



Česká školní
inspekce

**Přístupy k náročnému
chování dětí a žáků
ve školách a školských
zařízeních a možnosti
jeho řešení**

Metodické doporučení

2021/2022


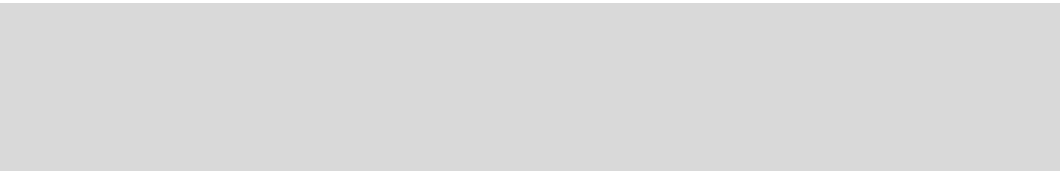
Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení

Metodické doporučení

PhDr. Lenka Felcmanová, Ph.D.
Mgr. Lenka Hečková
PhDr. Mgr. Lucie Myšková, Ph.D.
PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.
PhDr. Petr Winkler, Ph.D.
Ing. Kamila Dvořáková, M.A., Ph.D.
Bc. Pavel Houška
PhDr. Helena Franke, Ph.D.
Mgr. Matouš Korbel
Mgr. Anna Kubíčková
Mgr. Klára Šimáčková Laurenčíková
Mgr. Igor Nosál, Ph.D.
Marie Salomonová, MSci
Mgr. Josef Smrž
Mgr. Kateřina Turková
Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.
PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA
Ing. Dana Pražáková, Ph.D.
Mgr. Roman Folwarczny
PhDr. Irena Borkovcová, MBA

OBSAH

1	ZAMĚŘENÍ	8
2	CO JE NÁROČNÉ CHOVÁNÍ?	10
3	PŘÍČINY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	12
3.1	PŘÍČINY SPOJENÉ SE ŠKOLOU	12
3.1.1	PŘÍČINY SPOJENÉ S OSVOJOVÁNÍM UČIVA	12
3.1.2	PŘÍČINY SPOJENÉ SE VZTAHY	13
3.2	PŘÍČINY SOUVISEJÍCÍ S RODINNÝM PROSTŘEDÍM.....	13
3.2.1	NÁROČNÉ RODINNÉ SITUACE	13
3.2.2	PŘÍČINY SPOJENÉ S PŘÍSTUPEM RODIČŮ K VÝCHOVĚ	13
3.2.3	PŘÍČINY SPOJENÉ S PODMÍNKAMI, VE KTERÝCH RODINA ŽIJE	13
3.3	PŘÍČINY V PROSTŘEDÍ MIMO RODINU A ŠKOLU	14
3.4	PŘÍČINY SPOJENÉ S INDIVIDUÁLNÍMI DISPOZICEMI ŽÁKA	14
4	ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTÍ A DŮSLEDKY JEJICH NENAPLŇOVÁNÍ V RODINNÉM A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	16
5	NÁROČNÉ CHOVÁNÍ A NAPLŇOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POTŘEB	18
5.1	STRES JAKO SPOUŠTĚČ NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ	18
5.1.1	STAV AKTIVACE STRESOVÉ REAKCE	19
5.1.2	PODPORA SEBEREGULACE DĚTÍ.....	21
5.2	POZITIVNÍ PODPORA CHOVÁNÍ VE ŠKOLE ZAMĚŘENÁ NA NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB A FUNKCI CHOVÁNÍ – PBIS	30
5.2.1	ÚROVEŇ 1 – PREVENCE	30
5.2.2	ÚROVEŇ 2 – ZVÝŠENÁ PODPORA	34
5.2.3	ÚROVEŇ 3 – INTENZIVNÍ PODPORA	34
5.2.4	PŘÍKLAD POSTUPU FUNKČNÍ ANALÝZY CHOVÁNÍ (FACH) A OBSAH INDIVIDUÁLNÍHO VÝCHOVNÉHO PLÁNU VYCHÁZEJÍCÍHO Z FACH	35
5.3	DEFICITY V SOCIO-EMOČNÍCH DOVEDNOSTECH.....	39
6	JAK POSTUPOVAT V KONTAKTU S ROZRUŠENÝM DÍTĚTEM?	42
7	CO NENÍ V PODPOŘE ŽÁKŮ S NÁROČNÝM CHOVÁNÍM EFEKTIVNÍ?	46
8	DEPISTÁŽ OHROŽENÝCH DĚTÍ	48
8.1	ŽÁCI ZRCADLEM VYUČUJÍCÍCH.....	52
PŘÍLOHA 1 EXTERNÍ PARTNEŘI ŠKOLY		54
PŘÍLOHA 2 INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN – VZOR		58
PŘÍLOHA 3 ODKAZY		61
PŘÍLOHA 4 LEGISLATIVA.....		63



1

Zaměření

1 ZAMĚŘENÍ

Předkládaný metodický dokument byl zpracován na základě dlouhodobých zjištění České školní inspekce z různých typů inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních (dále jen „školy“) a na základě reflexe různých národních i mezinárodních poznatků relevantních veřejných institucí, neziskových organizací i individuálních odborníků a akcentuje velmi důležitou problematiku, se kterou se školy v posledních letech setkávají stále intenzivněji.

Cílem dokumentu je **poskytnout ředitelům škol a pedagogickým pracovníkům** relevantní **podklady a informace** k problematice příčin **náročného chování dětí**¹ a naznačit také **vhodné způsoby uchopení** tohoto tématu. Dokument by měl napomoci rozpoznat, zda **škola systematicky** a z **odborného hlediska správně** přistupuje k **prevenci a intervenci** v oblasti **náročného chování dětí, nebo zda** při řešení této problematiky na úrovni školy **existují určité výzvy**, měl by napomoci **porozumět příčinám** náročného chování dětí a rovněž **vhodným preventivním přístupům**, které jeho rozvoj mohou **eliminovat** nebo alespoň **zmírnit**. Dokument také představuje základní informace o aplikaci víceúrovňové **podpory**, která vedle preventivní úrovně zahrnuje i úrovně reagující na závažnější příčiny náročného chování dětí včetně spolupráce s externími partnery. V metodickém doporučení je kladen **důraz na preventivní působení**, jehož cílem je vytvořit ve škole prostředí, které **naplňuje základní potřeby** dětí a systematicky **rozvíjí sociální a emoční kompetence**, jejichž osvojení je nezbytné pro vytváření zdravých mezilidských vztahů. V metodice jsou také uvedena obecná doporučení pro interakci s rozrušeným dítětem, která podporuje jeho zklidnění.

Škola je, díky skutečnosti, že v ní děti tráví podstatnou část dne, místem, které zastává významnou roli v **podpoře** jejich **duševního vývoje**. Škola je zároveň také místem, které může v různé intenzitě vytvářet specifický **institucionální stres**².

Povinností školy by mělo být systematicky přijímat opatření zaměřená na posílení pozitivního působení školy na duševní zdraví dětí a na snižování institucionálního stresu, který působí. Tato opatření spadají do oblasti primární prevence rizikového chování.

Opatření směřující k redukcí institucionálního stresu, podpoře duševního zdraví a prevenci rozvoje náročného chování dětí jsou navzájem provázaná a zasahují všechny aspekty školy jako vzdělávací instituce – kurikulum, prostorové uspořádání a organizaci vzdělávání a zejména vztahy a komunikaci uvnitř školy i navenek. Opatření směřovaná k podpoře duševního zdraví by měla podpořit **naplnění potřeb dětí i učitelů** v oblasti biologické, sociální a psychické. V oblasti biologické se jedná především o zajištění podnětného, estetického a především bezpečného prostředí. Ve vztahu k naplňování sociálních potřeb je to především zajištění **bezpečného klimatu**, systematické péče o kvalitu vztahů mezi dětmi i učiteli založených na vzájemné úctě a důvěře a podpora partnerských vztahů s rodiči i komunitou. V oblasti psychických potřeb se jedná zejména o zajištění pocitu bezpečí, podporu sebedůvěry, odolnosti a integrity a také motivace k učení. Jednotlivé oblasti se v praxi vzájemně prolínají a stejně tak i dopady přijímaných opatření.

Současně je třeba ve škole systematicky zavádět i výzkumně ověřené intervence³ zaměřené na **podporu wellbeingu** a duševního zdraví dětí i pedagogů, jejichž příklady budou uvedeny níže.

¹ V textu používaný pojem „dítě“ zahrnuje děti v mateřských školách i žáky v základních a středních školách.

² Jedná se o stres spojený s prostředím školy jako instituce (způsobovaný např. vysokou mírou hlučnosti, nedostatkem soukromí a dalšími faktory, které jsou pro školní prostředí typické).

³ V textu je blíže popsán implementační rámec Positive Behavior Intervention and Support (PBIS), principy vycházející z konceptu Neurosequential Model of Education (NME) a stručné informace ke konceptu sociálně-emočního učení – Social-Emotional Learning.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, hollow, blue-outlined number '2' centered between them.

2

Co je náročné chování?

2 CO JE NÁROČNÉ CHOVÁNÍ?

Termín náročné chování autoři materiálu zvolili jako zastřešující pojem pro **chování dětí, které se výrazně odlišuje od očekávaného chování pro daný věk a negativně ovlivňuje učení a vztahy ve škole**. Namísto tradičnějšího pojmu *problémové chování* tento název akcentuje skutečnost, že hodnocení chování dítěte je vždy subjektivní záležitostí, neboť vychází z očekávání, preferencí a zkušeností toho, kdo chování žáka posuzuje. Co jeden pedagog může akceptovat jako chování odpovídající vývojovému období (např. pubertě), může jiný pedagog vnímat jako chování nevhodné. Percepce náročnosti chování konkrétních dětí vychází z individuálních očekávání a osobnostních charakteristik jednotlivých pedagogů. Tuto skutečnost je třeba reflektovat při nastavování preventivních opatření i při realizaci intervence v případě již přítomného náročného chování. Řešením toho, jak minimalizovat subjektivní přístup pedagogů k hodnocení chování dětí, je nastavení jednotně interpretovaných celoškolských očekávání v chování. Jednotný přístup k chování by měl usilovat o shodu pedagogů, dětí a v ideálním případě také rodičů ve stanovení pravidel chování, které dovolují naplňování individuálních potřeb jednotlivých dětí, ale zároveň zajišťují bezpečí a naplňování práv ostatních žáků a zaměstnanců školy. Informační materiál proto níže popisuje postup vycházející z výzkumně ověřeného přístupu k pozitivní podpoře chování dětí ve škole (PBIS), který považuje celoškolské sjednocená očekávání v chování a pozitivní posilování jejich dodržování dětmi za základní podmínku úspěšného managementu chování dětí ve škole.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '3' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

3

Příčiny náročného chování

3 PŘÍČINY NÁROČNÉHO CHOVÁNÍ

Učení a chování jsou úzce spojené nádoby – neřešené problémy v učení mohou vést k problémům v chování a naopak, problémy v chování mají negativní dopad na učení. **Efektivní řešení náročného chování (nejlépe formou prevence) vede k lepším vzdělávacím výsledkům dětí a je tak významným nástrojem prevence školního neúspěchu a předčasných odchodů ze vzdělávání.**

Pro efektivní podporu dětí je zcela zásadní zjištění příčin náročného chování či emoční nepohody, protože podle nich je třeba volit vhodné intervence.

Pro účely zacílení podpory ve škole je užitečné **rozlišovat příčiny podle prostředí, ve kterém vznikají.**



Učení a chování jsou úzce spojené nádoby. Neřešené problémy v učení vedou k problémům v chování a naopak, problémy v chování mají negativní dopad na učení. Role učitele v péči o duševní zdraví dětí, rozvoj jejich psychosociálních kompetencí a vytváření bezpečného klimatu ve třídě je naprosto zásadní a klíčová!



Příčiny spojené se školou

1. Příčiny spojené s učním

Nedostatečný respekt k individuálním potřebám a tempu dítěte, nevhodně zvolená metoda výuky a způsob hodnocení, dítě nedostává příležitost zažít úspěch.

2. Příčiny spojené s nefunkčními vztahy a klimatem ve třídě / škole

Zdravé vztahy s učiteli a spolužáky a bezpečné prostředí jsou podmínkou úspěchu v učení!



Příčiny související s rodinným prostředím

1. Krizové rodinné situace

Rozvod rodičů, vážné onemocnění, smrt.

2. Příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově

Nízké rodičovské kompetence, nepřiměřené nároky na výkon, nedostatek kontaktu a společného času, zanedbávání, násilí, zneužívání.

3. Příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije

Chudoba, nestabilita v bydlení.



Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka

1. Zdravotní příčiny

Individuální dispozice CNS např. poruchy pozornosti a chování ap.

2. Duševní zdraví

Chronický stres ve školním prostředí může působit jako spouštěč duševních onemocnění.



Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu

1. Negativní vliv vrstevníků mimo školu

Dětské gangy, rvačky, kyberšikana.

2. Vysoká míra stresu v mimoškolních aktivitách

Tlak na výkon ve sportu, hudbě ..., přetěžování aktivitami, málo času na volnou hru a odpočinek.

3.1 Příčiny spojené se školou

Tuto kategorii příčin je třeba rozdělit na **příčiny spojené s nezvládnutím učiva** a **příčiny spojené se vztahy s vrstevníky** nebo s vyučujícími. Významnou roli hraje také kvalita prostředí ve škole (bezpečí, srozumitelnost, pravidla a postupy ve škole, možnost pohybu).

3.1.1 Příčiny spojené s osvojováním učiva

Řada dětí, které projevují náročné chování, **nemá primární problém ve vztazích, ale v učení.** Těmto dětem je třeba především poskytnout příležitost a vhodnou **podporu vedoucí k překonání problémů s učním** (opakované vysvětlení a procvičení učiva, změna metod výuky, zajištění pravidelného doučování či pravidelné přípravy na výuku s podporou, v případě závažnějších problémů vyšetření ve školském poradenském zařízení za účelem diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb aj.). **Na opačném konci spektra jsou děti nadané, které jsou dlouhodobě vystaveny příliš nízkým výzvám a očekáváním.** Tyto děti se nezdáka **projevují náročným chováním, protože se jim ve škole nedostává adekvátních podnětů pro stimulaci jejich rozvoje.** Vhodnou podporou je v tomto případě diferenciací vzdělávacích cílů a obsahů tak, aby odpovídaly úrovni rozvoje jejich kognitivních a dalších schopností. Pro všechny

děti platí, že motivující je taková výzva, která je na jejich aktuální hranici možností – tedy není ani příliš nízká, ani příliš vysoká.

Dlouhodobé neřešení příčin problémů v učení může vést k rozvoji problémů ve vztazích. Je-li problém zachycen až v momentě narušení vztahů, je třeba intervenci zacílit i na tuto oblast.

3.1.2 Příčiny spojené se vztahy

Zdrojem náročného chování mohou být **vztahy s vrstevníky** v rámci kmenové třídy (ve škole nebo školní družině) nebo **s dětmi z jiných tříd** (např. dítě se náročným chováním uplatňovaným ve vztahu k učiteli či spolužákům snaží získat pozornost a respekt dítěte z vyššího ročníku).

Zdrojem náročného chování ve škole bývá také **vztah s učitelem** (např. v souvislosti s odlišnými temperamentovými charakteristikami dítěte a učitele) **či více učiteli**.

Problémy ve vztazích uvnitř školy mají vždy dopad do vzdělávání a při neřešení mohou dítě dovést až k předčasnému ukončení vzdělávání a učitele k rozvinutému syndromu vyhoření.

K rozlišení toho, zda se jedná primárně o příčiny spojené s učením, nebo se vztahy ve škole, lze kromě pozorování a rozhovoru využít systematictější přístup k identifikaci příčin náročného chování, kterým je funkční analýza chování popsaná níže.

3.2 Příčiny související s rodinným prostředím

Příčiny spojené s rodinným prostředím lze z pohledu volby intervence rozdělit na tři skupiny – náročné rodinné situace, příčiny pramenící z rodičovského přístupu k dětem a příčiny vyplývající z podmínek, ve kterých rodina žije.

3.2.1 Náročné rodinné situace

Jedná se o emočně náročné situace, do kterých se může dostat každá rodina, např. **závažné onemocnění člena rodiny, rozvod nebo rozchod rodičů, střídavá péče, úmrtí člena rodiny**. Jsou to situace, které **rodinu dočasně** (někdy však i dlouhodobě) **destabilizují a nárazově způsobují vysokou míru stresu a emoční zátěže. Vždy mají negativní dopad na schopnost dítěte učit se, často negativně ovlivní i jeho vztahy ve škole.** Škola sama nemůže vyřešit rodinnou situaci dítěte, může mu však poskytnout podporu v učení a při zpracování emocí, které v souvislosti s rodinnou situací prožívá.

3.2.2 Příčiny spojené s přístupem rodičů k výchově

Jedná se o škálu přístupů a preferencí ve výchově uplatňované v rodině dítěte, které mu **brání dosahovat očekávaných vzdělávacích výsledků a které mohou negativně ovlivňovat jeho vztahy ve škole.** Patří sem například **odlišné vnímání hodnoty vzdělání, nepřiměřené nároky na výkon, nevhodný styl výchovy** a v krajním případě také **zanedbávání, týrání či zneužívání.** Jednotlivé rodičovské přístupy je vhodné rozlišovat podle míry negativního dopadu na dítě.

V případě nevhodného výchovného přístupu **rodiče často nereflktují, že je jejich výchovný přístup nesprávný a má na dítě negativní vliv.** Nezřídka je nedostatečná podpora dítěte při vzdělávání také **způsobena objektivními důvody**, např. pokud mají oba rodiče směnné zaměstnání nebo sami absolvovali vzdělávání ve škole pro žáky s lehkým mentálním postižením, nemohou svým dětem efektivně pomáhat při přípravě na výuku. U rodičů, kteří nenaplní základní potřeby dětí, je často příčinou absence osobní zkušenosti s funkčními vztahy a naplňováním základních potřeb v jejich původní rodině či vlastní (často nedagnostikované) duševní onemocnění (včetně závislosti na alkoholu a/nebo jiných návykových látkách).

3.2.3 Příčiny spojené s podmínkami, ve kterých rodina žije

Jedná se o znevýhodňující podmínky spojené se **socioekonomickým statusem rodiny**, které mají negativní vliv nejen na vzdělávání, ale v řadě případů i na fyzický i duševní vývoj dítěte. Nejvýraznější dopad má **chudoba a nestabilita v bydlení** spojená s častou migrací (po bytovnách, azylových domech apod.).

Z pohledu zacílení intervence je důležité rozlišit, **zda v rodině existují funkční vztahy, nebo ne.** Někteří rodiče mohou mít např. k dětem láskyplný vztah, ale nemají potřebné kompetence pro podporu domácí přípravy dítěte na školu. V naplňování jiných potřeb dítěte však rodina problém nemá, a tak se podpora bude primárně zaměřovat na zajištění průběžné přípravy na výuku. **V rodině, kde nejsou funkční vztahy a nedochází k naplnění dalších základních lidských potřeb, prožívá dítě chronický stres, který má zásadní negativní dopad na jeho psychické zdraví i na**

vzdělávání a vztahy ve škole. Podpora dítěte bude v tomto případě vyžadovat **dlouhodobou mezioborovou spolupráci**.

3.3 Příčiny v prostředí mimo rodinu a školu

Do této skupiny patří nejčastěji **vliv skupiny vrstevníků mimo školu** a **nepřiměřené nároky na výkon dítěte v mimoškolních aktivitách** (např. sportu, umělecké tvorbě).

Vliv vrstevnické skupiny roste s věkem žáka, významu nabývá na druhém stupni základní školy a na střední škole.

V řešení hraje významnou roli kvalita prostředí a způsobu trávení volného času dítěte, který by měl zahrnovat prostor pro vlastní zájmy a relaxaci.

3.4 Příčiny spojené s individuálními dispozicemi žáka

Do této kategorie spadají nejčastěji **poruchy pozornosti a aktivity známé jako syndrom ADHD** a další **poruchy chování a emocí** s obvyklým nástupem v dětství a dospívání. Jedná se o individuální dispozice centrální nervové soustavy s dopadem do vyvíjející se osobnosti dítěte. Obecně lze říci, že tyto dispozice má každé dítě, některé z těchto dětí jsou však v důsledku těchto dispozic náchylnější ke vzniku duševního onemocnění, např. v situacích, kdy je dítě vystaveno intenzivnímu stresoru nebo kombinaci stresorů. Statistická data ukazují, že přibližně **10 až 15 procent dětí v době docházky do základní školy potřebuje odbornou pomoc** (od individuálních a rodinných terapií přes krizové intervence a v krajních případech až po specializované pedopsychiatrické služby). Věková hranice rozvoje duševních poruch se posouvá do stále nižšího věku. **Protože děti tráví významnou část dne ve škole, lze v ní účinně realizovat opatření směřující k podpoře dětského duševního zdraví.** Sociální faktory totiž mohou působit jako ochrana před rozvojem genetických predispozic k určitým typům duševních onemocnění (např. depresi). **A naopak, chronický stres zažívaný ve školním prostředí může působit jako spouštěč duševního onemocnění.**

Je důležité zdůraznit, že **náročné chování spojené s jedním prostředím může mít** (a většinou mívá) **dopad i do dalších prostředí.** Přesto je **důležité zjistit primární příčinu** či příčiny, protože jedině tak je možné zvolit efektivní intervenci, zejména pokud je třeba zapojit odborníky z oblastí zdravotní a sociální.

A decorative horizontal bar at the top of the page, consisting of a long grey bar on the left and a shorter grey bar on the right. In the center, between the two bars, is a large, hollow, black outline of the number 4.

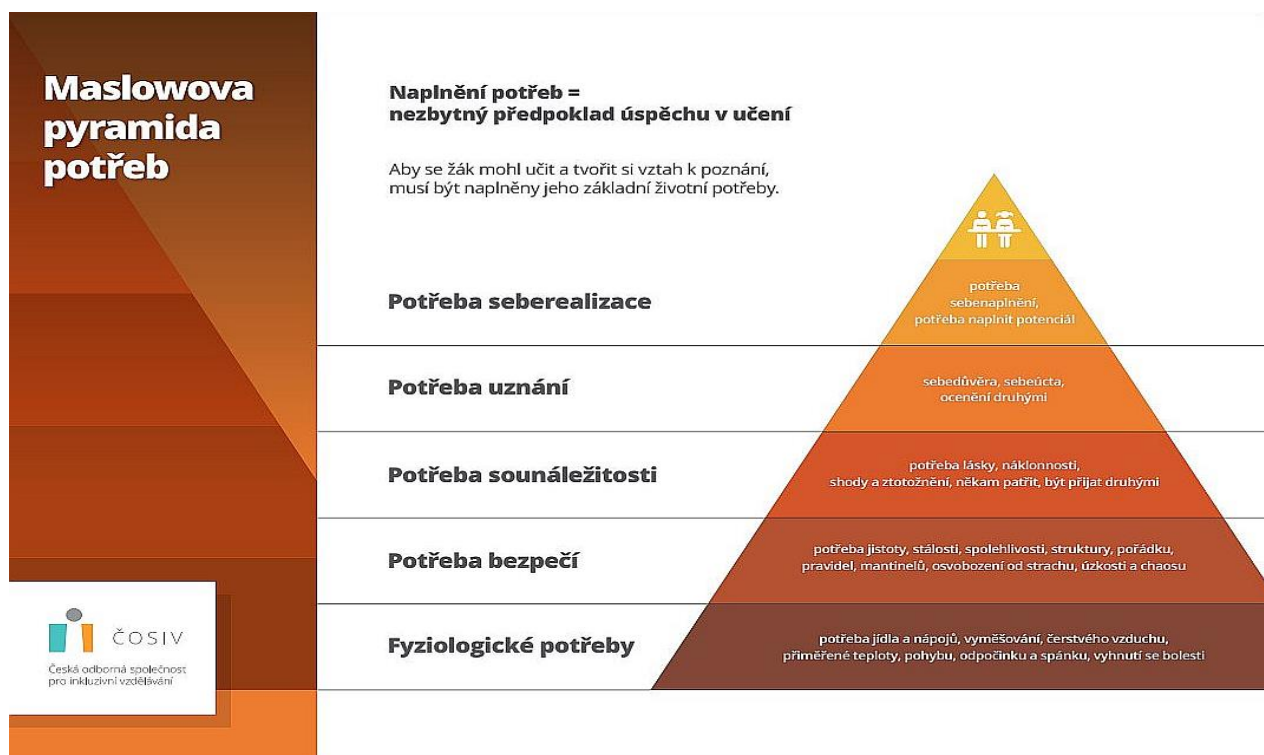
4

Základní potřeby dětí
a důsledky jejich
nenaplňování v rodinném
a školním prostředí

4 ZÁKLADNÍ POTŘEBY DĚTÍ A DŮSLEDKY JEJICH NENAPLNĚNÍ V RODINNÉM A ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Přestože příčiny náročného chování mohou pramenit z různých prostředí, potřeby dětí jsou v těchto prostředích identické. Potřeba naplnění základních lidských potřeb je vlastní všem lidem. Tato skutečnost je klíčovým východiskem pro podporu duševního zdraví dětí ve škole. Stres, který nenaplnění základních lidských potřeb působí, má na děti z důvodu jejich vyvíjející se psychiky výrazně negativnější dopad než na dospělé.

Lidské potřeby hierarchizoval Abraham Harold Maslow do následující pyramidy:



Dlouhodobé či opakované prožívání nenaplnění základních potřeb v raném věku způsobuje vývojové trauma, které je z pohledu realizované intervence to nejnáročnější.

Je-li škola prostředím, které dítěti dává jistotu, je strukturované a předvídatelné, nabízí přijetí, uznání a úctu ze strany spolužáků i vyučujících, vytváří vhodné podmínky pro učení všech dětí, i těch, jejichž základní potřeby nejsou naplňovány v prostředí rodiny.

A naopak, je-li škola prostředím, jež některé z uvedených potřeb nenaplnuje, způsobuje stres, který může vyvolat náročné chování i u dětí, jejichž základní potřeby v rodinném prostředí naplňovány jsou.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, hollow, blue-outlined number '5' centered between them.

5

Náročné chování a naplňování základních potřeb

5 NÁROČNÉ CHOVÁNÍ A NAPLŇOVÁNÍ ZÁKLADNÍCH POTŘEB

V následujících podkapitolách si představíme výzkumně ověřené přístupy k náročnému chování dětí, které spojují náročné chování s (ne)naplňováním základních a vývojových potřeb.

