení jejího sociálního a zdravotního pojištění. Veškeré útraty za stravu, drogerii, ošacení a další životní náklady jsou financovány z penze rodičů matky. Z toho důvodu si také vyhrazují právo rozhodovat o tom, co se bude pro koho kupovat. Matka Jaroslava tak nemůže v domácnosti rozhodovat téměř o ničem, což zrovna nepomáhá její sebedůvěře. Nízké sebevědomí, spolu s pocity bezmocnosti a deprese, se pak výrazně projevují v její komunikaci s druhými lidmi. Při rozhovoru neudrží oční kontakt, při jakémkoliv náznaku úzkosti sklápí hlavu, mluví málo a potichu, je celkově submisivní.

### **Průběh spolupráce se sociálním pedagogem**

V průběhu roku proběhlo několik společných schůzek sociálního pedagoga s matkou Jaroslava. Schůzky se týkaly motivace ke zlepšení péče o syna, motivace k práci, zjišťování dalších možností podpory ze strany státu, úřadu práce, sociálního zabezpečení, příspěvků na bydlení, či zajištění minimální mzdy nebo invalidního důchodu z důvodu její epilepsie. Cílem schůzek bylo také zprostředkovat matce vhodné inzeráty s nabídkou volných pracovních pozic.

Jaroslav v současné době navštěvuje 5. třídu. Do pozornosti učitelů a školního poradenského pracoviště se chlapec dostal především kvůli nevyhovujícímu oblečení a nedostatečné osobní hygieně. Jaroslav chodil do školy velmi zanedbaný, neučesaný a nemytý, oblékaný ve stejném oblečení, které neodpovídalo jeho reálné velikosti. Opakovaně nosil krátké kalhoty, které mu dosahovaly sotva do půli lýtek, jedno seprané tričko a o několik čísel menší boty, ze kterých mu vylézaly zepředu palce. Na zádech nosil špinavou a potrhanou aktovku, která byla navíc vhodná spíše pro mladšího žáka. S ohledem na finanční možnosti rodiny byla na žádost sociálního pedagoga vytvořena pro Jaroslava sbírka šatstva, ze které si chlapec mohl vybrat spoustu nového oblečení. Chlapec v současné době chodí do školy oblékaný v čistém oblečení, které nosí velmi rád.

Jeden z klíčových problémů, které škola potřebovala vyřešit, byly Jaroslavovy brýle. Chlapec nosil brýle, které měly výrazně poškozené jedno sklíčko, a tudíž přes tuto čočku Jaroslav nic neviděl. Často se proto omlouval ze čtení, které pro něj bylo kvůli poškozeným brýlím velmi náročné. Při čtení jedno oko zavíral, aby viděl jen přes sklo, které bylo v pořádku. Z finančních důvodů chlapec nenavštěvuje ani očního lékaře, protože by podle matky stejně neměly na nové dioptrie peníze. Brýle, které chlapec dlouhodobě nosil, dostali od příbuzného, jehož

zraková vada se od Jaroslavovy lišila. Matka Jaroslava zpočátku nedovedla pochopit, proč by měl chlapec navštívit očního lékaře, když podle ní přes současné brýle vidí dobře. Nakonec s návštěvou očního lékaře souhlasila, pod podmínkou, že se o veškeré záležitosti týkající se této návštěvy, výběru a zaplacení nových brýlí postará škola. Sociální pedagog tedy domluvil chlapci nejbližší termín u očního lékaře, na který ho také doprovodil. Na vyšetření u očního lékaře se ukázalo, že stávající brýle vůbec nejsou na Jaroslavovu oční vadu vhodné, bylo nutné vše znovu přeměřit a vyrobit brýle nové. Brýle nakonec vyšly na částku převyšující 2.000 Kč, na kterou se chlapci složil celý pedagogický sbor. Dle slov matky by na takové brýle šetřila déle než šest měsíců.

Dalším problémem byla nedostatečná hygiena chlapce, která se výrazně projevila především na jeho aknézní pleti a zkažených zubech. Jaroslav doma nebyl vedený k tomu, aby si čistil zuby a dlouhou dobu ani nenavštěvoval zubaře. Jako reakce na nedostatečnou hygienu se u chlapce brzy rozšířily také vši. Matka Jaroslava celou situaci řešila tak, že chlapce nechávala doma s omluvou pro nemoc. K celé situaci se vyjádřila tak, že nemá dost peněz na to koupit šampon proti vším. Situaci týkající se hygieny nakonec vyřešily peníze z elektronické pokladny, ze které byla Jaroslavovi zakoupena potřebná drogerie čítající odšívovací šampon, běžný šampon, zubní kartáček a pastu, pleťovou vodu a krém a prášek na praní. Zakoupený balík doručil matce Jaroslava sociální pedagog. Pro lepší informovanost a podporu v oblasti zdravého životního stylu a hygieny provedl sociální pedagog ve třídě několik preventivních aktivit. Další preventivní programy byly pak zaměřené například na metody učení a motivaci ke studiu, či podporu třídního kolektivu.

