

Zpráva o vyhodnocení účinnosti a efektivity smluv s rodiči u žáků s poruchami chování

David Čáp, Pavel Dosoudil (eds.) a kol.

**Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další
vzdělávání pedagogických pracovníků**

Praha, 2014

Vydáno v rámci projektu Rozvoj a podpora poradenských služeb - VIP III, výzva č.33; Průběžná výzva k předkládání individuálních projektů národních z OPVK; Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost; prioritní osa 4a systémový rámec celoživotního učení, registrační číslo projektu CZ 1.07/4.1. 00/33.0001.

© David Čáp, Pavel Dosoudil a kol., 2014

© Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014

ISBN 978-80-7481-056-5

ZPRÁVA O VYHODNOCENÍ ÚČINNOSTI A EFEKTIVITY SMLUV S RODIČI U ŽÁKŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

David Čáp, Pavel Dosoudil (eds.) a kol. Praha: NÚV, 2014.

***Anotace:** Ve školách zapojených do projektu RAMPS-VIP III (2012-2014) byla díky finančním prostředkům z Evropských sociálních fondů zajištěna podpora školám v práci s žáky s projevy rizikového chování a s rizikem rozvoje poruch chování (klíčová aktivita 5) ze strany odborných poradenských pracovníků středisek výchovné péče. Klíčová aktivita 3 zajišťovala jejich metodické vedení. V průběhu projektu realizovali odborní poradenská pracovníci středisek také individuální výchovné programy se žáky s projevy rizikového chování. Předkládáme zprávu o vyhodnocení efektivity tohoto nástroje*

***Klíčová slova:** Projekt RAMPS-VIP III, středisko výchovné péče, individuální výchovný program.*

Na zpracování publikace se podíleli metodici školských poradenských pracovišť SVP projektu RAMPS-VIP III:

Mgr. Jiří Malěř

PhDr. Zdena Marková

Mgr. Simona Muřková

Mgr. Petra Štefflová

Děkujeme PhDr. Gabriele Mikulkové za konzultace k podobě textu.

Obsah

Úvod	4
1. Teoretická východiska	5
1.1 Pojmy poruchy chování a rizikové chování	5
1.2 Výskyt rizikového chování v zapojených školách	6
2. Ověřování v RAMPS VIPIII	7
2.1 popis klíčové aktivity číslo 5 projektu RAMPS	7
2.2 Průběh ověřování	8
3. Závěry	8
Literatura	12
Přílohy	12

Úvod

Ve svém programovém prohlášení ze 4. 10. 2010 se Vláda České republiky zavázala iniciovat „debatu o posílení odpovědnosti rodičů za vzdělávání dítěte, zejména vůči škole, přičemž zvaží i možnost kodifikace Smlouvy mezi rodinou a školou o chování dětí s cílem zajistit lepší vymahatelnost plnění rodičovských povinností při vzdělávání dětí“. Proto v souladu s § 171 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vyhlásilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy pokusné ověřování Individuálního výchovného plánu (IVýP). Pokusné ověřování bylo zahájeno dne 1. 9. 2011 a bylo po prodloužení ukončeno dne 30. 6. 2013.

Paralelně s tímto programem probíhalo ověřování nástroje IVýP v rámci realizace klíčové aktivity číslo 5 projektu RAMPS – VIP III. Zatímco pracovní skupina pod MŠMT zajišťovala metodické vedení učitelům, školním metodikům prevence a výchovným poradcům, RAMPS se v tomto směru soustředil na odborné poradenské pracovníky středisek výchovné péče. Obě skupiny byly vzájemně v kontaktu a nastavili design šetření takovým způsobem, aby byla možná následná komparace získaných dat.

Individuální výchovný program vstoupil do povědomí širší veřejnosti nejprve jako „**smlouva s rodiči**“, která se uzavírá v případě výskytu rizikového chování na straně žáka. Vzhledem k nevhodnosti pojmu „smlouva“ ke skutečnosti, kdy dochází k uzavírání závazku mezi třemi stranami a principiálního vnímání problematiky nikoliv jako jednorázové akce podpisu smlouvy mezi školou a rodiči, ale jako systematický přístup k řešení problematiky rizikového chování a poruch chování ve škole bylo přistoupeno k označení **Individuální výchovný plán**.

Také toto označení narazilo na komplikace, protože v legislativních dokumentech je už s tímto pojmem operováno v § 3 vyhlášky č. 458/2005 Sb. Jedná se o základní dokument vytvářený pro klienty středisek výchovné péče. Lze v něm najít jisté spojitě body s nástrojem hodnoceným v této zprávě, do jisté míry byl i jedním z jeho inspiračních zdrojů, v řadě momentů se však oba nástroje významně odlišují. Z toho důvodu se přikročilo k posledním úpravám názvu, jejichž výsledkem je označení **Individuální výchovný program**.

Cílem naší zprávy je vyhodnocení účinnosti tohoto nástroje při využívání odbornými poradenskými pracovníky SVP ve škole.

1. Teoretická východiska

1.1 Pojmy poruchy chování a rizikové chování

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni jeho věku nebo svých rozumových schopností. Jde o chování, které v různé míře, opakovaně a dlouhodobě narušuje sociální nebo právní normy v dané společnosti. (Vágnerová, 1999)

Je třeba podotknout, že porucha chování je sociální konstrukt, v němž mimo samotného jedince hrají roli další aspekty z jeho sociálního prostředí zakládající souvislosti pro interpretaci jeho poruchy. (Vojtová, 2010)

Pojem poruchy chování je mimo etopedickou potažmo pedagogickou teorii a praxi užíván v medicínské terminologii, odkud přešel do pedagogiky s významovým posunem. Vzhledem k tomu, ale také z důvodu vyhnutí se etiketizaci žáků, kterou vnímáme jako překážku dynamického pojetí tohoto nástroje, se kloníme k používání pojmu rizikové chování.

Pod pojmem rizikové chování rozumíme takové chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. (Miovský et al., 2010)

Rizikové chování je možno rozdělit do následujících oblastí:

- Šikana a extrémní projevy agrese
- Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě
- Rasismus, xenofobie
- Negativní působení sekt
- Sexuální rizikové chování
- Rizikové chování v adiktologii

Za příbuzné oblasti v konceptu rizikového chování můžeme považovat:

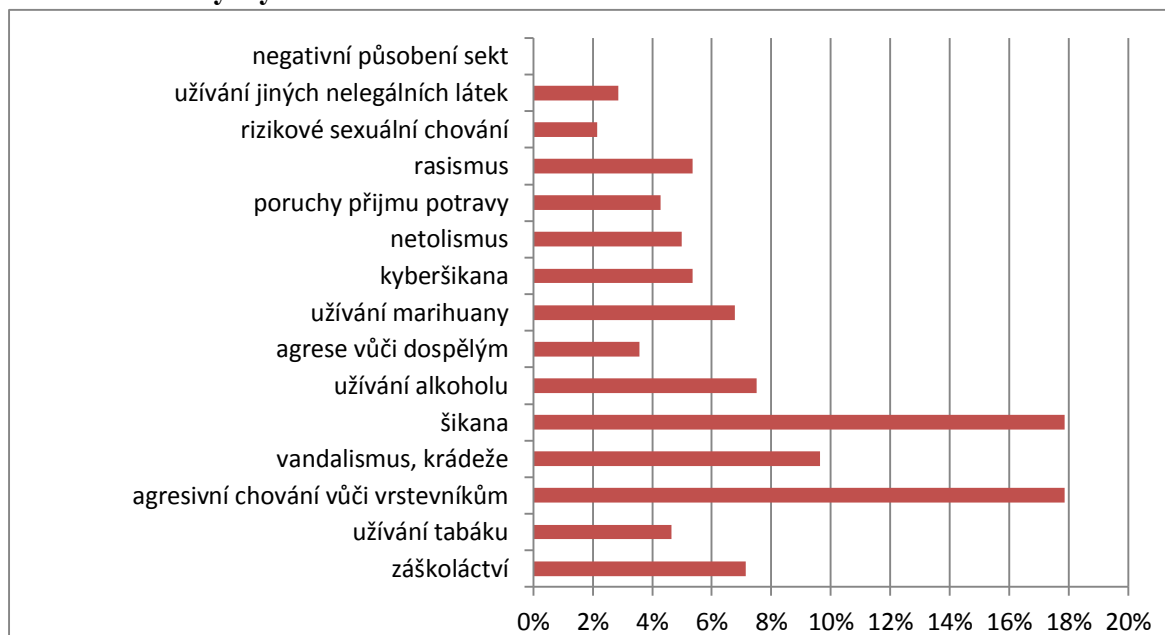
- Spektrum poruch příjmu potravin

- Okruh poruch a problémů spojených se syndromem CAN

1.2 Výskyt rizikového chování v zapojených školách

V průběhu realizace klíčové aktivity č.5 bylo zjišťováno s jakou oblastí rizikového chování se odborní poradenská pracovníci SVP ve školách nejčastěji setkávají. V grafu uvádíme, které formy rizikového chování pracovníci řešili. Nejčastěji byli pracovníci přizváni k řešení rizikového chování z oblasti šikany a agresivity (společně s agresivním chováním vůči dospělým), které zabíralo 40% řešených případů. Oblast rizikového chování v oblasti adiktologie zahrnuje 30% řešených případů (jedná se o užívání alkoholu, užívání tabáku a užívání jiných nelegálních látek). Z přehledu je patrné, že poradenská pracovníci SVP jsou přizváváni k řešení užívání tabáku v nižší míře, než by odpovídalo výskytu rizikového chování v populaci. Lze tedy usuzovat, že pracovníci jsou přizváni k řešení spíše v případech, které jsou pedagogy školy vnímány jako závažnější a více se odchylojící od normy.

Graf 1. Výskyt řešeného rizikového chování OPP SVP ve škole



Jednotlivé typy rizikového chování se mohou objevovat v různých stupních závažnosti spočívajících v míře rizika, které dané chování nese pro společnost a jedince s projevy rizikového chování. V některých případech lze poměrně snadno tuto závažnost kvantifikovat (například u záškoláctví) jinde je kategorizace obtížnější. Pro účely ověřování IVÝP vytvořili kolegové z mezirezortní pracovní skupiny při MŠMT PO IVÝP kategorizaci, kterou jsme pro srovnatelnost výsledků přejali. Byla sestavena hierarchicky uspořádaná škála obsahující kategorie důsledků tohoto chování pro žáka. Východiskem pro tento záměr se stala výchovná a sankční opatření, která lze, podobně jako známky, považovat do určité míry za objektivní a ve veliké míře na stejné úrovni srovnatelné.