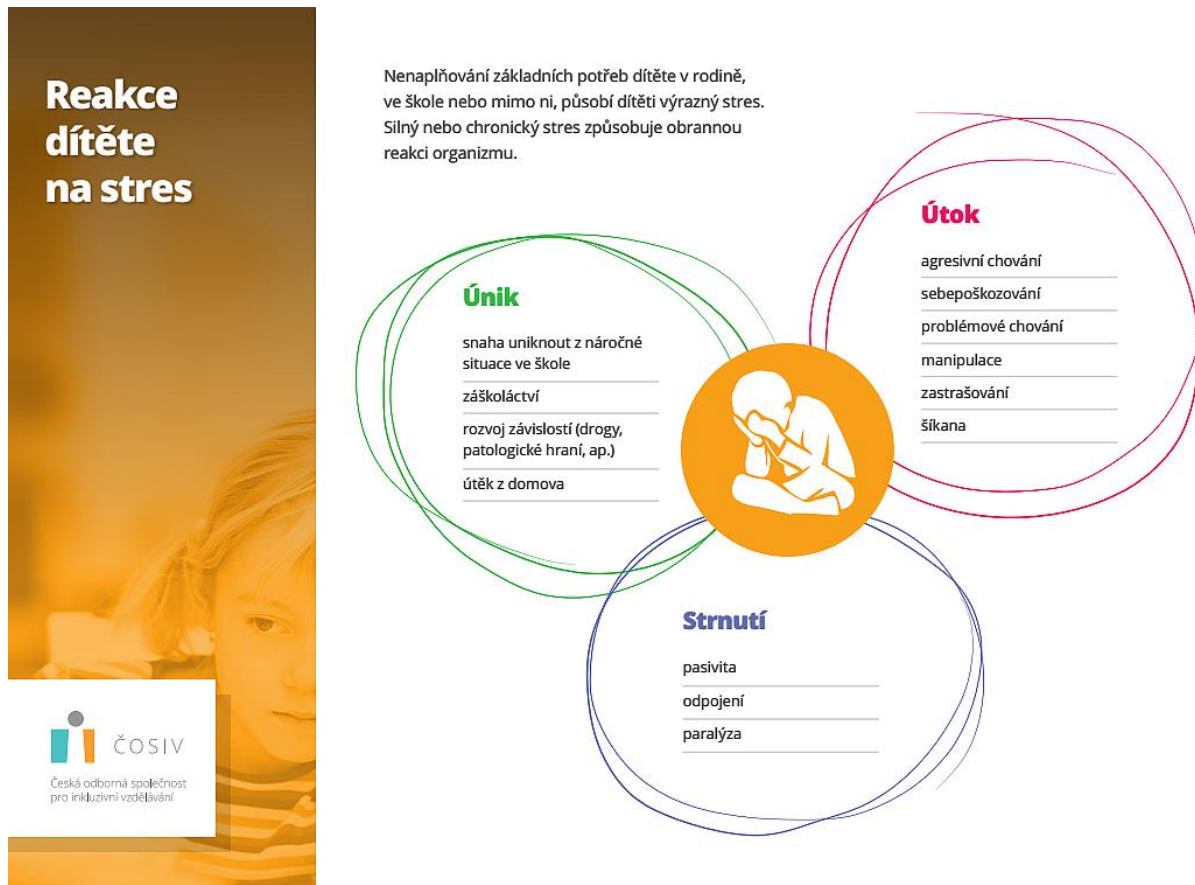
Všechny zde uvedené přístupy vycházejí z předpokladu, že děti se v dané situaci chovají, jak nejlépe mohou – jak jim dovolují vnější okolnosti, předchozí zkušenosti a schopnosti a dovednosti, které aktuálně mají.

V textu budou představeny následující přístupy:

- **Náročné chování jako reakce na stres** – stres spojený s nenaplňováním potřeb se projevuje v chování dítěte (vychází z Neurosequential Model of Therapeutics and Education).
- **Náročné chování jako prostředek naplnění potřeby** – náročné chování není samo o sobě cílem, jeho cílem je naplnění určité funkce (vychází z Funkční analýzy chování, která je součástí tříúrovňového systému pozitivní podpory očekávaného chování dětí Positive Behavioral Intervention and Supports – PBIS).
- **Náročné chování jako důsledek deficitů v sociálně-emočních dovednostech** – náročné chování je důsledkem nerozvinutí schopností a dovedností, které dítěti umožňují seberegulaci a funkční navazování vztahů v souladu s jeho věkem a úrovní kognitivních funkcí (vychází ze Social-Emotional Learning).

5.1 Stres jako spouštěč náročného chování

Jak bylo uvedeno výše, **nenaplňování základních životních potřeb působí stres**. Stres v důsledku hormonální reakce spouští některou z obranných reakcí – **únik, útok** (aktivizující formy) a **strnutí**, kdy je naopak vyvolán útlum organismu, protože nelze uniknout ani útočit. Aktivizující formy reakce (únik a útok) jsou typičtější pro chlapce, strnutí se častěji vyskytuje u dívek nebo u dětí, které zažily, že jim aktivizující formy obranné reakce nepomohly. Je důležité si uvědomit, že se jedná o celkové reakce organismu – je ovlivněn dech, puls, průtok krve v těle. Dítě nemůže jejich spuštění ovlivnit vůlí. Řídí je systém reakce na stres, který je lokalizován v nejstarší části mozku – mozkovém kmeni, jehož fungování nelze ovlivnit volním úsilím.



Specifickou skupinou dětí jsou **děti traumatizované**. U těchto dětí dochází často k neadekvátním reakcím na, z našeho pohledu, běžné podněty, protože tyto děti:

- mají zcitlivělý systém reakce na stres (i drobný podnět vyvolá silnou odezvu),
- podněty jim něčím připomínají traumatickou zkušenost.

Např. zakřičení učitele může mozek traumatizovaného dítěte vyhodnotit jako nebezpečí, protože má zkušenost, že v raném dětství po křiku jednoho z rodičů často následovalo bití. Automaticky pak spustí systém silné stresové reakce, která je mimo jeho volní kontrolu.

Spuštění obranných reakcí se nelze bránit vůlí ani v situacích, kdy ohrožení není reálné, proces je neuvědomovaný. Organismus dítěte reaguje na situaci jako na reálné ohrožení a směřuje k jedinému cíli, kterým je přežití. **Dítě v takové situaci nevnímá obsah verbálních sdělení, reaguje pouze na emoce, kterými pedagog verbální sdělení doprovází**. Ty mohou buď pocit ohrožení posilovat, nebo naopak snižovat. Cílem pedagogického úsilí je v této situaci **podpora zklidnění dítěte**, viz níže v textu věnovaném podpoře seberegulace dětí.

Nejdůležitějším a prvním krokem v účinném přístupu k náročnému chování je akceptace skutečnosti, že děti se chovají, jak nejlépe v dané situaci mohou. Pro dítě je velmi náročné být v konfliktu se svým okolím. Pokud by se mohlo chovat jinak, chovalo by se jinak. To, že se dítě nedokáže chovat, jak je ve škole očekáváno, je způsobeno:

- aktuálním stavem aktivace stresové reakce,
- deficitem v emočních a sociálních dovednostech.

5.1.1 Stav aktivace stresové reakce

Bruce Perry⁴ rozlišuje **pět stavů aktivace stresové reakce**, do kterých se můžeme dostat. Tento **stav zásadně ovlivňuje naše chování a schopnost využívat naše vyšší kognitivní a exekutivní funkce**. Náš stav se v průběhu dne proměňuje. Aktuální stav aktivace stresové reakce odpovídá na otázku, proč někdy dítě dokáže uposlechnout náš pokyn nebo pokračovat v zadané činnosti a jindy ne. Není to otázka vůle („*včera se mu chtělo, tak pracoval, dneska se mu nechce*“... „*dneska mě schválně neposlouchá*“...), ale toho, **zda má či nemá dítě v daný okamžik přístup ke všem svým schopnostem**. Míra stresu zásadně ovlivňuje to, čeho je či není náš mozek schopen. Jsme-li v klidu, dokážeme přemýšlet v abstraktních pojmech, dlouhodobě plánovat, dokončit i neoblíbenou činnost. Snadno si vybavujeme zapamatované informace. Když nás někdo napadne, utíkáme nebo bojujeme o život. Kdyby po nás v daný okamžik někdo chtěl říct známou definici nebo vypočítat příklad, nebudeme toho schopni. Nebudeme také rozmýšlet o tom, zda je lepší běžet do té, či jiné ulice, začneme utíkat. Hlavní funkcí mozku není myšlení, ale zajištění přežití. Systém reakce na stres řídí to, jaké části mozku budou v dané situaci fungovat. Ve stavu klidu funguje dobře mozková kůra, v případě extrémního ohrožení to bude jen mozkový kmen, který je zodpovědný za fyziologické funkce a reflexy.

Pět stavů aktivace stresové reakce a jejich vliv na vybrané funkce a schopnosti

STAV	Klid	Ostražitost	Znepokojení	Strach	Zděšení
PULS	70–90	90–100	101–110	111–135	136–160
POJEM O ČASE	budoucnost	dny/hodiny	hodiny/minuty	minuty/ sekundy	ztráta pojmu o čase
FUNKČNÍ IQ	110–100	100–90	90–80	80–70	70–60
KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI	abstraktní	konkrétní	emoční	reaktivní	reflexivní

Zpracováno podle Bruce Perry; Copyright B. D. Perry, 2007–2019

⁴ Dětský psychiatr Bruce Perry, M.D., Ph.D., z Child Trauma Academy (USA) je autorem konceptu Neurosequential Model of Therapeutics – přístupu k traumatizovaným dětem založeném na poznatcích o vývoji a fungování lidského mozku a konceptu Neurosequential Model of Education, který se zaměřuje na uplatnění těchto poznatků ve vzdělávání dětí a mladých lidí.

1. KLID

Ve stavu klidu **není systém reakce na stres aktivován**. Pozornost člověka je zaměřená dovnitř. Cítíme se být v bezpečí, můžeme přemýšlet, vnímat souvislosti, dlouhodobě plánovat a uvažovat v abstraktních pojmech. Funkční IQ je na osobním maximu. V tomto stavu se problémy v chování nevyskytují. Tohoto stavu obvykle dosahujeme v prostředí, kde se cítíme zcela bezpečně, o samotě nebo v blízkosti osoby, se kterou máme blízký vztah.

2. OSTRÁŽITOST

V tomto stavu je **systém reakce na stres již lehce aktivován**. Pozornost je obrácena vůči okolí, vnímáme, co říkají a dělají druzí, zároveň zůstáváme ještě klidní, cítíme se v relativním bezpečí. Naše funkční IQ je o něco nižší, ale mozková kůra funguje, můžeme se učit, ukládat a vyvolávat informace z paměti. Ve škole je žádoucí, aby děti byly převážně v tomto stavu, protože je třeba, aby vnímaly a reagovaly na to, co se děje kolem nich. Problémy v chování se vyskytují zřídka a jsou méně výrazné, většinou ve formě mírného odporu nebo verbálního vymezování se vůči povinnostem („už zase“... „a proč to mám dělat“... „mně se nechce“...).

3. ZNEPOKOJENÍ

V tomto stavu je **systém reakce na stres středně aktivován**. Začínáme pociťovat ztrátu bezpečí a kontroly, začínáme pociťovat stres. Funkční IQ se snižuje, je negativně ovlivněno učení a vyvolávání naučených informací z paměti. U dětí (zejména mladších) již v tomto stavu mohou být funkce mozkové kůry zcela odpojeny – schopnost učit se a vyvolávat naučené informace z paměti je kvůli tomu zcela potlačena. Problémy v chování jsou nejčastěji ve formě odporu či vzdoru, neplnění zadané práce (dítě si nenachystá pomůcky, schová sešit) nebo manifestace falešných potřeb ve snaze uniknout činnosti (odchod na záchod...).

4. STRACH

V tomto stavu je již **systém reakce na stres silně aktivován**. Pociťujeme ztrátu kontroly a bezpečí, začíná se aktivovat boj o přežití. Funkční IQ je nízké, dochází k odpojení funkcí mozkové kůry, nemůže docházet k učení. Vnímání času se omezuje na minuty až vteřiny, nedochází k plánování ani k promyšlení reakcí. Bezprostředně reagujeme na podněty, které přicházejí. Projevy v chování jsou obvykle vzdor a odmítání spolupráce, útek, odpojení od reality nebo apatie (dítě leží na lavici a nereaguje na pokyny). Může se přidávat i agrese, sebepoškozování nebo ničení majetku.

5. ZDĚŠENÍ

Systém reakce na stres je aktivován na maximum. Nacházíme se ve stavu boje o přežití, ve kterém jsme jen sami za sebe. Zcela ztrácíme pojem o čase, reakce jsou reflexivní s jediným cílem – přežít. **Přestáváme vnímat to, co říkají nebo dělají druzí, reagujeme na bezprostřední podněty jako na ohrožení**. V chování je typická agrese nebo odpojení těla a mysli (nejzazší forma strnutí).

Stavy se v průběhu dne proměňují v závislosti na tom, jak bezpečně se v daný okamžik cítíme a do jaké míry máme to, co se nám děje, pod kontrolou. Čím menší pocit bezpečí a kontroly pociťujeme, tím vyšší úroveň aktivace stresové reakce dosahuje. Dítě se může cítit v klidu doma, být ostražité při výkladu učitele, do stavu znepokojení se dostává v situaci, kdy má vyřešit složitý úkol, ale neví jak. Když máme dobře rozvinutou schopnost seberegulace a dobré vztahové zázemí, do stavu zděšení se jindy než ve výjimečných situacích nedostáváme. K řešení situace využijeme vlastní znalosti (regulace rozumem – shora dolů) nebo pomoci druhých (regulace vztahem), viz níže.

Traumatizované děti nebo dospělí se do stavu zděšení dostávají velmi snadno, a to i v situacích, které nejsou reálným ohrožením. Je to způsobeno tím, že kvůli dlouhodobému vystavení nadměrnému stresu mají zcitlivělý systém reakce na stres. Mírný stres v malých dávkách s podporou od blízké osoby způsobuje větší odolnost vůči stresu. Silný, dlouhotrvající stres bez emoční podpory blízké osoby způsobuje zcitlivění vůči stresu. Reakci zcitlivělého člověka na stres lze přirovnat k alergické reakci – malé množství stresu vyvolá silnou odezvu.

Pokud člověk zažije vývojové trauma, jeho systém reakce na stres je zcitlivělý a má velmi nízkou schopnost seberegulace, výsledkem je, že:

- Klid ztrácí i v důsledku **daleko menšího stresu** než ostatní.
- Silná stresová reakce se rozvíjí i v situacích, **které nejsou nebezpečné** (obtížný úkol, zvýšený hlas učitele při zadání pokynu vyvolá stav strachu nebo zděšení).
- Jeho reakce na stres eskaluje **daleko rychleji** než u ostatních (v řádu vteřin).
- Na zklidnění potřebuje **daleko více času** a proces je náročnější.
- Má mnohem větší problém dostat se do stavu, který odpovídá situaci.

Praktické tipy, jak ve školním prostředí pomoci dětem, které prošly traumatem nebo prožívají akutní trauma, najdete v následujících infografikách: <https://www.podporainkluze.cz/material/infografiky-trauma/>

Více informací o přístupu k traumatizovaným dětem se učitelé mohou dozvědět např. v publikacích Budování citového pouta, Jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech⁵, Chlapec, kterého chovali jako psa⁶, Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení⁷, Trauma v dětství a adolescenci – Průvodce pro pedagogy⁸.

5.1.2 Podpora seberegulace dětí

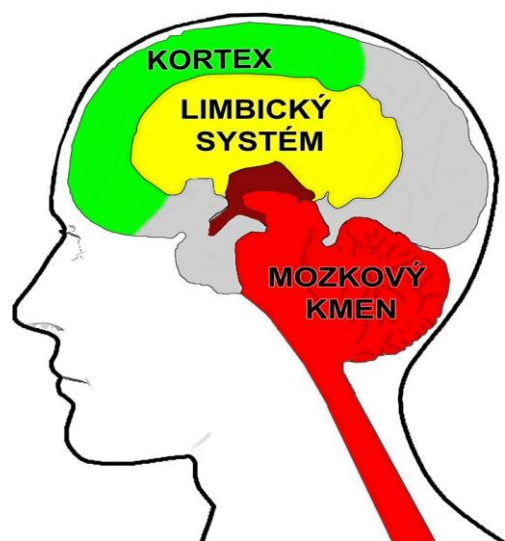
Díky (sebe)regulaci se **náš stav přizpůsobuje situaci, ve které se nacházíme**. Pokud jsme v bezpečí, nacházíme se ve stavu klidu nebo ostražitosti, pokud nás něco přímo ohrožuje, reagujeme stavem strachu, v extrémních případech stavem zděšení.

Člověk se se schopností seberegulace nerodí, v průběhu dětství se naučí seberegulovat díky regulaci ze strany pečujících osob. K tomu, abychom se naučili sami sebe zvládat zdravým způsobem, **potřebujeme pečující osobu, která reaguje adekvátně na naše potřeby** (má k nám láskyplný, pečující vztah).

Pečující osoba, která řeší existenční problémy, má problém s alkoholem, drogami, psychické onemocnění, zažila vývojové trauma, nedokáže na potřeby dítěte adekvátně reagovat. Dítě takové osoby se naučí regulovat samo, často však nevhodným způsobem (přejídáním, nadměrnou konzumací sladkostí, užíváním drog, sebepoškozováním, kompulzivními rituály, závislostním užíváním mobilního telefonu nebo počítače...).

Existují **tři druhy regulace**, každý z nich reaguje na jinou část mozku.

Tři klíčové části mozku ve vztahu k seberegulaci (Zdroj: ČOSIV, 2019)



Ve vztahu k fungování mozku a seberegulaci je důležité rozlišovat jeho tři části – mozkový kmen, limbický systém a mozkovou kůru (neokortex).

Mozkový kmen – vývojově nejstarší část mozku, řídí všechny fyziologické funkce a procesy v těle (krevní oběh, dýchání, spánek, reflexy...), sídlí zde systém reakce na stres, jeho fungování je zcela automatické.

Limbický systém – je spojen s emocemi a schopností navazovat a udržovat vztahy s druhými.

Mozková kůra (neokortex) – zodpovídá za kognitivní a exekutivní funkce (myšlení, plánování, řízení vlastní činnosti, volní úsilí...).

⁵ Hughes D. A., Praha: Institut fyziologické socializace, 2017.

⁶ Bruce Perry, Maia Szalavitz, Praha: Portál, 2016.

⁷ Levine, Peter A., Klineová M., Praha: Maitrea, 2012.

⁸ Tým autorů, NÚDZ, 2017 – volně ke stažení <https://www.nudz.cz/files/pdf/publikace-trauma.pdf>.

S rostoucí mírou aktivace systému reakce na stres ztrácíme nejprve přístup k funkcím mozkové kůry, v případě extrémní aktivace (ve stavu zděšení) nemáme již přístup ani k limbickému systému. V tomto stavu tak ke zklidnění nepomáhá ani emoční podpora od blízké osoby.

Př. Na školním výletě žáci společně s učitelkou vystoupali po strmých schodech na rozhlednu. Jedna žákyně, která se velmi bála výšek, se během sestupu dostala do stavu zděšení a její reakcí byla paralýza – nemohla se hnout, jen se křečovitě držela zábradlí. Nepomohlo povzbuzování od nejlepší kamarádky ani slovní uklidňování učitelky, žákyně je vůbec nevnímala. Ve stavu maximální aktivace stresové reakce totiž ochabují svaly v uších a člověk přestává slyšet. Pomohlo až to, že jí jeden spolužák nohu po noze začal posouvat po schodech směrem dolů a druhý jí pomáhal s přehmatáváním rukou na zábradlí. Na dívku nemluvili, jen jí pomáhali v pohybu, kterého sama v daný okamžik nebyla schopná. Takto se všichni dostali dolů.

Uvedený příklad ilustruje, že funkčnost použitého způsobu regulace je odvislá od stavu, ve kterém se konkrétní jedinec, ať už dítě, nebo dospělý, nachází.

Regulace rozumem (shora dolů)

Změnu stavu (zklidnění) umožňuje fungování mozkové kůry. **Rozum potlačuje podněty přicházející z limbického systému a mozkového kmene.** Velmi však záleží na stavu aktivace systému reakce na stres. Rozumem řízená regulace staví na slovních pokynech a argumentech („přestaň to dělat, rušit to spolužáky“). Je to nejnáročnější způsob regulace, který se **při zvýšené aktivaci systému reakce na stres zablokuje jako první**. U dětí funguje ve stavu klidu a ostražitosti, u dospělých i ve stavu znepokojení. U dětí bývají již ve stavu znepokojení částečně nebo zcela zablokované funkce mozkové kůry, proto jim ke zklidnění nepomáhá, když jim říkáme, co mají nebo nemají dělat a proč. **Nepomáhá ani klidný hlas, kterým pokyny sdělujeme.** Pokračováním ve slovním usměrňování dosáhneme namísto zklidnění dítěte pravého opaku – zvýšení aktivace jeho systému reakce na stres a změnu stavu (strach), který již mohou provázet prvky agrese nebo útěk.

Příklad: Tomáš od první vyučovací hodiny projevoval zvýšený neklid, kýval se na židli, vykřikoval a při samostatném čtení klepal tužkou do stolu. Paní učitelka si toho všimla a zprvu vlídně Tomáše napomínala. „Sed klidně, abys mohl dobře pracovat“... „neklepej tou tužkou, Aničku to ruší, nemůže se soustředit na to, co čte“... „počkej, až tě vyvolám“. Tomáš se ale nezklidňoval, naopak jeho neklid silil. Paní učitelka již na něj přestávala mluvit vlídným hlasem, ale nekřičela, spíše odevzdaně opakovala, co má nebo nemá Tomáš dělat. Situace vyvrcholila při práci v lavici, kdy měl společně s Aničkou vyplnit pracovní list. Anička mu řekla, že by ho neměl vyplňovat tužkou, ale propiskou, načež Tomáš pracovní list zmačkal a zvedl se k odchodu ze třídy.

Dospělí mají oproti dětem lépe rozvinutou schopnost regulace rozumem a dokážou ji efektivně využívat i ve stavu většího rozrušení (ve stavu znepokojení). **Děti však dokážou na tento způsob regulace reagovat pouze ve stavu klidu nebo ostražitosti.** Při vyšší míře aktivace systému stresové reakce již funkční není, naopak vede k většímu rozrušení. Přesto je tento způsob regulace neklidných dětí tím nejčastějším, se kterým se ve školách setkáváme.

Doporučení

- Regulaci rozumem je vhodné **využívat, když jsou děti v klidu** nebo jen verbálně projevují nechuť k činnosti („mně se nechce“).
- Pokyny a požadavky zdůvodňujeme.
- Snažíme se argumentovat tak, aby to dětem bylo blízké a skutečně rozuměly tomu, proč danou věc mají nebo nemají dělat – v čem to bude prospěšné jim nebo druhým lidem... „Když si poslechněš zadání až do konce, budeš mít všechny potřebné informace pro to, abys úkol zvládl udělat.“... „Rozumím tomu, že potřebuješ mít něco v ruce, aby se ti lépe pracovalo. Jirka se ale kvůli tůkání tužky o stůl nemůže soustředit na svoji práci. Zkus si vybrat jinou věc, která by pomohla tobě i Jirkovi, aby se vám oběma lépe učilo.“
- Používáme klidný, povzbuzující hlas.

Regulace vztahem

Regulace vztahem **působí na limbický systém**. Druhý člověk, který je sám klidný a se kterým se cítíme v bezpečí, nás dokáže zklidnit. Díky existenci tzv. zrcadlových neuronů **náš mozek zrcadlí emoci druhého člověka**. **Rozrušený dospělý dokáže rozrušit klidné dítě a naopak klidný dospělý dokáže zklidnit rozrušené dítě.** Není přitom podstatné, co dítěti říká, ale jak to říká. **V regulaci vztahem hraje nejvýznamnější roli neverbální komunikace** – mimika obličeje, gesta, postavení těla. To vše náš mozek vnímá a vyhodnocuje, zda je osoba, se kterou jsme v kontaktu, ohrožením, nebo ne.

Při regulaci vztahem tedy není podstatné, CO říkáme, ale JAK to říkáme. Klíčový je přitom výraz ve tváři. Přátelský výraz ve tváři spouští uvolnění hormonů a dalších látek, které snižují stres a úzkost. Již soustředěný výraz

spouští uvolňování adrenalinu, noradrenalinu a kortizolu, které stres a úzkost zvyšují. Je tedy velice důležité uvědomit si, jak se na děti ve třídě tváříme.

Příklad: V jednom dětském psychiatrickém centru, kde se věnují dětem se závažnými projevy agresivity, jsou všichni zaměstnanci včetně údržbářů a kuchařek proškoleni v tom, jak se tvářit v kontaktu s dětmi (i když je třeba jen míjejí na chodbě). Všichni mají měkký, přátelský výraz ve tváři, aby nezvyšovali aktivaci systému stresové reakce dětí. Plošné zavedení tohoto pravidla velmi napomohlo snížení počtu incidentů mezi pracovníky centra a jejich dětskými klienty, kterým bylo téměř ve všech případech ubližováno v raném dětství a pouhý náhodný kontakt s dospělou osobou tak jejich mozek vyhodnocoval jako ohrožení.

Jak bylo uvedeno výše, stresovou reakci aktivuje již soustředěný výraz v obličeji. I zamyšlení učitele spojené s mírným nakrčením čela může v citlivějších dětech vyvolat pocit ohrožení. **Jemný, pozitivní nebo neutrální výraz (přátelská tvář) navozuje u dětí pocit bezpečí, snižuje intenzitu stresové reakce.** Soustředěný nebo rozčilený výraz dospělého mění stav dítěte směrem k větší aktivaci stresové reakce.

Když jsme ve stresu (od stavu znepokojení výše), jsme při interpretaci výrazu obličeje a řeči těla jiných lidí náchylnější ke zkratkovým závěrům. **Vidíme ohrožení i tam, kde ve skutečnosti není.** Rozrušený dospělý může rychlý pohyb ruky dítěte vnímat jako ohrožení (chce mě uhodit) a stejně tak může rozrušené dítě vnímat jako ohrožení rychlé přiblížení dospělého.

Děti s vývojovým traumatem mají celkový problém s interpretací nuancí výrazu obličeje – zamyšlený výraz mohou interpretovat jako rozčilení, které vnímají jako nebezpečí, a začnou se bránit.

Děti a dospělí s vývojovým traumatem se nenaučili správně číst emoce druhých, protože jim v tom v raném dětství nikdo nepomohl. Tyto děti jsou tedy na neverbální komunikaci nesmírně citlivé a jejich mozek „preventivně“ vyhledává veškeré signály, které by mohly značit blížící se nebezpečí.