Jak již bylo zmíněno, na škole funguje systém elektronické pokladny. Každý žák má ve škole vytvořený svůj účet, na který jim rodiče přispívají. Z tohoto účtu se pak žákům platí družina, školní a pracovní sešity, akce školy jako jsou exkurze, divadlo, kino, školní výlet, focení se třídou apod. Žáci tak nemusí do školy nosit žádnou hotovost, vše funguje přes elektronickou pokladnu. Žáci, kteří nemají na svém účtu peníze, se těchto aktivit nemohou účastnit. Mezi tyto žáky se řadil i Jaroslav. S cílem umožnit chlapci trávení společných aktivit se třídou nad rámec běžné výuky a lépe ho tak začlenit mezi své spolužáky, byla za pomoci sběru papíru, školního jarmarku a jiných akcí, pro Jaroslava vybrána finanční částka, která mu byla připsána na jeho účet ve škole. Pro Jaroslava byly zařízeny také dotované obědy, na které chodí každý

den. Jídlo mu moc chutná, je za tuto možnost velmi vděčný, nikdy také nezapomene paním kuchařkám za oběd poděkovat.

## **Závěr**

Jaroslavova matka má práci na částečný úvazek v obchodním domě, kde doplňuje zboží do regálů. Více dbá na synovu hygienu a snaží se dohlížet, aby si alespoň 1x denně vyčistil zuby. Přesto zuby zatím opravené nemá. Jaroslav se nechal ostříhat a pravidelně se češe. Do školy chodí v čistém a dobře padnoucím oblečení. Na obědy dochází do školní jídelny, do elektronické pokladny začala přispívat také Jaroslavova matka. Díky tomu se Jaroslav může účastnit některých aktivit třídy.

V současné době má matka Jaroslava přítele mimo město. Protože pracuje na částečný úvazek, jezdí často za přítelem, který bydlí v garáži u jeho rodičů. V garáži není přísun pitné vody, je zde jen jedna žárovka a zásuvka. Matka Jaroslava nyní uvažuje o možnosti, že se k příteli trvale přestěhuje. Rozhoduje se však, zda vzít Jaroslava s sebou a přihlásit ho do jiné školy, nebo ho nechat ve stávajícím místě u Jaroslavových prarodičů.

## **Otázky k zamyšlení**

V jakých oblastech života potřebují Jaroslav a paní Lenka pomoci?

Na co by mohl sociální pedagog reagovat? Z čeho plynou jejich největší obtíže?

Je dobré/vhodné/žádoucí/výchovné pomáhat lidem, kteří se sami vlastně nesnaží, jsou naprosto pasivní? Přemýšlejte a zdůvodněte.

## **Blanka**

### **Úvod**

Tato případová studie se snaží přiblížit snahu sociálního pedagoga navázat kontakt a nastavit spolupráci s matkou žákyně 1. stupně. Blanka je v současné době žákyní 3. třídy a je dcera velmi mladé matky romského původu. Matka Zuzana žije s dcerou ve společné domácnosti s dalšími rodinnými příslušníky.

Třídní učitelka Blanky si začala všímat určitých nesrovnalostí již v 1. třídě. Celá situace se vyvíjela pomalu. Občas Blanku bolelo břicho nebo hlava, měla kašel nebo zvýšenou teplotu, tak si ji matka nechala na pozorování doma. Jeden týden se situace opakovala v úterý, další týden v pátek, jindy zase ve středu. Nestávalo se, že by Blanka byla alespoň jeden týden ve škole všechny dny. Navíc po skončené absenci nebyla do školy připravená, zameškanou látku si nedopisovala ani se nic nového sama neučila. Výrazně se tak začala zhoršovat ve školním prospěchu. Blanka si nestihla učivo zafixovat a zopakovat, aby mohla naučená písmenka rovnou bez obtíží používat při psaní a být si jistá při čtení.

Jako další problém se ukázaly být ze strany Blanky menší podvody. Dívka například dostala z písemné práce z matematiky pětku, kterou si následně sama v žákovské knížce přeškrtnula a přepsala si ji na jedničku. Když na to paní učitelka přišla, situace se opakovala. V žákovské knížce se také objevovaly jiné nesrovnalosti. Vytrhané stránky, fixou začerněné omluvenky, nejasnosti v datech, kdy Blanku matka omlouvá, škrtání, nečitelné písmo, apod.

### **Spolupráce se sociálním pedagogem**

Sociální pedagog byl na Blanku upozorněn již po svém příchodu na školu, a to na základě zhoršujících se výsledků Blanky ve škole a nekomunikace ze strany matky. Nejprve se sociální pedagog pokoušel domluvit s matkou Blanky na společné schůzce. První problém nastal při samotném kontaktování matky, kdy žádné z uvedených telefonních čísel nebylo aktuální. Nakonec se matku Blanky podařilo zastihnout přes email a byla domluvena společná schůzka.

Hned na úvod schůzky byla matka Blanky vyzvána, aby byla na telefonu častěji dostupná pro případ, že by se dceři udělalo špatně nebo mělo úraz ve škole a bylo tak nutné ji urychleně kontaktovat. Matka byla dále upozorněna na časté absence své dcery a byla uzavřena písemná dohoda o tom, že všechny další absence bude omlouvat výhradně lékař. V dohodě se řešily

také záležitosti týkající se pojištění Blančiny matky a její dcery. Ukázalo se totiž, že mají obě slovenské občanství, a tím pádem i slovenské zdravotní pojištění. Na celou situaci se přišlo ve chvíli, kdy byla Blanka na preventivní prohlídce u školní zubařky. Paní doktorka provedla u Blanky preventivní prohlídku, a tu následně nechala vyúčtovat pojišťovně, která to však odmítla z důvodu neexistujícího pojištění. Matka Blanky byla následně vyzvána k doplacení dluhu. Matce byla zároveň zdůrazněna důležitost zdravotní pojistky, a byla vyzvána, aby dívku co nejdříve pojistila.