Kategorie úrovní vykreslující závažnost projevů rizikového chování (RCH):

Úroveň 1 - RCH žáka jsme řešili převážně napomináním, okřiknutím, domluvou, ...

Úroveň 2 - RCH žáka jsme převážně řešili poznámkami a alternativními formami trestů jako je např. odejmutí výhod, trestné body, stání na hanbě, ...

Úroveň 3 - K řešení RCH žáka jsme byli nuceni přizvat rodiče, např. pohovory s rodiči, pravidelná setkání či telefonáty s rodiči, ...

Úroveň 4 - RCH žáka jsme byli nuceni řešit formou sankčních opatření, jako je napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele školy

Úroveň 5 - RCH žáka nabíralo na takové závažnosti, že jsme byli nuceni oslovit další strany (OSPOD, Policie ČR)

(Závěrečná zpráva z pokusného ověřování Individuálního výchovného plánu -(smlouvy rodičů se školami, č. j. 43 342/2012-210)

2. Ověřování v RAMPS VIPIII

2.1 popis klíčové aktivity číslo 5 projektu RAMPS

Ověřování efektivity a účinnosti IVÝP bylo jedním z dílčích úkolů klíčové aktivity č. 5 projektu RAMPS VIPIII. V této aktivitě především poskytovalo poradenské služby na základních a středních školách 32 speciálních pedagogů (etopedů) a 14 psychologů. Pracovníci byli vybíráni z řad pracovníků středisek výchovné péče. Každý odborný poradenský pracovník (dále OPP) v rozsahu svého úvazku, který činil maximálně 20 hodin týdně, poskytoval své služby až na 3 školách, ve kterých nebyly zajištěny služby školního speciálního pedagoga či školního psychologa. Celkem bylo v průběhu realizace klíčové aktivity zapojeno 68 základních a 10 středních škol.

Při uskutečňování poradenských služeb byla OPP poskytována metodická podpora prostřednictvím dvou hlavních metodiků a čtyř metodiků.

Školy byly do projektu zapojeny na základě doporučení střediska výchovné péče, které tak mohlo realizovat své služby i tam, kde jsou jinak obtížně dostupné. Školy při svém zapojení primárně neusilovaly o realizaci IVÝP, podstatnými pro ně byly služby speciálních pedagogů či psychologů.

Vzhledem k rozsahu maximálního úvazku a počtu škol, na kterých své služby poskytuje nelze srovnávat rozsah poskytovaných služeb OPP SVP s poskytovanými službami školních speciálních pedagogů a školních psychologů. Služby OPP SVP byly rovněž zaměřeny výlučně na problematiku rizikového chování.

Ověřování efektivity bylo vzhledem k obtížím se zapojením dostatečného počtu pracovníků (v květnu 2012 byla obsazena teprve polovina disponibilních úvazků) do klíčové aktivity č. 5 realizováno v období duben 2012 – říjen 2013.

2.2 Průběh ověřování

Seznámení odborných poradenských pracovníků s problematikou

V rámci setkání odborných poradenských pracovníků SVP byl pracovníkům a metodikům představen koncept IVýP. Vzdělávací aktivitu vedl PhDr. Václav Mertin, hlavní manažer projektu a také jeden z autorů konceptu IVýP. Pracovníci byli seznámeni s dynamickým pojetím nástroje, odlišným od původně navrhované formy smluv rodičů a školy vnášející do vztahu sankce.

Pro využití IVýP nejsou potřeba žádná vyšetření, doporučení ani posudky. Podstatné je hodnocení žákova chování jako problémového, tedy překračujícího určité normy a pravidla. V případě, že se nedostavil pozitivní efekt řešení problémového chování na úrovni učitel – žák je do situace zapojen OPP. Jedním z jeho nástrojů je pak společné jednání s rodiči. Výsledkem tohoto setkání je neformální dohoda, ve které se jednotlivé strany zavazují k plnění svých úkolů a závazků. Pokud i nadále nedochází k potřebným změnám v případě výskytu problémového chování, přistupuje se k podpisu smlouvy mezi rodiči, školou a žákem. Individuální výchovný plán je písemnou dohodou (nelegislativního charakteru), která obsahuje přesná a výstižná znění úkolů jednotlivých zúčastněných stran a zúčastnění tyto své závazky stvrzují podpisem.

Pokud není dohoda dodržována, škola dál jedná podle obvyklých postupů, včetně využití příhodných kázeňských opatření.

Tvorba metodické podpory

Pod vedením PhDr. Mertina byl skupinou hlavních metodiků a metodiků pro SVP vytvořen metodický materiál pro práci s nástrojem IVýP. Tento materiál byl prostřednictvím metodiků distribuován jimi metodicky vedeným pracovníkům. S metodiky byla dohodnuta forma metodické podpory, která bude poradenským pracovníkům poskytována v rámci metodických schůzek, které minimálně jednou měsíčně každý OPP absolvuje. Metodická podpora byla důležitá již z důvodu postupného zapojování dalších pracovníků, kteří neprošli úvodním vzděláním. Nejčastěji řešenou zakázkou ze strany OPP byl další postup v případě hodnocené nízké účinnosti IVýP s žákem. Podpora se rovněž dotýkala postupu, kdy OPP spatřoval příčinu selhávání IVýP spíše na straně školy. Pro OPP bylo někdy obtížné komunikovat tento pohled se školou bez škod na vzájemném vztahu. Zde pak vstupovaly „do hry“ mediační či supervizní kompetence metodiků.

Vyhodnocování uzavřených IVýP

Realizace IVýP probíhala v období od října 2012 do června 2013. Od července 2013 probíhal sběr dat prostřednictvím dotazníků a kvalitativní vyhodnocení popsanych kasuistik realizovaných IVýP. Na vyhodnocení se podíleli hlavní metodici a metodici pro SVP.

3. Závěry

Ve sledovaném období bylo na základních školách realizováno 56 IVýP. Pracovníci využili v 6 případech nástroje IVýP i při poskytování služeb na SŠ. V souboru se nevyskytli žádné IVýP,

u kterých by byl odmítnut podpis ze strany rodičů či žáka. Pro OPP představoval IVýP nástroj, ke kterému sahalí v případě předpokladu alespoň elementární spolupráce s rodičem a žákem.

Pracovníci SVP také přeskakovali fázi vytváření IVýP bez podpisu. Zdůvodnění může poskytnout výrok: „Podpis považuji v tomto případě stejně za spíše symbolický akt, dáváme ho na každý společný kontrakt, má přeci jen jakýsi motivační efekt.“

IVýp byl realizován častěji u chlapců - v 83%, 17% bylo děvčat. V 75% případů se jednalo o žáky druhého stupně. Těžiště věkového rozložení se nacházelo v 7 ročníku.

Výskyt problémového chování

Pracovníci odpovídali, jaké problémové chování se vyskytlo u žáků, se kterými byl využit IVýP. Pro možnost srovnání jsme zvolili kategorie dle metodologie PO IVýP. V následující tabulce uvádíme přehled výsledků.

Tab. 1 Výskyt problémového chování

Typ problémového chování	četnost	relativní četnost
nenošení pomůcek	32	57,1%
bez domácích úkolů	20	35,7%
odmítnutí práce při vyučování	22	39,3%
nevhodné chování ke spolužákům (agresivita, násilí, šikana)	19	33,9%
nevhodné chování k zaměstnancům školy (agresivita, násilí, šikana)	12	21,4%
vulgární chování	9	16,1%
hrubé vyrušování při vyučování	12	21,4%
Záškoláctví	9	16,1%
Vandalismus	4	7,1%
kouření včetně poskytování cigaret ostatním	1	1,8%
delikvence, kriminalita (např. krádeže)	8	14,3%
nošení do školy nevhodných nebezpečných předmětů	1	1,8%
nevhodné chování se sexuálním podtextem	2	3,6%
alkohol včetně jeho poskytování ostatním	2	3,6%
další návykové látky včetně jejich poskytování ostatním	0	0,0%
xenofobie, rasismus	0	0,0%

Nejčastější formou problémového chování je tedy nenošení pomůcek, které se vyskytlo u 57 % případů. Je důležité upozornit, že nejde o formu problémového chování vnímanou jako nejzávažnější, má však častou komorbiditu s dalším rizikovým chováním.

Pro vykreslení závažnosti rizikového chování jsme sledovali postupy a sankční opatření, kterých bylo před zapojením žáka do pokusného ověřování IVýP využito. Na jejich základě jsme rozdělili závažnost problémového chování do následujících úrovní. Nejčastěji bylo před využitím IVýP saháno po sankčních nástrojích školy.

Tab. 2 Závažnost problémového chování

Úroveň RCH	četnost	relativní četnost
Domluva	4	7,1%
Poznámka, trest	4	7,1%
Pohovory s rodiči	12	21,4%
Sankční opatření	32	57,1%
Oznámení	4	7,1%

Při hodnocení účinnosti IVýP jsme měli k dispozici pět kategorií:

- Problémové chování bez pozitivní změny
- Krátkodobé zlepšení (problémové chování se zlepšilo, ale pozitivní změna se neudržela)
- Dílčí zlepšení
- Výrazné zlepšení s drobnými prohřešky

Respondenti zhodnotili úspěšnost realizovaných individuálních plánů:

Tab. 3 Úspěšnost realizovaných IVýP

Účinnost	Četnost	Rel. Četnost
neúčinné	2	3,6%
přechodné zlepšení	16	28,6%
dílčí zlepšení	31	55,4%
výrazné zlepšení	7	12,5%
problémové chování vymizelo	0	0,0%

Speciální pedagogové a psychologové jsou poměrně opatrní v hodnocení úspěšnosti uzavřených IVýP. Nejčastěji hodnotili úspěšnost v úrovni dílčího zlepšení: „*Nejzávažnější projevy se už nevyskytují, stále však občas naráží na pravidla v hodině, neumí úplně aplikovat dohodnuté postupy jak se vyhnout konfliktu s učitelem.*“

Ani jednu nezhodnotili pracovníci, že by problémové chování zcela vymizelo. Někdy se domnívali, že : „...*je ještě brzo hodnotit, zatím se drží...*“

Při vyhodnocování jsme sledovali konkrétní postupy, kterých pracovníci využívali při řešení rizikového chování žáků. Nejčastěji se objevovala motivace spojená však zároveň s kontrolou, tedy určité zvědomění zisků plynoucích z vyhnutí se problémovému jednání spojené s nastavením mechanismů monitoringu, vyhodnocování a poskytování zpětné vazby žákům i rodičům. Schůzky byly realizovány zpravidla v rozmezí 14 dnů a měsíce. Nejčastěji byly uskutečněny tři schůzky.