Pocituje-li dospělý v přítomnosti dítěte strach, posiluje tím strach dítěte. Dítě podvědomě chce, abychom ho chránili, když cítí, že z něj máme strach, když cítí, že z něj máme strach, dostává se samo do stavu strachu a zděšení, tedy do stavů, které jsou již provázeny silnými obrannými reakcemi projevujícími se agresivním chováním. **Proto děti vykazují více projevů agresivity vůči dospělým, kteří se jich bojí.**

Doporučení

- Abychom dokázali zklidnit dítě, **musíme být nejprve sami klidní.**
- Je vhodné si osvojit techniky, které nám průběžně pomáhají ke zklidnění. Ve třídě to může být např. opakovaný prodloužený výdech spojený s pohledem z okna, manipulace s antistresovou pomůckou, krátké relaxační cvičení společně s dětmi zahrnující prvky jógy nebo mindfulness. Děláme si v průběhu dne krátké pauzy (5 minut čtyřikrát až pětkrát denně), při kterých se nevystavujeme žádným dalším informacím. Potřebnou regeneraci nepřinese, když se o této přestávce budeme dívat do telefonu nebo počítače. Sedneme si a na chvíli zavřeme oči. Někoho dokáže zklidnit poslech klidné hudby nebo opláchnutí obličeje. Při pobytu mimo třídu využíváme k seberegulaci pohyb – procházka po chodbě, chůze do schodů.
- **Jen učitel, který vědomě pečuje o své potřeby a svůj stav klidu, dokáže regulovat neklidné děti.**
- Když se dítěte bojíme, přivoláme co nejrychleji jiného dospělého, který díky svému stavu dokáže dítě zklidnit. Přivolání dospělého, který se dítěte také bojí nebo je rozčilený, zklidnění dítěte nepomůže.
- Dáváme si **velký pozor na řeč těla** a na to, jak sedíme/stojíme/pohybujeme se v blízkosti dítěte – naše tělo může dítěti sdělovat něco jiného než naše slova. V blízkosti neklidného dítěte negestikulujeme rychle rukama, při komunikaci s ním se nad něj nenakláníme shora, v bezpečné vzdálenosti k němu přidřepneme tak, abychom s ním měli oči ve stejné úrovni nebo níže.
- Pokud to dítě snáší, **využíváme v regulaci vztahem dotyk** – např. pohlazení po rameni.
- Když dítě odmítá práci, klidně mu nabídneme **pomoc s prvním krokem.**
- Dáváme najevo **víru ve schopnosti dítěte a nabízíme podporu**, pokud bude třeba („věřím, že to zvládneš, když budeš potřebovat s něčím pomoci, dej mi vědět a já ti rád/a pomůžu“).
- V komunikaci s dítětem vždy dbáme **na podporu jeho lidské důstojnosti** (i v situacích, kdy dítě udělalo něco v rozporu s pravidly). Pokud budeme dítě ponižovat nebo znevažovat, nebude se s námi cítit v bezpečí a pouhá naše přítomnost bude zvyšovat míru aktivace jeho systému reakce na stres.
- Regulace vztahem obvykle **pomáhá ke zklidnění ve stavu ostražitosti**, znepokojení a u většiny dětí může do určité míry fungovat i ve stavu strachu.
- Děti s vývojovým traumatem mají se vztahy problém, často je třeba hledat optimální způsob a intenzitu kontaktu, který pomůže dítěti ke zklidnění. Příliš blízký kontakt může v dítěti vyvolávat obranné reakce. Je vhodné, aby v rozrušení traumatizované dítě podporovala pokud možno jedna osoba, které se podařilo k dítěti emocionálně přiblížit.

- **Dítě ve stavech extrémního strachu a zděšení již na regulaci vztahem nereaguje.** Ve stavu zděšení může být snaha o navázání blízkého kontaktu naopak kontraproduktivní, protože přiblížení dospělého nebo vrstevníka může vyvolat pocit ohrožení a dítě se začne bránit (agresí nebo únikem). Ve stavech extrémní aktivity je **nejlepší volbou senzomotorická regulace** – regulace pohybem a prostřednictvím smyslových senzorů v kůži.

Senzomotorická regulace

Senzomotorická regulace je **regulace pohybem (stimulací proprioceptorů) a stimulací smyslových receptorů kůže či jazyka**. Tento způsob regulace **působí na mozkový kmen**. Mozkovým kmenem procházejí veškeré signály ze smyslových receptorů. Mozkový kmen řídí systém reakce na stres a neustále vyhodnocuje veškeré signály přicházející z vnitřního prostředí těla i zvnějšku. Identifikuje možná ohrožení, na která reaguje aktivací reakce na stres. Tu mohou vyvolávat nejen podněty zvnějšku, ale i zevnitř těla – nízká hladina cukru v krvi, nedostatek kyslíku v místnosti, přehřátí, pocit zimy – a také z mysli (vzpomínky na negativní zážitky, obavy z jejich opakování).

Příklad: Chlapec ve třetí třídě se často nesoustředil na práci, v závěru vyučovacího dne polehával na lavici a velmi často si žádal odchod na záchod. Třídní učitelka se rozhodla, že mu to přestane povolovat. Chlapec reagoval výbuchem vzteku a ze třídy utekl na chodbu. Učitelka si s ním další den sedla a zeptala se ho, proč potřebuje tolik chodit na záchod. Chlapec jí řekl, že mu je ve třídě horko a má pocit, že nemůže dýchat. Cesta na záchod mu dělá dobře, protože se zchladí a lépe se mu dýchá, někdy si na záchodě omývá obličej studenou vodou. Paní učitelka od toho dne začala pravidelně větrat (i v zimě) a žáka posadila blíže oknu, v zimě u jeho místa ztlumila topení. Domluvili se, že pokud by mu bylo i přesto horko, může se projít po chodbě. Chlapcovo soustředění a aktivita ve výuce se výrazně zlepšily, možnost odejít ze třídy už využíval jen výjimečně. Učitelka si všimla, že díky pravidelnému větrání se zvedla pozornost celé třídy.

Základním prvkem senzomotorické regulace ve škole je **zajištění dostatečného pohybu a umožnění manipulace s antistresovými pomůckami**.

Všichni žáci by měli mít k dispozici pomůcky k zajištění optimálního způsobu naplnění potřeby pohybu a **stimulace receptorů na dlaních ruky**, popř. na kůži paží. Jedná se např. o různé mačkácí nebo masážní míčky, natahovací gumy, plastelínu, kinetický písek atd. Je vhodné mít k dispozici různorodé pomůcky, co se tvrdosti a intenzity stimulace týče (např. mačkácí míčky různé tvrdosti).

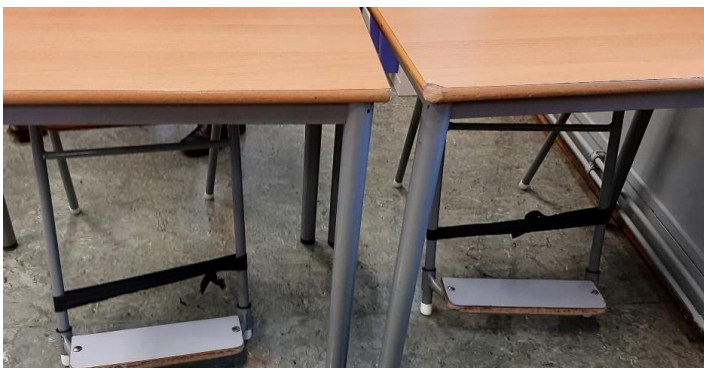
Ukázka elastického kusu látky k zabalení, které dává pocit hranic těla a simuluje pocit objetí



Zdroj: ČOSIV, 2019

Další důležitou skupinou pomůcek jsou **pomůcky pro bezhlučný pohyb nohou a těla**. Zde mohou být užitečným pomocníkem podsedáky, které umožňují kývání tělem (dítě tuto potřebu naplňuje obvykle kýváním se na židli), a elastické gumy natažené mezi nohama židle nebo lavice, do kterých si žáci mohou zaklesnout nohy a houpat jimi.

Ukázka pomůcek k bezhlučnému pohybu nohou a těla



Zdroj: ČOSIV, 2019

Příklad: Do první třídy nastoupil velmi neklidný žák s diagnózou ADHD, který ostatní žáky často rušil svou potřebou pohybu. Houpal se na židli, často vstával ze svého pracovního místa a snažil se chodit nebo poskakovat. Nedokázal se dlouho soustředit na práci. Paní učitelka se rozhodla vyzkoušet využití gumy na židli žáka. Tyto gumy však nechala nainstalovat pro všechny ve třídě, aby i ostatní žáci měli možnost je využít. Od zavedení této pomůcky se zlepšilo soustředění celé třídy na zadanou činnost. Žáci se také výrazně zklidnili. Ke zlepšení došlo i u žáka s ADHD, četnost vyrušování ostatních se snížila.

Některé děti mají zvýšenou potřebu **stimulace v oblasti úst**, která se projevuje okusováním či cucáním psacího náčiní. Těmto žákům individuálně nabízíme pomůcky v podobě kousacích přívěsků nebo násadek na psací potřeby. Cílem je nabídnout bezpečné pomůcky k naplnění této potřeby, aby nedocházelo k případným zraněním v ústní dutině nebo spolknutí části tužky nebo pera. U starších dětí pomáhá nápojová lahev s brčkem nebo jiným zakončením umožňujícím sání.

Ukázka kousacího přívěsku



Zdroj: ČOSIV, 2019

Příklad: Ve škole při již zmiňovaném dětském psychiatrickém centru nabízejí dětem po příchodu do třídy žvýkací bonbón nebo žvýkačku. Děti, které pobývají v tomto centru, mají jen minimální schopnost seberegulace, proto je velmi rozruší i pouhý příchod do školy. Než začne samotná výuka, učitelé jim poskytnou čas a celou škálu pomůcek ke zklidnění prostřednictvím senzomotorické regulace včetně těch pro naplnění potřeby pohybu v oblasti úst. Začínat ihned s výukou by bylo kontraproduktivní, protože rozrušení dětí blokuje funkce jejich mozkové kůry a výuka by tak stejně žádný efekt neměla, naopak neklid dětí a s ním spojená agresivita by se ještě více stupňovaly.

Některé děti dokážou zklidnit **čichové podněty**. K tomuto účelu jsou využívány aromaterapeutické tyčinky. Je vhodné s dítětem vybrat vůni, která je mu příjemná, a tyčinku s touto vůní mu dát k dispozici.

Ukázka aromaterapeutických tyčinek



Zdroj: ČOSIV, 2019

Podpora senzomotorické regulace zahrnuje také **cílené zařazování pravidelných krátkých pohybových aktivit ve výuce**. Jedná se o několikaminutová cvičení, při kterých jsou aktivovány svaly paží a nohou. Pro podporu spolupráce mozkových hemisfér je vhodné zařadit cviky, které zahrnují tzv. křížové pohyby, např. dotýkání se levou rukou kolena pravé nohy (příklady **třiminutového cvičení** <https://www.youtube.com/watch?v=ALrdpsWYoJs>;

<https://www.youtube.com/watch?v=etYhiq9hM8A> pro cvičení ve třídě). Tato cvičení je vhodné střídát s cvičeními dechovými, ve kterých je akcentován prodloužený výdech (výdech aktivuje parasympatický systém a vede ke zklidnění). Vhodné jsou různé prvky jógy nebo techniky mindfulness.

Jak bylo uvedeno výše, systém reakce na stres mohou aktivovat i vnitřní podněty signalizující diskomfort nebo ohrožení (pocit žízně, hladu, nedostatku čerstvého vzduchu, horka, zimy, přílišného hluku...). Důležité je tak **monitorovat a preventivně zajišťovat naplňování fyziologických potřeb dětí**. Dbáme na **pravidelné větrání**, a to i v zimních měsících. Nenecháváme děti ani sebe sedět v průvanu, větráme krátce, ale intenzivně. Na druhém stupni je třeba se domluvit, aby pravidelně větrali všichni učitelé, kteří v dané třídě učí. V některých školách mají žáci zakázáno sami otevírat okna o přestávkách, zajištění pravidelného větrání učitelů je tak jedinou možností, jak tuto potřebu naplnit. Je vhodné mít k dispozici **trvanlivé potraviny**, které je možné nabídnout dětem, jež zapoměly svačinu. Obzvláště u mladších dětí je velmi důležité hlídat **příjem tekutin**. Některé děti reagují na **hluk ve třídě**, proto je vhodné mít k dispozici **tlumicí sluchátka**, které si dítě může nasadit při samostatné práci. Aby zcela neztratilo přehled o dění ve třídě, je vhodné, aby ucho, které je na straně, z níž přichází méně hluku, mělo zakryté jen částečně. Diskrétnější variantou pro starší žáky jsou **tlumicí ucpávky do ucha**, jednu je vhodné nechat zastrčenou jen zčásti. Dítě citlivé na hluk posadíme blízko ke stěně. V místě, kde sedí, můžeme na stěnu dát molitanovou nebo látkovou nástěnku, která pohlcuje zvuk.

Příklad: Ve třetí třídě byl chlapec, který často (obzvláště v druhé polovině dne) křičel a vztekal se. Paní učitelka se ho snažila napomínat, ale situace se nezlepšovala. Požádala proto výchovnou poradkyni, aby se přišla na žáka podívat, protože bude nejspíše potřebovat vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Výchovná poradkyně si všimla, že ve třídě je celkově větší hluk. Všimla si také toho, že si chlapec zacpával uši, když vyplňoval pracovní list. Hluk ve třídě v druhé části dne silil a chlapec vykazoval známky většího rozrušení. Když se hluk náhle ještě zvýšil, začal křičet. Výchovná poradkyně si uvědomila, že žák křikem reaguje na hluk, který sám ovlivnit nemůže – snaží se jej vlastním křikem přehlušit. Druhý den s chlapcem na toto téma promluvila, vyjádřila přitom porozumění tomu, že hluk může být velmi obtěžující. Chlapec jí její zjištění potvrdil. Hluk mu velmi vadí a rozčiluje ho. Přinesla mu ukázat ucpávky do uší a domluvila se s jeho maminkou, že mu vhodné ucpávky pořídí a bude je moct používat ve škole. S třídní učitelkou se domluvila, že chlapec bude moct ucpávky používat při samostatné práci. Třídní učitelka si s chlapcem domluvila signál (dotyk na rameno) pro zaměření pozornosti na poslech sebe nebo ostatních dětí. Několik ranních kruzů využila k diskuzi o tom, co komu pomáhá cítit se ve třídě dobře. Došlo i na hluk, více dětí sdělilo, že jim hluk ve třídě vadí. Domluvili se na pravidlech, jak budou hluk ve třídě regulovat. Shodli se na signálu – stoupnout si a zvednout ruku s dlaní symbolizující zavřený „zobáček“. Ten mohla použít paní učitelka i kdokoliv z žáků, úkolem ostatních bylo po jeho zaregistrování stoupnout si a ztichnout. Po zacvičení se signál osvědčil. Třída se ztišila. Paní učitelka se snažila vyjít vstříc i dalším potřebám dětí, které v rámci diskuze v ranních kruzích identifikovala.

Dětem, které mají zvýšenou potřebu senzomotorické regulace (často se jedná o děti s diagnózou ADHD nebo vývojovým traumatem), poskytujeme dostatek příležitostí k jejímu naplnění. Pečlivě sledujeme stav dítěte a v případě vyšší míry aktivace stresové reakce (dítě začíná projevovat mírnou formu náročného chování – odmítá práci, začíná se ošívát, vstává z lavice, začíná být apatické...) mu nabídneme **možnost uvolnění napětí procházkou** po třídě, chodbě nebo cestou na záchod. S dítětem se můžeme domluvit, že se na chodbě rychle projde nebo krátce si zacvičí a vrátí se do třídy. **Možnost využívání této formy podpory s dítětem domlouváme, když je v klidu**. Můžeme si s ním **dopředu smluvit signál**, který mu ukáže, že může odejít. Např. pootevřeme dveře na chodbu – dítě ví, že si může ulevit. Nemusíme nic říkat, dítě vidí, že může odejít, pokud potřebuje.

Důležité je zachytit signály včas, kdy ještě nedochází k závažným projevům náročného chování (agrese, útek, odpojení). I v případě vysoké míry aktivace bude dítě potřebovat odejít ze třídy. Tím, že zakročíme včas, můžeme ovlivnit, co se před jeho odchodem stane, resp. nestane. Když dítěti umožníme krátkou úlevu pohybem, můžeme předejít reakci spojené s agresí, která nastane, pokud ho budeme nutit setrvat v lavici a tlačit na jeho kognitivní výkon („pokračuj v práci“, „dělej, co máš“, „mlč a soustřed se“). Pokud se nepodaří včas předejít eskalaci náročného chování, měl by pedagog postupovat podle stanoveného krizového plánu školy a zajistit co nejbezpečnější řešení akutní situace, především bezpečí všech zúčastněných osob včetně samotného útočníka. V krizovém plánu by měly být doplněny také možnosti regulace náročného chování po zabezpečení situace postupně od senzomotorické regulace přes regulaci vztahem až po případnou regulaci rozumem podle aktuálního stavu dítěte na základě doporučení v tomto informačním materiálu.

Pokud má škola prostorové podmínky, je vhodné vybudovat **relaxační místnost** (místnost, kde se rozrušené děti mohou zklidnit). Místnost je třeba vybavit pomůckami k uvolnění napětí, které dítě nemůže snadno využít ke zranění sebe nebo doprovázející osoby. Vhodné jsou matrace, molitanové kostky, polštáře, gymnastické míče, zátěžová deka a boxovací pytel.

Ukázka vybavení relaxační místnosti

Zdroj: ČOSIV, 2019

Doporučení

- Pomůcky k podpoře senzomotorické regulace by měly být v dostatečném počtu **k dispozici všem dětem** na snadno dostupném místě.
- Pomůcky pravidelně kontrolujeme, zda nejsou poškozené tak, že by byly nějakým způsobem nebezpečné.
- Pomůcky pravidelně doplňujeme.
- Necháme děti nosit jejich vlastní pomůcky, na které jsou zvyklé z domova.
- Děti seznámíme se základním pravidlem jejich využití – **používáme je bezpečně a ohleduplně k sobě i druhým.**
- Při zavedení pomůcek jako plošného opatření ve třídě počítáme s fází **adaptace**. Děti se o ně nejprve budou zvýšeně zajímat a budou zkoušet, jak fungují. S touto fází počítáme, může se projevit přechodně zvýšeným neklidem (adaptace na nové), tato fáze rychle odezní a děti pomůcky začnou využívat v souladu se svými potřebami a zavedenými pravidly, která si s dětmi průběžně připomínáme.
- Krátké pohybové přestávky zařazujeme průběžně ve vyučovacích hodinách, nenecháváme pohybové aktivity až na hlavní přestávku nebo hodiny tělocviku. **Řídíme se pravidlem krátce a často.**
- Ve třídách pravidelně **větráme. Řídíme se heslem „krátce, ale intenzivně“.**
- **Dětem, které mají zvýšenou potřebu senzomotorické regulace** (dětem s tzv. psychomotorickým neklidem), **poskytujeme dostatek podpory a příležitostí pro její naplnění i nad rámec toho, co je nabízeno zbytku třídy.**
- Pokud není k dispozici relaxační místnost, je vhodné **ve třídě vytvořit relaxační koutek**, kam se děti mohou na krátký čas uchýlit, když se potřebují zklidnit nebo si odpočinout. Tipy na to, jak relaxační koutek vybavit a využívat, jsou uvedeny např. zde: <https://www.podporainkluze.cz/material/vytvoreni-relaxacniho-mista-ve-tride-a-skole/>

Shrnutí kapitoly 5.1

Chování a schopnost učení zásadním způsobem ovlivňuje stav aktivace systému reakce na stres. Stejně dítě jeden den bez problémů plní pokyny učitele a druhý den těm samým pokynům vzdoruje. Systém reakce na stres sídlí v nejstarší části mozku, která není ovlivnitelná vůlí. Podle míry aktivace stresové reakce můžeme využívat **různé způsoby podpory seberegulace dětí, které se odvíjejí od toho, jakou část mozku mohou v daný okamžik k seberegulaci využít.** Čím je dítě rozrušenější, tím méně funguje regulace vysvětlováním (regulace rozumem). Ve stavu vyšší míry aktivace je vhodné využívat regulaci vztahem a při nejvyšší míře rozrušení senzomotorickou regulaci.

Všechny tři formy regulace využíváme v interakci s dětmi průběžně – preventivně, abychom u dětí předcházeli větší míře rozrušení spojené s náročným chováním. Existují děti, které potřebují intenzivní senzomotorickou regulaci. Bez poskytnutí vhodných pomůcek a příležitostí k pohybu budou tuto potřebu naplňovat způsobem, který bude rušit nebo omezovat ostatní děti i učitele. Pomůcky a příležitosti k pohybu ocení všechny děti (i dospělí), tyto děti se však bez nich nedokážou efektivně učit a fungovat ve třídě. **Preventivní přístup k podpoře seberegulace snižuje četnost situací vyžadujících fyzické omezení dítěte o 80 %.**

Každý učitel by měl sledovat stav dětí, které má před sebou, reagovat na signály, které značí zvýšenou aktivaci reakce na stres, a poskytovat dětem podporu seberegulace odpovídající jejich stavu.

Je důležité si uvědomovat, že se **stavy nás všech (dětí i dospělých) v průběhu dne proměňují v závislosti na tom, jak bezpečně se v daný okamžik cítíme a do jaké míry máme to, co se nám děje, pod kontrolou.** Čím menší pocit bezpečí a kontroly pocítíme, tím rozrušenější jsme. Když jsme sami rozrušení, nemůžeme zklidnit rozrušené dítě. Náš strach posiluje stres dítěte. Silnou stresovou reakci mohou vyvolávat i impulsy, které přicházejí z těla nebo myslí (např. pocit hladu, horka atd. nebo vzpomínka na traumatickou událost či silný negativní zážitek). Některé příčiny rozrušení dítěte tak nejsou na první pohled patrné, nicméně i je můžeme citlivým způsobem odhalit a vhodně na ně reagovat.

5.2 Pozitivní podpora chování ve škole zaměřená na naplňování potřeb a funkci chování – PBIS

Osvědčuje se, pokud škola k řešení náročného chování přistupuje systémově a realizuje podporu ve třech úrovních podle aktuálních potřeb dítěte (preventivní, zvýšená a intenzivní úroveň podpory). V kapitole je představen výzkumně ověřený přístup k prevenci a intervenci v oblasti chování dětí *Positive Behavioral Intervention and Supports*. V preventivní úrovni se zaměřuje na naplňování základních potřeb (zejména naplňování potřeby bezpečí a potřeby přijetí). V nejvyšší úrovni intervence pohlíží na chování jako prostředek dosažení určitého cíle – vychází z předpokladu o určité funkci chování – tou opět nejčastěji bývá naplnění některé ze základních potřeb a s tím související eliminace nepříjemných stavů spojených s vyšší aktivací stresové reakce. Pro snazší orientaci ve funkcích chování pro pedagogické účely je uplatňován postup funkční analýzy chování, která je popsána níže.

5.2.1 Úroveň 1 – Prevence

Jedná se o **systémový přístup k podpoře dětského duševního zdraví, který spočívá v naplňování základních potřeb všech dětí a vytváření podmínek pro učení očekávaného chování dětmi.** V této úrovni je významně systematické přijímání opatření směřujících k naplňování základních potřeb dětí i pedagogů.

Třístupňový systém podpory uplatňuje **mezinárodně využívaný systematický rámec podpory chování *Positive Behavioral Intervention and Supports*.** PBIS využívá výzkumně ověřených preventivních a intervenčních postupů v podpoře chování dětí ve škole.

Podpora poskytovaná na úrovni 1 je směřována k proaktivní podpoře chování všech žáků školy a bývá dostačující pro dosažení žádoucího chování u zhruba 80–90 % žáků školy. **Pro zbývajících 10–20 % žáků je podpora úrovně 1 prospěšná, ale nikoliv dostačující, těmto žákům je nutné poskytnout intenzivnější podporu 2. nebo 3. úrovně** (viz níže). Po zajištění odpovídající úrovně podpory by měly být chování a celková situace dítěte vždy po 4–6 týdnech vyhodnoceny a při stabilním zlepšování chování (a případném řešení nevhodné situace) je možné podporu rozvolnit na nižší úroveň.

V základní úrovni zahrnuje rámec PBIS opatření zaměřená na **zajištění předvídatelnosti a jednotnosti v přístupech a očekáváních pedagogů, která přispívají k naplnění základní potřeby bezpečí.** Jedná se zejména o sjednocení postupů užívaných při rutinních činnostech, strukturování činností a uplatňování tří (ZŠ) až pěti (SŠ) jednotných

Příklad třídní matice chování

Na ZŠ Praha budujeme	Třídní pravidla	Třídní rutinní činnosti	
		Skupinová práce	Něco se mi děje
Zodpovědnost	<ul style="list-style-type: none"> • Soustředím se na práci • Omluvím se za svou chybu 	1. Odvedu svou část práce	1. Ukážu svůj "stop" signál 2. Zamyslím se, jak to zvládnout
Respekt k sobě a k druhým	<ul style="list-style-type: none"> • Poslouchám toho, kdo mluví • Hlásím se 	2. Poslouchám své spolužáky	3. Začnu slovem „Já“ a popíšu, jak se cítím
Bezpečí	<ul style="list-style-type: none"> • Nechávám dost prostoru druhým • Hlídám si své ruce a nohy 	3. Uklidím po sobě	4. Můžu jít do relaxačního koutku 5. Můžu požádat o pomoc

očekávání směrem k chování dětí a zaměstnanců školy, kterými je dosažena jednotnost v přístupu k žádoucímu i nežádoucímu chování. Rutinní postupy by měly být sjednoceny, co se týče jejich průběhu i vyžadovaného a podporovaného chování při činnosti s nimi spojené. **Pozitivně a jasně formulovaná očekávání**, sloužící jako základní normy chování v dané škole, by měla být provázena srozumitelnou a snadno zapamatovatelnou prezentací směrem k dětem. Zásadní součástí preventivních aktivit je **praktický nácvik chování se všemi žáky školy**. Důležitou součástí nácviku očekávaného chování je i **zajištění porozumění tomu, proč je třeba očekávané chování uplatňovat** (co jejich dodržování všem ve škole přináší). Učení a nácvik očekávaného chování by měly probíhat v adaptačním období školního roku (září–říjen) a být součástí vzdělávacích aktivit všech dětí (např. formou projektového dne). Aktivity zaměřené na posílení očekávaného chování by měly být v pravidelných intervalech zařazovány **i v průběhu školního roku** a vždy při příchodu nového žáka do školy.