Matka Blanky nemá v České republice trvalý pobyt, ani o něj nechce požádat. Ve chvíli, kdy pracuje pod pracovní smlouvou, má ona i Blanka zdravotní pojištění, pokud pracuje „na černo“, ani jedna z nich pojistku nemají. Poslední měsíce nemůže najít vhodnou práci se smlouvou, proto vypomáhá známým jako kuchařka a uklízečka v restauraci, bez smlouvy. Peníze jsou jí vypláceny za odpracované hodiny tzv. „na ruku“. Z tohoto důvodu nejsou momentálně pojištěny. To je jedním z důvodů, proč se Blanka nezúčastňuje dalších aktivit ve škole nad rámec výuky, jako je například školní výlet, bruslení, plavecký kurz, návštěva dopravního hřiště apod. Dalším důvodem je pak vytvořený dluh v elektronické pokladně na dívčině účtu.

## **Závěr**

Vzhledem k tomu, že sociální pedagog zjistil, že situace v rodině je natolik komplikovaná, že ji škola s ohledem na své kompetence nemůže sama řešit, a matka dohody se školou neplní, byla nakonec Blančina matka pozvána na schůzku v přítomnosti zástupkyně OSPOD. Problémy se nadále více prohlubovaly, např. došlo k omluvení Blanky až po šesti dnech nepřítomnosti, přitom školní řád hovoří o maximálně 48 hodinách. Matka mimo jiné nedodržela dohodu, že bude dokládat omluvení absence lékařským potvrzením.

Na schůzce bylo zjištěno, že paní Zuzana je momentálně mimo domov, pracuje v Praze a domů jezdí jen na víkend. O Blanku se starají prarodiče, rodiče paní Zuzany, a přesně neví, co se doma děje, neví, na jaké kroužky chodí její dcera, neví, že neomluvila své dítě včas. OSPOD zahájil řízení o soudním dohledu nad touto rodinou.

Blanka není ani po třech letech pojištěná, matka stále pracuje „na černo“. Dluhy za ošetření Blanky u zubního lékaře a dětského praktického lékaře stále narůstají.

## **Otázky k zamyšlení**

Jak byste postupovali v této situaci? Jaká by mohla být úloha sociálního pedagoga?

V jakých oblastech života potřebují Blanka a její matka pomoci? Na co by mohl sociální pedagog reagovat? Kde se nachází jejich největší obtíže?

Co lze matce Blanky doporučit? Jak by měla postupovat?

## **Marie**

### **Úvod**

Marie se narodila jako třetí potomek do sociálně znevýhodněné rodiny romského původu. Vzhledem k pobytu biologického otce ve výkonu trestu a zadlužení rodiny, je rodina sledována Orgánem sociálně-právní ochrany dětí. V současnosti žije s matkou bratr biologického otce Marie a jejich dvou starších sourozenců. S ním má matka ještě jedno dítě, v rodině tedy vyrůstají 4 děti. Matka je absolventkou praktické školy, nezaměstnaná, strýc příležitostně pracuje. Rodina žije v nájemním bydlení v sociálně vyloučené lokalitě ve velmi nuzných podmínkách. V místě bydliště působí terénní sociální pracovníci z místní charity. Starší vlastní sourozenci Marušky navštěvovali tutéž školu, stejně jako v současnosti její mladší nevlastní bratr. Marie nechodila do mateřské školy, matka přivedla děvče k zápisu do ZŠ mimo termín až v září, kdy byl proveden dodatečný zápis a také doporučen odklad. Matka doporučení k odkladu neakceptovala, tudíž Marie nastoupila do první třídy v řádném termínu.

Škola, kam Marie nastoupila, je neúplná základní škola pouze s prvním stupněm a nachází se na okraji krajského města, v lokalitě obydlené rodinami ze sociálně znevýhodněného prostředí. I vzhledem k tomu škola již před šesti lety, kdy do ní Marie nastoupila, disponovala asistentem pedagoga, který byl absolventem oboru sociální pedagogika.

### **Spolupráce se sociálním pedagogem, respektive asistentem pedagoga**

Od počátku bylo jasné, že při vzdělávání Marie bude nejprve nutné soustředit se na doplnění předškolních dovedností a znalostí, jejichž deficit pravděpodobně souvisel se sociokulturním zázemím rodiny, s jazykovou bariérou a absencí předškolního vzdělávání. Potíží, které v prvních týdnech práce Marie vykazovala, bylo opravdu hodně: nedokázala vytleskat rytmus

slov, nepoznala počáteční písmeno ve slově, měla potíže přesně zopakovat krátkou větu, neuměla svými slovy převyprávět krátký příběh; odmítala volné kreslení, dokreslování i vybarvování (doposud s tím neměla žádnou zkušenost), neznala základní barvy, měla potíže při překreslení jednoduchého motivu, nedokázala složit jednoduché puzzle, nedokázala vyhledat rozdíly mezi obrázky; nepoznávala postavení prvku v řadě (první, poslední); nezvládala orientaci na ploše obrázku a na vlastním těle (vpravo, vlevo, nahoře, dole, před, za, nad, pod apod.), měla potíže s vedením čáry a odhadem směru a délky (např. při spojování bodů); neměla představu čísel v oboru do 10, nedokázala porovnat množství prvků (větší, menší); neuměla stříhat nůžkami, lepit lepidlem atd. Po dohodě s vedením školy a třídním učitelem začal s Marií individuálně a intenzivně pracovat asistent pedagoga, který byl zároveň sociálním pedagogem; začal tedy monitorovat situaci i s ohledem na její sociální zázemí.