Z metodických konzultací vyplývá, že v některých případech bylo obtížné přesvědčit pedagoga, že součástí dohody musí být i závazky na jeho straně. Pedagogové někdy navrhovali i v oblasti úkolů školy pouze kontrolní a sankční mechanismy. Jako výhodné se jevilo pokud odborník zaujal jakousi neutrální pozici. *„Osvědčilo se mi v případě, kdy byl vztah mezi žákem (a jeho rodiči) a učitelem už velmi vyhraněný, vytvářet dohodu postupnými kroky v individuálních konzultacích s žákem i pedagogem zvlášť. Také pomohlo, že mě děti nevnímaly jako pracovníka školy.“*

V 8 případech se součástí IVýP stalo i doporučení spolupráce s dalšími odborníky. Ve všech případech se jednalo o spolupráci se střediskem výchovné péče a o zařazení do programů preventivní péče poskytované střediskem. Ve dvou případech byl doporučen preventivně výchovný pobyt ve středisku.

V celkovém hodnocení se objevovalo především přesvědčení pracovníků, že nástroj není něčím novým, s čím by ve své praxi dosud nepracovali. Několik pracovníků rovněž nevyužívalo přímo doporučený formulář IVýP.

Jako zásadní naši pracovníci hodnotili, že škola se stává jednou ze stran společné dohody, nikoliv jako tím kdo vyžaduje, nařizuje, zavazuje. Jako efektivní spatřují roli „prostředníka“, byť jim nemusí být nutně poradenský pracovník. *„Na škole podobným způsobem už dlouho fungují výchovné komise, vždy je cílem nějaká dohoda a doporučení, které stvrzují přítomní podpisem. Moderuje je metodik prevence“*

Jako přínosnou respondenti hodnotili vypracovanou metodiku, kterou navrhovali využít především pro vzdělávání pedagogů. Na základě těchto podnětů podnětu tak z materiálu vznikl další výstup z klíčové aktivity číslo 5 – Inovace metodiky pro práci pedagogů se žáky s poruchami učení.

Literatura

MIOVSKÝ, M., SKÁCELOVÁ, L., ZAPLETALOVÁ, J., NOVÁK, P. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999.

VOJTOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.

Přílohy

Formulář Individuálního výchovného programu

Metodika IVýP pro OPP SVP

Dotazník pro OPP SVP

Individuální výchovný program

Údaje o základní škole	
Jméno žáka / žákyně	
Třída	
Jména rodičů / zákonných zástupců	
Jméno pedagogického pracovníka	
Jméno odborného poradenského pracovníka SVP	

Popis aktuální situace dle rodičů, žáka a školy:

--

Cíl	
-----	--

Řešení výchovného problému - stanovení konkrétních úkolů

Úkoly školy	
Úkoly rodičů	
Úkoly žáka/žákyně	
Úkoly dalších zainteresovaných osob	

Přezkoumání

Termíny schůzek	Dne:
	Zápis:
Termíny schůzek	Dne:
	Zápis:
Termíny schůzek	Dne:
	Zápis:

Závěr o plnění dohody bude proveden dne

Tato dohoda přestane platit na konci školního roku dne

Užitečné kontaktní údaje:

Podpisem se vyslovuje souhlas s dohodou

V Dne

Zástupce školy:

Rodiče:

Žák / žákyně:

Návrh opatření v případě nedodržení dohody:



Metodika IVýP pro OPP SVP

Zpracoval: PhDr. Václav Mertin

Spolupracovali: PhDr. David Čáp, Mgr. Pavel Dosoudil

Úvod

Součástí naplnění projektu RAMPS VIP III je i ověření efektivity individuálních výchovných plánů ve školách („smluv s rodiči“). V KA 01 (Podpora školám v práci s podpůrnými a vyrovnávacími opatřeními) je uvedeno „Služby také budou přispívat ke zlepšení komunikace uvnitř školy a současně mimo školu, k posilování vzájemného respektu školy a rodiny, k ověřování např. Smluv s rodiči, ...“ Podobně v KA 05 (Poradenská péče pro žáky zajišťovaná střediskem výchovné péče) je uveden následující výstup: „Zpráva o vyhodnocení účinnosti a efektivity smluv s rodiči u žáků s poruchami chování“.

Problém ovšem tkví v tom, že školní specialisté, pedagogové ani rodiče nemají zatím k dispozici metodický ani jakýkoli jiný materiál, který by je seznámil s konceptem, ozřejmoval logiku i konkrétní postupy při naplňování individuálního výchovného plánu v základních (případně středních) školách. V tisku je sice monografie (nakl. Wolters Kluwer, vyjde ke konci roku 2012 s podporou projektu RAMPS VIP III) – Individualizace přístupu k výchovným problémům, tu však nemohou dostávat všichni účastníci projektu.

Předkládáme proto odborníkům zapojeným v projektu stručný metodický materiál, který by jim měl napomoci v realizaci individuálních výchovných plánů v běžné školní praxi. Nabízený metodický materiál je obecně určen k řešení nejběžnějších výchovných problémů v základní/střední škole. Jeho uplatněním se obracíme na učitele, kteří jsou v první linii při řešení těchto problémů. Neexistuje žádný univerzálně použitelný a hlavně zcela účinný jednotlivý postup pro školu, jak pracovat s dětmi, u kterých se objevují problémy s chováním. Proto také ani individuální výchovný plán nemůže představovat panaceum. Nenabízí specifickou techniku, striktně stanovený technologický postup, ale poskytuje obecnější přístup k prevenci i řešení jakéhokoli výchovného problému ve škole, který staví na individualizaci přístupu k dítěti, faktické pomoci rodině i samotnému dítěti a současně jasně specifikuje aktivity všech zúčastněných, tedy školy, rodiny i dítěte. Zároveň však do řešení problémů s chováním mnohem víc zapojuje další zainteresované servisní instituce, tedy OSPOD, pedagogicko-psychologické poradenství (pochopitelně i SVP), dětské lékaře apod. Jeho principy mohou využívat i ti, kteří celý koncept IVýP nepřijímají.

Poradenští pracovníci mají letité zkušenosti s **individuálním vzdělávacím plánem**. Přes mnohé společné prvky (např. legalizace individualizace přístupu k žákovi jak v obsahu tak ve formách), stojí IVýP částečně na jiných principech. K jeho realizaci není zapotřebí žádná medicínská nebo psychologická či speciálně pedagogická diagnóza. Zásadní intervence do nápravy chování a jednání žáka by se měla odehrát před tím než dojde k formálnímu sepsání IVýP. Písemný plán signalizuje, že se prakticky vůbec nepodařilo řešit problém. Návrhy opatření v IVýP se nemusejí příliš lišit od návrhů předcházejících stadií.

Vzhledem k tomu, že v projektu RAMPS mají být hodnoceny výsledky postupu, je třeba jasně říct, že prvotním cílem individuálního výchovného plánu je posilovat a kultivovat přiměřené přístupy učitelů a jejich prostřednictvím vést k větší odpovědnosti a profesní zdatnosti i rodiče (a samozřejmě i dítě). Je jasné, že prvoplánový požadavek efektivity IVýP nemůže být formulován jinak než snížení problémů s chováním ve školách. Dopředu však upozorňujeme, že vzhledem ke složitosti posuzování chování se nebudeme primárně zaměřovat na jednoduchá kvantifikovatelná kritéria. Z pokusného ověřování totiž vyplývá, že skutečnost, že je uzavřen IVýP v písemné podobě nevyovídá o tom, co fakticky dělali učitelé, jak usilovně a kompetentně se angažovali při řešení problému.

Škola je instituce, která je stále ještě primárně určena k tomu, aby ve vymezeném čase dovedla všechny děti k maximálnímu množství osvojených poznatků¹, které slouží k jeho socializaci. Existuje řada okolností, které znesnadňují jak učitelům předávání těchto poznatků, tak žákům jejich osvojování.

Každé narušení školních pravidel představuje překážku plnění vzdělávacích úkolů školy. Jde o všechny drobné i zásadní překážky na straně školy (vysoké počty dětí ve třídě, hlášení školního rozhlasu během vyučovací hodiny, neodborné suplování, odpadlé hodiny, integrace žáka s psychiatrickou diagnózou bez asistenta), učitele (nemá kvalifikaci, přichází pozdě do hodiny, zabývá se záležitostmi nevztahujícími se k vyučování, nekomunikuje s rodiči), či žáka (nemá dostatečné kognitivní předpoklady, je výrazně oslaben v některé specifické oblasti, mluví při hodině se spolužákem, dívá se z okna a nedává pozor, odmítá pracovat, nepřipravuje se doma, nadává učitelům, chodí za školu...), případně rodiny (nevytváří podmínky pro domácí přípravu, znevažuje význam školního vzdělání).

V následujícím textu se budeme věnovat především jedné skupině příčin na straně žáků: problémům s chováním, které přímo nebo nepřímo nepříznivě ovlivňují školní učení samotných žáků, výkonnost učitele i klima ve třídě. Na mysli budeme mít jak problémy drobné až zanedbatelné, tak problémy závažnější až závažné. Nicméně vzhledem k tomu, že každý takový problém jednotlivého žáka se odehrává v kontextu dalších souvisejících příčin mimo dítě, pokusíme se upozornit i na ně.