Děti musí očekáváním rozumět a chápat, proč se jimi mají řídit. Musí rozumět jejich obsahu a vědět, **jak konkrétně očekávané chování vypadá v různých prostředích školy** (třída, chodba, hřiště, jídelna, záchody) **a jak naopak nevypadá**. Očekávání dodržují děti i učitelé a je vhodné tato očekávání rozdělit do konkrétnějších pozitivně formulovaných pravidel pro obvyklé činnosti ve škole (např. příchod do školy, polední přestávky, přesun mezi učebnami...). Konkretizovaná očekávání dětí **učíme přímo v daném prostředí** – názorně jim je předvedeme (názorné příklady by měly odpovídat věku a mohou je zábavnou formou prezentovat učitelé nebo v dalších letech například starší žáci školy, kteří již očekávání znají). Názorně předvedeme i to, jak očekávané chování obvykle nevypadá. Necháváme **děti očekávané chování předvést** (praktický nácvik). V průběhu školního roku očekávané chování s dětmi krátce prakticky **opakujeme**, především po skončení vícedenních prázdnin (vánočních, jarních). Celoškolní očekávání můžeme tematicky připomínat ve výuce (výtvarná činnost, slohová práce, báseň, kvíz...). **Za dodržování očekávání dětí oceňujeme** (např. konkretizovaná pochvala vztahená k očekávání, bodový systém, samolepka...), čímž zvyšujeme pravděpodobnost, že očekávání budou dodržovat i nadále.

Stanovení celoškolních očekávání ve škole:

Celoškolní očekávání v chování jsou stanovena na základě **identifikace a sjednocení pravidel chování** pro pobyt a opakující se činnosti ve škole, které by měly získat formu **rutinních postupů** (jak se mají které činnosti konkrétně provádět). Jedná se zejména o příchody do školy, zahájení výuky, pobyt v odborných učebnách, v jídelně, chování při skupinových činnostech...

Pro všechna pravidla chování využívaná při rutinních činnostech na úrovni celé školy je **na základě konsensu všech aktérů školy včetně dětí definováno 3–5 nadřazených označení neboli očekávání**. Například shodneme-li se, že by děti při přecházení mezi učebnami neměly běhat, ve třídách by se neměly postrkovat a ve frontě na oběd předbíhat, můžeme ke zmíněným pravidlům přiřadit nadřazený pojem **bezpečí**. Přestože o chování dětí přemýšlíme nejčastěji v kontextu toho, co děti dělat nemají, **očekávání v chování zformulujeme pozitivně**. Tato očekávání by měla být podporována, vyžadována i osobně dodržována **všemi pracovníky školy**. Pozitivně formulovaná pravidla pak mohou znít například takto: „na chodbách chodím krokem a pokud možno vpravo“, „při hrozícím konfliktu požádám o pomoc dospělého“ nebo „ve frontě vyčkám, až na mě dojde řada“.

Pokud učitel ve výuce využívá pravidla a rutinní postupy, které nejsou celoškolními očekáváním dostatečně konkrétně definovány, může je zařadit do tzv. **třídní matice chování**. Vždy by měla být zohledněna jednoduchost, srozumitelnost a vyznačení vztahu třídních pravidel k celoškolním očekáváním (v příkladu uvedeném níže jsou celoškolními očekáváním zodpovědnost, respekt k sobě i druhým a bezpečí).

Samotné celoškolní sjednocení přístupu k chování a pozitivní, jasná formulace pravidel školy napomůže zlepšení chování dětí i bez stanovení nadřazených očekávání. Ta však mohou dále podporovat porozumění pravidlům dětmi a dodržování jednotného přístupu v jejich aplikaci.

Očekávání jsou vždy pozitivně formulovaná, heslovitá, srozumitelná a **uplatnitelná všude ve škole**.

Očekávání **vizualizujeme**, používáme mnemotechnické pomůcky, propojujeme je se znakem či maskotem školy. Očekávání **prezentujeme v prostorách školy** (plakáty, malby na stěnách nebo graffiti, nástěnky, spořiče obrazovky, letáky...), využíváme heslovitě při školních akcích, umísťujeme na dárkové předměty (trička, náramky, hrnečky, propisky, diáře...) apod.

Základní pilíře **využití komplexního přístupu PBIS uplatňovaného na 1. úrovni podpory ve třídě** spočívají v **úpravě prostředí**, stanovení „**třídní matice chování**“, proaktivní **podpoře žádoucího chování**, využívání **účinných reakcí na nevhodné chování**, umožnění dostatečné **angažovanosti žáků ve výuce** a uplatňování pravidel **aktivního dohledu** při samostatných činnostech.

1. Úprava prostředí školy

- Lavice ve třídě odpovídají stylu výuky a umožňují snadný pohyb učitele a všech dětí.
- Materiály, pomůcky, výtvarné potřeby jsou přehledně označené a snadno dostupné všem žákům.
- Ve třídě jsou vyhrazená místa k určitým činnostem i k odpočinku.
- Všechny děti musí dobře vidět na pedagoga a být vidět pedagogem.
- Vystavené vizuální pomůcky a materiály (plakáty, obrázky, přehledy) jsou využitelné v souvislosti s aktuálním učivem (nejsou určené k výzdobě, ale k využívání ve výuce – obzvláště ty umístěné v okolí tabule).

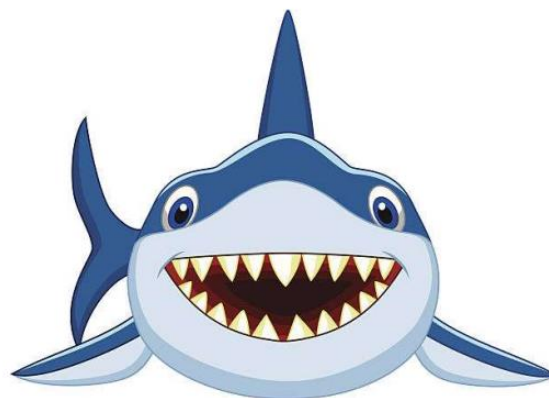
2. Stanovení a využívání „třídní matice“ chování

- Využíváme celoškolně jednotná očekávání a jejich specifickou aplikaci při obvyklých rutinních činnostech (skupinová práce, začátek hodiny, přestávky, používání materiálů a vybavení tříd, domácí úkoly...).
- Matici je možné doplnit o třídní pravidla (pokud možno celoškolně jednotná), která slouží jako ukázka, jak se jednotlivá očekávání projevují v prostředí třídy.
- Jednotnost v přístupu k chování poskytuje žákům pocit jistoty a snižuje problémové chování pramenící z neznalosti pravidel a nejistoty.
- Třídní pravidla a rutinní postupy děti cíleně a prakticky učíme, v průběhu roku je pravidelně opakujeme a při hodinách připomínáme (neverbálně či heslovitě nebo cíleně před předpokládanými problémovějšími aktivitami).
- Za jejich dodržování děti oceňujeme (konkretizovaná pochvala, bodový systém apod.).

Z - Zodpovědnost

U - Úcta

B - Bezpečí



3. Proaktivní podpora žádoucího chování

- Očekávání a jejich aplikace (chování) ve třídě jsou plánovaně vyučována a upevňována.
- Žádoucí chování preventivně podněcujeme pomocí připomínání celoškolních očekávání a jejich třídní aplikace například před skupinovými činnostmi či změnami činností.
- Pravidelně upozorňujeme na projevy žádoucího chování pomocí konkretizované pochvaly odkazující na konkrétní splnění očekávání dítětem nebo skupinou (např.: „*Hani, výborně; je vidět, že posloucháš toho, kdo mluví – to je projev respektu.*“).
- Chování můžeme dále podpořit například systémem odměn nebo skupinovými hrami.

4. Soubor účinných reakcí na nevhodné chování

- Pedagog volí vhodný postup z předem připraveného souboru reakcí na nevhodné chování podle intenzity situace.
- Soubor účinných strategií reakce na nevhodné chování vytváří tým několika pedagogů ve spolupráci s vedením, odborníky a pedagogickým sborem.
- Mezi účinné reakce na nevhodné chování lze při dodržení specifík daných postupů řadit: plánované nevšímání, fyzické přiblížení, přímý oční kontakt, neverbální signál, pochvalu projevů žádoucího chování u jiného dítěte/dětí, verbální připomenutí žádoucího chování, pochvalu projevů přibližujících se žádoucímu chování, praktickou demonstraci žádoucího chování pedagogem, specifickou korekci chyby (vztahující se k očekáváním), podporu regulace rozrušení dítěte, poskytnutí výběru alternativních provedení problematické

činnosti (vedoucích ke stejnému výsledku), konference s dětmi, řešení konfliktu pomocí poradního (restorativního) kruhu dětí...

- Při intenzivnějších nebo opakovaných projevech nežádoucího chování by měl pedagog dítě doporučit pro zařazení do vyšší úrovně podpory.

5. Dostatečné zapojení dětí do výuky

- Využít simultánní zapojení dětí pomocí skupinových odpovědí.
- Plán výuky by měl obsahovat konkrétní prvky podpory zapojení všech žáků.

Například před získáním odpovědi na otázku pedagog vyčká 5 sekund (aby si odpověď mohly připravit i děti s pomalejším osobním tempem), místo vyvolání jednoho dítěte mohou děti diskutovat odpovědi ve dvojici nebo všechny děti zapíšou svou odpověď na tabulku a ukážou ji na pokyn vyučujícímu; pedagog sám prezentuje vzdělávací obsah pouze 40–50 % výukového času, zbytek času nechává pro aktivitu žáků; nácvik dovedností probíhá prakticky a na několika stanovištích, aby se každé dítě dostalo na řadu...

6. Aktivní dohled

- Učitel vykonávající dohled nad skupinou dětí zaujme takovou pozici (např. v rohu místnosti), aby měl možnost vidět, co se děje v celé místnosti.
- Při samostatné práci dětí se učitel pohybuje v celém prostoru třídy (zároveň pohledem monitoruje zbytek třídy), dává okamžitou zpětnou vazbu jednotlivcům i skupinám k jejich práci a oceňuje jejich pokrok.
- Aktivní dohled podporuje budování vztahů díky vytváření příležitostí k interakcím mezi učitelem a dětmi (neformální rozhovor, projevení zájmu o žákovy mimoškolní aktivity apod.).

Více informací o vhodných postupech podpory očekávaného chování dětí ve škole a PBIS naleznete zde: www.pbiscr.cz nebo na <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Významným prvkem na úrovni 1 (prevence) je **péče o vztahy mezi** všemi pracovníky školy, dětmi a rodinami směřující k naplnění především potřeb přijetí a emočního bezpečí žáků. **Podpora vytváření respektujících vztahů by měla být nedílnou součástí pedagogického působení každého učitele.** U dětí s náročným chováním většinou platí, že jsou vůči nim uplatňovány spíše reaktivní než proaktivní postupy, jelikož v důsledku výše popsanych důvodů samy reagují pro pedagogy méně předvídatelným a často intenzivnějším způsobem. Mají-li se tyto děti naučit respektujícím chování k ostatním, potřebují ve svém okolí vzory dospělých osob, které se k nim kontinuálně chovají s úctou, empaticky a odpovědně k jejich potřebám, a to i přesto, že jejich chování vnímají jako náročné. Ve vztahu k očekávanému chování je jeho modelace pedagogy v interakci s dětmi klíčová.

Vedení školy by mělo mít **strategii pro podporu emočně pozitivního školního klimatu** (např. v rámci minimálního preventivního programu školy) a opatření uplatňovat systémově, nikoliv až v případě, že se ve škole vyskytne šikana v třídním kolektivu nebo konflikt mezi pracovníky. Strategie by měla být systematicky vyhodnocována. K rozvoji přijímajících a empatických vztahů mezi dětmi napomáhá systematicky uplatňovaná **osobnostně-sociální výchova (OSV)** ideálně již od předškolního věku. K tomuto účelu je vhodné vyčlenit pravidelný čas, kdy se učitelé společně s dětmi aktivitám OSV věnují. Užitečné metodiky pro podporu sociálních a emočních kompetencí, které školy mohou využívat, naleznete v příloze č. 3. Učitelé by zároveň měli umět využít i negativního emočního prostředí k učení dětí zdravému vyrovnání se s negativními emocemi, tzv. v případě výskytu negativních emocí u některého z dětí modelovat bezpečný způsob jejich ventilace.

V podpoře duševního zdraví dětí je klíčový vztah pedagog–dítě. Díky přijímajícím a empatickým vztahům s učitelem a celkově emočně pozitivnímu klimatu ve škole mohou rozvíjet své sociální dovednosti i děti vývojově traumatizované. **Pokud dítě pociťuje důvěru a blízkost směrem k učiteli a spolužákům, otevírá se mu prostor pro učení. Naopak dítě, které se bojí, se učit nedokáže.** Emoce a učení jsou spojené nádoby. Pozitivní emoční prostředí a dobrý pocit ze sebe sama otevírá příležitosti pro další učení u všech dětí; u dětí trpících duševními problémy je to však základní podmínka jejich možného školního úspěchu. **Dobré vztahy jsou také nejlepší prevencí vyhoření u pedagogických pracovníků.**

Podpora sebeúcty a sebevědomí dětí by měla být pro každého pedagogického pracovníka samozřejmostí. Zde hrají důležitou roli **očekávání pedagogů k jednotlivým dětem.** **Nízká důvěra učitele ve schopnosti dítěte vede ke zhoršení jeho vzdělávacích výsledků a rozvoji náročného chování.** Stejný efekt má i převažující negativní zpětná vazba na vzdělávací výsledky nebo chování dítěte. Pakliže některý z pedagogů vykazuje vysokou míru negativní zpětné vazby směrem k dětem a dává jim najevo nízká očekávání, vedení školy by mělo situaci bezodkladně řešit, protože takové jednání ztěžuje pedagogickou práci všem dalším vyučujícím, kteří s danou třídou pracují.

5.2.2 Úroveň 2 – Zvýšená podpora

Druhou úrovní podpory je **specifická podpora** určená dětem, které i přes poskytování základní podpory chování na úrovni 1 stále vykazují potřebu zvýšené podpory, což se může projevovat jak konfliktním, tak nekonfliktním chováním (například nesoustředění se na výuku z důvodu úniku do denního snění nebo strnutí). Jedná se většinou o **děti, které nemají dostatečně rozvinuté schopnosti a dovednosti v oblasti emoční a sociální** (např. již zmiňovanou seberegulaci). Těmto dětem výrazně pomáhají plošná preventivní opatření, avšak potřebují ještě specifičtější podporu spočívající v **systematickém nácviku chybějících schopností a dovedností**. Do podpory dětí je vhodné zapojit školní poradenské pracoviště a pokud možno také rodiče. Konkrétní intervenční postupy může na škole implementovat tým pedagogů spolupracujících s externími odborníky. V týmu by měl figurovat člen vedení i pedagog zastávající funkci výchovného poradce nebo metodika prevence. Tým pedagogů může spolupracovat se školním speciálním pedagogem nebo psychologem, pokud jsou ve škole přítomni. Při zavádění intervenčních postupů na úrovni 2 mohou být využity intervence zahrnuté do systémového rámce podpory chování PBIS, které jsou detailně popsány ve volně dostupných anglických materiálech (především na www.pbis.org).

V této úrovni je třeba cíleně poskytovat **intenzivnější zpětnou vazbu spočívající ve zvýšeném posilování žádoucího chování dítěte všemi pracovníky školy, kteří jsou s ním v kontaktu**. Zde mohou napomoci **každodenní záznamy očekávaného chování**, které jsou s dítětem na konci pobytu ve škole v daný den krátce reflektovány (pozitivní ocenění situací, ve kterých dítě uplatnilo vhodné chování, diskuze nad příčinami nevhodného chování a možnými alternativami, které dítě může příště využít namísto nevhodného chování). Škola může také např. organizovat **kroužek zaměřený na rozvoj emočních a sociálních dovedností**, popř. může po domluvě se školským poradenským zařízením na tuto oblast zaměřit **pedagogickou intervenci** v rámci podpůrných opatření. Při nácviku je vhodné využívat ověřené metodiky nebo **pracovat s příběhy** reflektujícími konkrétní situace sociálních interakcí, které jsou obvykle spojené se silnějšími emocemi; **s dramatizací** konkrétních situací, do kterých se děti dostávají; **výtvarným nebo hudebním zpracováním** konkrétních námětů, emocí atd. Aktivita by měla vést osoba, která je v této oblasti proškolená, například pracovník školního poradenského pracoviště nebo proškolený pedagog. Vhodné je využití supervize, intervize, sdílení zkušeností a příkladů z praxe. **Tuto formu zvýšené podpory potřebuje obvykle 5–15 % žáků školy. Opatření z této úrovně je vhodné konkretizovat v minimálním preventivním programu školy.**

5.2.3 Úroveň 3 – Intenzivní podpora

Třetí úroveň podpory již **obvykle vyžaduje zapojení externích partnerů školy** (školské poradenské zařízení, středisko výchovné péče, poskytovatelé sociálních služeb, neziskové organizace atp., případně může pomoci školní psycholog, pokud je ve škole přítomen). Je určena dětem, které potřebují intenzivnější míru podpory, než je poskytována na předchozích dvou úrovních. Tato nejvyšší úroveň podpory **se týká cca 1–5 % žáků školy**. V této fázi je vhodné realizovat **systematickou diagnostiku chování dítěte za účelem zjištění jeho funkce, spouštěčů a následků chování**. Vhodným postupem je **funkční analýza chování** (viz níže), což je diagnosticko-intervenční postup vycházející z předpokladu, že téměř **každé chování má nějaký účel (vědomý či nevědomý), jehož poznání je klíčovým prvkem při sestavování individuálního výchovného plánu a návazné intervence**. Existují **dva okruhy motivů chování – něco získat** (pocit bezpečí, pozornost, přijetí, ocenění...), nebo se něčemu vyhnout, popř. **něco ukončit** (selhání, zklamání, posměch...). Motivy chování velmi úzce souvisejí s naplňováním základních lidských potřeb (viz výše). Pro jednotlivé žáky v této úrovni podpory je vhodné v týmu pedagogů a za aktivní účasti žáka **zpracovat individuální výchovný plán**, ve kterém budou stanoveny postupy uplatňované v rámci intervence. Vzor individuálního výchovného plánu je uveden v příloze č. 2. S dokumentem by měli být seznámeni všichni vyučující, kteří s dítětem přicházejí do kontaktu, aby byl zajištěn jejich jednotný přístup. Individuální výchovný plán může také napomoci sjednocení přístupu rodiny a školy. Funkční analýzu chování může provádět školní psycholog, školní speciální pedagog nebo zaškolený učitel. *Např. žák, který potřebuje naplnit potřebu přijetí a sounáležitosti se spolužáky, se toho snaží dosáhnout tím, že je vulgární na učitelku. V rámci intervence se bude učit, jak naplnění této potřeby dosáhnout jiným, společensky přijatelným způsobem, který je v jeho aktuálních možnostech. Za využívání tohoto způsobu chování bude oceňován k posílení pravděpodobnosti, že ho příště využije namísto použití vulgarit. Při hledání alternativy k nevhodnému chování je třeba nabízet takové chování, kterého je žák schopen s ohledem na aktuální míru rozvoje jeho emočních a sociálních dovedností a na podmínky, které ve třídě panují. Co je samozřejmostí pro jiné, může být pro žáka nedosažitelné, proto je třeba při hledání alternativního chování vycházet ze žákovy zóny nejbližšího vývoje.*

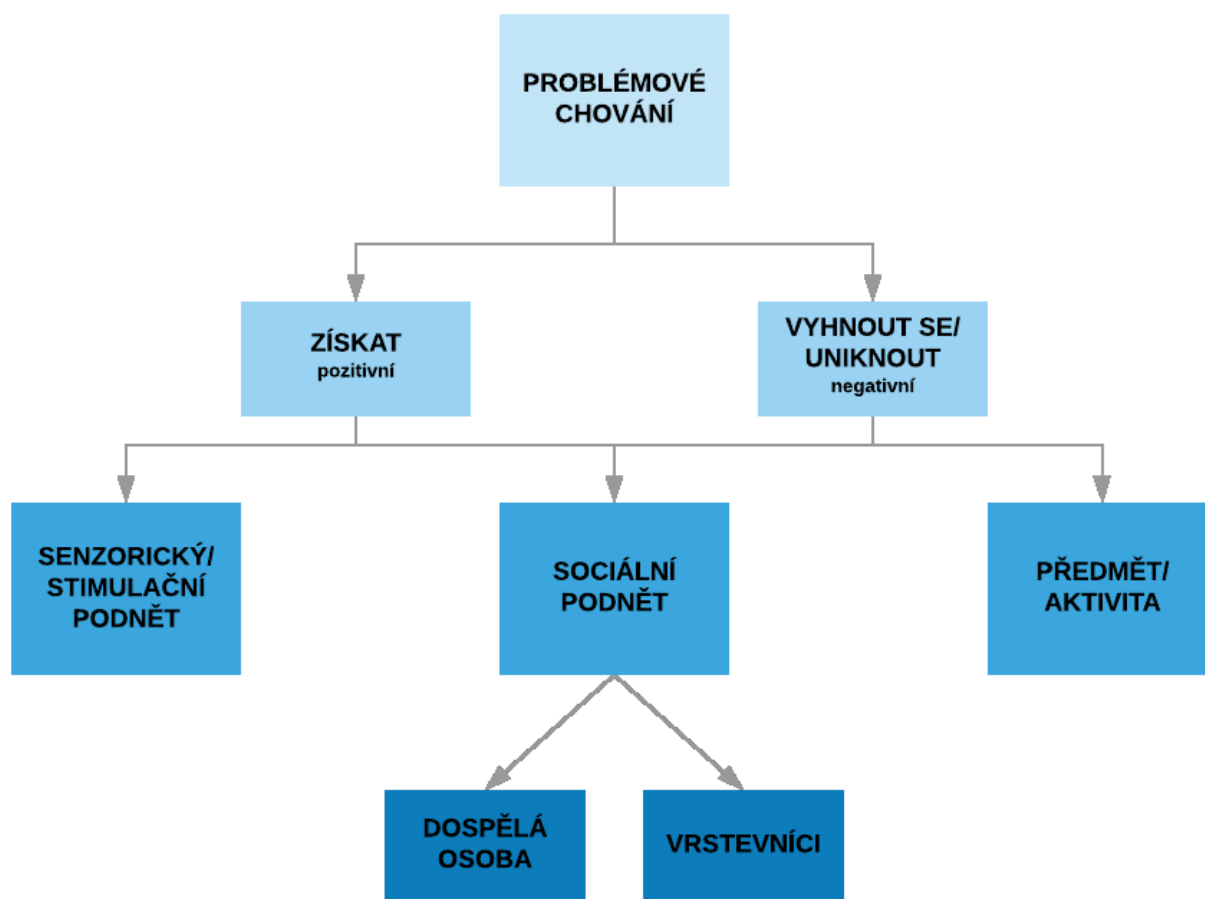
Při poskytování podpory třetí úrovně je důležité **zabývat se všemi oblastmi života dítěte a postupovat podle preferencí dítěte a rodiny**. U starších dětí je možné spolupracovat pouze s dítětem, zejména pokud je opakovaně znemožněno navázání efektivní spolupráce s rodinou nebo by spolupráce s rodinou nebyla v nejlepším zájmu dítěte. Kromě nenaplněných potřeb dítěte a vlivu vývojového traumatu mohou ovlivňovat chování dítěte také další faktory, například speciální vzdělávací potřeby dítěte (náročné chování při zadání subjektivně obtížného úkolu) či preference budoucího pracovního uplatnění (zlepšení spolupráce starších dětí se školou může nastat při jeho zohlednění).

K úspěšnému porozumění příčinám chování dítěte je užitečné **přizvat externí odborníky** (s psychologickým vzděláním) **a subjekty, které mohou pomoci porozumět rodinné situaci dítěte**. Přestože škola nemůže ovlivnit nepříznivou situaci v rodině dítěte, může mu **poučeným přístupem pedagogů významně napomoci k funkčnímu chování a vztahům ve škole**. U dětí vyžadujících nejvyšší stupeň intervencí je však žádoucí, aby jejich **podpora byla mezioborová**, a je tedy vhodné navázat spolupráci s dalšími aktéry, kteří situaci dítěte mohou pozitivně ovlivnit. Přehled těchto aktérů s popisem jejich role v podpoře žáka a jeho rodiny je uveden v příloze č. 1.

Základem komplexní podpory je orientace na dítě a jeho aktuální potřeby. Ta by měla spojovat všechny aktéry, kteří se scházejí např. v rámci případových konferencí nebo výchovných komisí. **Důležitou roli zde má i dítě samotné**, nemělo by být rozhodováno o něm bez něj.

5.2.4 **Příklad postupu funkční analýzy chování (FACH) a obsah individuálního výchovného plánu vycházejícího z FACH**

Jak bylo zmíněno výše, pro usnadnění orientace v motivech chování rozlišujeme **základní funkce chování na únik nebo naopak získání (a) sociálního podnětu, (b) senzorického/stimulačního podnětu nebo (c) předmětu/aktivity**, viz následující schéma:



Funkce náročného chování

Funkční analýza chování by měla být vždy zaměřena na jeden určitý typ náročného chování, který je jasně rozpoznatelný od jiných typů chování (například sprostě nadávání spolužákovi nebo nereagování na opakované výzvy učitele k činnosti). Pokud je nutné zjišťovat funkci několika typů chování, je potřeba pro každé chování provádět analýzu jeho funkce zvlášť. Funkční analýza chování by měla být prováděna především **v případech, kdy přes zavedení intenzivnější pozitivní podpory chování (konkretizovaná pochvala žádoucího chování) a zintenzivnění vhodných reakcí na náročné chování (např. častější praktický nácvik pravidel) nedochází ke změnám v chování dítěte**. Pokud funkční analýza chování odhalí potřebu vzdělávací podpory žáka ve smyslu doučení nějakého konkrétního vzdělávacího obsahu (například je-li identifikovanou funkcí chování únik náročnému úkolu), pak je důležité se na tuto oblast při sestavování individuálního výchovného plánu zaměřit také např. zajištěním dočasného

nebo dlouhodobého doučování zaměřeného na učivo, které žák neovládá, a náročným chováním se snaží uniknout aktivitám, které jsou využívány k jeho procvičení nebo hodnocení. Žák se (často i podvědomě) snaží uniknout negativnímu hodnocení, posměchu, resp. pocitu nedostačivosti a ponížení. Jak bylo uvedeno výše, deficity v osvojení učiva jsou častou příčinou náročného chování dětí ve škole.

