**Spolupráce učitelů, speciálních pedagogů a rodičů na diagnostice a podpoře žáků s poruchami chování a emocí**

**Mgr. Miluše Hutyrová, Ph.D.**

Cílem textu by mělo být vytvoření základního vhledu do problematiky projevů problémového chování žáků, konkrétně žáků s ADHD a poruchami chování a emocí, se kterými se pedagogové setkávají ve školním prostředí nejčastěji. Studenti budou seznámeni s fungováním poradenských služeb ve školách – školními poradenskými pracovišti a školskými poradenskými zařízeními. Dále se zaměříme na specifika efektivní komunikace a spolupráce rodičů, pedagogů a pracovníků výše uvedených poradenských služeb. V  neposlední řadě budeme mapovat možnosti diagnostických nástrojů a intervenčních programů, kterými se lze inspirovat v pedagogické praxi.

**1 Projevy problémového chování – terminologické vymezení**

Samotný termín **chování** vymezuje souhrn reakcí jedince, které jsou patrny zvnějšku a vychází ze změny prostředí či situace, zahrnuje aspekt emocionální a kognitivní, jde o adaptaci a obnovu homeostázy, často se používá termín jednání, činnost, aktivita, konání.

V průběhu dětství se můžeme setkávat s celou řadou projevů, které označujeme jako **problémové chování**. Jejich škála sahá od projevů fyzické nebo verbální agrese či tlaku na ostatní jedince přes lhaní, krádeže na jedné straně až k negativismu, neschopnosti kontaktu, přecitlivělosti, závislosti, k motorickému neklidu, neurotickým obtížím, depresi, dekoncentraci pozornosti a problémům s vlastním sebepojetím na straně druhé.

Každé dítě projeví občas nějakou neposlušnost a bude záležet především na době trvání problému a jeho intenzitě, zdali takové chování označíme jako problémové. Toto konstatování je však vysoce subjektivní a ani odborníci se nemusejí vždy shodnout, jaké projevy chování lze označit termínem problémové chování nebo dokonce porucha chování. Významnou roli v posuzování jednotlivých projevů chování u dítěte hrají hodnotová měřítka, morální schémata a tolerance posuzovatele.

Samotný termín **porucha chování** mnohdy může vést k nedorozumění. Nemáme ambice zavádět nový termín, pouze je potřeba tento termín správně interpretovat. Jeho nespornou výhodou je, že umožňuje poměrně rychlé dorozumění tím, že srozumitelně označuje vnější, pozorovatelné projevy chování, tedy „povrch“ jevu, ke kterému se vztahuje. Na druhou stranu tento termín „sugeruje“, ba až „vnucuje“, že porucha chování je objektivní hodnocení skutečnosti; to však může být zkresleno subjektivním vnímáním osob, se kterými se jedinec s „poruchou chování“ stýká a komunikuje. Vlastní příčiny problému v chování mohou být mimo jeho chování a jeho chování může být pouze jejich důsledkem. (Pokorná in Hadj Moussová, 2006)

Pro termín porucha chování musejí být jednoznačně stanovena kritéria vymezení, jinak by vznikl „sběrný koš“, který by mohl zahrnovat nejrůznější jevy, někdy ještě jako vývojovou normu, jindy jako projevy přechodné sociální nepřizpůsobivosti, a nakonec také jako jasné antisociální chování (Hort a kol, 2000; Paclt a kol., 2007). Rozlišovacím kritériem je tedy vlastní obsah problematického chování.

Pod pojmem porucha chování se obvykle rozumějí negativní odchylky v chování dětí od normy. Otázkou je, co je vlastně onou představovanou normou, která je vymezována jako pravidlo či předpis mající obecně závaznou platnost. Normu chování je nezbytné vymezit, a to i kvůli fungování společnosti jako celku. Za **normu chování** je považováno to, co se hodnotí jako běžné, očekává se či předpokládá u daného jedince. Očekávání je ovlivňováno věkem dítěte, situací, ve které se projevuje, a také kulturními vlivy. Nikdy nemůžeme hodnotit chování jedince bez jeho sociálního kontextu. (Paclt a kol., 2007)

Není vhodné označit jako poruchu chování nesprávné jednání dítěte, které se projevuje např. krádežemi, a nevidět souvislost s projevy sociálně maskovaného asociálního chování jeho rodičů. Můžeme zkoumat, jakým způsobem a zdali vůbec sami nositelé takového chování projevy svého chování vědomě prožívají a chápou jako „nenormální“, a je důležité se ptát, jak dalece tím sami trpí. Měli bychom vždy zkoumat příčiny těchto projevů chování a důsledně rozlišovat dispozici k poruše chování a nebrat poruchu chování jako danost. Vždy bychom měli mluvit o dítěti, které má problém – a ne o problémovém dítěti.