Aby nedošlo k omylu, je nám jasné, že nakonec jde vždy o nevhodné chování nebo jednání samotného dítěte – a to je také obvykle primárním předmětem případných intervenčních (výchovných) opatření. Nicméně současně je zřejmé, že nevhodné chování žáka někdy v první řadě představuje následek (v některých případech i o důsledek) aktivit učitele, rodinných problémů či nedorozumění s vrstevníky, osobních problémů, případně o následek spolupůsobení těchto základních okolností. Je nepochybné, že v každém okamžiku vstupuje žák do interakce s učitelem a s učební látkou i se spolužáky veškerými svými kognitivními, osobnostními, sociálními předpoklady, aktuální reakce jsou rovněž ovlivněny jeho celou minulostí, vnitřními podmínkami, přítomným nastavením i představami o budoucnosti, takže učitel ve skutečnosti neřeší pouze aktuálně probíhající problém, ale musí se efektivně vypořádat právě i s těmito skrytými působícími okolnostmi. Tím je jeho úloha výrazně náročnější, protože podstatnou část těchto okolností nemá šanci v běžném provozu školy snadno poznat a začlenit do svých úvah o řešení problému u konkrétního žáka. Nezbyvá mu nic jiného, než aby se v první řadě opíral o behaviorální data, současně o novější obecné pohledy příslušných odborných disciplín i konkrétní výzkumné poznatky zejména psychologie a pedagogiky, vlastní zkušenosti, zároveň o znalosti dítěte i dosavadní osobní zkušenosti s ním. Počítá s tím, že přes dobré znalosti i práci s daty může být úspěšnost predikce průběhu vývoje u konkrétního žáka a konkrétního problému zcela zanedbatelná. Současně musí vzít

¹ Poznatek chápeme v duchu kognitivní psychologie velmi široce, patří sem např. i všechny kompetence sloužící socializaci. Současně v této chvíli neřešíme, které poznatky jsou podstatnější.

v potaz, že i on je osobně angažován jak na vzniku, tak na řešení problémů a je tedy jejich součástí. Existují rovněž poruchy chování, které patrně vznikají z biologických příčin na straně žáka. Jde zčásti o poruchy, které známe zejména z medicínských klasifikačních systémů. I v tomto případě však můžeme počítat s tím, že prostředí (rodinné, školní) může tuto patologii zmírnit nebo naopak zesílit (patoplastické okolnosti). Pak se můžeme setkat s tím, že stejné vnitřní podmínky vedou u jednoho dítěte k výrazným problémům s chováním, zatímco v příznivých podmínkách v rodině i doma jsou tyto problémy velmi přijatelné. Např. adoptované děti, které vyrůstaly v rizikové komunitě a jejichž biologičtí rodiče vykazovali kriminální historii, projevovaly statisticky významně častěji antisociální a kriminální chování než srovnatelné adoptované děti vyrůstající ve stabilní a milující rodině a v bezpečnější a příznivější působící komunitě (Salkind, 2008). Připomínáme v této souvislosti rovněž dnes již letité šetření Matějčka a Macka (1976), kteří konstatovali, že děti s LMD srovnatelné podle neurologických a psychologických ukazatelů se liší v problémovosti svého chování. Nabídnuté vysvětlení vychází právě z efektu odlišného působení sociálního prostředí.

Při diagnostice problémů s chováním a při jejich zvládnutí vycházíme z toho, že žáka nepokládáme za právně a věcně odpovědného v plném rozsahu a ani mu nepřipisujeme takové schopnosti, dovednosti a pravomoci, které by mu umožnily bez pomoci dospělých vyřešit zcela samostatně byt' jen malé problémy. Zásadní zodpovědnost za chování a jednání dětí mají dospělí, tedy obvykle rodiče. Ve škole mají přímou odpovědnost za dítě učitelé a rodiče odpovědnost nepřímou. Jestliže se tedy ve škole objeví problém s chováním, je na učiteli (případně ve spolupráci s rodiči), aby pro dítě hledal a vytvářel pomocná opatření. Pochopitelně tento názor v žádném případě neznamená, že dítě se nebude podílet na návrzích opatření i na jejich realizaci. Od nejtělejšího věku vstupuje do řešení svými nápady, názory, zkušenostmi..., v posledku se o svém jednání a chování rozhoduje samo. Vzhledem k tomu, že zásadním úkolem dětství je dovést dítě ke zralé dospělosti prostřednictvím učení, nelze nechávat tento rozvoj pouze na dítěti. Rovněž s odpovědností nelze zacházet tak, že ji dítěti přisuzujeme nebo odebíráme podle toho, jak se nám to hodí.

V textu používáme termíny *problémy s chováním* a *poruchy chování* promiscue v deskriptivní podobě bez toho, že bychom jim připisovali tradiční medicínský nebo etopedický výklad. Důvod pro to je jednoduchý. **Učitel se setkává s rozmanitostí v chování a jednání žáků a ty také musí řešit, s nimi se musí vypořádat.** Neřeší samotné diagnostické nálepky (ty jsou primárním hájemstvím medicíny), protože ty nemají pro jeho intervence velký význam. Termíny diagnostických kategorií v původním slova smyslu používáme pouze v souvislosti s popisem tradičních klasifikačních systémů. Podobně pracujeme s termínem specifické poruchy chování, tedy s diagnózami LDE/LMD/ADHD(ADD), hyperaktivní porucha. I v tomto případě však zajímají učitele projevy žáka a nikoli samotná diagnóza. Koneckonců i samotné nejnovější medicínské diagnózy jsou pouze deskriptivní (nezabývají se příčinami proto, že ty zatím nejsou s to spolehlivě odlišit „nemocného“ jedince od „zdravého“), takže je mnohem efektivnější pracovat vždy s popisem konkrétních projevů.

Stručně prozkoumáme vybrané okolnosti na straně rodiny, školy a následně se budeme věnovat intervenci u dítěte.

Rodina

Vzhledem k zásadnímu postavení, které při vzdělávání i při výchově dítěte připisujeme rodině, je zřejmé, že vhodná systematická podpora dítěte v rodině i dobrá a efektivní spolupráce školy a rodiny představují klíče ke kvalitním edukačním výsledkům u dítěte. Rodiče naučí dítě v době před nástupem

do školy množství znalostí, vědomostí, dovedností i způsobů chování. U většiny dětí má škola na co navázat a jen plynule pokračuje v rozvoji a prohlubování, případně modifikacích dosavadních kompetencí. Naproti tomu u jiných dětí se při vstupu do školy vyskytují i nedostatečně rozvinuté nebo i dosud zcela opomíjené oblasti. U malé části dětí jako kdyby škola začínala ve všech oblastech od samého začátku. Jsou také děti, u kterých musí učitelé investovat množství umu a energie, aby je alespoň pro potřeby školního vzdělávání přeúčili již osvojeným nevhodným způsobům jednání. Již jsme zmiňovali, že rodiče mají plnou odpovědnost za dítě.

Existují rizikové okolnosti na straně rodiny, které dítě nepříznivě ovlivňují a které jsou běžně uváděné v odborné literatuře. Máme na mysli například významný nesoulad mezi rodiči, jejich rozvod a následné tahanice o děti, výchovnou situaci matky samoživitelky, úmrtí v rodině, duševní nemoc v rodině, nezaměstnanost rodičů, kulturní odlišnosti rodiny... Mezi faktory, o kterých se v minulé době nemluvilo, patří příkladně chudoba rodiny. Zatím ještě nepředstavuje problém bezdomovectví rodin, nicméně je žádoucí, aby systém byl připraven i na tuto událost. Z hlediska školního vzdělávání je každá taková okolnost pokládána za rizikový faktor.

Tento pohled, při kterém vypočítáváme jednotlivé rizikové faktory, je z hlediska řešení individuálních případů pochopitelně příliš statický. Jsou rodiny, ve kterých se manželé rozejdou i značně dramaticky, nicméně ve vztahu k dětem oba fungují dál velmi dobře, takže u nich není důvod předpokládat výraznější problémy. Podobně mnohé matky samoživitelky dokážou s pomocí prarodičů, družiny, kroužků... kompenzovat chybějící část rodičovské autority a zajistí dítěti podmínky vcelku srovnatelné s běžnou rodinou. Z toho vyplývá, že každý obecný rizikový faktor musíme poměřovat v konkrétních souvislostech.

Má-li se kterékoli dítě začlenit do základního školního vzdělávání (jde o povinnost ze zákona), tak musí splňovat určité požadavky. Přestože škola má zákonnou povinnost (školský zákon) přistupovat ke každému žákovi s ohledem na jeho jedinečné předpoklady, má některé obecnější parametry, které jsou nepřekročitelné. Je proto nezbytné, aby dítě splňovalo určité minimální standardy. K nim ho musí bezpodmínečně dovést rodiče bez ohledu na vlastní vzdělání, sociální postavení rodiny, kulturní zvyklosti a další okolnosti.

Škola

Základní škola má rozhodující zodpovědnost za tu část vzdělání, kterou naplňuje společenskou objednávku a pro kterou dítě do školy dochází. Jestliže existuje ze zákona povinnost rodičů dávat dítě ke vzdělávání do školy, pak není možné, aby rodiče měli za naplnění této specifické části vzdělání odpovědnost. K výraznější změně v rozdělení zodpovědnosti by došlo, kdyby se povinná školní docházka změnila na povinné vzdělávání, při kterém by rodičům zůstala povinnost vzdělávat dítě, nicméně bylo by plně na zodpovědnosti a rozhodnutí rodičů, jakou formu tohoto vzdělávání zvolí.

Je pravda, že česká společnost vysílá ke škole velmi nejasnou objednávku o obsahu i rozsahu služeb, které má poskytnout v podmínkách, které jí vytváří. Díky tomu se může dít to, že školnímu vzdělávání se vyčítají nedostatečně naplňování výrazně odlišných požadavků a leckdy i zcela protikladné nedostatky. Současně však i samotní jednotliví učitelé si rozmanitě definují své poslání – např. *škola má učit a ne vychovávat*. Ať však jsou cíle školního vzdělávání jakékoli, je zřejmé, že významnou podporu jejich naplňování je ochota žáků usilovně pracovat na stanovených (zvolených) úkolech a vytrvat do doby jejich dokončení. Jestliže však se zabývají jinými činnostmi než učením a nespolupracují, pak je dosahování uvedených cílů problematické.

Škola zejména svým faktickým důrazem na jednotnost nastavuje takové podmínky, že pro mnohé žáky vznikají od počátku nevhodné podmínky a postupně se tak v průběhu docházky do školy zvětšují rozdíly mezi dětmi jak ve vzdělávacích, tak výchovných výsledcích.

Nezletilý žák může být jen z malé části odpovědný za své chování a jednání ve škole, je věcí dospělých, tedy učitelů, aby mu nastavili mantinely a vedli ho k naplňování požadavků, na kterých škola stojí, případně na kterých se ve třídě dohodnou. Škola je sice součástí širší společnosti, nicméně některé požadavky mohou být specifické a budou se vztahovat pouze ke škole. To umožní mnohem lépe vyjít s rodiči, kteří mají jiné představy o životě – škola respektuje jejich hodnoty, záměry s dítětem atd., nicméně pro efektivní fungování školy je nutné přizpůsobit se specifickým pravidlům stanoveným školou. Učitelům však leckdy scházejí základní profesní dovednosti vést třídu k příslušné aktivitě, stanovovat pravidla a vymáhat jejich plnění, uvědomovat si jednotlivé skutečnosti v souvislostech.