Komplexní funkční analýza chování dítěte by měla být prováděna ve spolupráci či konzultaci s odborníkem a **slouží jako podklad pro vytvoření individuálního výchovného plánu**. Informace by měly vycházet z rozhovoru nebo vyplněného dotazníku od **dítěte, rodinného příslušníka a třídního učitele** (či několika učitelů) a z analýzy dosavadních i nově získaných informací o chování dítěte. Pokud není možné informace z některého zdroje získat, lze usilovat o odhad funkce chování na základě informací ze zbývajících dostupných zdrojů. K vedení rozhovoru nebo tvorbě dotazníků lze využít existující formuláře dostupné prozatím především v anglickém jazyce (např. <https://www.pbis.org/resource/practical-functional-behavioral-assessment-training-manual-for-school-based-personnel> nebo <https://sites.google.com/a/pdx.edu/swpbis/home/tier-3/fba-bsp-instructions-and-forms>).

Základní postup při funkční analýze chování aplikované v rámci systému PBIS:

1. Identifikace a popis konkrétního typu náročného chování dítěte

Popsat konkrétní, pozorovatelné a měřitelné chování, aby bylo možné jej jednoznačně odlišit od jiných projevů (například „na vyzvání k započítání práce opakovaně nereaguje a věnuje se jiné aktivitě“).

2. Identifikace faktorů zvyšujících pravděpodobnost výskytu daného typu chování

Na základě odhadu třídního učitele či informací získaných od dítěte nebo rodinného příslušníka stanovíme faktory v domácím nebo školním prostředí, které mohou negativně ovlivňovat chování dítěte v průběhu dne (například nedostatečná snídaně, neshody s vrstevníkem/vrstevníky, vynechání předepsané medikace, selhání v předchozí hodině, změna v typické aktivitě/rozvrhu, únava apod.). Pokud dotazovaný učitel nemá dostatečné povědomí o těchto faktorech, může s dítětem citlivě zrealizovat rozhovor na toto téma po hodině nebo v závěru dne, kdy došlo k projevům náročného chování (otázkami typu „jak se dnes cítíš?“, „mohu ti nějak pomoci, aby ses v hodinách matematiky cítil lépe?“).

3. Identifikace spouštěčů, které bezprostředně vyvolávají daný typ chování

Učitel, dítě i rodič se vyjadřují k událostem bezprostředně předcházejícím náročnému chování, které jsou jeho bezprostředním spouštěčem – hledáme odpověď na otázku *Na jaké okolnosti či situace dítě bezprostředně reaguje náročným chováním?* (spouštěčem může být např. samostatná činnost delší než 5 minut; zadání úkolu, který dítě vnímá jako příliš obtížný; zahájení skupinové činnosti...). Je vhodné, aby situace byla popsána co nejdetailněji a dotazování se nesnažili dopředu odhadnout funkci chování.

4. Identifikace následků, které vzhledem k funkci náročného chování upevňují

Podobně jako u předchozího bodu se zatím nezaměřujeme na odhadování funkce, ale na detailní popis situace. Následky upevňující chování mohou být úmyslné strategie (nevhodně zvolené vzhledem k funkci), ale i přirozené okolnosti, které typicky nastávají po epizodě náročného chování. Pokud je funkcí chování získat pozornost dospělého, pak delší komunikace s dítětem zaměřená na náročné chování takové chování upevňuje. Pokud je funkcí např. unik před senzorickým podnětem – přílišným hlukem při skupinové činnosti –, bude náročné chování upevňovat změna dosavadní aktivity na samostatnou práci v zadní části třídy nebo mimo ni nařízená učitelem „za trest“.

5. Sestavení hypotézy o možné funkci náročného chování

Hypotéza o funkci chování vychází z analýzy výše uvedených informací, kdy chování probíhá volbou nejčastěji zastoupeného spouštěče a následku. Jestliže se tedy náročné chování nejčastěji projevuje při samostatných aktivitách, kdy žák pociťuje nedostatek pozornosti, budeme se zaměřovat na tento nejčastější jev i tehdy, pokud se náročné chování někdy projeví i v jiných situacích. Stejně tak se zaměřujeme na jeden nejčastější typ následku. Následná hypotéza má podobu tvrzení o předpokládané funkci chování žáka.

Hypotéza by měla popisovat typickou situaci postupně od popisu aktivity nebo faktorů prostředí vyvolávajících stresovou reakci v podobě incidentu náročného chování a následků, které po incidentu typicky následují:

Spouštěč → **Incident** → **Následek**

Hypotéza tedy může znít takto:

V průběhu **samostatné činnosti**, když všichni **samostatně pracují**, žák **začne sprostě nadávat spolužákovi**, protože **tak upoutá pozornost spolužáků**. Chování vzniká s větší pravděpodobností, pokud **samostatná činnost trvá déle než 5 minut**. Funkcí tohoto chování je tedy získání pozornosti spolužáků.

6. Ověření hypotézy pozorováním

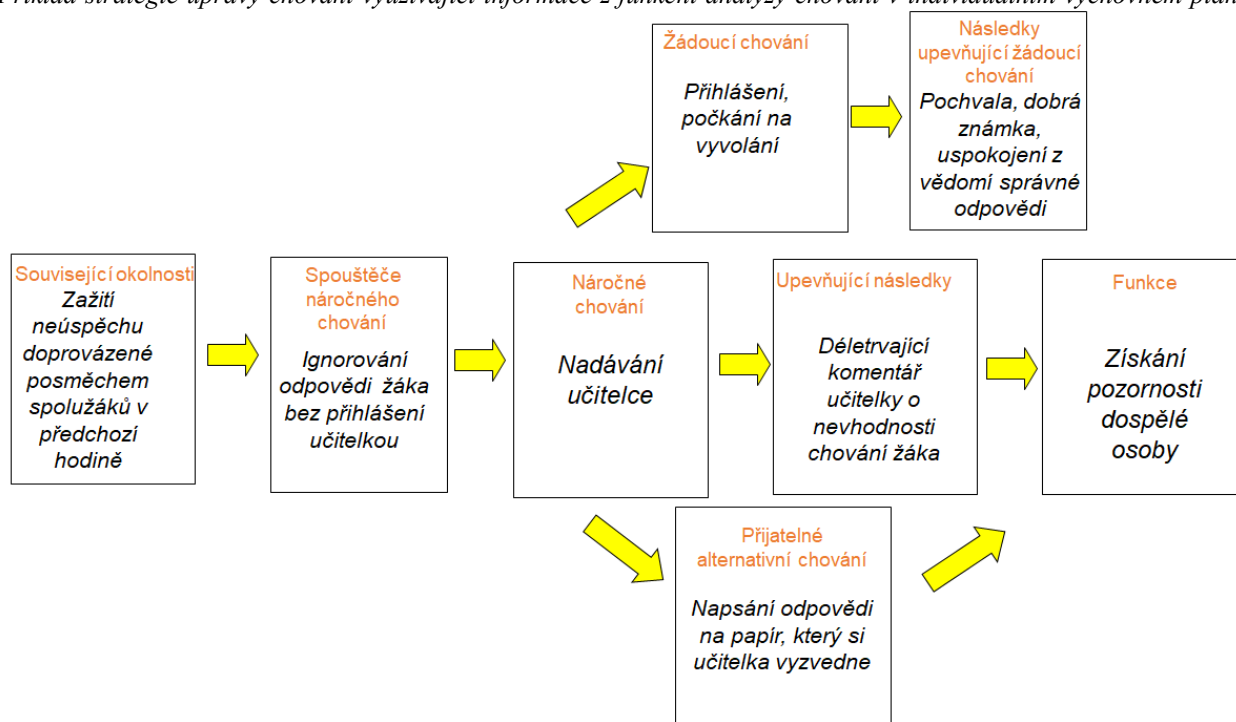
Ověření probíhá v jedné či více hodinách, kde je největší pravděpodobnost výskytu náročného chování. Je možné opět využít či vytvořit formulář sledující spouštěč a následky, které zaznamenává pozorovatel v průběhu a těsně po projevu sledovaného chování.

7. Sestavení výchovného individuálního plánu založeného na zjištěné funkci chování (viz specifikace strategií do IvýP uvedená ve schématu níže)

Plán by měl obsahovat:

- strategie předcházející náročnému chování (ovlivnění spouštěčů a dalších okolností),
- strategie k proaktivní podpoře žádoucího chování včetně nácviku alternativního chování (které je přijatelné a současně jím dítě jednoduše naplní potřebu/funkci), to později pozvolně transformujeme na chování co nejbližší žádoucímu chování, které již může naplňovat i jinou funkci – viz schéma níže,
- strategie k úpravě následků chování v podobě reakce učitele a spolužáků tak, aby bylo nadále znemožněno nebo výrazně ztíženo naplnění potřeby/funkce uplatněním náročného chování.

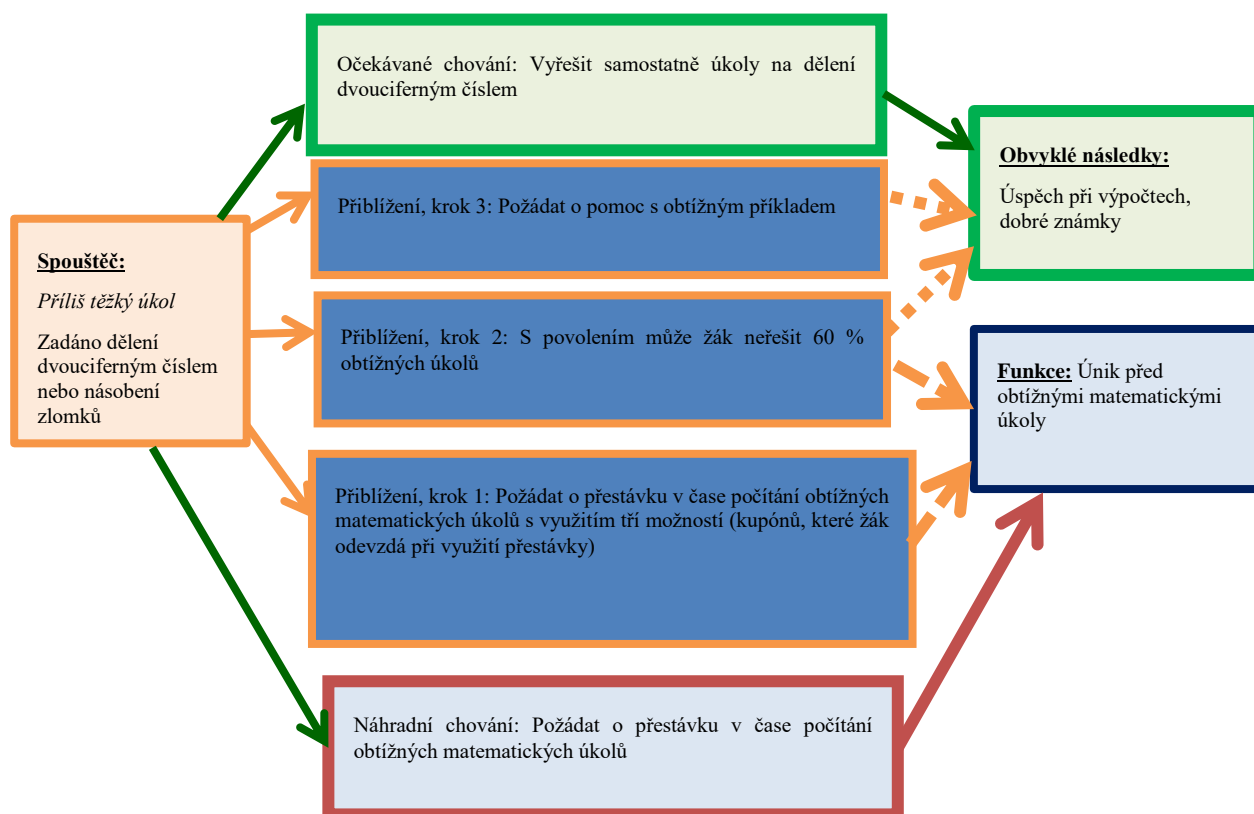
Příklad strategie úpravy chování využívající informace z funkční analýzy chování v individuálním výchovném plánu



Specifikace strategií zahrnutých v individuálním výchovném plánu pro jednotlivé oblasti

Úprava souvisejících okolností	Úprava spouštěče	Úprava chování	Úprava upevňujících následků
<p><i>Stanovení pravidel pro respektující chování, jejich nácvik a oceňování jejich dodržování</i></p> <p><i>Realizace aktivit OSV (např. aktivity na téma Učíme se být v pohodě každý sám se sebou viz. zdroje)</i></p> <p><i>Podpora doučení problémové látky</i></p>	<p><i>Při procvičování častěji volit formy hromadných odpovědí na kontrolní otázky (zápis odpovědí na papír, do mazací tabulky všemi žáky)</i></p> <p><i>Podporovat kooperaci namísto individuální soutěže mezi dětmi (např. příprava odpovědi ve dvojici – o tom, kdo z dvojice odpovídá rozhodne los)</i></p>	<p><i>Učení varianty k problémovému chování: Napsání odpovědi resp. odpovědí na papír a ponechání na lavici k vyzvednutí učitelkou</i></p> <p><i>V případě přítomnosti AP alternativa – sdělní odpovědi asistentce, která je sdělí učitelce</i></p>	<p><i>Ocenění dodržení dohodnutého postupu (pochvala, bodový systém, samolepky atd.)</i></p> <p><i>Poskytnutí zpětné vazby k žakovým odpovědím v závěru hodiny</i></p>

V následujícím schématu je popsána postupná změna z alternativního na očekávané chování u chování, jehož funkcí je únik před příliš náročným úkolem. Změna probíhá směrem odspodu, kdy je nejprve navrženo alternativní přijatelné (náhradní chování), které je postupně přibližováno standardně očekávanému (žádoucímu) chování v několika krocích. V tomto případě (únik před příliš obtížným úkolem) je nutné současně poskytnout také vzdělávací podporu, například ve formě doučování z matematiky.



Kromě strategií pro zlepšení vybraného náročného chování je nutné také **zařadit další aktivity podporující zlepšení celkové situace žáka s přihlédnutím k faktorům ovlivňujícím chování žáka**. Pokud je funkcí chování například únik před úkolem nebo aktivitou, musíme dále zjistit, se kterými oblastmi učiva se chování vyskytuje, zda není přítomna skrytá příčina v oblasti deficitů ve smyslovém vnímání, a zajistit žákovi podporu v podobě doučování nebo doporučení dalšího postupu rodičům. Stejně tak, pokud při analýze faktorů ovlivňujících chování zjistíme, že žák reaguje náročným chováním na obtížnou situaci v rodině nebo ve škole, musíme nadále sledovat výskyt těchto faktorů a v případě potřeby podniknout další kroky v podobě umožnění podpory žáka konzultacemi se školním psychologem či konzultací situace s orgány sociálně-právní ochrany dětí.

5.3 Deficity v socio-emočních dovednostech

Deficity v socio-emočních (někdy též sociálně-emocionálních) dovednostech jsou další příčinou chování, které ve škole považujeme za náročné. Deficity v socio-emočních dovednostech jsou častým důsledkem působení toxického stresu v raném dětství nebo mohou být jedním ze symptomů určité vývojové poruchy nebo postižení (např. poruchy autistického spektra, syndromu ADHD apod.). Některé děti tedy **nemají rozvinuté tyto dovednosti na úrovni, která odpovídá jejich věku**. Dvanáctileté dítě tak může mít schopnost seberegulace na úrovni tříletého dítěte. Zatímco u tříletého dítěte očekáváme, že ještě nedokáže ovládat své emoce a chování, u dvanáctiletého stejnou úroveň seberegulace považujeme za problematickou.

Celosvětově nejrozšířenější **koncept rozvoje socio-emočních dovedností *Social and Emotional Learning*** zahrnuje následující dovednosti:

- **Sebeuvědomování** – schopnost rozpoznat vlastní emoce a hodnoty, uvědomovat si své silné i slabé stránky.
- **Seberegulace** – schopnost regulovat vlastní emoce, myšlenky a chování.
- **Sociální cítění** – zahrnuje schopnosti empatie, porozumění druhým i společenským a etickým normám.
- **Zodpovědné jednání** – schopnost uskutečnit konstruktivní a etická rozhodnutí týkající se vlastního chování.
- **Vztahové dovednosti** – schopnosti uplatňované v komunikaci a interakci s druhými lidmi (navazování vztahů, spolupráce ve skupině, konstruktivní řešení konfliktů).

V České republice jsou, resp. by měly být tyto dovednosti v základních školách systematicky rozvíjeny v **rámci průřezového tématu osobnostně-sociální výchova**. Existují však děti, které potřebují systematictější nácvik těchto dovedností realizovaný formou individuální nebo skupinové intervence. Ve výše uvedeném třístupňovém modelu PBIS jsou tyto intervence řazeny do úrovně 2 a 3 a jsou realizovány buď skupinově, nebo individuálně.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large outline number '6' in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

6

**Jak postupovat v kontaktu
s rozrušeným dítětem?**

6 JAK POSTUPOVAT V KONTAKTU S ROZRUŠENÝM DÍTĚTEM?

V kapitole věnované vztahu mezi stresem a náročným chováním jsme se seznámili s pěti stavy míry aktivace stresové reakce a s nimi spojenými projevy náročného chování. U dětí s častějšími stavy zvýšené aktivace stresové reakce je vhodné průběžně sledovat projevy, které svědčí o míře aktivace stresové reakce, a včas reagovat poskytnutím vhodné formy seberegulace (senzomotorické, vztahem...) a současně vyhledávat spouštěče náročného chování a ty, pokud možno, eliminovat nebo alespoň zmírňovat jejich působení postupy popsány v kapitole věnované PBIS. Je třeba pamatovat na skutečnost, že spouštěče nemusí být vždy pozorovatelné, protože mohou pocházet „zevnitř“ – např. vzpomínka na výrazně negativní zážitek či prožitá trauma nebo nenaplnění fyziologických potřeb (přehřátí, žízeň, hlad, bolest...). Efektivně realizovaná prevence spočívající ve výše popsanych opatřeních pomáhá eliminovat většinu situací, kdy se dítě ocitá ve stavu, ve kterém ztrácí kontrolu nad svým chováním. Přesto však někdy může nastat situace, kdy se dítě dostane do stavu strachu nebo zděšení, v němž se jeho reakce stávají v převažující míře reflexivní a zaměřené primárně na přežití. Tento stav se může projevovat agresí, útekem ze školy nebo strnulostí, která může být někdy mylně interpretována jako neochota či nezájem o vyžadovanou činnost. Stav vysoké míry aktivace stresové reakce provází totální reakce organismu (v důsledku vyplavení stresových hormonů) zaměřená na přežití – zvýšený tep, zvýšený průtok krve do svalů rukou a nohou ke zvýšení efektivity útoku nebo útěku, omezení průtoku krve do mozkové kůry způsobující omezené vnímání (dítě vnímá jen minimálně či vůbec nevnímá obsah toho, co říkáme; má zúžené zorné pole). V případě strnutí je organismus připravován na stav, kdy nelze ani bojovat, ani uniknout, viz popis obranných reakcí výše. Ve stavu maximální aktivace stresové reakce dítěte je nejdůležitější udělat vše proto, aby dítě přestalo, resp. nezačalo dospělého vnímat jako hrozbu. **Je vhodné se pomalu přiblížit k dítěti, ale ne příliš blízko (na vzdálenost cca dvou paží – 1,2 m), a opticky se zmenšit (dřepnout si nebo kleknout na jedno koleno, oči dospělého by měly být v úrovni očí dítěte nebo mírně pod ní nebo se k dítěti nasměrovat bokem).** Je důležité si předem stanovit únikovou trasu a přiblížit se k dítěti ze strany, která lépe umožňuje únik. Rozrušený člověk nejlépe reaguje na přiblížení z boku. Rychlé přiblížení zepředu nebo zezadu může reakci dítěte dále eskalovat. V případě úniku před dítětem je vhodnější pohybovat se do strany nebo dokola, není vhodné si stanovit únikovou trasu za zády dítěte, protože to zvyšuje jeho pocit ohrožení. Pakliže se dítě pohybuje (např. utíká ze školy), pohybujeme se v dostatečném odstupu za ním. Při interakci s dítětem je také třeba mít na paměti, že vnímá výrazně intenzivněji naši mimoslovní komunikaci než samotný obsah sdělení. Při vysoké míře aktivace stresové reakce zaujímá v obsahu komunikace slovní složka jen 10 %, 40 % zaujímá tón hlasu a 50 % naše mimika, gestika a proxemika. Naše neverbální komunikace by měla navozovat stav klidu a bezpečí. **Dítě by mělo vidět obě naše ruce, které by měly být uvolněné, optimálně v prostoru mezi pasem a bradou, spojené např. položením jedné ruky do dlaně druhé ruky nebo přiložením dlaní k sobě – dáváme si pozor na to, abychom neměli zatnuté pěsti, nemířili na dítě ukazováčkem, nezvedali nebo nerozpráhovávali ruce či nevyvíjali jiné signály, které značí naši připravenost „k boji“.** Doporučovaná pozice rukou současně umožňuje rychlou obranu, je-li třeba. Pohyby rukou i nohou se snažíme co nejvíce omezit. Vyhýbáme se i gestům, která značí nejistotu – krčení ramen, vrtění hlavou, chaotickým pohybům rukou apod. **Je nezbytné se zcela vyhnout projevům, které vzbuzují ponižení** (posměch, znechucené mávnutí rukou, grimasa znechucení, povyšování nad dítě). S případným zklidňujícím dotykem je vhodné počkat do momentu, kdy se již dítě začíná zklidňovat, a vždy se nejprve zeptáme, např.: „Pomůže ti, když tě vezmu za ruku / obejmu kolem ramen?“ Tolerance dotyku se mění s věkem dětí a odvíjí se také od jejich předchozích zkušeností s fyzickým kontaktem s dospělým. Dítěti můžeme nabídnout něco k pití nebo drobnou sladkost. Je vhodné popsat chuť pití nebo nabízené pochutiny. „Můžu ti nabídnout vodu s jahodovou šťávou? Tyčinku z mléčné čokolády s oříšky?“ Nápoj nebo sladkost můžeme položit tak, aby na ni dítě mohlo dosáhnout, pokud bude chtít. Dítěti můžeme také nabídnout antistresovou pomůcku, kterou může mačkat, nebo poskytnout možnost pohybu (např. projít se po chodbě). Cílem těchto aktivit je odvést pozornost a také dostat dítě „zpátky do těla“. Smyslové vjemy, jako je čich, hmat nebo chuť, tomu mohou napomoci. Pak je snadnější s dítětem znovu navázat vztah a začít s ním hovořit.

Mimika obličeje, tón hlasu a verbální komunikace

Obličej je pro dítě velmi důležitý zdroj informací o našem emočním rozpoložení. I výraz v obličeji by měl navozovat pocit klidu – v obličeji se snažíme zrcadlit vlídnost. V určitém momentě se již dítě dokáže napojit na naše emoce a začne fungovat regulace vztahem. **Ústa by neměla být našpulená ani příliš otevřená, koutky by neměly být svěšené dolů. Nekrčíme ani nezvedáme obočí, netřeštíme oči. Oční kontakt navazujeme zpočátku krátce v momentě, kdy začínáme na dítě mluvit a když sdělení končíme. Oční kontakt by měl trvat maximálně šest vteřin.** Pohled od dítěte neodvracíme úplně, vhodné je pohled upřít na oblast ramen nebo boků, abychom postřehli případný počínající pohyb rukou nebo nohou. Velmi vhodnou technikou je tzv. technika „třetího oka“, kdy hledíme doprostřed čela dítěte a můžeme tak sledovat mimiku jeho obličeje.

Snažíme se o klidný a uvolněný, přesto však pevný tón hlasu, který navozuje pocit bezpečí a jistoty. Velmi důležité je pravidelné dýchání a mluvení při výdechu. Ke zklidnění vlastního hlasu pomůže hluboký dech – nádech nosem, výdech

ústí. Je-li v místnosti více lidí, je třeba, aby na dítě v jeden okamžik mluvila jen jedna osoba (více hlasů zvyšuje napětí). Zpočátku používáme krátká jednoduchá sdělení obsahující známá slova. Klidně komentujeme to, co děláme a chystáme se udělat (zejména pokud se musíme přemístit nebo umožnit odchod ostatních dětí).

Pojmenováváme emoce – vidím, že jsi rozzlobený... vidím, že jsi smutná... – a vyjadřujeme porozumění tomu, že se dítě takto cítí... rozumím tomu, cítíš zlost... V navazující komunikaci je vhodné používat první osobu čísla množného – Co můžeme udělat proto, abychom se oba cítili lépe...

Je důležité, abychom byli ve svých výpovědích co možná nejvíce autentičtí.

Deeskalační techniky bývají účinné za předpokladu, že si jejich užívání opakovaně nacvičíme, ideálně v situacích simulujících eskalované situace, do kterých se v kontaktu s dětmi můžeme dostat. Zažití vhodných reakcí a postupů je zcela zásadní, protože ve vyhrocené situaci nemáme přístup k informacím, které jsme si jen přečetli nebo zhlédli na videu. Situace přirozeně zvyšuje stresovou reakci dospělého, který je s rozrušeným dítětem v interakci. Proto začínáme v reakci na rozrušení dítěte vždy aktivitami vedoucími k vlastnímu zklidnění (hluboký výdech, zmáčknutí opěradla židle atd.). Aktivity směřující k vlastnímu zklidnění a získání jistoty musí předcházet snaze o zklidnění dítěte. Rozrušený dospělý rozrušené dítě zklidnit nedokáže, stejně tak dospělý, který se dítěte bojí. V této situaci je nejvhodnějším řešením přivolání jiné osoby, která dítě dokáže zklidnit.

Ve výjimečných případech je třeba přistoupit k fyzickému omezení dítěte. Využívání těchto postupů však musí předcházet zaškolení, aby nebylo ohroženo zdraví dítěte ani ostatních zúčastněných. Jedná se o zcela výjimečný prostředek, který by měl být využit až v momentě, kdy selžou opatření popsaná výše.



7

Co není v podpoře žáků
s náročným chováním
efektivní?