Spolupráci s Marií z počátku komplikoval především fakt, že dívka byla velmi zakřiknutá až vystrašená a trvalo velmi dlouho, než se na školní prostředí adaptovala. Toto chování lze přisoudit tomu, že do té doby Marie nebyla zvyklá pobývat v jiném kolektivu než v rodině. Na adaptaci Marie se intenzivně podílel asistent pedagoga, který v jejím případě aplikoval sociálně-pedagogické kompetence.

Prvních deset minut společné práce s asistentem pedagoga bylo u Marie věnováno nápravě jejích deficitů v dílčích kognitivních funkcích. Při této práci byly používány nápravné sešity Brigitte Sindelarové. Následovala individuální práce (1-2 vyučovací hodiny denně) zaměřená na následující cvičení a aktivity: vyhledávání odlišných obrázků/znaků/symbolů v řadě, skládání obrázků z několika částí, doplňování chybějících částí v obrázcích, zapamatování si 3–5 prvků, hraní pexesa, pojmy řádek – sloupec a orientace v nich, hledání rozdílů, rozlišování figura/pozadí; předčítání pohádek a krátkých příběhů a jejich převyprávění, rozvoj vnímání rytmu (vytleskávání), hledání rýmů, rozpoznávání počáteční a poslední hlásky ve slově, zadávání sledů instrukcí (3-5), analýza a syntéza slova; vývojové obrázky - řazení správného pořadí karet znázorňující příběh, provádění několika činností podle zadané instrukce a v přesném pořadí, zapamatování si pořadí předložených obrázků (předmětů); trénink pojmů vlevo, vpravo, nahoře, dole, vzadu, vpředu apod., určování vzájemného umístění předmětů na obrázku (v místnosti), nácvik vnímání tělesného schématu; osvojení pojmů větší/menší pomocí obrázků (předmětů), rozvíjení představy určitého množství prvků (víčka, drobné hračky, kostky, karty s puntíky), porovnávání množství prvků (větší, menší), práce s číselnou

řadou od 1 do 10, přiřazování číslice k množství prvků, řazení čísel podle velikosti, určování pozice čísla v řadě, porovnávání číslic.

Kromě výše uvedených podpůrných aktivit, které nakonec vedly k vyrovnání adaptačních i výukových potíží, se Marie naučila počítat do deseti (včetně +/-) a osvojila si prvních pět písmen ze slabikáře. Další práce pak byla zaměřená na rozšíření slovní zásoby, porozumění různým instrukcím (zakroužkuj, vyber, co nepatří, co je společné, podtrhni apod.) a na rozšíření všeobecných znalostí a pojmů (zvířata, stromy, rodina, dopravní výchova, slušné chování apod.).

Marie nakonec 1. třídu opakovala, nicméně za první rok školní docházky dohnala většinu předškolních dovedností a znalostí, které získá běžně dítě v předškolním zařízení a ve funkční rodině. Dívka tak nastoupila znovu do první třídy připravená a plně adaptovaná na školní prostředí, bez potíží se hned zapojila do nového kolektivu a začala navštěvovat i školní družinu, kde byla velmi spokojená.

Individuální práce Marie s asistentem pedagoga pokračovala dle možností i v průběhu dalšího školního roku. Tato práce už ale nebyla tak intenzivní jako dříve, protože ve škole přibýlo více žáků, kterým bylo potřeba poskytovat podporu a věnovat se jejich adaptaci.

Při vyrovnávání počátečních potíží dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se používá při výuce matematiky metoda Netty Engels – Matematika krok za krokem. Při nácviu čtení se velmi dobře osvědčila práce s tzv. Postřehovacími slabikami (J. Bednářová). V praxi školní asistent vyzníval, že mnoho dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je schopno naučit se číst spíše genetickou metodou, proto je třeba tuto možnost zvážit vždy, když žák selhává v analyticko-syntetické metodě, což byl i případ Marie. Na rozvoj slovní zásoby, logického myšlení, matematických představ, prostorové orientace apod. bylo využito pomůcky z řady LOGICO (nakladatelství Mutabene).

V průběhu druhého roku školní docházky došlo v rodině Marie ke zhoršení celkové životní situace, děti začaly mít časté absence, spolupráce s matkou byla velmi špatná. Děti neměly základní oblečení, v mrazu chodily v botách bez ponožek, při převlékání na tělesnou výchovu se Marie až hystericky ukrývala na toaletách a odmítala odsud vyjít, až třídní učitelka zjistila, že nenosí spodní prádlo. Vzhledem k tomu, že Marii stále monitoroval sociální pedagog, mohla škola reagovat na změnu situace v rodině téměř okamžitě.