Žák

V pohledech pedagogů základních škol narůstá agresivita žáků v českých základních školách (Csémy a kol., v tisku), sílí stížnosti na nezáměr žáků vzdělávat se, plnit školní úkoly apod. Důležité je porozumění významu těchto projevů a současně jejich význam při ovlivnění průběhu i výsledků vzdělávání.

K dispozici je několik nejběžnějších výkladových rámců a každý vede k poněkud jiné intervenci. Jednak můžeme uvažovat o morálním defektu, patologii mozku (částečně pomalejší nebo nerovnoměrné zrání CNS) nebo o prosté nevychovanosti. Existuje řada klasifikačních systémů popisujících poruchy chování. V některých z uvedených příkladů se jedná o zdravotní patologie.

Již jsem uvedl, že existující klasifikační systémy i další používané výklady jsou bez valné praktické informační hodnoty pro učitele (rodiče). Medicína ani psychologie či speciální pedagogika nedokážou navíc jednoznačně odlišit jednotlivé diagnostické kategorie (jednak mezi sebou a rovněž v rámci kategorie). Proto také v průběhu doby dochází k zásadním posunům v koncipování diagnostických kritérií – od původně výrazněji neurologicky zakotvených k jednoznačně behaviorálním.

Důležité je chápání zodpovědnosti žáka za vlastní činy. I když obecně uznáváme, že dítě není svéprávné, v určitých situacích arbitrárně rozhodujeme, že už by mělo být zodpovědné za své činy a pokud není, trestáme je. Je možné zastávat i pohled, podle kterého je učíme postupně a s ohledem na věk a reálné výsledky přebírat zodpovědnost, nicméně stále a v každém případě uznáváme, že základní zodpovědnost mají dospělí. Z toho pak vyplývá, že i v situaci prohřešku jsme zaměřeni na učení, změnu, nápravu a tedy i problematičnost trestání. Některé výkladové rámce přímo odvádějí dítěte od přebírání zodpovědnosti za vlastní chování. Patří sem např. diagnóza ADHD, na základě které uzavíráme, že dítě za své jednání „vlastně ani nemůže“.

Nevychovanost je obvyklé označení pro výklad, který ve skutečnosti označuje, že dítě je JINAK vchované než je ve společnosti (ve škole) obvyklé. Takže ve školních podmínkách to znamená, že žák nepracuje, když má, nedodržuje základní pravidla společenského chování, používá nestandardní výrazy...

Prevence problémů s chováním

Základní prevence nepředstavuje žádný speciální program, podstatná pro realizaci je včasná a dobrá spolupráce s rodinou i se žákem a současně angažovanost učitele při kompetentním naplňování managementu třídy.

Spolupráce školy s rodinou

Účinná školní prevence poruch chování u žáků začíná včasnou a korektní spoluprací školy s rodiči. Spolupráce s rodiči by měla začít ještě dřív, než dítě poprvé vstoupí do první třídy základní školy. Tato spolupráce by měla začít ještě dříve, než žák nastoupí do konkrétní třídy. Důvody jsou nasnadě.

U rodičů se tím vytváří samozřejmý pocit, že spolupráce je nedílnou součástí vzdělání a návštěvy dítěte v této škole a v této třídě. Na počátku docházky do školy jsou rodiče vstřícnější ke spolupráci, nejsou si jistí, jak bude dítě prospívat, na druhé straně na samém začátku ještě nebývají zásadní problémy, takže i kontakty s učitelem mohou probíhat víc na přátelské bázi. Do jisté míry totéž platí i na začátku každého nového školního roku, při přechodu žáka do jiné školy, na druhý stupeň, na vyšší stupeň vzdělávání. Základní princip spolupráce ze strany školy, který musí rodiče pociťovat od prvního setkání, je respekt, společný zájem na nejlepším fungování a nejlepších výsledcích dítěte. Rodič musí cítit, že ho učitel respektuje a současně je nastaven na to, aby pomáhal jemu i dítěti. V otázkách edukace není totiž většího odborníka než je učitel. Každá spolupráce však musí vycházet z rovnoprávnosti obou stran.

V situaci, kdy následně vznikne problém, lze těžit z předcházející pozitivní spolupráce (na samém začátku nebývají zásadní problémy, které by tuto spolupráci kazily), kterou škola systematicky budovala od prvního dne prvního ročníku. Jestliže se škola teprve v této situaci seznamuje s rodiči, snaží se s nimi navázat kontakt, hned je nucena si stěžovat, a vlastně má tendenci na ně „útočit“ a úkolovat je, jde o velmi sporné východisko pro pozitivní řešení problému. Jestliže je žák ve vyšším ročníku, měl by se učitel zorientovat ve způsobech komunikace předcházejících učitelů. Někteří mohli komunikovat s rodiči takovým způsobem, že ti jsou i vůči novému učiteli velmi ostražití nebo dokonce negativně naladěni.

Je důležité, aby si učitelé rovněž uvědomili, že mezi povinnosti rodičů patří hájení a ochrana dítěte. Z odborného i lidského hlediska by bylo nevhodné, aby se rodiče beze všeho postavili vždy na pozici školy, případně jiné instituce. Pro dítě představují rodiče základní „kotvu“, od které odvozuje svou životní jistotu a bezpečí, která se zase významným způsobem podílí na budování sebeobrazu dítěte. Životní nejistota, sebepodceňování a z nich vyplývající problémy dítěte mívají velmi často zdroj právě v nejistotě pramenící v rodině. Jestliže dítě nenajde oporu u rodičů, tak kdo mu zbývá? Znevažující označení na adresu rodičů typu *opičí láska*, *hyperprotektivní matka*, mohou mít sice racionální jádro, nicméně signalizují pouze, že rodiče přehnaným nebo velmi specifickým způsobem naplňují povinnost, kterou jako rodiče mají. Je tedy na odbornících, aby se pokusili svým přístupem posunout přístupy rodičů k běžnějším postupům. Existuje totiž nepochybně hranice, jejíž překročení vede k tomu, že ochrana rodičů se obrací v neprospěch dítěte. Ovšem pro stanovení této míry neexistují jasná, změřitelná kritéria, jde o věc pohledu. Je proto nepochybné, že se pohled učitele může lišit od pohledu rodičů. Ani jednotliví odborníci se zcela neshodnou. Snad jedině výrazné extrémy bývají zřetelné a máme na ně vcelku vyhraněný názor. Vzhledem k tomu, že učitelé mají dílčí odpovědnost jeden rok, maximálně několik málo let, zatímco rodiče mají plnou zodpovědnost celé dětství a prakticky i po další život, je třeba připustit, že váha pohledu rodičů by měla být výrazně větší. V případě neshody, je žádoucí uplatnit obecnější pravidlo, podle kterého se dítě přizpůsobuje podmínkám, ve kterých aktuálně funguje (když je ve škole, tak platí školní pravidla, u babičky pak platí její normy, doma rodinná). Výjimku tvoří zásadní „ideologické“ otázky, u kterých by v případě sporu měla mít dominující vliv rodina. Uvědomujeme si, že někdy pouze rodiče svým ochranným přístupem adekvátně reagují na zcela

nevhodné postupy a závěry odborníků. Na druhé straně je pravda, že existují rodiče, kteří neřeknou o svém dítěti jednu informaci pozitivní.

Občas se vyskytne neshoda ve vyjádření o chování dítěte doma a ve škole. Jestliže rodiče prohlašují, že jejich dítě doma ani v jiném prostředí nemá podobné problémy jako ve škole, pak existuje víc možností vysvětlení:

1. problémy dítěte jsou skutečně specifické pro školní prostředí, dokonce jsou v některém případě vázané na konkrétního učitele,
2. učitel má výrazně posunuté normy pro hodnocení přestupků dítěte,
3. podobné nebo dokonce stejné problémy se vyskytují i doma, jenže rodiče škole nedůvěřují, mají strach, že když řeknou pravdu, škola se postaví proti nim a proti dítěti, mají pocit viny,
4. rodiče mají výrazně posunuté normy pro hodnocení chování dítěte („také jsme byli děti, nebyli jsme lepší, je to klukovina“).

Rodiče si někdy neuvědomují závažnost i malého problému. Již zmíněné *taky jsme byli děti*, dále *co jsme se naprováděli lumpáren, on to myslel v legraci, nedělejte z toho aféru, on z toho vyrostete...* Nejdřív je žádoucí sdělit rodičům, že dnešní doba se v řadě směrů mění oproti době, ve které chodili do školy oni. Dnes je například neakceptovatelné, aby si děti ubližovaly. Dále je třeba osvětlit rodičům, v čem spočívá nevhodnost nevhodného jednání jak pro samotné dítě, tak pro ostatní děti i pro učitele. Jestliže dítě dělá lumpárny, tak se nemůže učit, současně se mu musí věnovat učitel a nemůže vyučovat, takže ani ostatní žáci se nemohou látku pořádně naučit.

Každá spolupráce školy a rodiny musí vycházet z reálných možností a omezení rodiny, daných vzděláním, socioekonomickými limity. Jestliže sami rodiče nemají vzdělání, není možné jim dávat za úkol, aby se s dítětem doúčili větný rozbor nebo udělali s dítětem úkol z angličtiny. Je však možné požadovat, aby dohlédli, že dítě vypracuje úkol podle jasných instrukcí ze školy.

Existují pochopitelně limity na straně školy. Není však možné veškerou pasivitu vykládat nedostatečnými podmínkami. Pokud by škola tato omezení sdělila dopředu a rodiče měli svobodu zvolit si vhodný vzdělávací způsob, nepochybně by byli mnohem aktivnější při jeho vyhledávání.

Snažíme se sdělovat rodičům vše, co je čeká, co budeme dělat, jak se vypořádáváme s rozmanitými problémy, obeznámenost posiluje pocit jistoty i optimismus, že se problémy zvládnou. Při řešení problémů jsme zaměřeni na řešení, nikoli na kritiku minulosti. Nedoporučujeme vytvářet atmosféru kritiky („*Dvacet let učím a takové děti jsem ještě neměla!*“), nepřátelské komunikace. Negativní sdělení je třeba přeformulovávat do pozitivních. Snažíme se rodiče povzbudit k přátelské intenzivní spolupráci. Zadáváme takové úkoly, které jsou pro ně relativně jednoduše zvládnutelné. Dvojsměrné je, když učitel před rodiči kritizuje předcházející učitele. Na jedné straně může sice zesílit vlastní dosažené výsledky i zásluhy, ukazuje rodičům, jak otevřeně mluví i o problémech na straně školy, na straně druhé neposiluje přijatelnou atmosféru, úctu a respekt. Rodiče si mohou položit otázku, jak asi mluví o nás a o našem dítěti?