7 CO NENÍ V PODPOŘE ŽÁKŮ S NÁROČNÝM CHOVÁNÍM EFEKTIVNÍ?

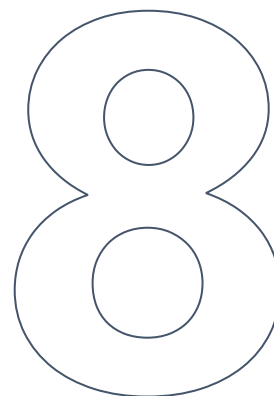
Trestání dítěte za nevhodné chování, aniž by mu byla poskytnuta podpora v nalezení vhodnějšího chování, kterého je aktuálně schopen. Trest může do určité míry sloužit jako prevence závažnějšího projevu uplatňovaného nevhodného chování, nemůže však dítěti pomoci ke změně chování žádoucím způsobem. **Chceme-li, aby se dítě chovalo jinak, musíme ho naučit jak.**

Tresty se navíc velmi rychle vyčerpají a jejich účinek vyhasíná. Při eskalaci trestů může být **ohroženo psychické zdraví** dítěte; především u dětí, které prožily výrazně negativní zážitky, jež jim působení trestů může připomínat a dále tak zhoršovat jejich vliv na dítě.

Domluva pedagogických pracovníků mezi sebou, popř. s rodiči na opatřeních uplatňovaných směrem k žákovi, **aniž by do diskuse o jejich aplikaci bylo přiměřeným způsobem vtaženo samotné dítě**. Dítě se pak s navrženou intervencí neztotožňuje, může se cítit ohrožené spojenectvím učitelů, popř. učitelů a rodičů, navržená opatření může záměrně sabotovat. K nalezení příčin chování dítěte a účinného řešení je jeho vklad nezastupitelný. Zapojení dítěte do hledání řešení mu navíc dává **zážitek odpovědnosti** a moci ovlivnit něco, co se ho týká. S dítětem by měl být **adekvátně jeho věku projednán postup řešení situace**. Zákonný zástupce by neměl být informován bez vědomí dítěte, s dítětem by mělo být projednáno, co a jak bude zákonným zástupcům sděleno. Děti, které prošly traumatickými zážitky, se často ocitaly v situacích, které nebylo v jejich silách ovlivnit. Pokud se dítě opět ocitne v **situaci subjektivně vnímané jako neovlivnitelné**, může taková situace vyvolat **pocit ohrožení a související fyziologické reakce**.

Obviňování rodiny (i skryté) z chování dítěte. V případě, kdy náročné chování dítěte ve škole pramení v jeho rodinném prostředí, obviňování rodiny z problémů, které škola v souvislosti s chováním dítěte řeší, nepomáhá, ale naopak brání efektivnímu řešení. **Je-li pro školu komunikace s rodinou obtížnou úlohou, měla by si přizvat prostředníka, který komunikaci udrží v nezraňující rovině**. Společným pojítkem je dítě a snaha mu pomoci dosáhnout naplnění jeho základních potřeb, které mu umožní učít se a chovat ve škole očekávaným způsobem.

Předpoklad, že se problémy dítěte manifestují výhradně náročným chováním. Je třeba mít na paměti, že výrazné projevy v chování, které se explicitně projevují směrem k ostatním dětem nebo pedagogům, poutají pozornost dříve než nekomunikované změny prožívání u klidnějších nebo introvertnějších dětí. Právě skupina „tichých“ dětí, zpravidla **s dobrým nebo průměrným prospěchem a bezproblémových z hlediska „kázně“**, je **více ohrožena např. psychosomatickými obtížemi**. Tyto děti bývají častěji přehlíženy, symptomy se u nich vyvíjejí déle a jsou tak vystaveny delšímu strádání. Je proto **třeba znát všechny varovné signály ohrožení dítěte** a jejich případný výskyt u dětí pravidelně sledovat.



Depistáž ohrožených dětí

8 DEPISTÁŽ OHROŽENÝCH DĚTÍ

Důležitou složkou pedagogické diagnostiky je **vyhledávání** (depistáž) ohrožených dětí. V rámci diagnostiky je žádoucí, aby učitelé věnovali pozornost následujícím oblastem:

1. fyzický zjev dítěte a jeho somatické zdraví
2. psychická pohoda a emoční reagování
3. sociální vztahy k vyučujícím nebo dětem
4. spirituální či hodnotová oblast

Projevy, které mohou být významným ukazatelem ohrožení dítěte: zvýšená nemocnost či úrazovost; nechutenství; nevolnosti při příchodu nebo odchodu ze školy; výrazné změny hmotnosti; nápadná únava a ospalost; sebepoškozování; pasivita a ztráta zájmu o dění ve škole; smutek; výrazné emoční rozlady, zejména v případě školního neúspěchu; strach ze známek a z reakce rodičů; projevy zvýšené agrese vůči okolí; zvýšený neklid a nepozornost; výrazné zhoršení prospěchu; samotářství a izolovanost dítěte vůči ostatním dětem (i během přestávek a ve školní družině); opakované neplnění povinností; záškoláctví; opakované pozdní příchody; nechuť jít do školy nebo naopak nechuť odcházet domů; vyhýbavé chování vůči rodičům nebo jiné dospělé osobě, která dítě vyzvedává; jiná výrazná vizuální změna (oblečení, účes, tetování, piercing...); věku neadekvátní chování (regrese odpovídající mladšímu věku nebo naopak předčasně vyspělé chování); výrazné změny v hodnotovém nebo spirituálním systému dítěte.

Ohrožení dítěte může být spojeno i s **rozvojem duševních poruch a poruch chování**. Určité projevy lékařem diagnostikovaných poruch chování a emocí definovaných v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) mohou v některých případech současně **poukazovat na (i neodhalené) působení probíhajících i minulých traumatických zážitků** na dítě. Doporučujeme pedagogům podobné projevy a jejich změny dlouhodobě sledovat a diskrétně konzultovat se žákem, rodinou nebo odborníkem (podle závažnosti a charakteru projevů). Pedagog by při jednání s žákem vykazujícím podobné projevy (nejlépe však se všemi žáky) měl jednat podle principů trauma respektujícího přístupu. Projevy poruch pozornosti a aktivity a dalších poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství (definované v MKN-10) se mohou lišit v závislosti na věku dětí. Pedagog by si měl všimnout následujících projevů:

- Obtíže ve vykonávání každodenních aktivit považovaných za normální pro dítě daného věku
- Obtíže v porozumění instrukcím
- Obtíže v sociálních interakcích
- Snížená schopnost vyrovnávat se se změnou
- Obtíže nebo zvláštnosti v komunikaci
- Restriktivní nebo repetitivní (opakující se) vzorce v chování, v zájmech, v aktivitách
- Nadměrný strach, úzkost nebo vyhublost vůči specifickým situacím nebo objektům (např. vůči odloučení od rodičů nebo pečujících osob, vůči určitým sociálním situacím, konkrétním zvířatům včetně hmyzu, výškám, uzavřeným prostorům, stopám poranění nebo krvi aj.)
- Změny ve spánkovém režimu
- Náhlý nevysvětlitelný pokles zájmu o dosud se zájmem vykonávané aktivity
- Opoziční nebo pozornost vyžadující chování
- Nadměrná aktivita (výrazný problém zůstat v klidu, např. nadměrné běhání dokola, nadměrné mluvení nebo psychomotorický neklid)
- Nadměrná nepozornost
- Nadměrná impulzivita
- Opakované a kontinuální vyrušování ostatních (v hovoru, činnostech)
- Náhlé změny v chování k vrstevníkům včetně stažení se do sebe nebo vzteku
- Opakovaně se vyskytující nevysvětlitelné fyzické symptomy (bolest hlavy, břicha, nevolnost)
- Extrémní stydlivost
- Časté změny nálad bez zjevné příčiny
- Časté výbuchy vzteku
- Opakované vzdorovité chování
- Rozvratné chování ve třídě
- Chování porušující stanovená pravidla nebo normy
- Fyzická agrese
- Neochota nebo přímé odmítání chodit do školy
- Jinak nevysvětlitelná nízká výkonnost ve škole
- Izolace od ostatních
- Extrémní beznaděj a zoufalství
- Přítomnost myšlenek, plánů nebo činů sebepoškozování/sebevražednosti nebo jejich výskyt v minulosti dítěte

Výše uvedené projevy ohrožení dítěte, resp. projevy poruch chování a emocí by měli **znát všichni pracovníci školy**. Všichni pracovníci školy by měli být informováni o tom, **jak v případě výskytu některého z projevů postupovat**. Informovanost pracovníků školy by měla být pravidelně aktualizována **na začátku nového školního roku**. Efektivním způsobem řešení informovanosti pedagogů je **začlenění této agendy do činnosti školního poradenského pracoviště (ŠPP)**. Metodik prevence, popř. jiný pracovník ŠPP, by měl mít vytvořený informační materiál o projevech ohrožení dítěte a vhodném postupu a na začátku každého školního roku by měl s jeho obsahem seznamovat všechny pedagogy. Je užitečné, pokud je např. ve sborovně informace o projevech ohrožení dítěte a vhodném postupu pro učitele vizualizována formou infografiky či jinak přehledně zpracované informace.

Níže uvedená infografika ilustruje význam trauma respektujícího přístupu i u žáků, u nichž předpokládáme výskyt vývojové poruchy (syndromu ADHD):



Pakliže pedagog vyzpozoruje některý z rizikových projevů, měl by v další fázi **sdílet svůj postřeh s třídním učitelem dítěte a s dalšími pedagogy**, kteří jsou s dítětem v pravidelném kontaktu. **Cílem sdílení by mělo být zmapování kontextu projevu v chování dítěte**. Vyučující mohou **zmapovat podmínky, ve kterých k projevu dochází** (v jakých předmětech; v jakou denní dobu; které další osoby mohou být chováním ovlivněny atd.), a tak lépe porozumět potřebám dítěte. Při mapování kontextu situace dítěte **lze využít také informaci získaných funkční analýzou chování, která objasňuje potřebu (neboli funkci chování), kterou žák naplňuje náročným chováním** (viz výše), nebo můžeme alespoň hledat odpověď na následující otázky:

- **Jak často k náročnému chování dochází?**
- **Co náročnému chování žáka předchází?**
- **Na jaké okolnosti či situace žák bezprostředně reaguje náročným chováním?**
- **Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou k ukončení či zmírnění projevů náročného chování?**
- **Jaké okolnosti, reakce či aktivita učitele/spolužáků vedou ke zhoršení či prodloužení náročného chování?**
- **Za jakých okolností se náročné chování nevyskytuje?**
- **Co následuje po skončení problematického chování – co dělá učitel, co dělá žák, co spolužáci?**

Ideálním prostorem pro sdílení těchto informací by měla být pracovna či sborovna, kde mají vyučující dostatek **soukromí téma otevřít**. Časová tíseň a velké množství povinností v běžném školním režimu někdy svádí pedagogy k řešení citlivých témat ve veřejném prostředí (na chodbách, WC, v jídelně nebo ve třídě). Může se tak stát, že svědkem

rozhovoru budou děti nebo jiné nepovolane osoby. Je proto vždy nezbytné konzultaci s dalšími pracovníky školy naplánovat s ohledem na zajištění ochrany citlivých informací, které budou sdělovány.

Další postup závisí na zjištěních ze společné schůzky vyučujících dítěte. Pokud je zřejmé, že se dané chování vyskytuje výhradně v hodinách jednoho vyučujícího, je na místě zvažovat, jakou roli hraje konkrétní učitel nebo předmět, který vyučuje. Jak bylo uvedeno výše, obtíže manifestující se náročným chováním se mohou primárně týkat **zvládnání učiva**. V takovém případě je vhodné, aby si učitel (popř. třídní učitel nebo informovaný pracovník ŠPP) vyčlenil mimo vyučování **čas a klidný prostor pro rozhovor s dítětem**. Předmětem rozhovoru by mělo být zjišťování, zda chápe aktuálně probíranou látku a nepotýká se s nedostatky, které pramení z neovládnutí učiva z předchozího období. K ověření míry osvojení dané látky je vhodné dítěti zadat úlohu, kterou má vyřešit. Důležité je zaměřit pozornost na proces řešení úkolu, nikoliv na výsledek. U dětí s deficitem exekutivních funkcí (nejčastěji v souvislosti se syndromem ADHD) se mnohdy setkáváme s obtížemi strukturovat si pracovní postupy, pamatovat si instrukce, směřovat svou práci k cíli a zaměřit pozornost na danou úlohu. Děti s tímto deficitem potřebují využívat podporu dospělých a učit se od nich efektivní strategie práce. Důležitou podmínkou je ale **klidné a současně důsledné vedení**.

Pokud dítě učivo ovládá a obtíže v chování se vyskytují pouze v hodinách konkrétního vyučujícího, je na místě **přizvat ke spolupráci pracovníka školního poradenského pracoviště, nejlépe školního psychologa** (popř. externího psychologa, není-li školní psycholog ve škole přítomen), který by pomohl nahlédnout chování dítěte a identifikovat jeho příčiny a funkci. Ke sběru dat lze využít zúčastněné pozorování nebo videotréning interakcí (podmíněno zaškolením ve využití metody) s následnou důkladnou analýzou zjištěných informací.

Pokud se změna chování a výkonu týká všech předmětů a vyskytuje se i mimo vyučování (v družině, kroužcích), jedná se jednoznačně o závažnější situaci. Třídní učitel by měl ve spolupráci se svými kolegy, kteří dítě vzdělávají, a pracovníky školního poradenského pracoviště bezodkladně otevřít toto zjištění na společném setkání.

Opět je třeba ověřit, **zda problém nesouvisí s nezvládnutím učiva**. Pakliže má dítě výraznější obtíže ve více předmětech, je vhodné doporučit zákonným zástupcům **vyšetření ve školském poradenském zařízení** za účelem zhodnocení, zda dítě nemá **speciální vzdělávací potřeby**, které by bylo třeba řešit podpůrnými opatřeními 2. až 5. stupně. Do vydání doporučení z vyšetření by škola měla dítěti poskytovat podpůrná opatření 1. stupně a nabídnout mu pravidelné doučování či jinou formu podpory při přípravě na výuku.

Není-li problém v učivu, je třeba pozornost zaměřit na vztahy se spolužáky, případně i žáky jiných ročníků. Právě postavení dítěte ve školní třídě, jeho vztahy a přijetí dětmi i vyučujícími bývá mnohdy silným motivačním faktorem, který ovlivňuje motivaci dítěte do školy chodit a být v ní aktivní. Třídní učitel by se měl zaměřit na citlivě realizované pozorování dítěte a konzultovat své postřehy s dalšími vyučujícími a pracovníky školního poradenského pracoviště. K získání vyšší míry objektivity je vhodné, pokud pozorování dítěte ve třídě provede i pracovník ŠPP. S dítětem, popř. s celou třídou lze realizovat i diagnostický rozhovor. Třídní učitel se musí na **rozhovor s dítětem či dětmi dobře připravit a zvážit své kompetence a osobnostní předpoklady** k vedení takového rozhovoru (např. v rámci třídnických hodin). **Přizvání pracovníka ŠPP či externího psychologa do třídnické hodiny** může být efektivnějším řešením v případech, kdy se učitel necítí být dostatečně připravený na to, aby rozhovor s dětmi vedl. Vyučující mají na druhou stranu významný vliv na percepci daného dítěte spolužáky prostřednictvím svého přístupu. **Podpůrný, oceňující a pozitivní přístup vyučujícího bývá důležitým vzorem chování pro ostatní děti.**

Třídnické hodiny, komunitní kruhy, debatní kroužky, kolektivní hry nebo teambuildingové aktivity mimo školu mohou pozitivně změnit atmosféru ve třídě a podpořit přijetí daného dítěte.

Pokud je zřejmé, že **dítě nepotřebuje pomoci v učení a ani ve vztazích v rámci školy, je namísto rozšířit kontext úvah o rodinném prostředí a životní situaci**, ve které se dítě nachází. Je vhodné, aby třídní učitel a pracovník ŠPP sdíleli své postřehy ohledně dítěte s jeho rodiči **a za tímto účelem je pozvali na osobní setkání**. S ohledem na zjištěná fakta je vhodné rodičům doporučit **využití služeb ŠPP** (nejlépe školního psychologa, je-li přítomen) **nebo klinického psychologa**. Vhodné je také doporučit návštěvu **pediatra či jiného odborníka** (psychoterapeuta, psychiatra atd.) – podle identifikovaných potřeb dítěte a jeho rodiny. V této souvislosti je třeba, aby si pracovníci školního poradenského pracoviště tvořili a průběžně aktualizovali **databázi kontaktů na externí partnery**, kteří jim nebo dítěti a jeho rodině mohou odborně pomoci, a tyto kontakty sdíleli s třídními učiteli. Ideální stav je, pokud pracovník školního poradenského pracoviště osobně zná odborníky, ke kterým děti a jejich rodiče posílá.

V případě, že třídní učitel i pracovníci ŠPP mají důvodné podezření, že projevy dítěte **signalizují ohrožení dítěte v rodinném prostředí způsobené týráním, zanedbáváním nebo zneužíváním (syndrom CAN)**, je vhodné tyto poznatky nejprve konzultovat s poradenským pracovištěm, které se na problematiku zaměřuje (např. Linka důvěry Dětského krizového centra – 241 484 149). Je-li doporučeno splnění oznamovací povinnosti podle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů, je třeba neprodleně oznámit tuto skutečnost orgánu sociálně-právní ochrany dětí obce s rozšířenou působností. Problematika týrání, zneužívání a zanedbávání dítěte spadá ve školním prostředí do oblasti prevence rizikového chování. Na půdě školy je třeba ji ošetřit ve třech rovinách.

1. **Zajištění informovanosti všech pracovníků školy:** Pověřený pracovník informuje o projevech, žádoucím postupu řešení a oznamovací povinnosti všechny pracovníky školy včetně těch nepedagogických. **Dítě se může svěřit kterémukoliv pracovníku školy, kterému důvěřuje.** Je možné zajistit proškolení ze strany OSPOD nebo pracovníky neziskových organizací, které se tímto tématem zabývají. Všichni pracovníci školy by měli být informováni o příznacích, které signalizují fyzické či psychické týrání, sexuální zneužívání a zanedbávání a doporučených postupech, jak v případě podezření postupovat nebo na koho se obrátit. Škola by si také měla vést **seznam kontaktů na pracovníky relevantních pracovišť v regionu**, zejména na školská poradenská pracoviště, OSPOD, sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi, na Policii ČR, Dětská krizová centra, Linky bezpečí, Linky důvěry, poskytovatele certifikovaných programů primární prevence atd. Tento seznam kontaktů by měla pravidelně aktualizovat.
2. **Stanovení postupu v případě podezření u některého z žáků:** V případě, že některý z pracovníků zaregistruje projevy vzbuzující podezření na **tělesné nebo psychické týrání či sexuální zneužívání** dítěte, měl by se pokusit **navázat s dítětem rozhovor**, případně požádat jiného pracovníka, který má s dítětem bližší vztah. Je žádoucí, aby dítě k němu mělo důvěru. Je třeba zvolit **vhodné prostory pro soukromí a bezpečí rozhovoru**. Pro navození atmosféry lze nabídnout dítěti drobné občerstvení. Zpočátku vedeme rozhovor širěji (ptáme se, jak se dítěti daří, na zážitky ze školy, školních akcí apod.). Je třeba **podpořit dítě v tom, aby se rozhovořilo**, je vhodné volit otevřené otázky a vyvarovat se přehnaně emotivních reakcí nebo kritiky. Otázky je třeba klást citlivě, vzbudit v dítěti pocit, že chceme pomoci a že nám může důvěřovat. Je třeba dítě ocenit za to, že dokázalo o něčem tak těžkém hovořit, a ujistit ho, že uděláme vše pro to, aby se situace zlepšila. **Dále informujeme dítě, že bude nutné zapojit další odborníky**, a vysvětlíme mu, proč je to nutné udělat, zejména pokud s tím dítě nesouhlasí. Je vhodné dětem vysvětlit, že to ukládá zákon. Nikdy neslibujeme dítěti, že to, co nám řekne, nikomu nepovíme. **Ujistíme dítě, že na tom, co prožilo, nenesu vinu.** Pokud se nám nedaří komunikaci navázat, můžeme dítěti **nabídnout kontakt** na Linku bezpečí, téma prospěšnosti Linky bezpečí můžeme citlivě operativně zařadit do výuky. Postup můžeme konzultovat se školním poradenským pracovištěm nebo školským poradenským zařízením. V případě podezření můžeme také **kontaktovat rodiče** a vyjádřit obavy a znepokojení nad konkrétními projevy v chování dítěte či znaky fyzického násilí a společně s rodiči hledat příčiny. Je třeba se však vyvarovat přímé konfrontace, identické projevy mohou signalizovat také šikanu. Velmi důležité je pozorovat verbální i neverbální projevy rodičů. Reakce rodiče, který dítěti neublíží, bude směřovat ke snaze co nejrychleji odhalit příčiny obtíží. Podezření ale ani tak nelze zcela vyloučit. Je velmi důležité sledovat projevy v chování dítěte či známky násilí po kontaktování rodičů. Vhodným řešením v případech, kdy máme zjevné pochyby, je kontaktovat odborníky na nonstop Lince důvěry Dětského krizového centra. Pracovník školy o svém důvodném podezření vždy informuje ředitele školy. Ředitel školy a školského zařízení má **oznamovací povinnost** oznámit **orgánu sociálně-právní ochrany dětí podezření** z poškozování zájmu bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví. Pokud pracovník školy nabude jistotu, že na dítěti je páchána **trestná činnost** (týrání svěřené osoby, pohlavní zneužití, znásilnění, zneužití dítěte k výrobě pornografie apod.), kontaktuje Policii ČR nebo státního zástupce. Vhodná je předchozí koordinace s OSPOD. Rozhodně není úkolem pracovníků školy zajišťovat důkazy, ale poskytnout součinnost ve vyšetřování.
3. **Zvyšování povědomí o tématu a vhodných způsobech řešení v rámci programů primární prevence a v rámci výuky:** V základní škole je třeba problematiku zahrnout do aktivit **primární prevence rizikového chování a do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, případně do sexuální výchovy**. Problematiku lze otevírat také **v rámci třídnických hodin**. Je třeba děti informovat o projevech a účinných způsobech řešení obtížné situace – jak se má dítě zachovat, pokud je týrané, zneužíváno či zanedbávané, a jak se má zachovat, když se dozví, že se něco takového děje jinému dítěti. **Děti informujeme o tom, že jim nikdo nesmí ubližovat**, a také **o všech právech, která mají v souladu s Úmluvou o právech dítěte**. Děti učíme, kde jsou hranice, které by neměl překračovat ani rodič, a na koho se obrátit, když jim někdo začne ubližovat nebo pokud mají pochybnosti o chování dospělých k němu samému či jinému dítěti. Škola může na uvedenou problematiku přizvat odborníky z organizací zaměřujících se na toto téma nebo objednat pověřený program primární prevence.

Detailnější popis toho, jak postupovat v případě podezření na výskyt dítěte vystaveného týrání, zneužívání nebo zanedbávání, obsahuje **Metodika ke Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění** (Felcmanová a kol., 2015), která je v elektronické verzi k dispozici zde: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-szn-metodika/html5/index.html?&locale=CSY>, a Příloha č. 5 **Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28)**, která je v elektronické verzi k dispozici zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>.

8.1 Žáci zrcadlem vyučujících

Přestože se v kontextu školy mluví častěji o explicitním a řízeném učení, nesmíme zapomínat na to, že **nejsilnější forma učení je učení nápodobou**. Děti se naučí nejvíce věcí implicitní formou, na základě kontaktu s jinou osobou. **Vyučující, který svou práci dělá dobře a je v ní spokojený, předává svůj postoj dětem**. Stejně spolehlivě ale předává svůj postoj k učení i vyučující, který svou práci nezvládá po stránce odbornosti nebo se v ní necítí dobře. V pedagogické psychologii se setkáváme s tím, že buď jednotlivci, nebo celé třídy zrcadlí „osobní problém“ vyučujícího. **Skupinová nebo individuální supervize, tutoring či jiná forma pomoci vyučujícím** by měla být ze strany vedení škol prostředkem, jak zvýšit profesionalitu svých zaměstnanců. V posledních letech se také často hovoří o **vyhoření pracovníků ve školství** a o způsobech, jak mu předcházet. **Škola patří mezi pracoviště s vysokou mírou institucionálního stresu**. Pracovníci ve školství jsou každodenně vystaveni velkému časovému tlaku, vysoké míře hluku a nedostatku soukromí. Psychicky vyrovnaný a odpočatý vyučující dokáže stresující faktory ve škole zvládat lépe než jeho přetížený kolega. Proto by **vedení školy mělo mít systémově nastavenou péči o duševní zdraví pedagogického sboru**. Učitel, který se cítí být v náročné situaci sám a jehož vlastní psychická pohoda je ohrožena, neposkytne dítěti podporu, kterou potřebuje, a zároveň se v budoucnu může situacím, v nichž by měl problémy s chováním dětí řešit, záměrně vyhýbat.

Opatření zaměřená na prevenci náročného chování žáků by proto měla zahrnovat i opatření podporující duševní zdraví učitelů. Ta by měla obsahovat **podporu zaměřenou na porozumění vlastním emocím a reakcím spojeným s chováním dětí, poznání účinných způsobů seberegulace a psychohygienu**. Opatření (např. pravidelná individuální či skupinová podpora a vzdělávání poskytované školním psychologem, externím psychologem či psychoterapeutem) **by měla být dostupná všem pedagogickým pracovníkům školy včetně asistentů pedagoga**. Pro vedení školy by mělo být financování vzdělávání a dalších forem podpory v této oblasti prioritou, protože má zásadní pozitivní dopad na duševní zdraví učitelů i celkovou kvalitu školou poskytovaného vzdělávání.



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Externí partneři školy

PŘÍLOHA 2 | Individuální výchovný plán – vzor

PŘÍLOHA 3 | Odkazy

PŘÍLOHA 4 | Legislativa

PŘÍLOHA 1 | EXTERNÍ PARTNEŘI ŠKOLY

Škola by měla své externí partnery nejen znát, ale musí si svou síť partnerů vědomě a **aktivně budovat**.

Státní správa

Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) – státní orgán, který má na základě zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, působnost v oblasti sociálně-právní ochrany dětí. Největší rozsah pravomocí mají obecní úřady obcí s rozšířenou působností, které mají zpravidla zřízený odbor péče o děti a mládež, případně obecní a krajské úřady.

- Kontakty zde: <http://www.ospod.cz/volna-sekce-1/kontaktujte-vas-ospod/>

Obecní / městské a krajské úřady – příslušné odbory obecních a krajských úřadů, zejména odbor školství, odbor sociální a odbor zdravotnictví, které mají v působnosti danou oblast v regionu.