Každý učitel by mohl vyprávět o svém pojetí pojmu **problémový žák** – o tom, co je pro něj již problémové chování a co ještě nikoli. Někteří autoři jsou toho názoru, že problémoví žáci se vyskytují ve dvou druzích. Problémový žák buď **vyrušuje při hodině**, nebo **odmítá pracovat**. Chování toho žáka, který vyrušuje při hodině, poté charakterizují ve čtyřech možných rovinách:

* **neklidné**;
* **konfliktní**;
* **provokující**;
* **agresivní**.

Problémové chování se obecně vymezuje třemi základními znaky. Jedná se o:

* chování nerespektující sociální normy;
* neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy;
* agresivitu coby rys osobnosti nebo chování.

**1.1 Příčiny vzniku problémového chování a poruch chování**

Mezi dětmi školního věku se projevují poruchy chování u 10 až 15 procent dětí a adolescentů. Poměr chlapců k dívkám je udáván široce 4:1 (ale i až 12:1).

Jsou často spojeny se společenskou kohezí, socioekonomickou úrovní a disharmonickým rodinným prostředím (poruchy chování u rodičů, antisociální a kriminální chování rodičů, nezaměstnanost, alkoholismus, rozvody, rodiny s vysokým počtem dětí, přísná, ale i příliš volná výchova bez kontroly a strukturace volného času). (Hort a kol., 2008, Paclt a kol., 2007))

Počet rizikových faktorů je zásadní a jejich kumulace zvyšuje riziko vzniku poruchy chování. Jsou mnohem častější u chlapců a u potomků antisociálních dospělých. Predisponujícím faktorem k disharmonickému vývoji osobnosti může být drobné poškození centrální nervové soustavy a specifické poruchy učení. (Hort a kol., 2000, Paclt a kol., 2007).

**1.2 Poruchy chování**

V klasifikačním systému dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize (MKN), jsou **poruchy chování** definovány jako:

Opakující se a trvalý (v délce trvání nejméně 6 měsíců) vzorec disociálního, agresivního a vzdorovitého chování, které porušuje sociální normy a očekávání přiměřená věku dítěte. (Hort a kol., 2008, Paclt a kol., 2007))

Jak jsme uvedli výše, poruchy chování představují opakující se a stabilní vzorec chování, ve kterém jsou porušovány sociální normy, pravidla a práva druhých.

Během uplynulého roku musejí být přítomny tři nebo více symptomů s jedním symptomem trvale přítomným v posledním půlroce.

Mezi příznaky se zahrnuje následující chování dítěte:

* **Agrese k lidem a zvířatům** (např. často šikanuje nebo zastrašuje druhé, vyhrožuje jim,

 často začíná pranice, bitky, jako zbraň používá předměty, které mohou těžce zranit

 druhé (cihly, nože, lahve, sklo apod. krade způsobem, při kterém dochází ke střetu

 s obětí (loupežné přepadení, vydírání, projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem).

* **Destrukce majetku a vlastnictví** (např. zakládá ohně se záměrem vážného poškození, ničí majetek druhých).
* **Nepoctivost nebo krádeže** (např. vloupání do domů, budov a aut, časté lhaní – získání prospěchu, výhody, vyhýbání se povinnostem, závazkům, krádeže bez konfrontace s obětí (obchody, padělání listin, peněz apod.).
* **Násilné porušování pravidel** (např. před 13. rokem věku opakovaně zůstává přes zákazy rodičů po celou noc venku, utíká z domova, ačkoliv bydlí v domě rodičů nebo svých zákonných zástupců (nejméně dvakrát), nebo se nevrací po dlouhou dobu).
	1. **Hyperkinetická porucha, porucha pozornosti s hyperaktivitou či porucha pozornosti**

Nejčastější symptomy:

* neschopnost dodržovat přiměřená pravidla chování dané společenskou normou,
* neschopnost po delší dobu se soustředit na zadanou práci nebo podávat dlouhodobě odpovídající učební nebo pracovní výkon,
* problémy a autoregulací a vnitřní motivací. (Michalová, Pešatová, 2015)

Další charakteristické syptomy:

* nesoustředěnost při učení a na přidělenou činnost,
* neposlušnost a obtíže se zahájením práce (zhoršená schopnost převádět slovní instrukce do vnitřní řeči, jejím prostřednictvím dochází k autoregulaci vlastního chování, částečně tento problém některé děti kompenzují tím, že si mluví nahlas pro sebe a tak sluchem korigují příkaz,
* nepořádnost a ztrácení věcí – souvisí to s neschopností nebo sníženou schopností plánovat činnosti a systematicky je organizovat, dítě nedokáže své obtíže překonat, brzy si na problémy, které má zvykne, tak pro ostatní vznikne dojem, že mu to vlastně nevadí,
* nízká vytrvalost – souvisí s oslabenými volními vlastnostmi, obvykle se nadchne pro nějakou činnost, ale pokud je dlouhodobá, jejich nadšení postupně odpadá, při neúspěchu se rychle vzdávají, nedokáží si vytvořit vnitřní mapu vedoucí k překonání překážky a pracovat podle ní, preferují činnosti, které vedou k rychlému získání odměny,
* neudrží pozornost při úkolu nebo hře, chyby z nepozornosti,
* zvýšená urážlivost – nesnáší kritiku a to ani dobře míněnou, berou ji jako absolutní hodnocení, které nelze změnit, stejně tak je demotivující neúspěch, problém vyplývá z nízké sociální zralosti včetně zralosti afektivní,
* vykonávání činností s nepřiměřeným výdejem energie, nedočkavost – nedokáží hospodařit se svými silami, vše dělají naplno, což způsobuje problémové zvládání takových činností, při kterých je preferována pečlivost, důkladnost a promýšlení postupů,
* zhoršený odhad času – smysl pro časovou orientaci je oslabený,
* delší doba na zklidnění – špatně se přizpůsobují novým situacím, ale např. v průběhu vyučování mnohem déle trvá, než se zklidní a začnou pracovat, např. po TV, návštěvě kina, změny činností obecně),
* časté nehody a úrazy, riskantní chování – souvisí s neschopností promyslet si dopředu důsledek,
* problémy s návratem k činnosti, od které byli vyrušeni,
* problém se samostatnou prací, mají nevyrovnaný výkon ve školní práci, nesoustředí se na podobnosti, pracují ledabyle, s chybami, zabývají se při jednom úkolu ještě jinými aktivitami,
* neposlouchají instrukce, dělají zbrkle a chybně závěry,
* neumí si uspořádat školní práci a pracovní místo, nejsou schopni udržet pořádek,
* neumí si naplánovat úkoly, pracovní, sportovní, přátelské aktivity,
* vypadají, že nevnímají člověka, který s nimi mluví, i když mluví přímo k nim,
* často negativně snáší, že se mají angažovat, v aktivitách které vyžadují neustálé úsilí a trpělivost, a proto je odmítají a vyhýbají se jim,
* často ztrácí nebo hned nenajdou potřebné věci, oblečení, školní pomůcky,…,
* okamžitě reagují na vnější podněty,
* zapomínají na denní aktivity nebo povinnosti, které mají plnit. (Michalová, Pešatová a kol., 2015)

Příčiny ADHD jsou spjaty s oslabením ve funkcích a schopnostech zodpovědných za řízení, regulaci a integraci chování.

Výskyt 3-5 % až 10 %, u chlapců třikrát více než u děvčat (6:2)

ADHD patří mezi tzv. spektrální poruchy, u různých lidí se vyskytuje v rozličných stupních závažnosti, nutný kvalitní diagnostický proces, neexistují absolutně správné diagnostické metody. (Paclt, 2007)

**2 Školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení – možnosti diagnostických metod a intervenčních přístupů u žáků s problémy v chování**

Žáci s projevy problémového  chování jsou zahrnováni ve speciální pedagogice do kategorie osob s psychosociálním ohrožením a narušením. V podstatě pro ně neexistují speciální třídy ani školy, na druhé straně práce s nimi klade vysoké nároky na pedagoga, vyžaduje nejen schopnost diagnostiky toho, kdy se jedná o běžný projev nekázně a kdy už o poruchu, ale také schopnost nalézt aktuální řešení situace.