Na doporučení sociálního pedagoga bylo přistoupeno k následujícím dvěma krokům. Vzhledem k mrazivému počasí byla mezi kolegyněmi vytvořena rychlá sbírka a dětem byly nakoupeny ponožky i spodní prádlo. A dále byla celá situace s ohledem na rodinné zázemí ohlášena na OSPOD s žádostí o prošetření situace v rodině. Po intervenci ze strany OSPOD se situace mírně zlepšila. Problém přetrvával při plnění domácích úkolů, které Marie nenosila, a bylo evidentní, že žádná domácí příprava neprobíhá. V té době začala místní charita realizovat komunitní program v lokalitě, kde dívčina rodina žije, který spočíval v aktivizaci místních obyvatel (např. k úklidu společných prostor, ke zbudování klubovny pro místní děti, k uspořádání společných akcí na zahradě atd.) a v podpoře rodin v oblasti sociálního poradenství, doučování žáků apod.

Ukázalo se, že rodina Marie se do programu velmi aktivně zapojila a stala se pro sociální pracovníky styčným bodem s místními obyvateli. Sociální pedagog následně kontaktoval vedoucí sociální pracovníci programu a zajímal se o možnosti spolupráce se školou. V příštím měsíci měla být v domě otevřena klubovna pro děti, kde by mohly trávit volný čas a za pomoci dobrovolníků se připravovat na vyučování. Ve škole mezi žáky byla zatím uspořádaná neformální sbírka, s cílem získat nějaké hračky, hry, psací a kreslicí potřeby, časopisy, knihy apod. V rámci schůze vedení školy proběhla konzultace o možnosti poskytnout do klubovny nějaké staré písanky, cvičebnice, knihy či pomůcky z přebytečných zásob. Po dohodě s vedoucí programu dovezl sociální pedagog získané věci na slavnostní otevření klubovny (zbudované ze staré garáže), kde se seznámil i s dalšími členy rodiny a komunity. Postupně charita získala několik dobrovolníků, kteří do klubovny začali 2krát týdně docházet, aby žákům pomohli s domácí přípravou na školu a s trávením volného času. S dobrovolníky se v klubovně opakovaně sešel i sociální pedagog a poskytl jim metodickou podporu a konzultace ohledně výukových potřeb žáků (v té době do klubovny docházeli čtyři žáci z tamější školy), další konzultace, dle potřeby, probíhaly telefonicky. V lokalitě také začal fungovat program Pět Pé (Pomoc, Přátelství, Podpora, Péče a Prevence), do kterého se zapojily všechny děti z rodiny Marie. Program umožní dětem celoročně se každý týden vídat se svým vlastním dobrovolníkem – starším kamarádem, který je mu oporou a umožní něco příjemného zažít, poradí, pomůže, případně vyhledá pomoc. Všechna tato podpora vedla ke zlepšení fungování Marie ve škole, stala se z ní spokojená a snaživá dívka. Také se výrazně zlepšila spolupráce rodiny se školou. Dobrovolníci se osvědčili i při práci s předškoláky, což lze nyní posoudit

u mladšího bratra Marie, který, ač nenavštěvoval mateřskou školu, přišel do školy k zápisu velmi dobře připraven a nyní je bez větších problémů ve 2. třídě.

## **Závěr**

Vzhledem k výše uvedenému vývoji bylo velkým překvapením, když ve druhé třídě (třetí rok docházky) po pololetí přišli rodiče Marie s přáním, aby dívka přestoupila do speciální základní školy. Je pravda, že s přibývajícím učivem se školní úspěšnost i pracovní tempo Marie zhoršilo, ale s občasnou dopomocí asistenta pedagoga výuku zvládala. Ve škole byla velmi spokojená, našla si kamarády a při výuce se dle svých možností opravdu snažila.

Vedení školy se za podpory pracovníků komunitního programu pokusilo toto rozhodnutí rodině vymluvit, nicméně bez úspěchu. V té době ještě neplatila opatření související s inkluzivním vzděláváním a přijímání žáků do speciální školy jimi nemohlo být ovlivněno. Na žádost rodičů tak bylo vystaveno „sdělení školy“ pro PPP, kde vše proběhlo velmi rychle a v březnu již Marie přestoupila do speciální základní školy. Marie je občas ještě ve škole vidána, když přichází vyzvednout po vyučování svého mladšího bratra. Je to spokojená, sebevědomá, usměvavá, ve škole úspěšná slečna.

## **Otázky k zamyšlení**

Je vhodné, aby učitelé přímo materiálně pomáhali žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí? A jak byste tuto případnou pomoc eticky a prakticky ošetřili?

Co bylo podle vás hlavním důvodem, že se rodina rozhodla prosadit přeřazení dívky do ZŠ speciální?

V době, kdy Marie navštěvovala běžnou základní školu, nepůsobil ve škole školní speciální pedagog ani školní psycholog. Zkuste navrhnout, jak by mohla případně vypadat jejich intervence směrem k Marii?

A nakonec jedna kontroverzní otázka, nebyla všechna ta podpora, která byla dívce poskytnuta v běžné ZŠ, zbytečná? Svou odpověď zdůvodněte.