- Kontakty na krajské úřady zde: <https://www.statnisprava.cz/rstsp/ciselniky.nsf/i/d0045>
- Kontakty na městské a obecní úřady zde: <https://www.statnisprava.cz/rstsp/ciselniky.nsf/i/d0055>

Školské služby

Školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra nabízejí diagnostické, intervenční, poradenské, metodické a konzultační činnosti zaměřené na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pedagogicko-psychologické poradny – podpora vzdělávání dětí s nejrůznějšími komplikacemi ve vzdělávání.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/pedagogicko-psychologicke-poradny>

Speciálně pedagogická centra – podpora vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

- Kontakty zde: <http://www.apspc.cz/>

Střediska výchovné péče – podpora v oblasti diagnostiky příčin náročného chování, terapie a doporučení pro intervence ve školním prostředí; ambulantní i pobytové služby.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/strediska-vychovne-pece>

Koordinátoři

Krajští školští koordinátoři prevence – monitoring situace na školách v regionu, metodické vedení metodiků prevence v pedagogicko-psychologických poradnách, participace na zajišťování podmínek pro kvalitní práci školních metodiků prevence a dalších pedagogů podílejících se na primární prevenci na jednotlivých školách a odpovědnost za vytváření a naplňování krajské koncepce prevence.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/kskp-akskp>

Krajští protidrogoví koordinátoři – koordinační, iniciativní, organizační a poradní role ve vytváření konzistentní protidrogové politiky v kraji a v koordinování místních postupů, koordinace činností jednotlivých odborů úřadů a spolupráce na realizaci dílčích cílů integrované protidrogové politiky.

- Kontakty zde: https://www.vlada.cz/assets/ppov/protidrogova-politika/vybory/Seznam_KPK_05_19.pdf

Krajští koordinátoři pro poruchy autistického spektra – diagnostika a doporučení pro intervenci v oblasti náročného chování u žáků s poruchami autistického spektra, eventuálně i u žáků s dosud diagnosticky nepotvrzeným podezřením na poruchu autistického spektra.

- Kontakty zde: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/adresar-krajjskych-koordinatorek-pas>

Krajští metodici Center podpory školám v oblasti společného vzdělávání (systémový projekt APIV B) – konzultace a podpora v tématech souvisejících se společným vzděláváním a v oblasti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

- Kontakty zde: <http://www.inkluzevpraxi.cz/centra-podpory>

Krajští konzultanti reformy systému péče o duševní zdraví – koordinační a poradní role v tématu péče o duševní zdraví, moderování odborné diskuse k tématu, znalost sítě podpůrných služeb v regionu a zajištění komunikace a spolupráce mezi poskytovateli péče a dalšími subjekty.

- Kontakty zde: <http://www.reformapsychiatrie.cz/2018/06/26/regionalni-konzultanti-kontakty/>

Sociální služby

Druhy sociálních služeb a podmínky jejich poskytování upravuje zákon o sociálních službách (zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách).

- Kontakty na sociální služby registrované v Registru poskytovatelů sociálních služeb: <http://iregistr.mpsv.cz/>

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi (SAS) – služby jsou poskytovány rodinám s dítětem, kde je ohrožen jeho vývoj v důsledku dlouhodobé krizové sociální situace rodiny. Danou situaci nedokážou rodiče sami bez pomoci překonat a u dítěte existují další rizika ohrožení jeho vývoje.

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) – poskytuje především ambulantní (případně i terénní) služby dětem a mladistvým ve věku od 6 do 26 let ohroženým rizikovým chováním. Cílem služby je pomocí pozitivního působení snižovat rizika či jim předcházet a zlepšovat dovednosti a kompetence, tak aby klienti byli sami schopni řešit problémy.

Raná péče – terénní služba poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je buď zdravotně postižené, nebo je ohrožené ve vývoji z důvodu zdravotního stavu. Poradci rané péče vyjíždějí za rodinou do jejího domácího prostředí. Ve své domovské organizaci mají zázemí, které slouží pro ambulantní konzultace, případně i pro pořádání různých rodičovských skupin, vzdělávání a další akce pro klientské rodiny.

Komunitní centra, polyfunkční komunitní centra – poskytují základní sociální poradenství kvalifikovaným sociálním pracovníkem a alespoň jednu sociální službu, nejčastěji se jedná o sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi, terénní programy nebo nízkoprahové zařízení pro děti a mládež.

Sociální služby pro rodiny s dětmi se specifickými potřebami – služby pro ohrožené děti a jejich rodiny zahrnují širší spektrum sociálních služeb zaměřujících se na děti se zdravotním postižením a na podporu osob, které o tyto děti pečují, za účelem sociálního začlenění nebo za účelem prevence sociálního vyloučení. Příkladem je např. respitní služba nabízející odlehčení rodinám pečujícím o dítě se zdravotním postižením nebo osobní asistence, terénní služba poskytovaná osobám, které mají sníženou soběstačnost a potřebují pomoc jiné fyzické osoby.

Manželské a rodinné poradny – poskytují sociálně-právní a psychologické poradenství zaměřené především na partnerské a rodinné vztahy, které nefungují nebo jsou nějakým způsobem narušeny.

- Kontakty zde: <http://www.amrp.cz/kde-najiacutet-poradce.html>

Další preventivní služby pro ohrožené děti a rodiny

Tyto služby pomáhají především **rodinám, které si nejsou jisté ve výchově a péči o své děti**. Sociální práce probíhá převážně s dětmi a jejich rodiči, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a nedovedou sami vytvořit harmonické a podnětné zázemí pro své děti, řeší mnoho závažných problémů – od výchovy a péči o děti přes tíživou bytovou situaci, zadlužení až po domácí násilí, závislosti apod.

Mezi významné aktéry poskytující sociálně preventivní služby ohroženým dětem a rodinám s dětmi patří neziskové organizace, ve kterých pracují nejen odborníci (sociální pracovníci, psychologové, pedagogové, terapeuti apod.), ale i vyškolení dobrovolníci. Organizací, jež pracují mimo jiné s dobrovolníky, existuje celá řada (např. **Člověk v tísni, o.p.s., ADRA ČR, DUHA** atd.), pro oblast preventivních služeb určených ohroženým rodinám s dětmi je významným zástupcem mezinárodní organizace **HoSt**. Mohou mít charakter preventivní, případně registrované sociální služby.

Rodinná (mateřská) centra – nabízejí nejen volnočasové aktivity, ale i sociální a vzdělávací činnost, zaměřenou např. na rozvoj rodičovských kompetencí, a plní tak hlavně sociální a výchovně-vzdělávací funkci. Svými službami významně přispívají k prevenci hlavně u rodin s nejmenšími dětmi. Vznikají obvykle na dobrovolnické bázi – jako neformální iniciativa, která se formalizuje v právní subjekt, nejčastěji spolek, a profesionalizuje svou činnost. Mateřské centrum je většinou otevřené a přístupné všem lidem žijícím v jeho okolí. Jeho programy jsou často zaměřeny mezigeneračně.

Interaktivní mapy pro vyhledání služeb v místě bydliště dítěte nebo sídla školy

Interaktivní mapy umožňují dětem, rodinám i pracovníkům škol vyhledávat služby dostupné v jejich okolí.

- linka
- fyzické a právnické osoby, kterým bylo vydáno pověření k výkonu sociálně-právní ochrany dětí
- organizace zajišťující sociální služby na území daného kraje pro rodiny s dětmi
- organizace zajišťující další preventivní, podpůrné a vzdělávací služby

Online interaktivní mapa krizových služeb pro děti

- Dostupná zde: <https://pestalozzi.cz/online-mapa-sluzeb-krizove-pomoci-pro-deti/>

Interaktivní katalog služeb pro rodiny a děti podle krajů a obcí ČR

- Dostupná zde: http://katalog.pravonadetstvi.cz/mpsv/ikredakce.nsf/i/socialni_sluzby

Online interaktivní mapa služeb pro ohrožené děti

- Dostupná zde: <https://www.ohrozenedite.cz/>

Telefonní linky

Jedná se o služby, které fungují zpravidla bezplatně a nonstop, aby byly maximálně dostupné a nízkoprahové.

Linka bezpečí 116 111 – zaměřuje se na pomoc dětem, studentům a všem, kteří jednájí v jejich zájmu. Linka bezpečí také pomáhá s řešením náročných životních situací i každodenních starostí a problémů. Poskytuje krizovou intervenci a poradenství pro klienty z celé České republiky prostřednictvím telefonu, chatu a e-mailu.

- Více zde: <https://www.linkabezpeci.cz/>

Linka Ztracené dítě 116 000 – telefonní a online poradna pro rodiny i školy. Učitelé mohou na linku anonymně zavolat a jednorázově či opakovaně řešit jakoukoli náročnou či nejasnou situaci, se kterou se ve škole potýkají.

- Více zde: <http://linkaztracenedite.cz/>

Linka Bílý kruh bezpečí 116 006 – na pomoc obětem kriminality a domácího násilí.

- Více zde: <https://www.bkb.cz/aktuality/n226-telefonicka-krizova-pomoc-bileho-kruhu-bezpeci/>

Rodičovská linka 606 021 021 – se svými dotazy se na ni mohou obrátit nejen rodiče, další rodinní příslušníci, ale i pedagogové a všichni dospělí, kteří mají starost o děti. Vyškolení pracovníci Rodičovské linky nabízejí krizovou pomoc a základní sociální poradenství po telefonu nebo prostřednictvím e-mailu.

- Více zde: <http://www.rodicovskalinka.cz/>

E-poradny a aplikace

Jedná se o webové stránky, které poskytují všem svým návštěvníkům informační servis, na koho se obrátit a jak se zachovat v určitých rizikových situacích. E-poradny nabízí většina poskytovatelů výše uvedených telefonních krizových linek a další poskytovatelé zaměřující se na další specifická témata.

E-bezpečí – zaměřuje se na bezpečnost v kyberprostoru. Funguje zde také e-poradna, kterou mohou děti i jejich rodiče v případě rizika využít.

- Více zde: www.e-bezpeci.cz

Aplikace „Nenech to být“ – umožňuje každému žáku, rodiči, učiteli, spolužáku anonymně nahlásit šikanu nebo podezření na ni. Tato informace se dostane k třídnímu učiteli a školnímu metodikovi prevence, kteří by měli adekvátním způsobem problém řešit, či případně požádat o pomoc další návazné služby.

- Více zde: <https://www.nntb.cz/>

Zdravotní služby

Dětský psychiatr – poskytuje psychiatrické služby dětem.

Klinický psycholog – poskytuje psychologické služby dle potřeb dítěte a jeho rodiny.

- Kontakty na dětské a dorostové psychiatry a na klinické psychology lze vyhledat v databázi poskytovatelů zdravotních služeb: <https://www.akpcr.cz/kontakty/databaze-poskytovatelů-zdravotnich-sluzeb> nebo na rozcestníku Tvůj lékař: <https://www.tvuj-lekar.cz/>

Krizová centra – poskytují neodkladnou, bezbariérovou a nestigmatizující psychiatrickou péči v různých formách, např. péči telefonickou, tváří v tvář či krátkodobý pobyt na lůžku s intenzivním terapeutickým programem. Poskytují zdravotní péči tam, kde je nutná akutní krátkodobá psychiatricko-psychologická.

- Kontakty na krizová centra a linky: <https://krizovatka.skaut.cz/organizace/komunikace/krizova-komunikace/805-krizova-centra-kontakty?autologin=1>

Vize modelu, jak komplexně uvažovat o potřebách dětí a přirozených partnerech školy

Model klade důraz na prevenci, včasnou identifikaci dětí v psychosociálním riziku a včasnou intervenci. Jeho základem je mezioborová spolupráce školského, sociálního a zdravotního sektoru a multidisciplinární podpora dítěte i jeho rodiny.



PŘÍLOHA 2 | INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN – VZOR

Individuální výchovný plán

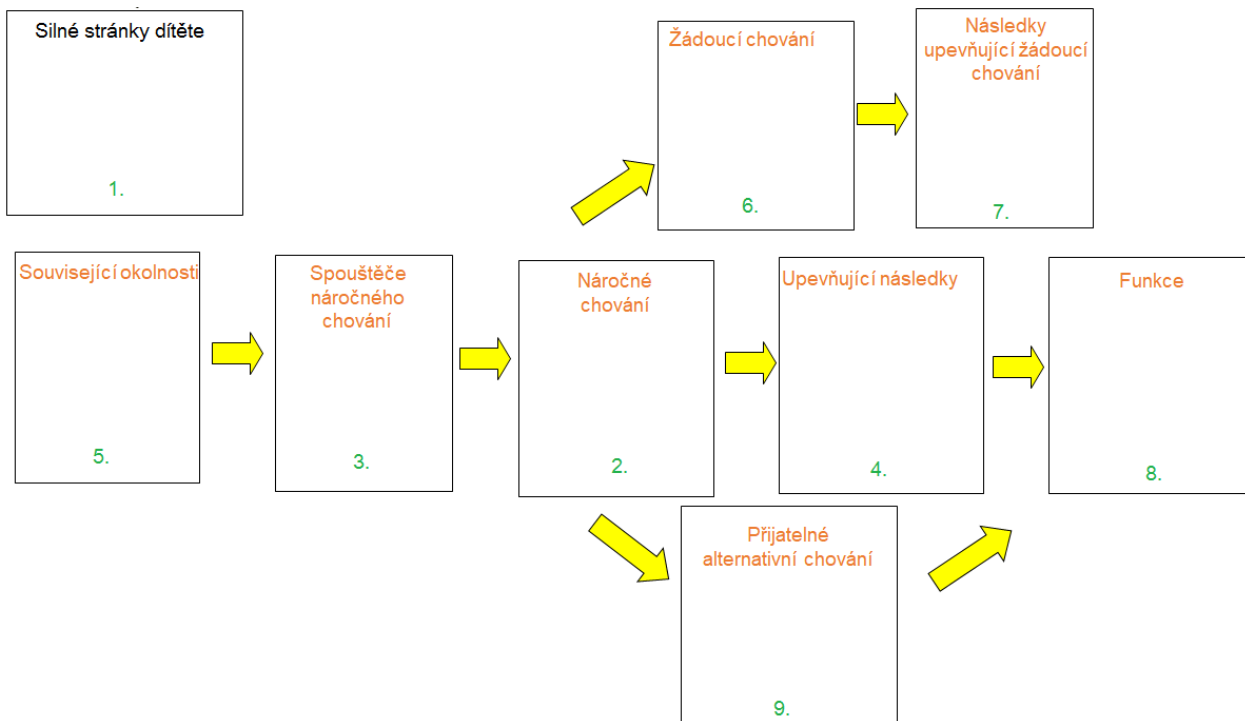
Jméno žáka:

Třída:

Datum:

Pedagogové podílející se na tvorbě IVÝP:

Funkce chování:



Strategie podporující změnu chování:

<p>Úprava souvisejících okolností</p>	<p>Úprava spouštěče</p>	<p>Úprava chování</p>	<p>Úprava upevňujících následků</p>
---	-----------------------------	-----------------------	---

Specifikace strategií:1. Předcházení náročnému chování

a) úpravy souvisejících okolností:

b) úpravy spouštěčů:

2. Nácvik nových vzorů chování

a) nácvik alternativního chování:

b) nácvik žádoucího chování:

3. Upevňování pozitivních změn v chování

a) pozitivní upevňování alternativního přijatelného chování (intenzivní podpora v iniciační fázi):

b) pozitivní upevňování žádoucího chování (průběžné upevňování postupně naučených změn):

4. Změna reakce pedagogů na náročné chování (nepodporuje funkci chování):5. Krizový plán (konkrétní kroky při nebezpečném chování):**Implementace IVýP:**1. Datum zahájení implementace intervence v podobě nových strategií a souvisejících změn:2. Plán implementace (postupné kroky, kdo a kdy nacvičí s žákem alternativní chování, potřebné materiály, informace pro vyučující o zvolených strategiích...):3. Proces zajištění další podpory (doučování, spolupráce externích odborníků, kontaktování rodiny, ochrana dítěte, řešení šikany... kdo/co/kdy):

4. Procesy komunikace mezi vyučujícími, rodinou, žákem a dalšími účastníky (odborníky) o průběhu implementace a změnách v chování (kdo/co/kdy):

5. Plán informování asistentů a suplujících učitelů:

Evaluace a adaptace IVýP:

1. Plán hodnocení implementace intervence (na základě jakých informací ověříme, zda všichni učitelé zavedli stanovené změny – kdo/kdy/jak zhodnotí – a jak řešit případné nedostatečné zavedení IVýP):

2. Plán hodnocení úspěšnosti intervence (kdo/kdy/jak bude vyhodnocovat, zda se chování žáka skutečně mění, nebo zda a jak je potřeba intervenci upravit):

Datum a podpis všech zúčastněných (žák, rodina, vyučující žáka, pedagogové podílející se na tvorbě IVýP):

PŘÍLOHA 3 | ODKAZY

Příklady metodik na podporu sociálních a emočních kompetencí a na prevenci rizikového chování

Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney: skolacyril.org/hodnotove-vzdelavani/co-je-hv/

Jablíkovi kamarádi: <http://www.zipyhokamaradi.cz/novinky/33-jablikovi-kamaradi>

Kočí zahradka:

http://www.pppkv.cz/dokumenty/05_Ko%C4%8Di%C4%8D%C3%AD%20zahrada_metodika%20pro%20u%C4%8Ditele.pdf

Minimalizace šikany (MIŠ): <http://aisis.cz/5-minimalizace-sikany.html>

Projekt Odyssea: <http://www.odyssea.cz/>

PBIS – Podpora pozitivního chování dětí a žáků: <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Psychosociální výchova pro děti na základních školách: <https://www.nudz.cz/vyzkumne-programy/vyzkumne-projekty-docasne/>

Predict (diagnostický nástroj pro MŠ): <http://www.raabe.cz/nase-projekty/good-start-to-school-projekt-erasmus/>

Zipyho kamarádi: <http://www.zipyhokamaradi.cz/>

Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních (č.j. MSMT-21149/2016): <http://www.msmt.cz/file/38988/>

Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) s přílohami: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

Doporučená literatura

Budování citového pouta, Jak probouzet lásku v hluboce traumatizovaných dětech, Hughes D. A., Praha: Institut fyziologické socializace, 2017

Cesta ke šťastnému dětství, Laffont E. R. a Gueguenová C., 2014

Děti spolu, Bořkovicová M., Pasparta, 2019

Dětská psychoterapie a poradenství – Komplexní průvodce, Bremsová Ch., Triton, 2018

Dítě v nesnázích: Prevence, příčiny, terapie – Elliott J. a Place M., Grada, 2002

Formativní hodnocení ve výuce, Starý K. a Laufková V. a kol., Portál, 2016

Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče – Matoušek O., Pazlarová H., Portál, 2014
Hry pro zvládání hněvu, Plummer D. M., Portál, 2019

Jak na žáky – Zvládání náročných situací ve třídě, Tesařová M. a kol., Portál, 2016

Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole: Z pohledu dítěte, rodiče a učitele; Divoká J., Hruda T., Pasparta, 2017

Metodik prevence a jeho role na základní škole, Procházka M., Pasparta, 2019

Metody a postupy poznávání žáka – Pedagogická diagnostika, Mertin V. a Krejčová L. a kol., Wolters Kluwer ČR, 2016

Mindful Kids: 50 Mindfulness Activities, Stewart W., Barefoot Books, 2017

O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí, Vrtbovská P., Scan 2010, Natama 2010

Pedagogická intervence u žáků ZŠ, Krejčová L. a Mertin V., Wolters Kluwer ČR, 2011
Poruchy chování v dětském věku, Ptáček R., Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006

Pozorně jako žabka, Shnelová E., Bizbooks, 2018

Problémy s chováním ve škole – jak na ně (Individuální výchovný plán), Mertin V., Krejčová L. a kol., Wolters Kluwer ČR, 2013

Pracovní listy Předškolák s ADHD – Chování a komunikace, Raabe, 2019

Speciálně pedagogické minimum pro učitele – Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami, Bittmanová L. a kol. – kapitola o dětech s poruchou chování, Pasparta, 2019

Trauma očima dítěte. Probouzení obyčejného zázraku léčení, Levine Peter A., Klineová M., Praha: Maitrea, 2012

Trauma v dětství a adolescenci – Průvodce pro pedagogy, Tým autorů, NÚDZ, 2017 – volně ke stažení
<https://www.nudz.cz/files/pdf/publikace-trauma.pdf>

Třídní klima a školní klima, Čapek R., Grada, 2010

Vazba, Bowlby J., Portál, 2010

Vývojová psychologie, Thorová K., Portál, 2015

Příklady publikací vhodných pro děti

Buď v pohodě! Knižka aktivit pro všechny, kteří se občas cítí smutně nebo našťvaně. Murray L., Abey K., Coombes S., Jiri Models, 2019

Zvládneš všechno! Knižka aktivit pro všechny, kteří se občas cítí smutně a ustaraně. Murray L., Abey K., Coombes S., Jiri Models, 2019

100 her pro rozvoj sebedůvěry a sociálních kompetencí u dětí od 8 do 12 let, Portman R., Portál, 2018

Online zdroje

Balintovské skupiny: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1755-balintovska-skupina-jak-pomoci-fantazie-resit-vztahy-ve-skole>

Formativní hodnocení – jako prostředek prevence problémového chování v důsledku školního neúspěchu: <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>

Katalog podpůrných opatření UPOL – Tvorba pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování; Felcmanová L. a kol.: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodzeni/prace-s-tridnim-kolektivem/4-9-1-10-tvorba-pravidel-tridy-a-hodnoceni-jejich-dodrzovani/>

Kids' Skills – na řešení orientovaná práce s dětmi, rodiči a komunitou: <https://www.kidsskills.cz/>

Narativní terapie – jako psychohygienu učitele a podpora žáků s ADHD: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1776-narativni-terapie-jako-psychohygienu-ucitele-a-podpora-zaku-s-adhd>

Otevřený dialog: <http://otevrenedialogy.cz/>

Podpora pozitivního chování dětí a žáků (PBIS): <https://www.podporainkluze.cz/material/pbis-podpora-pozitivniho-chovani-deti-a-zaku/>

Podpůrná opatření v oblasti problematického chování a poruch chování, NÚV: <http://www.nuv.cz/file/3363/>

Portál Asistent pedagoga: www.asistentpedagoga.cz

Portál Podpora inkluze: www.podporainkluze.cz

PŘÍLOHA 4 | LEGISLATIVA

Zákony

Školský zákon

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

Školský zákon upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních a stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Zakotvuje **rovný přístup ke vzdělávání** bez diskriminace – § 2 odst. 1 písm. a), **individuální přístup** a zohledňování vzdělávacích potřeb každého dítěte, žáka a studenta – dále jen „žák“ – § 2 odst. 1 písm. b), pravidlo **spádové školy** (§ 36 odst. 7) upravující právo na přednostní přijetí žáků s trvalým pobytem a umístěním v příslušném školském obvodu i zásadu, že **výběr školy (i nespádové) je na rodičích** (§ 36 odst. 5).

Cíle vzdělávání (§ 2 odst. 2 a § 44)

Ve svém **§ 2 zakotvuje školský zákon základní zásady a cíle vzdělávání**. Cílem vzdělávání není jen získání všeobecného vzdělání, ale také celkový rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání a učení se v průběhu celého života – § 2 odst. 2 písm. b), bude chápat zásady demokracie a právního státu, základní lidská práva a bude mít smysl pro sociální soudržnost – § 2 odst. 2 písm. c).

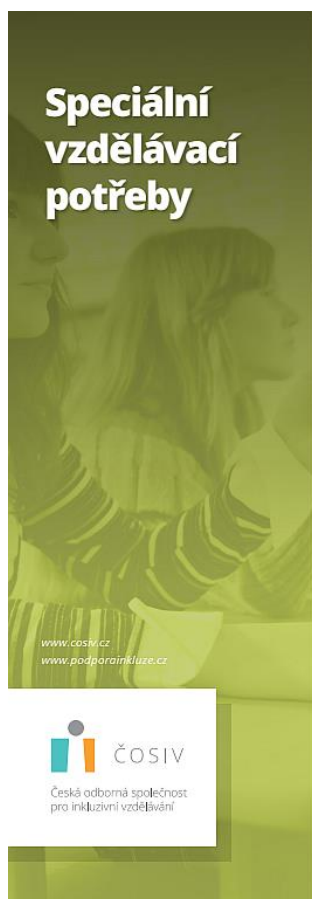
V **§ 44** pak školský zákon **upravuje cíle základního vzdělávání**. Mezi ty patří osvojení strategie učení a motivace k celoživotnímu učení, tvořivé myšlení a řešení problémů, účinná komunikace a spolupráce, ochrana svého fyzického i duševního zdraví, hodnot a životního prostředí, ohleduplnost a tolerance k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám a schopnost rozhodovat se a uplatnit se v budoucnosti.

Povinnosti pedagogických pracovníků – § 22 b)

Mezi povinnosti pedagogických pracovníků patří povinnost vykonávat pedagogickou činnost v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, chránit a respektovat práva dětí, chránit bezpečí a zdraví dětí, svým přístupem vytvářet pozitivní a bezpečné klima ve školním prostředí a poskytovat dětem a zákonným zástupcům informace spojené s výchovou a vzděláváním.

Dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16 odst. 1 ŠZ)

Školský zákon upravuje definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho nárok na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí každá osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se pak rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám. Na podporu má nárok každé dítě, které ji potřebuje, a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami tak mohou být nejen děti zdravotně postižené či zdravotně a sociálně znevýhodněné (jak tomu bylo podle předchozí právní úpravy), ale také například žáci nadaní, žáci cizinci, žáci z nepodnětného prostředí a žáci s náročným chováním a další žáci, pokud potřebují podporu ve vzdělávání.



Speciální vzdělávací potřeby má žák, který ke svému vzdělávání potřebuje podpůrná opatření odpovídající jeho zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo ztíženým životním podmínkám. Žáci se SVP mají právní nárok na poskytování podpůrných opatření v nezbytném rozsahu.



Podpůrná opatření (§ 16 odst. 2)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) se uskutečňuje v běžné škole, přičemž tito žáci mají právní nárok na různá podpůrná opatření ve vzdělávání vyplývající z jejich individuálních vzdělávacích potřeb. Výjimka je stanovena pro děti s těžšími hendikepy podle § 16 odst. 9, pro které zákon stanovuje přednostní vzdělávání v běžné škole s alternativou vzdělávání ve škole, třídě, oddělení a studijní skupině podle § 16 odst. 9 (tzv. speciální), a to v případě, že by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jejich vzdělávacích možností a k uplatnění jejich práva na vzdělávání. Podmínkou pro zařazení do speciálního vzdělávání je u těchto dětí písemná žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem žáka.