Za důležité pokládám, aby učitelé poznali představy rodičů o budoucnosti dítěte, o ambicích, které mají, o povolání, ke kterému by je rádi směřovali. Nejde o to, abychom kritizovali nerealistická přání (kdo totiž přesně ví, jak dítě dopadne – to lze snad jakž takž spolehlivě rozhodnout teprve v okamžiku smrti), nerozumné, ambiciózní rodiče, ale aby tato přání využili ve prospěch dítěte. *Aby váš syn mohl vystudovat*

to a to, musí zvládnout to a to. Samozřejmě existuje mnoho cest, které nejsou standardní – pak naše doporučení vyzní naprázdno.

Nejvíc rodičů se zajímá o výsledky svého dítěte v první třídě, event. v prvních ročnících. Jsou ochotni docházet i na třídní schůzky. Je velmi důležité, aby v nich tato vůle byla posilována. Obecně lze říci, že motivací k nějaké činnosti je to, že nás činnost baví (sama o sobě nám přináší uspokojení) či to, že činnost shledáváme smysluplnou. S věkem roste spíše potřeba smysluplnosti činností. Pokud jsou třídní schůzky pouze formalitou, či dokonce nepřijemnou povinností, klesá ochota rodičů se jich účastnit. Rodiče potřebují vnímat setkávání jako prostředek k řešení problémů, ale také svých požadavků a přání. Není vhodné používat jako trest svého druhu nucenou osobní účast rodičů při řešení problému dítěte (*musel jsem kvůli tobě zase do školy...*). Navrhujeme tedy i zde využívat všechny moderní formy komunikace a posilovat tak vnímání toho, že se scházíme pouze, abychom se lépe dohodli na společném postupu v předcházení opakovaných chyb, nikoliv jako trest za například nedostatek času věnovaného dítěti při přípravě do školy.

Spolupráce s žákem

Učitel nemůže nahrazovat rodiče, přesto mu zejména menší žáci přiměřeně důvěřují. V prvních třídách má učitel/ka velmi silnou autoritu. Postupem času se tato jeho autorita zmenšuje, protože dítě má k dispozici mnohem větší množství dospělých vzorů, současně řada učitelů neumí s autoritou efektivně zacházet a udržovat ji.

Jestliže však žák cítí, že učitel je nastaven ke spolupráci, lze očekávat i větší spolupráci od něho. Je pravda, že učitel může jen obtížně a někdy s velkou trpělivostí a nasazením překonat nedůvěru dítěte k dospělým, která je způsobena rodinným životem nebo zkušenostmi žáka s předcházejícími učiteli.

Podstatné je, aby učitelé měli osvojené znalosti vývojové, pedagogické a sociální psychologie a dokázali je aplikovat v každém individuálním případě. Současně by měli mít osvojené zásady efektivního managementu třídy a uplatňovat je v praxi. Jako první jde o nastavení pravidel soužití a vytvoření dobrých vztahů ve třídě. Problematice managementu se věnujeme podrobněji v jiných publikacích, zde uvádíme pouze stručný odkaz.

Management třídy

Adaptace

Sociální vztahy ve třídě hrají pro každé dítě významnou roli. Jestliže dítě od počátku nenachází pozitivní odezvu ve skupině vrstevníků i u dospělé autority, je tím výrazně negativně ovlivněna jeho schopnost učit se. Vytvořit bezpečnou a přijímající atmosféru ve třídě je tedy prvním a zásadním úkolem učitele. Velmi výhodné je mít ve škole vybudovanou síť spolupracovníků, kteří mají zkušenosti i s vedením konkrétních aktivit podporujících zdravé vztahy ve třídě. Odborný poradenský pracovník SVP by měl být schopný tyto aktivity škole poskytovat, či je metodicky vést.

Třídní pravidla

Je vhodné vytvářet je od prvního ročníku základní školy ve spolupráci s žáky, byť je pravděpodobné, že v zpočátku se budou děti teprve učit, o co jde. Pravidla budou vycházet z návrhů dětí a ze zkušeností učitele, co on vnímá jako největší problémy narušující výuku a vztahy ve třídě. Důležité je se opakovaně k pravidlům vracet, rozhodně vždy, když je některé z nich porušeno.

Maximální přítomnost učitele ve třídě

Jsou třídy, kde je i o přestávce vcelku klid, případně hluk nepřesahuje toleranci učitele. Pokud v takové třídě dojde k problému, kvůli kterému učitel výchovně zasahuje, měl by následně zavést odlišný režim a maximálně být ve třídě nebo požádat o zvýšený dohled učitele, který má službu na chodbě.

Individuální výchovný plán

Pro prevenci i řešení všech výchovných problémů platí výše uvedené obecnější principy, nicméně koncipujeme i specifitější postup práce školy s žáky s problémy v chování. Tento postup vychází z návrhu a postupu MŠMT a je rovněž znám pod názvem „smlouvy s rodiči“ nebo výstižněji jako „individuální výchovný plán“. Při jeho koncipování jsme vycházeli ze zahraničních zkušeností, z vlastních poradenských zkušeností i z postupu středisek výchovné péče, která mají od roku 2005 zabudovaný individuální výchovný plán ve spolupráci s klienty. Analogii v oblasti vzdělávací představuje individuální vzdělávací plán.

Upozorňujeme, že nejde pouze o formální postup, ale zejména o obecnější přístup k výchově ve škole a k řešení konkrétních problémů. Písemná „smlouva“ představuje jedno možné vyústění spolupráce školy s rodinou i s žákem ve chvíli, kdy se nedaří dospět k řešení běžnými opatřeními.

IVýP vychází z několika myšlenek.

1. Školní edukace je zaměřena pozitivně, tedy na učení, výchovu, vedení, podporu, rozvoj, kultivaci, uspokojování potřeb dítěte a ne na represí, trestání, sankce, potlačování, vyvolávání strachu.
2. Naprostá většina problémů dětí se neobjevuje bez varování v plné síle naráz a najednou. Proto také učitelé reagují i na malé problémy. Pokud dospělí nereagují na prvotní signály, je možné, že dojde k samovolnému vyřešení problému. Je však jistá pravděpodobnost, že problém bude eskalovat a přejde do chronické podoby. Neexistují žádné spolehlivé a jednoznačné signály konkrétního vývoje – jeví se tedy jako výhodnější reagovat i s tou možností, že jde o zbytečnou akci, protože problém by se vyřešil sám.
3. Samotné dítě nemívá dost sil, aby dokázalo zvládnout složité životní situace a aby samo překonalo problémy s chováním. Dospělí (rodiče a učitelé) mu přitom musejí pomáhat – např. tím, že vytvářejí podmínky, aby situaci mohlo zvládnout. Přes nejrůznější proklamace ochránců práv dítěte nelze pokládat dítě za subjekt výchovy a vzdělávání. Právo vyjádřit svůj názor, povinnost dospělých respektovat potřeby dítěte nelze zaměňovat za zodpovědnost dospělých za edukaci dítěte.
4. Prvotně nehledáme skryté příčiny negativních jevů, ale snažíme se odstranit nebo zmírnit nepříznivé projevy, případně žádoucí způsoby chování a jednání vytvořit. Předpokládáme totiž, že příčiny stejně nejsme s to jednoznačně zjistit, často jsou prakticky nezměnitelné, navíc není prokázána specifičnost intervence vztahující se ke konkrétním příčinám.
5. Hledáme reálná pedagogická opatření, která jsou dostupná všem učitelům, akcentují odbornou odpovědnost a způsobilost školy, vycházejí z podmínek a možností školy, vyžadují přiměřené zapojení rodičů i dítěte, rovněž v jejich případě vycházejí z reálných možností, naopak principiálně nevyžadují budování nových kapacit, a až na výjimky ani speciální pomůcky, postupy.

Postup při vzniku IVýP

Následující řádky nezachycují úřední postup, bude-li jaký. Snaží se naznačit logický postup, který by měl sledovat učitel při řešení i drobných výchovných problémů. Pokud by škola s opatřeními a individuálním výchovným plánem čekala, až dojde k výraznějšímu problému, lze očekávat výrazné snížení jeho efektu.

0. Fáze - žáci jsou vzorní, rodiče spolupracují bezproblémově, učitel zvládá všechny vzniklé situace.

Pokud se snad výjimečně objeví nepatrný nesoulad v názorech na plnění povinností, drobný přeštep proti stanoveným pravidlům, vyřeší se vše jednoduše pouhým upozorněním. Učitel tedy nemusí přemýšlet o žádných mimořádných postupech, nemusí měnit stávající přístupy, dělá patrně vše velmi dobře a má stejně vzorné žáky i rodiče. I za této situace podporuje učitel komunikaci s rodiči, povzbuzuje je k aktivitě, udržuje jejich bdělost.

1. Fáze – běžné problémy, předstupeň IVýP

Jestliže se v jednání dítěte objeví i nepříliš významný ojedinělý nebo spíše opakující se problém, který ztěžuje osvojování učiva, narušuje plnění povinností, zapojení dítěte do práce třídy, odvádí pozornost učitele od výuky apod., je na učiteli, aby neprodleně zavedl opatření, kterými se pokusí snížit frekvenci výskytu tohoto nepříznivého jevu. Učitel pochopitelně počítá s tím, že každý jedinec (i on sám) občas něco zapomene, poplete, zkazí. Proto také platí *jeden drobný přeštep, žádný přeštep*, případně tato prvotní opatření nepředstavují žádné významné změny v postupech učitele. Učitel může např. odkázat na vystavená pravidla a připomenout nezbytnost jejich plnění, pokárat dítě, poskytnout konkrétní doporučení, jak věc napravit a příště se vyhnout prohřešku. Jestliže se problém neobjeví znovu (nebo se objeví v rozumném odstupu – zapomene podruhé úkol za tři týdny, zřejmě není žádný zásadní problém k řešení), šlo o náhodu nebo se zásah osvědčil a není třeba pokračovat do případného dalšího prohřešku. Je zbytečné obtěžovat rodiče informacemi o problému, který učitel vyřešil úspěšně.