## Literatura

Dulovicz, M. (2014). *Špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Hroncová, J., Emmerová I. et al. (2004). *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Niklová, M. (2013 a). *Profesijné kompetencie a špecifiká pôsobenia sociálnych pedagógov v školách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Niklová, M. (2013 b). *Sociálny pedagóg jako pomáhajúca profesia a jeho uplatnenie vo výchovných, sociálnych a iných zariadeniach*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Procházka, M. (2019). *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasperta.

## **Asistent pedagoga**

**Miluše Vítečková, Markéta Váchová**

Pozice asistenta pedagoga není sice součástí školního poradenského pracoviště, ale na školách je právě pracovníky tohoto pracoviště poskytována asistentům pedagoga odborná pomoc. Funkci asistenta pedagoga zřizuje vedení školy, které má mimo jiné povinnost poskytnout asistentům pedagoga metodickou podporu, a to jak bude organizována, záleží na personálních podmínkách školy. Proto může tuto podporu poskytovat výchovný poradce, speciální pedagog nebo školní psycholog. Touto kapitolou chceme představit nejen další specifickou pedagogickou profesi, se kterou učitelé spolupracují, ale i pozici, se kterou je spojená činnost odborných pracovníků školního poradenského pracoviště.

Postavení asistenta pedagoga ve škole se řídí § 16 Školského zákona, ze kterého vyplývá, že asistent pedagoga je podpůrným opatřením pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně jako další podpůrná opatření ve vzdělávání upravuje i podpůrné opatření asistenta pedagoga Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění pozdějších předpisů. V souvislosti s pozicí asistenta pedagoga je důležité zmínit z legislativního hlediska také zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 ve znění pozdějších předpisů, §2), podle nějž je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem školy vykonávajícím přímou pedagogickou činnost. Je nutné zdůraznit, že právě legislativa související s pozicí asistenta pedagoga se v posledních letech častěji mění, a to v návaznosti na zkušenosti a potřeby praxe.

Základní náplň práce asistenta pedagoga probíhá v interakci s učitelem/učiteli, s žákem/žáky, s rodiči a s poradenskými pracovníky, a to ať už se jedná o pracovníky školního poradenského pracoviště nebo školního poradenského zařízení.

Za základní předpoklad úspěšné činnosti asistenta pedagoga lze bezesporu považovat jeho funkční spolupráci s učitelem, resp. učiteli. Důležitou součástí pedagogické činnosti asistenta pedagoga je tedy společná příprava s učitelem před výukou, ale i evaluace po výuce. Asistent pedagoga by měl být informován o plánovaném průběhu výuky a o tom, na čem a jak má s žákem/žáky pracovat. Funkční spolupráce učitele s asistentem pedagoga ve výuce může mít různé formy (učitel se věnuje většině třídy a asistent pedagoga pracuje po dohodě s učitelem s jedním, či více žáky se speciálními vzdělávacími potřebami; asistent pedagoga se podílí na

pomocných činnostech v rámci výuky, jako je kontrola domácích úkolů, zápisů do notýsků či žákovských knížek a pomůcek nebo rozdávání sešitů apod.; či asistent pedagoga dohlíží dle pokynů učitele na činnost třídy, aby se učitel mohl věnovat individuálně žákovi/žákům se speciálními vzdělávacími potřebami).

Ve vztahu k žákovi patří mezi nejčastější činnosti asistenta pedagoga pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, při adaptaci na školní prostředí, při přípravě na výuku a při samotné výuce, ale i při akcích mimo školu, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání a s ním spojené další služby. Pomoc a podporu, kterou asistent pedagoga žákovi poskytuje, by neměla být vedena ve vyšší míře, než žák vzhledem ke své speciální vzdělávací potřebě vyžaduje.

Následující případová studie, která má reprezentovat činnost asistenta pedagoga, není sice zcela běžnou vzhledem k praxi asistenta pedagoga a ne tak často se v praxi setkáme s tím, že je poskytnuto žákovi s odlišným mateřským jazykem podpůrné opatření asistenta pedagoga. Avšak v souvislosti s tím, že se v současnosti zvyšuje počet žáků s odlišným mateřským jazykem a žáků s odlišným sociokulturním zázemím na všech stupních naší vzdělávací soustavy, považujeme příběh Aliho, o kterém je následující případová studie, nejen za zajímavý z pohledu praxe asistenta pedagoga, ale i za příklad dobré praxe.

## ***Ali***

### **Úvod**

Případová studie se zabývá problematikou začleňování žáka s odlišným mateřským jazykem do základní školy hlavního vzdělávacího proudu z pohledu školního asistenta. Hlavním cílem popsané studie je nastínit celý proces úspěšné inkluze žáka s odlišným mateřským jazykem a identifikovat faktory, které se na ní podílely.

Ali je desetiletý chlapec. Narodil se jako v pořadí druhé chtěné dítě do rodiny pocházející z Egypta. Jeho rodným jazykem je arabština. Náboženské vyznání Aliho a jeho rodiny je muslimské. Ali je zdravý chlapec bez vážných nemocí nebo poruch. Je levák. Veškerá dokumentace, která byla o Alim škole doručena, byla v arabštině.