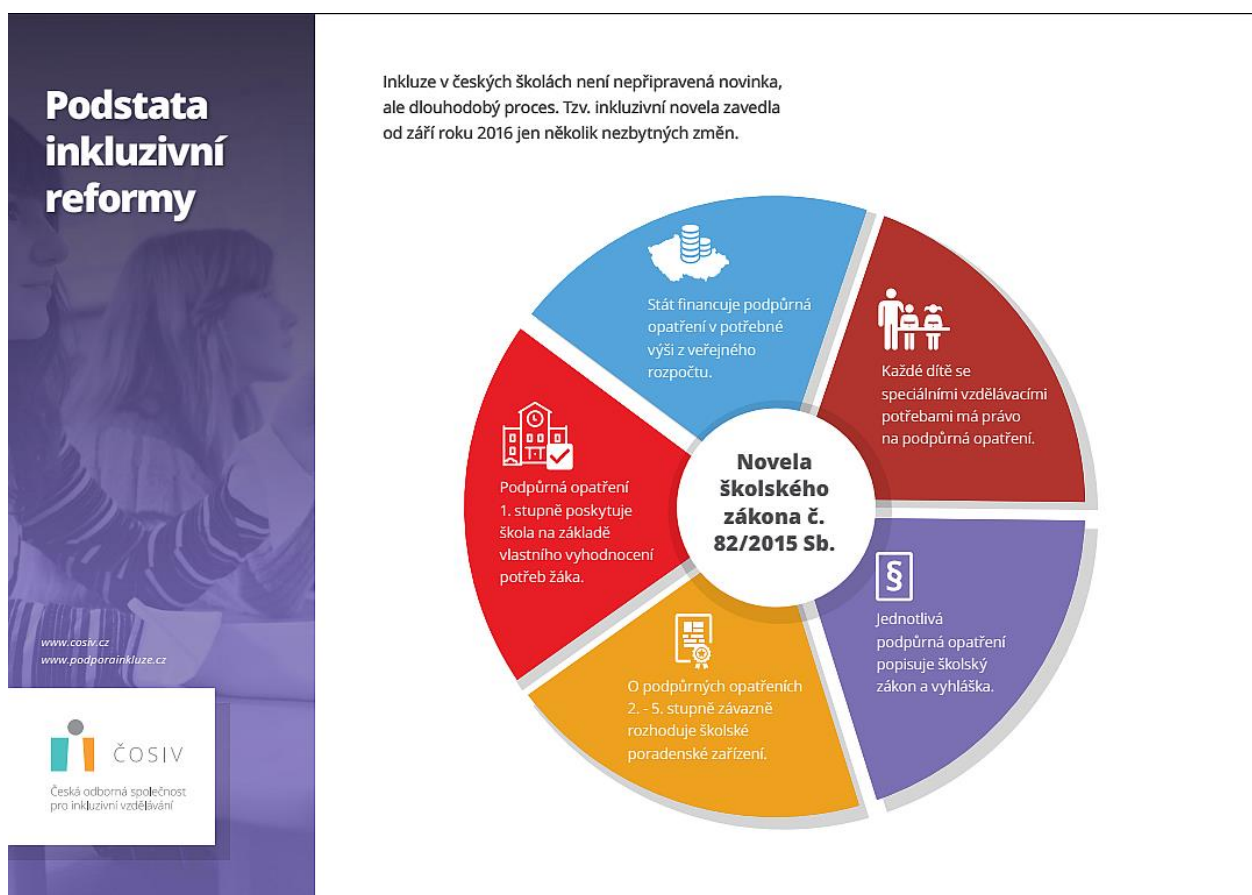


Nezbytné úpravy odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka. Opatření 1. stupně poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení potřeb žáka, opatření 2. - 5. stupně na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení.



Podstata tzv. inkluzivní novely č. 82/2015 Sb., účinné od 1. září 2016

Každý žák se SVP má právní nárok na adekvátní podporu na základě svých individuálních vzdělávacích potřeb (§ 16). Druhy podpůrných opatření a jejich normovanou finanční náročnost vymezují právní předpisy (§ 16 odst. 2, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Podpůrná opatření 1. stupně poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení individuálních vzdělávacích potřeb žáka. O poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně rozhoduje školské poradenské zařízení. To posoudí vzdělávací potřeby žáka a rozhodne tzv. „Doporučením ke vzdělávání žáka se SVP“ o potřebné podpoře (§ 16a). Jedná se o pravomocné rozhodnutí orgánu veřejné moci, proti kterému je možné se odvolat v revizním řízení (§ 16b). Škola má povinnost takto přiznaná podpůrná opatření poskytovat. Stát garantuje jednotné financování přiznané podpory (normovaná finanční náročnost) v plné výši z veřejného rozpočtu.



Bezpečnost a ochrana zdraví (§ 29)

Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a souvisejících činnostech povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálněpatologických jevů.

Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví při vzdělávání a souvisejících činnostech a poskytují žákům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. Prováděcí vyhláška doposud chybí.

Školy mají povinnost vést evidenci úrazů (vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů, stanoví způsob evidence úrazů, hlášení a zasilání záznamu o úrazu, vzor záznamu o úrazu a okruh orgánů a institucí, jimž se záznam o úrazu zasilá).

Školní řád školy a vnitřní řád školského zařízení (§ 30)

Školní a vnitřní řád vymezuje práva a povinnosti dětí a zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a pravidla vzájemných vztahů. Upravuje provoz a vnitřní režim školy, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, podmínky ochrany před sociálněpatologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení a pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a studentů.

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí

(zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí)

Zákon o sociálně-právní ochraně dětí zakotvuje ochranu dětí a jejich oprávněných zájmů, ochranu jejich práv na příznivý vývoj a řádnou výchovu, působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny a zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro děti, které nemohou být vychovávány ve vlastní rodině. Zákon upravuje nástroje, které orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) využívají při své činnosti, aby předcházely vzniku ohrožení dětí a aby již ohroženým dětem poskytly potřebnou pomoc a ochranu. OSPOD může s dítětem aktivně pracovat pouze za podmínky, že je dítě vyhodnoceno jako ohrožené, a za předpokladu, že škola již předtím využila dostupných možností práce s dítětem. Někdy se v praxi školy na OSPOD obrací automaticky i v situacích, kdy je v jejich kompetenci situaci řešit.

Oznamovací povinnost OSPODu (§ 10 odst. 4)

Státní orgány, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatelé zdravotních služeb, popřípadě další zařízení určená pro děti mají povinnost oznámit sociálnímu odboru obce s rozšířenou působností skutečnosti, které nasvědčují tomu, že je dítě v ohrožení podle § 6, a to bez zbytečného odkladu poté, kdy se o takové skutečnosti dozví.

Povinnost sdělit OSPODu na výzvu bezplatně potřebné údaje (§ 53)

Jedná se o povinnost státních orgánů, zaměstnavatelů, dalších právnických osob, zejména poskytovatelů zdravotních služeb, škol, školských a jiných obdobných zařízení, fyzických osob, pokud jsou poskytovateli zdravotních služeb nebo zřizovateli škol a dalších zařízení, pověřených osob a poskytovatelů sociálních služeb sdělit údaje potřebné pro poskytnutí sociálně-právní ochrany nebo pro účely rozhodování o vydání pověření, nebrání-li tomu zvláštní právní předpis.

Preventivní a poradenská činnost a případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin (§ 10)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností tuto činnost zajišťuje a pořádá ve spolupráci s rodiči, zástupci škol, poskytovateli zdravotních a sociálních služeb, orgánů činných v sociální oblasti, policie, státních zástupců, odborníků v oblasti náhradní rodinné péče.

Uložení povinnosti využít odbornou poradenskou pomoc (§ 12 odst. 1)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností může uložit rodičům povinnost využít odbornou poradenskou pomoc, pokud ji rodiče nezajistili, dítě ji potřebuje a byla jim předtím doporučena nebo nejsou schopni řešit problémy spojené s výchovou dítěte bez odborné poradenské pomoci, zejména při sporech o úpravě výchovy dítěte nebo úpravě styku s dítětem, nebo pokud nevyužili možnosti odborné poradenské pomoci potřebné k překonání problémů rodiny a k odvrácení umístění dítěte do náhradní péče nebo nedbali na doporučení spolupracovat s pověřenými osobami, poskytovateli odborných poradenských služeb nebo mediátorem.

Výchovná opatření (§ 13)

Obecní úřad obce s rozšířenou působností může uložit dítěti i rodičům různá výchovná opatření. Neučinil-li tak úřad, může o těchto výchovných opatřeních rozhodnout soud. Mezi výchovná opatření patří napomenutí, stanovení dohledu nad dítětem, uložení omezení, která mají zabránit působení škodlivých vlivů na výchovu dítěte, zejména zákaz určitých činností, návštěv určitých míst, akcí nebo zařízení nevhodných vzhledem k osobě dítěte a jeho vývoji, nebo uložení povinnosti využít odbornou poradenskou pomoc, terapii nebo služby mediátora. Nejedná se o represivní, ale preventivní opatření. Uložené výchovné opatření nemá být trestem, ale má směřovat ke stabilizaci situace dítěte.

Sociální kuratela (§ 31–32)

Sociální kuratela podporuje děti vyžadující zvýšenou pozornost. Směřuje k odstranění, zmírnění nebo zamezení prohlubování anebo opakování poruch psychického, fyzického a sociálního vývoje dítěte. Cílem je pomoc při překonávání nepříznivých sociálních podmínek a výchovných vlivů za účelem plnohodnotného začlenění do společnosti.

Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc (§ 41–42n)

Zařízení poskytují ochranu a pomoc dětem, které se ocitly bez jakékoliv péče nebo jsou-li jejich život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy anebo ocitly-li se bez péče přiměřené jejich věku (§ 15), dětem tělesně nebo duševně týraným nebo zneužívaným anebo dětem, kterým jsou závažným způsobem ohrožena jejich základní práva. Ochrana a pomoc spočívá v uspokojování základních životních potřeb takových dětí, včetně ubytování, v zajištění zdravotních služeb a v psychologické a jiné obdobné nutné péči.

Zákon o výkonu ústavní výchovy

(zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních)

Zákon upravuje podmínky a principy výchovy a vzdělávání dítěte ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy (dále jen „zařízení“) a ve školských zařízeních pro preventivně výchovnou péči, kterými jsou střediska výchovné péče (dále jen „středisko“).

Zařízení pro preventivně výchovnou péči – Střediska výchovné péče (§ 16 a násl.)

Střediska výchovné péče patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry mezi školská poradenská zařízení. Účelem je poskytovat preventivně výchovnou péči (§ 1 odst. 3) při výchově a vzdělávání dítěte s poruchami chování a při řešení problémů spojených s péčí o dítě, s cílem zachovat a posílit rodinné vazby dítěte a zamezit odtržení dítěte z jeho rodinného prostředí. Nutný je informovaný souhlas žadatele s poskytováním služeb.

Střediska spolupracují se školami, dalšími školskými poradenskými zařízeními, OSPOD, orgány prevence sociálněpatologických jevů a závislostí. Klienty středisek jsou děti s rizikem poruch chování či s již rozvinutými projevy poruch chování (do 26 let), osoby odpovědné za výchovu a pedagogičtí pracovníci.

Střediska poskytují služby poradenské, terapeutické, diagnostické, vzdělávací, speciálně pedagogické a psychologické, výchovné a sociální a informační. Forma služeb je terénní (v rodinném nebo školním prostředí klienta), ambulantní, celodenní či internátní (max. 8 týdnů).

Antidiskriminační zákon

(zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací)

Antidiskriminační zákon v návaznosti na mezinárodní a evropské smlouvy a předpisy a na Listinu základních práv a svobod blíže vymezuje právo na rovné zacházení a zákaz diskriminace ve věcech zaměstnání a podnikání, sociálního zabezpečení, sociálních výhod, zdravotní péče, přístupu ke zboží a službám a také přístupu ke vzdělání a jeho poskytování, včetně odborné přípravy.

Právní prostředky ochrany před diskriminací (§ 10)

V antidiskriminačním zákoně jsou vymezeny pojmy přímé a nepřímé diskriminace a upraveny právní prostředky ochrany před diskriminací. Každý, jehož práva na rovné zacházení byla dotčena, se může soudní cestou domáhat upuštění od diskriminace, odstranění diskriminačních zásahů a poskytnutí přiměřeného zadostiučinění. V případech snížení dobré pověsti nebo důstojnosti osoby či její vážnosti ve společnosti ve značné míře má také právo požadovat náhradu nemajetkové újmy v penězích. O výši náhrady rozhoduje soud s přihlédnutím k závažnosti vzniklé újmy a okolnostem, za nichž k porušení práva došlo.

Vyhlášky**Vyhláška SVP**

(vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

Vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona a vzdělávání žáků nadaných. Obsahuje zvláštní ustanovení o některých podpůrných opatřeních, upravuje postup při jejich poskytování a dále organizaci vzdělávání žáků s poskytnutými podpůrnými opatřeními.

Podpůrná opatření (§ 2) a postup při jejich poskytování (§ 11–16)

Na poskytování podpůrných opatření má právní nárok každý žák, který je potřebuje k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními (§ 16 odst. 1 školského zákona). Nová definice speciálních vzdělávacích potřeb je široká a postavená na individuálním přístupu k žákům. Zahrnuje všechny děti s potřebou podpory ve vzdělávání, ať už je důvod její potřeby jakýkoliv, a vyplývá ze zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek žáka.

Podpůrná opatření se podle rozsahu, obsahu, náročnosti a míry potřeb, na něž reagují, dělí do pěti stupňů. Podpůrná opatření 1. stupně, která nemají normovanou finanční náročnost, poskytuje škola na základě vlastního vyhodnocení individuálních vzdělávacích potřeb žáka. O poskytování podpůrných opatření 2.–5. stupně rozhoduje školské poradenské zařízení, tedy pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. Podpůrná opatření se poskytují samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka.

Školské poradenské zařízení posoudí vzdělávací potřeby žáka a rozhodne tzv. „Doporučením ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ o nezbytné podpoře. Jedná se o pravomocné rozhodnutí orgánu veřejné moci, proti kterému je možné se odvolat v revizním řízení. Škola má povinnost takto přiznaná podpůrná opatření poskytovat. A stát garantuje jejich jednotné financování prostřednictvím normované finanční náročnosti v plné výši z veřejného rozpočtu.

Organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními (§ 11–12)

Vyhláška obsahuje pravidla organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Ve třídě se jich může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně a jejich počet nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě nebo nejvýše 4 žáci uvedení v § 16 odst. 9 zákona.

Ve třídě mohou působit nejvýše 3 pedagogičtí pracovníci.

Nadaný a mimořádně nadaný žák (§ 28)

Vyhláška upravuje definice nadaného a mimořádně nadaného žáka.

Za nadaného žáka se považuje především žák, který vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech.

Za mimořádně nadaného žáka se považuje především žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Zjišťování mimořádného nadání a vzdělávacích potřeb žáka provede školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou.

Pro nadané žáky může ředitel školy vytvářet skupiny, ve kterých se vzdělávají žáci stejných nebo různých ročníků, lze jim rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem nebo umožnit účast na výuce ve vyšším ročníku. Ředitel školy může přeradit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku bez absolvování předchozího ročníku na základě zkoušek vykonaných před komisí jmenovanou ředitelem školy.

Přílohy k vyhlášce

Příloha č. 1 obsahuje přehled podpůrných opatření, jejich výčet, účel a členění do pěti stupňů, pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením a pravidla normované finanční náročnosti. Podpůrná opatření s normovanou finanční náročností jsou vždy označena stupněm II.–V., číslem položky a označením pro podporu ve škole (A) nebo školském zařízení (B). Pokud činnost školy a školského zařízení vykonává jedna právnická osoba, jsou doporučena podpůrná opatření pro školské zařízení a školu uvedena v jednom doporučení školského poradenského zařízení. Pokud nikoliv, pak školské poradenské zařízení vydává samostatné doporučení pro vzdělávání žáka ve školském zařízení. Podpůrná opatření všech stupňů se vztahují na všechny druhy vzdělání a nastavují se dle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Příloha č. 2 obsahuje vzor Individuálního vzdělávacího plánu.

Příloha č. 4 obsahuje vzor Zprávy školského poradenského zařízení.

Příloha č. 5 obsahuje vzory Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení.

Vyhláška o poskytování poradenských služeb

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

Vyhláška vymezuje poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních, jejich výčet, účel, členění, působnost a pravidla a postupy nástroje a metody diagnostiky. Poradenské služby poskytují školská poradenská zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC) a školní poradenská pracoviště přímo ve školách, v nichž působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, ideálně také školní psycholog a/nebo školní speciální pedagog, kteří spolupracují s pedagogickými pracovníky školy.

Přílohy k vyhlášce

Příloha č. 1 upravuje standardní činnosti poraden, kterými jsou diagnostika, intervence, informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace.

Příloha č. 2 upravuje standardní činnosti speciálně pedagogických center, kterými jsou diagnostika, intervence, podpora a informační a metodická činnost, podpora a evidence a dále speciální činnosti pro žáky s různými zdravotními hendikepy (např. logopedie, ergoterapie, smyslová výchova, rozvoj orientace v prostoru, rozvoj matematických představ, paměti, zrakových a sluchových funkcí, motoriky a pohybu a mnoho dalších).

Příloha č. 3 upravuje standardní činnost školy a jejich pracovníků, tj. výchovného poradce, metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga.

Příloha č. 4 upravuje činnosti pedagogických a dalších pracovníků zajišťujících poradenské služby ve školských poradenských zařízeních, tj. psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pedagoga a metodika prevence.

Příloha č. 5 obsahuje vzor informovaného souhlasu s poskytováním poradenských služeb ve ŠPZ.

Mezinárodní smlouvy

Česká republika je vázána řadou mezinárodních smluv a deklarací z oblasti lidských práv a vzdělávání, které je třeba ve vztahu k dětem i při jejich vzdělávání naplňovat a dodržovat.

Mezinárodní smlouvy, k nimž Česká republika přistoupila, jsou součástí právního řádu České republiky a mají přednost před zákonem. Česká republika je jimi vázána, má povinnost je dodržovat a uvádět s nimi do souladu vnitrostátní právní předpisy. Ústava České republiky stanoví, že pokud zákon určuje něco jiného než vyhlášená mezinárodní smlouva, použije se mezinárodní smlouva.

Čl. 10 Ústavy České republiky č. 1/1993 Sb.

„Vyhlášené mezinárodní smlouvy, k jejichž ratifikaci dal Parlament souhlas a jimiž je Česká republika vázána, jsou součástí právního řádu; stanoví-li mezinárodní smlouva něco jiného než zákon, použije se mezinárodní smlouva.“

Deklarace jsou sice právně nezávazné dokumenty, nicméně se jedná o mezinárodní veřejná politická prohlášení obsahující závažný obsah velkého dosahu a podle řady právních teoretiků tak nabývají charakter obvyčejového práva. Typickým příkladem je Všeobecná deklarace lidských práv OSN z roku 1948, která je výchozím bodem pro všechny ostatní pozdější lidskoprávní dokumenty, jako je například Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (1991), sdělení č. 209/1992 Sb. Česká republika sice nepatří mezi její signatáře, nicméně z deklarace vychází naše Listina základních práv a svobod (usnesení č. 2/1993 Sb., o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky).

Všeobecná deklarace lidských práv (OSN, 1948)

Deklarace stanovuje základní lidská práva a svobody, jako je právo na život, svobodu a důstojnost, zákaz otroctví, mučení, rovnost před zákonem, právo na spravedlivý proces a presumpci nevinu, právo na soukromí, majetek, myšlení, náboženství, svobodu přesvědčení a projevu, sociální zabezpečení, bezplatné vzdělávání, práci, odpočinek a životní úroveň, která zajistí důstojný život jeho i jeho rodiny.

Ve vztahu ke vzdělávání deklarace upravuje právo na bezplatné povinné základní vzdělání a na přístupné odborné a vyšší vzdělávání pro všechny. Vzdělání má směřovat k rozvoji lidské osobnosti, účtět k lidským právům a svobodám a napomáhat porozumění mezi všemi lidmi. Obsahuje také ustanovení o právu rodiče zvolit druh vzdělávání pro své dítě.

Úmluva o právech dítěte (OSN, 1989)

(sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte)

Úmluva OSN, kterou ratifikovaly s výjimkou USA a Somálska všechny státy světa, zakotvuje rovné příležitosti pro všechny děti bez ohledu na to, kde žijí: Každé dítě má právo na život a co nejlepší start do něj. Každé dítě má mimo jiné právo chodit do školy a vzdělávat se bez jakékoliv diskriminace, žít v bezpečném prostředí, být v kontaktu se svou rodinou, dostávat nejlepší možnou péči v případě nemoci a mít prostor pro své dětské hry, volnočasové aktivity a sny.

V souladu s Úmluvou má každé dítě v každé zemi světa právo na život, rozvoj a zapojení se do společnosti a na zvláštní péči a pomoc, protože z důvodu své nezralosti potřebuje zvláštní záruky, péči a právní ochranu. Každé dítě má právo na co nejlepší start do života. Úmluva definuje základní lidská práva dítěte jako právo na život, právo na jméno, právo na zachování totožnosti, právo znát své rodiče a být jimi vychováván, právo na náhradní péči, pokud je dítě zbaveno rodinného prostředí, právo na svobodu názoru, projevu, myšlení a náboženského vyznání, právo na přístup k informacím, právo na svobodu sdružování a pokojného shromažďování, právo na ochranu soukromí, právo na vzdělání a právo na odpočinek a volný čas, právo na ochranu před násilím, ponižováním a vykořisťováním, právo na ochranu zdraví, právo na životní úroveň potřebnou pro rozvoj dítěte, právo na výhody sociálního zabezpečení, právo na ochranu před nebezpečnou prací a právo na používání vlastního jazyka.

Úmluva zároveň zavazuje státy k přijetí opatření k zajištění lékařské pomoci dětem, k zajištění odpovídající péče matce před porodem, ke snížení dětské úmrtnosti, k rozvoji zdravotní osvěty, k poskytování pomoci rodičům se zabezpečením životních podmínek dítěte včetně prevence představované postupy a programy k ochraně dětí před tělesným i duševním násilím, zneužíváním, zanedbáváním nebo vykořisťováním, k zajištění ochrany před sexuálním vykořisťováním (prostitute, dětská pornografie a další), k zabránění únosům a obchodování s dětmi, k ochraně dětí před mučením, k ochraně před omezováním osobní svobody, k zákazu trestu smrti vztahujícímu se na nezletilé, k zajištění právní

pomoci dětem zadržným pro trestný čin, k zajištění ochrany před užíváním narkotik, ke stanovení věkové hranice pro vstup do zaměstnání a délky pracovní doby nezletilých, k neúčasti dětí na válečných akcích a k zotavení a sociální reintegraci dětí po traumatických zážitcích.

Ve vztahu ke vzdělávání Úmluva zakotvuje bezplatné a povinné základní vzdělávání na rovnoprávném základě, poradenství při vzdělávání a přípravě na povolání a podporu pravidelné školní docházky. Úmluva také výslovně hovoří o kázni ve školách a opatřeních k jejímu zajištění, která musí být v souladu s důstojností dítěte i touto Úmluvou.

Světová deklarace vzdělání pro všechny (tzv. Jomtienská deklarace, 1990)

Zakotvuje právo na vzdělání pro všechny lidi bez rozdílu jako rozšířený a znovuoobnovovaný závazek vyplývající již ze Všeobecné deklarace lidských práv. K tomu Jomtienská deklarace stanoví další opatření, jako jsou všestranný přístup a podporování spravedlivých požadavků, zaměření se na přínosy učení, rozšiřování prostředků základního vzdělání, zlepšování prostředí pro vzdělávání, posilování partnerství a multidiscipinární spolupráce a rozvoj podpůrné politiky.

Každý člověk má právo na uspokojení základních vzdělávacích potřeb, které zahrnují jak základní vzdělávací nástroje (gramotnost, ústní vyjadřování, počítání, řešení problémů), tak i základní výukový obsah (znalosti, dovednosti, hodnoty, postoje), jež jsou potřebné pro přežití lidských bytostí, k plnému rozvoji jejich schopností, k důstojnému životu a práci, k plné účasti na rozvoji, ke zlepšení kvalit životů, ke kompetentnímu rozhodování a k dalšímu učení se. Rovný přístup ke vzdělání a podporu spravedlnosti upravuje článek 3. Článek 6 klade důraz na zlepšení prostředí pro vzdělávání, které zahrnuje i výživu, zdravotní péči a celkovou duševní a citovou podporu. Článek 7 pak zdůrazňuje nutnost multidiscipinární mezirezortní spolupráce.

Prohlášení ze Salamanky, tzv. Salamanská deklarace (UNESCO, 1994)

Prohlášení, které česká vláda podepsala v roce 1994 na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, podporuje inkluzivní vzdělávání a vyzývá vlády ke změnám na podporu inkluze. Vychází z předpokladu, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají mít přístup do běžných škol. Deklaruje, že běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějším nástrojem v boji proti diskriminaci, ve vytváření přátelských komunit, v budování inkluzivní společnosti a v dosahování vzdělání pro všechny.

Deklarace obsahuje také akční rámec ke vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami. Ten zahrnuje nové pojetí vzdělávání, jehož hlavním principem je společné vzdělávání všech dětí a dospělých, dále pravidla pro konkrétní kroky na úrovni států, jako jsou například celkové uspořádání a konkrétní politiky, školní ukazatele, příprava pedagogických pracovníků, externí podpůrné služby, prioritní oblasti a v neposlední řadě pravidla pro konkrétní kroky na úrovni regionální a mezinárodní.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením (2006)

(Sdělení Ministerstva zahraničních věcí č. 10/2010 Sb. m. s., o Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením)

Úmluva nezavádí žádná nová specifická práva, je založena na principu rovnoprávnosti, zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti včetně inkluzivního systému vzdělávání na všech úrovních. Úmluva je založena na třech základních principech/pilířích: 1) prosazovat, 2) chránit a 3) zajistit práva osob se zdravotním postižením.

Právo osob se zdravotním postižením na vzdělání bez diskriminace a na základě rovných příležitostí upravuje článek 24. Ten také zakotvuje povinnost smluvních států zajistit, aby osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy a měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí. A také právo na přiměřenou úpravu podle individuálních potřeb a nezbytnou individualizovanou podporu umožňující jejich účinné vzdělávání.

K Úmluvě byl přijat Opční protokol, který zaručuje osobám se zdravotním postižením možnost podání stížnosti, pokud stát nedodrží závazky plynoucí z Úmluvy.



Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5 | www.csicr.cz