V případě, že se problém objevuje v krátkém odstupu podruhé, potřetí, stojí za to stručně, leč zcela konkrétně s dítětem rozebrat, jakým mechanismem problém vzniká. Na této úrovni se zajímáme o viditelné „příčiny“ problému. Je nepochybné, že by učitel měl dítěti detailněji a zcela konkrétně doporučit, co má dělat, aby se problém neopakoval. V této fázi již stojí za to promluvit s rodiči – problém ještě není nijak závažný, ale rodiče mohou pomoci efektivně ho řešit. Úspěch znamená, že opatření byla účinná a bdělost učitele se vrátí na původní úroveň. Neúspěch musí vést učitele k zamyšlení a k přijetí intenzivnějších opatření. Učitel může v této fázi konzultovat s odborným pracovištěm. Současně by měl již jasně a konkrétně požádat o spolupráci rodiče i žáka. V této fázi ještě není nutné sepsat žádný dokument.

V této fázi již učitel intenzivně spolupracuje s rodiči a společně hledají takovou podporu dítěte, kterou může poskytnout rodina. Ze zkušenosti je známo, že někdy stačí na počátku pouhý větší zájem ze strany učitele a/nebo rodičů, případně drobná úprava režimu a problém dítěte zmizí nebo se alespoň zmírní do přijatelné podoby. Učitel o těchto jednáních s rodiči učiní **maximálně třířádkový zápis** pro vlastní potřebu (3.11. jednání s rodiči J.M. ohledně zapomínaných pomůcek. Dohlédnu, aby si vše zapsal do notýsku, rodiče každý den podpisem stvrdí, že vše prohlédli, 15.11. v 15 30 další schůzka). Není nutné, aby tento zápis podepisovali rodiče. Konzultace mohou proběhnout telefonicky nebo e-mailem. Pokud je problém odstraněn, je vhodné pokračovat v nastavených opatřeních, ale není třeba vymýšlet další. Pokud však tato ústní dohoda nefunguje, problém se i nadále vyskytuje ve stejné podobě, je třeba

zintenzívnit opatření jak na straně rodiny, tak i školy. Jedno z opatření může být, že porady s rodinou budou zcela pravidelné s větší frekvencí a ještě intenzivnější. Při schůzce je třeba zjistit a zrekapitulovat, co rodiče i škola v uplynulém období skutečně dělali, co se osvědčilo, co vedlo k efektu a stanovit, co je žádoucí konkrétně dělat dál. V této druhé fázi je již žádoucí do konzultací zapojit výchovného poradce, vedení školy, další odborníky ve škole, odborníky v poradenských službách (vhodné je požádat o konzultaci – tzv. konzultační model poradenství). Je pravděpodobné, že výraznější slovo při koncipování návrhů opatření bude mít učitel než rodiče, protože on jako odborník by měl vědět, co je třeba dělat ke zvládnutí problému a současně, co je realizovatelné v konkrétní rodině. Rozhodně nejsou vhodná obecná doporučení *měl by se víc učit, musíte to s ním doma probrat...* Rovněž nemá cenu koncipovat odborně vhodná i účinná, leč zcela neschůdná a fakticky neproveditelná opatření. I v tomto případě je třeba vždy učinit stručný zápis. Důraz všech opatření je jednoznačně zaměřen na pomoc dítěti, tedy na budoucnost.

Individuální výchovný plán (IVýP)

Pokud po rozumně krátké době (čas záleží na povaze problému) není patrná snaha rodiny spolupracovat (někdy jde i o nedostatečnou schopnost realizovat nevhodně navržená opatření – v takovém případě má učitel povinnost hledat další postupy), nejsou zřetelné výsledky spolupráce, neuspěly ani navržené změny, musí nastoupit návrh intenzivnější a formalizované dohody, tedy **individuálního výchovného plánu (viz formulář)**. Rodiče nemají povinnost ho podepsat, nicméně riskují, že v případě přetrvávajících problémů další kroky školy již nebudou tak přátelské a kooperativní. I rodiče totiž mají povinnost pečovat o zdravý rozvoj dítěte. Škola může (ve skutečnosti musí, protože potřebuje řešit problém) IVýP vytvářet i bez souhlasu rodičů – bude však naplňovat pouze ta opatření, která jsou ve výlučné kompetenci školy a ke kterým nepotřebuje souhlas rodičů. Pochopitelně uvede i požadavky na rodiče.

Na rozdíl od smlouvy v poradenské instituci (SVP) bude IVýP ve škole obsahovat větší míru nátlaku na rodiče i závaznosti pro školu. Musí totiž jít i o výzvu učitelům, kteří odmítají uznat svou míru při vzniku i povinnosti při odstraňování výchovných problémů a snaží se veřejnosti namluvit, že škola slouží jen k předávání poznatků a vytváření učebních dovedností. Rodič nesmí být při vytváření IVýP stavěn do role viníka, prosebníka a jediného vykonavatele všech opatření. Takovou nerovnováhou by se škola zbavovala naděje na spolupráci a tedy i na efektivní řešení problému. Rodič by dělal vše pro to, aby v lepším případě formálně naplnil body dohody (zejména ty, které lze snadno zkontrolovat), ale fakticky ve svém přístupu nezmění nic. Proto škola musí velmi dbát na to, aby opatření školy a rodiny byla vyvážená, obsahovala opatření na straně školy, odpovídala možnostem rodiny, obecným zvyklostem běžně pečujících rodin apod. K tomu je zapotřebí velmi sebekriticky reflektovat mechanismy vzniku a udržování problému. Nezasťiráme, že smlouva na druhé straně představuje rovněž „alibi“ pro učitele, kteří se snaží, dělají, co mohou, nedaří se a oni jsou posléze osočeni, že nic nevyřešili a žák dál „zlobí“. Jestliže učitel postupoval na úrovni současných poznatků i možností, které mu dovoluje škola (tedy lege artis) a nedošlo ke zlepšení, je nutné hledat pomoc tam, kde mohou být použity jiné, účinnější prostředky.

Samotná škola není instituce, která by sama měla naplňovat všechny složky pomoci dítěti. V rámci školy existují pomocné odborné útvary (vždy výchovný poradce, metodik prevence, leckdy i asistent, speciální pedagog, psycholog), které mj. mají pomáhat učitelům při zvládnutí problémů. Podobně i mimo školu existují pedagogicko-psychologické poradny, střediska výchovné péče sloužící témuž účelu. V situaci výraznějšího ohrožení dítěte (nespolupráce rodiny) by měly nastoupit orgány péče o dítě a rodinu

a podpořit školu v tom, aby rodiče spolupracovali, případně aby mohli spolupracovat. V některých případech má stát docela silné nástroje k vynucení spolupráce, jen je musí používat. Nikdo přitom státním orgánům nebrání, aby kromě případné restrikce fakticky pomáhaly rodině tak, aby se nedostala do problémů, do střetu se zájmy dítěte nebo dokonce se zákony.

IVýP musí obsahovat mj. závazek pravidelných setkání nad dosavadními výsledky. Na rozdíl od IVP, ve kterých se takové schůzky odehrávají jednou či dvakrát za rok, v případě problémů s chováním je nutné stanovovat termíny v řádu dní nebo maximálně týdnů. Důvod je jednoduchý. Ze zkušeností víme, že vůle dodržovat sliby v průběhu krátké doby klesá a je nutné ji opakovaně povzbudit.

Očekáváme, že iniciátorem IVýP bude v naprosté většině případů učitel, nicméně z logiky věci vyplývá, že o jeho vytvoření mohou požádat i rodiče. Představuji si rodiče problémového žáka, kteří žádají školu o určitá opatření, škola slíbí a neplní, nebo bezdůvodně odmítá a neplní doporučení poradenského zařízení (učitel zpochybňuje závěry z PPP/SVP a prohlásí, že nic takového dělat nebude). U některých problémů se může stát, že bude mít absolutní podíl jedna strana. Když např. dítě o hodině běhá po třídě, pravděpodobně spočívají opatření téměř výlučně na učiteli. Naopak zajištění odborného vyšetření je výlučně v gesci rodičů. Učitel coby odborný garant edukace je také ten, kdo by měl navrhnout potřebná opatření.

Při každé schůzce na IVýP se vyjádří učitel, rodiče i žák, jak se v uplynulém období dařilo, co se povedlo, kde se nic nezměnilo, co by bylo potřeba, aby se situace zlepšila, stanoví se úkoly.

Modelový příklad

Uvedme si modelový příklad, aby bylo zřejmé, jakým způsobem tvůrci IVýP uvažují. Žák páté třídy s průměrným prospěchem, s občasnými, leč nijak nevybočujícími drobnými přestupky proti školnímu řádu, bez dvojky z chování, zmlátil o přestávce žáka čtvrté třídy a když měl dodat žakovskou knížku, tak se velmi vulgárně a nahlas vyjádřil o škole i o učitelce. Problém už se zpátky vzít nedá, jde o to, aby se neopakoval. Kdyby žák nechodil do školy nebo byl starší, tak by jistě nebylo co řešit a v analogické situaci by nepochybně okamžitě následoval trest. Jenže škola je instituce vzdělávací, takže má dovést žáka k určitým metám a pokud se nedaří, musí znovu a znovu hledat způsoby, jak v tomto případě zlepšit jeho chování. Co tedy dělat? Učitel sdělí konkrétnímu žákovi a vyše i ostatním žákům jasný signál, že čin i následná komunikace jsou nepřijatelné, že si nepřeje, aby tímto způsobem řešili problémy. Současně jim stručně připomene přijatelné způsoby řešení problémů. Bezodkladně pozve rodiče žáka, zjistí, jestli se něco doma nestalo/neděje, jak se chlapec chová doma i mimo rodinu a hledá spolu s rodiči konkrétní preventivní opatření. Rodiče chlapeci domluví, každý den se ho budou ptát, co nového ve škole, lze požadovat, aby se oběma napadeným jednoduše a bez velké publicity omluvil, učitel napíše každý den telegrafické sdělení do notýsku, které rodiče podepíší. Chlapec napíše „esej“, jak řešit konflikty a jak sdělovat nesouhlas s druhými. Současně je třeba, aby chlapec vymyslel přiměřený „dobrý skutek“, který provede ve prospěch třídy (nejde o trest). Pokud bude následně vše v pořádku a prohřešek se nebude opakovat (nemáme na mysli, že zapomené učebnici nebo se bude bavit při hodině), tak se obě strany sejdou jednou za tři týdny na kratičký hodnotící a povzbuzující rozhovor, s tím, že tak za tři měsíce bude čin promlčen a opatření odvolána. Pokud se však objeví stejný nebo další výraznější problém, učitel vyše okamžitě signál a domluví s rodiči intenzivnější pomoc. Všechna dosavadní opatření budou platit i nadále. Chlapec dále každou přestávku bude nečinně stát u kabinetu, v případě vulgárností bude „vyloučen“ z práce třídy (fyzicky zůstane ve třídě, protože není k dispozici jiné řešení), rodiče přijdou do školy a převezmou si práci na domácí dokončení. Pokud by snad bylo ve

škole k dispozici školní poradenské pracoviště, mohl by v této krizové chvíli jít ke školnímu speciálnímu pedagogovi nebo psychologovi. V této chvíli je třeba sepsat konkrétní uváděné a odsouhlasené návrhy. Všechny strany je podepíší. V případě, že rodiče odmítnou tímto způsobem spolupracovat s tím, že to je věc školy a že oni s ním doma nemají problémy, je dobré je upozornit na jejich povinnost podpořit školu a zajistit přípravu dítěte do školy a současně i na to, že škola bude kontaktovat OSPOD. Pokud rodiče odmítnou navrhovanou spolupráci s tím, že ve škole má zvládnout dítě učitel, tak je třeba upozornit, že učitel nemá nástroje na rychlé a účinné zvládnutí některých problémů a musí proto žádat součinnost rodičů. V případě, že na výzvu školy rodiče nepřijdou a nepodají věrohodné vysvětlení, škola okamžitě dává podnět na OSPOD.