Ali má sestru Nilu, která je o čtyři roky starší než on. Pochází z úplné rodiny. Jeho otec má doktorské vysokoškolské vzdělání v oblasti IT a je zaměstnán na pozici vědeckého pracovníka. Aliho matka je v domácnosti, kvůli náboženskému vyznání nechodí do práce. Ali a jeho sestra se společně s rodiči přestěhovali před třemi lety z Egypta do České republiky. Odchod do České republiky byl iniciován vzhledem k nabídce práce, kterou dostal otec v rámci vědeckého projektu. Vztahy v rodině se jeví jako velmi příznivé, rodiče mají ke svým dětem velmi pěkný vztah. Z pohledu školy řeší neodkladně všechny problémy, které vznikají. Zbytek rodiny (prarodiče žáka) žije v Egyptě a jsou s ním v pravidelném kontaktu. Rodina jezdí navštěvovat jednou za rok o letních prázdninách, po návratu z rodné země chlapec zapomíná většinu toho, co se naučil v České republice. Otec mluví plynule anglicky. Matka mluví pouze arabsky. Zpočátku matka chodila v burce, nyní má zahalené vlasy šátkem. Sestra ovládá anglický jazyk, burku ani šátek nenosí, rodina to od ní nevyžaduje. Rodiče se česky neučí a nenavštěvují žádný jazykový kurz českého jazyka. Rodiče uvádějí, že jsou zde pouze na přechodné období a v nadcházejících letech půjdou za prací otce do jiné země.

Škola nedostala žádné podklady o předchozím vzdělávání, a proto o průběhu jeho školní docházky, způsobu výuky a jeho výsledcích neměla mnoho informací. Před nástupem do školy bylo vedení školy sděleno, že Ali v Egyptě navštěvoval základní školu zaměřenou na vyučování v anglickém jazyce. Avšak to se po příchodu na českou základní školu nepotvrdilo, protože anglicky nerozuměl a neuměl ani latinku. Hned v prvních dnech školní docházky do české školy vyšlo dále najevo, že v „anglické“ škole byly vyučovány pouze předměty psaní, čtení a počítání. Ali se tedy nesetkal s výtvarnou výchovou, tělesnou výchovou, prvoukou a dalšími předměty. Ali v České republice nastoupil od září do sídlištní základní školy, která byla spádová vzhledem k jeho novému bydlišti. Před nástupem do základní školy žák neabsolvoval žádný kurz českého jazyka, tudíž v momentě příchodu do školy nerozuměl žádnému českému slovu.

### **Průběh spolupráce s asistentem pedagoga**

Již v průběhu prvního dne Aliho docházky do školy se ukázalo, že se při adaptaci neobejde bez intenzivní, a především individuální podpory především. Vzhledem k určité shodě náhod, bylo možné do třídy, kam Ali nastoupil, přiřadit asistentku pedagoga. Ta mu od prvních dní pomáhala se socializací, začleněním se do kolektivu třídy, orientací v prostorách školy a pochopením specifik českého vzdělávacího systému. Jelikož je Ali muslimského vyznání,

nebral ze začátku ženy jako sobě rovné a považoval asistentku za svou „služebnou“, proto jedním z jejích prvních „úkolů“ bylo nastavení pravidel a zřetelných hranic v jejich vztahu.

I přesto, že Ali měl vzhledem ke svému věku nastoupit do 3. ročníku, byl kvůli jazykové bariéře zařazen do 2. ročníku. S ohledem na to, že neznal latinku, jak bylo zjištěno během prvního týdne školní docházky, začal docházet na hodiny českého jazyka do 1. ročníku společně s žáky 1. třídy, kde se učil číst a psát. Psaní pro něj bylo velice náročné, jelikož byl zvyklý psát zprava doleva pomocí arabských znaků. Docházení do 1. ročníku bral jako trest a nechápal jeho význam, proto se projevoval agresivně (vzteky, odpor, arabské nadávky) kdykoliv měl ze své třídy odejít a jít na hodiny českého jazyka mezi mladší žáky. Jeho chování se zhoršovalo (kopání, plivání, trhání sešitů) v případě, že nebyla u Aliho přítomna asistentka. Ke zlepšení Aliho přístupu k těmto hodinám přispěla návštěva jeho matky ve škole. Matka si přišla v doprovodu překladatele stěžovat třídní učitelce a výchovné poradkyni na chlapcovu nespokojenost s docházením na výuku českého jazyka. Bylo jí vysvětleno, že Ali neovládá latinku, jejíž znalost je předpokladem k zvládnutí českého jazyka. Díky tomu došlo k pochopení rodiči, ale i Aliho, proč na hodiny dochází a v návaznosti na to se chlapcovo chování téměř okamžitě zlepšilo.

V prvních měsících se v hodinách neprojevovala Aliho snaha, ani zájem o učivo. Chlapec působil pasivně, občas až apaticky. Byl vidět jeho nezájem o dané prostředí školy i země. Motivace ve výuce nastala až s příchodem dalšího žáka cizince vietnamského původu, který nastoupil také do 2. ročníku, ale jiné třídy a začal navštěvovat hodiny českého jazyka společně s Alim, a to v doprovodu školní asistentky. V Aliho práci se začala projevovat zdravá soutěživost a také snaha. I když žák vietnamské národnosti přešel po dvou měsících na jinou školu, Ali neustal v započatém tempu a snažil se učit.