Pozn.

Žádné z navrhovaných opatření nesmí jít mimo rámec předpisů, případně ohrozit důstojnost, event. bezpečnost dítěte – v tom předkladatelé konceptu individuální výchovný plán očekávají intenzivní pomoc a podporu právníků. Pokud by tedy v některých případech doporučované postupy narazily na omezení ze strany předpisů, musíme to respektovat a opatření nepoužívat, byť je z psychologického či pedagogického hlediska korektní.

Obě předcházející kapitoly byly převzaty z připravované publikace Mertin, Krejčová, Čáp, Dosoudil, Pekárková Individuální výchovný plán, která vychází v nakladatelství Wolters Kluwer s podporou projektu RAMPS.

Komplikace při naplňování

Rodiče nemají povinnost podepsat IVýP. Škola má ze školského zákona povinnost naplňovat individuální přístup k žákovi bez ohledu na ochotu rodičů spolupracovat. Rodiče mají zákonnou povinnost pečovat o dítě. Škola má právo požadovat, aby rodiče tuto péči naplňovali.

Není možné, aby se touto problematikou zabýval ve škole výlučně výchovný poradce. Zejména ve školách, ve kterých je kumulace rizikových rodin a dětí, hrozí nebezpečí výskytu problematického chování mnohem častěji a není v silách jednoho pracovníka, ať je sebezkušenější, poskytovat službu všem těmto dětem. Je proto nezbytné, aby například techniky komunikace s rodiči trénovali všichni třídní učitelé.

Hodnocení efektivity

Hodnocení efektivity představuje samostatný úkol projektu RAMPS VIP III. Nebudeme proto předjímat návrh řešení, které vznikne ze zkušeností expertů v problematice. Uvádíme jen několik předběžných poznámek.

Škola není výzkumná instituce, nicméně neměla by realizovat praktické aktivity, které nemají vůbec žádný efekt nebo dokonce zhoršují původní situaci. Proto je třeba průběžně zjišťovat, jak se mění cílové kritérium, kvůli kterému bylo opatření zavedeno. Samozřejmě může být obtížné stanovit, co má představovat kritérium zlepšeného chování. A ještě obtížnější je dospět k závěru, že právě přijatá opatření jsou odpovědná za tuto změnu. Víme totiž velmi dobře, že každý jednotlivý projev je ovlivněn mnoha okolnostmi, přičemž některé ani neznáme nebo je známe, ale nemůžeme je svým působením ovlivnit.

U problémů s chováním ve škole můžeme stavět na tom, že

1. Sníží počet snížených známek z chování, jednání výchovné komise.
2. Sníží se obavy žáků i učitelů z docházky do školy, zvýší se počet kontaktů rodičů se školou.
3. Zvýší se spokojenost žáků i učitelů s pobytem ve škole, větší spokojenost projevují i rodiče.

K tomu je zapotřebí mít vstupní data z doby před zahájením celého postupu.

Je ovšem možné zvolit i poněkud odlišný postup. Vycházíme z toho, že škola používá pedagogické postupy, které jsou lege artis, tedy v souladu se současnými poznatky pedagogiky a psychologie i aktuálními možnostmi školy. Škola tedy dělá, co může a předpokládá, že opatření budou mít maximální efekt, který je možné docílit.

Ve vztahu k projektu RAMPS však nelze předbíhat. Je velmi pravděpodobné, že vzniknou vhodná a prakticky použitelná kritéria hodnocení efektivity přístupu školy k prevenci a řešení výchovných problémů.

Literatura

CSÉMY, L., STAROSTOVÁ, O., HRACHOVINOVÁ, T., ČÁP, P.: *Agresivní chování ve škole, jak je vnímají pedagogové*. Psychologie pro praxi, v tisku.

MATĚJČEK, Z., MACEK, K.: *Společenská závažnost lehké dětské encefalopatie*. Československá psychiatrie, 72, 1976, 4, s. 228-233.

MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., ČÁP, D., DOSOUDIL, P., PEKÁRKOVÁ, M. *Individuální výchovný plán*. Praha : Wolters Kluwer, v tisku.

SALKIND, N. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Sage Publication, 2008.

1. Doplňte příslušné počty žáků.

Kategorie		Počet žáků	
		I. stupeň	II. stupeň
Celkový počet žáků se kterými jsme pracovali prostřednictvím IVÝP			
Rozložení dle pohlaví	Počet dívek		
	Počet chlapců		

2. Rozdělte skupinu žáků vedenou prostřednictvím IVÝP na škále od 1 do 5 dle míry závažnosti problémového chování na počátku jejich zařazení do PO IVÝP. Započítejte žáka jen k tomu stupni závažnosti, který je dle naší stupnice nejvýše (nejvyšší dosažený bod), byť některé body před tím nebyly naplněny.

Závažnost prob. chování	Pomocná charakteristika	Počet žáků	
		I. stupeň	II. stupeň
1	Problémové chování žáka jsme řešili převážně napomináním, okřiknutím, domluvou,...		
2	Problémové chování žáka jsme převážně řešili poznámkami a alternativními formami trestů jako je např. Odejmutí výhod, trestné body, stání na hanbě, ...		
3	K řešení problémového chování žáka jsme byli nuceni přizvat rodiče, např. Pohovory s rodiči, pravidelná setkání či telefonáty s rodiči, ...		
4	Problémové chování žáka jsme byli nuceni řešit formou sankčních opatření, jako je napomenutí a důtka třídního učitele, důtka ředitele školy		
5	Problémové chování žáka nabíralo na takové závažnosti, že jsme byli nuceni oslovit další strany (ospod, policie ČR)		

3. Doplňte celkový počet projednávaných typů problémového chování žáků v rámci IVÝP a nevhodných výchovných postupů ze strany zákonných zástupců a nevhodných přístupů ze strany školy, které mohly tato chování negativně ovlivňovat.

Problémové oblasti

ze strany žáků	I. st.	II. st.	ze strany zákonných zástupců	ze strany školy
nenosení pomůcek			nedostatečná kontrola školních výsledků dítěte	nedostatečná či nevhodná spolupráce a komunikace s rodiči a žákem
bez domácích úkolů			nedostatečná spolupráce se školou	nedostatečná kontrola žáka
odmítání práce při vyučování			nevhodný příklad	nedostatečná pomoc žákovi
nevhodné chování ke spolužákům (agresivita, šikana, násilí)			ohrožování výchovy dítěte (zneužívání k trestné činnosti, skryté záškoláctví...)	nerespektování důstojnosti žáka
nevhodné chování k zaměstnancům školy (agresivita, šikana, násilí)			psychické nebo tělesné týrání	jiné (vyplňte):
hrubé vyrušování při vyučování			nevhodné chování se sexuálním podtextem	
Záškoláctví			zneužívání formou vlivu sekt a náboženských hnutí	
vulgární chování			jiné (vyplňte):	
Vandalismus				
kriminalita, delikvence (např. krádeže)				
xenofobie, rasismus, intolerance a antisemitismus				
nevhodné chování se sexuálním podtextem				
pítí alkoholu včetně jeho poskytování ostatním				
kouření včetně poskytování cigaret ostatním				
nošení nevhodných a nebezpečných předmětů do školy				
užívání návykových látek včetně jejich poskytování ostatním				
jiné (vyplňte):				

C Implementace IVýP

4. Rozdělte skupinu žáků vedenou prostřednictvím IVýP dle učiněných kroků.

Učiněný krok	Počet žáků	
	I. stupeň	II. stupeň
1. krok – spolupráce s žákyní/žákem		
2. krok – spolupráce s žákyní/žákem a rodiči (zákonnými zástupci)		
3. krok - přistoupení k podpisu IVýP		
4. krok – podstoupení případu mimo školu		
Odmítnutí podpisu IVýP		

5. V kolika případech došlo k odmítnutí podpisu „smlouvy s rodiči“ ze strany rodičů?
.....

6. Zhodnoťte míru změny ve výskytu problémového chování u jednotlivých žáků na konci IVýP (spolupráce s podpisem i bez podpisu IVýP) nebo při ukončení spolupráce s rodinou formou IVýP. K hodnocení využijte tabulku níže. K uvedeným kategoriím doplňte příslušné počty žáků. Každý žák může být započten pouze do jedné kategorie.

Popis změny na straně žáka	Počet žáků	
	I. stupeň	II. stupeň
U žákyně/žáka se nepodařilo docílit pozitivní změny.		
U žákyně/žáka se podařilo v krátkém úseku/ v krátkodobých úsecích docílit pozitivní změny, která se však neudržela (pozitivní změna nevydrží déle jak 3 měsíce)		
U žákyně/žáka se podařilo eliminovat některé typy problémového chování, jiné v určité míře stále přetrvávají.		
U žákyně/žáka se podařilo celkově docílit trvalejší pozitivní změny (déle jak 3 měsíce)		

7. Máte nějaká doporučení k nastavenému procesu práce s žákem a jeho rodinou prostřednictvím IVýP (viz Metodika IVýP)?

.....
.....
.....
.....

8. Popište postupy, kterých jste využívali při řešení RCH žáků zapojených do IVýP.