Nedorozumění s rodinou a žákem také vznikalo z důvodu nenošení pomůcek, přezůvek a oblečení na tělesnou výchovu do školy. Ve školním prostředí se zpočátku špatně orientoval, neznal pravidla českého školského vzdělávacího systému, nehlásil se, pohyboval se volně po třídě, vykřikoval. Na základě porušování školního řádu a jeho neznalosti rodiči škola zjednodušila a přeložila školní řád do anglického jazyka. Po zdůraznění důležitosti školního řádu začala rodina se školou více spolupracovat a Ali naplňoval povinnosti plynoucí z řádu školy.

Problém nastal i v souvislosti s odlišnými kulturními zvyklostmi, kdy Ali absolvoval v rámci své školní docházky půlroční kurz plavání. Chlapec se těžko ztotožňoval s prostory plaveckého bazénu. Odmítal se převlékat ve společnosti ostatních spolužáků. On i jeho otec vyžadovali samostatné prostory pro jeho převlékání, které ale podmínky bazénu neumožňovaly. Opět bylo nutné vše rodině, potažmo otci, vysvětlit, aby Ali začal spolupracovat. Postupem času si na podmínky zvykl a bez problému spolupracoval a na lekce plavání se velmi těšil. I v tomto případě byl velkým přínosem doprovod školní asistentky, bez něhož by nebylo možné, aby Ali plavecký kurz absolvoval.

Po půlročním navštěvování základní školy a opakovaných žádostech školy byl Ali vyšetřen v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu byla na základě jeho kulturní odlišnosti, a především jazykové bariéry (žák s odlišným mateřským jazykem) potvrzena potřeba asistenta pedagoga jako nezbytného podpůrného opatření v jeho vzdělávání.

Aktuálně patří Ali mezi průměrné žáky. Je to velice inteligentní chlapec, který je omezen jazykovou bariérou. V matematice patří mezi nadprůměrné žáky. Pracuje společně s ostatními, slovní úlohy vynechává. V současné době navštěvuje kurz českého jazyka. Ali má dobrý jazykový cit a pravidla českého pravopisu si osvojuje bez větších obtíží. Jeho znalost českého jazyka je na úrovni, kdy umí vyjádřit své potřeby, chápe pokyny. Ve škole má největší problémy ve vlastivědě.

Se svými spolužáky Ali vychází od začátku velice dobře. Je to vstřícný, otevřený a společenský chlapec. Nemá problém navázat a udržet s ostatními kamarádský vztah. Sociální situace umí odhadnout dobře i na ně adekvátně reagovat. Kolektiv spolužáků ho přijal bez problému mezi sebe. Dobré vztahy má i s ostatními žáky chodícími do této školy. Ali navštěvuje od nástupu do školní docházky v České republice školní družinu, která jeho socializaci napomáhá.

S třídní učitelkou Ali navázal partnerský vztah a respektoval její autoritu až po delší době, a to z důvodu nepřímého kontaktu s ní. Nejvíce Ali komunikoval s asistentkou pedagoga, která zprostředkovávala komunikaci mezi ním a učitelkou. V současné době ji již plně respektuje.

Aliho zájmy se neliší od ostatních žáků. Rád manuálně pracuje a ve své tvorbě je velice kreativní a dává si na práci záležet. Jeho práce se dá velice snadno odlišit od práce ostatních žáků. Věci nedělá podle šablon, ale především podle vlastní představivosti. Z hlavních

předmětů u něj převládá zájem o matematiku. Volný čas Ali tráví především se svojí rodinou, hlavně se svou sestrou.

Asistent pedagoga tedy v případě Aliho sehrál roli zejména v oblasti socializace, pomáhal učiteli v situacích, kdy docházelo díky jazykové bariéře k nedorozuměním. Dále s žákem pracoval individuálně, a to vzhledem k tomu, že mu činilo největší potíže psaní a samotná komunikace s ostatními.

## **Závěr**

V současnosti je Ali, i přes odlišné kulturní zázemí a mateřský jazyk, plně začleněný do kolektivu třídy a prostředí školy. Hygienické návyky Aliho zpočátku neodpovídaly evropským zvykům. Neuměl používat kapesník, nemyl si ruce, po některých činnostech si vymýval ústa mýdlem. Nyní už tyto návyky získal.

Ve své třídě i ve školní družině má kamarády. Jeho školní prospěch je konstantní a průměrný. Školu navštěvuje rád a pravidelně do ní dochází. Rodina chlapce je se školou v pravidelném kontaktu.

## **Otázky k zamyšlení**

Dalo se podle vás předejít prvotním nedorozuměním? Navrhněte, jak.

Jaké kroky byste jako třídní učitel podnikli ve chvíli, kdy byste zjistili, že do vaší třídy přijde žák s odlišným mateřským jazykem?

Zkuste popsat pracovní vztah učitele a asistenta pedagoga.

Jaká by měla podle vás být nastavena pravidla spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga při výuce?

## Literatura

MŠMT. *Školský zákon č. 561/2004 Sb. Ve znění účinném od 15. 2. 2019*, Pub. L. No. 561 (2019).

MŠMT. *Vyhláška č. 27 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, Pub. L. No. 27 (2016).

MŠMT. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Ve znění účinném od 1. 1. 2005*, Pub. L. No. 563 (2005).



Toto dílo podléhá licenci CC BY 4.0

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>