**2.1 Možnosti diagnostiky a intervence ve třídě**

Slýcháme-li dnešní časté nářky na zhoršující se kázeň a zvyšující se míru agrese dětí ve školách, musíme mít na paměti, že je to soudobý trend, za který samy děti v zásadě nemohou. Je též jisté, že v dnešním českém školství nelze učit tak, jak byli mnozí současní zkušení učitelé zvyklí po většinu své kariéry. (Spěváček in Hutyrová a kol., 2012)

Jak vhodně shrnuje Bendl (2011, s. 99): *„Pedagog má být jako řidič, který sedí za volantem, nebo kormidelník, který je u kormidla a míří k určitému cíli. Přitom ale musí reagovat na to, že jednou fouká vítr zprava, podruhé zleva, někdy fouká proti nám, jindy ho zase máme v zádech. To vše znamená, že kdyby řidič pořád držel kormidlo tak, jako kdyby chtěl směřovat přímou čarou k cíli, stal by se hříčkou v rukou náhodných vlivů.“*

Školní kázeň je společnou a vzájemnou ochranou dětí i učitelů. Kázeň je obecně vědomé dodržování zadaných norem. Školní kázní rozumíme vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli; pokud se však oddělí šikana a nekázeň, rozumí se nekázní **drzost, vulgárnost, nespolupracující chování žáků** (Bendl, 2011, s. 28–35). Zhoršování kázně je celoevropský trend, dle Bendla (2011, s. 15) vedl tento trend mj. k vytvoření pedagogické subdisciplíny, jakou je například v anglosaských zemích **classroom management**.

 Bendl (2011, s. 81) uvádí **Dreikursovu diferenciaci špatného chování** dětí podle cíle, kterého chtějí svým chováním dosáhnout:

* **upoutání pozornosti** (chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, pokud si jej někdo všímá);
* **moc** (chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, když poroučí, anebo v případě, že nikdo nebude poroučet jemu);
* **msta** (chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, když ubližuje ostatním do té míry, do jaké se cítí sám ublížen);
* **předvádění vlastní neschopnosti** (chybné přesvědčení dítěte, že někam patří jen tehdy, jestliže přesvědčí ostatní, že od něj nemají nic očekávat).

**Příklad**

Precizně aplikuje Dreikursovu metodu Bendl (2011, s. 80–90), včetně konkrétních modelových situací a adekvátních teoretických cvičení.

Auger a Boucharlat (2005, s. 52–54) doporučují učitelům, aby ke všem žákům bez výjimky včetně problémových přistupovali vždy a zásadně dle následujících principů:

* **přijetí** (žáci by měli mít pocit, že jim učitel naslouchá);
* **tělesný postoj** (učitel by se neměl bát používat oční ani fyzický kontakt);
* **respekt vůči žákovi**;
* **být k dispozici** (důležité je naslouchat žákům);
* **uvolnění** (možnost občas se ve třídě uvolnit a zasmát);
* **osobní vztah** (pomohou společné zážitky mimo běžné školní situace, např. výlet);
* **nutnost zachovat klid** (za každou cenu musí učitel zůstat klidný, žáci jeho klid vnímají);
* **překonání odstupu** (především nebrat si chování žáků osobně).

Především žákům s projevy problémového chování dávají pravidla mj. následující benefity (Spěváček in Hutyrová a kol., 2013)):

* **dávají pocit jistoty**;
* **pomáhají strukturovat osobnost**;
* **pomáhají socializovat**.

**2.2 Školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení**

Pokud pedagog vyčerpal všechny možnosti pedagogické intervence a projevy problémového chování žáka přetrvávají, je na místě obrátit se na odborná pracoviště, která by měla pomoci odhalit příčinu těchto projevů a doporučit odpovídající intervenci. Dle typu problému v chování jsou vyhledávána nejčastěji školská poradenská zařízení, orgány sociálně-právní ochrany dětí, klinický psycholog či psychiatr. V našem textu se zaměříme na školní poradenská pracoviště a školská poradenská zařízení.

Mezi poradenská zařízení, která poskytují služby pedagogům, rodičům a žákům řadíme:

* školní poradenská pracoviště;
* školská poradenská zařízení – pedagogicko-psychologické poradny a speciálněpedagogická centra;
* středisko výchovné péče, která nejsou součástí školských poradenských zařízení a jejich činnost je upravena jiným legislativním vymezením.

Poradenská intervence se nevztahuje pouze na žáky samotné, ale také na další okruh osob kolem nich, především jejich rodiče, další členy rodiny, sociální skupiny, do kterých je dítě zahrnuto, a v neposlední řadě také na pedagogy. Pokud je intervence vyžádána pedagogem, tak i její výstup může být vztahován k němu a nesměřuje pouze k samotnému dítěti.

**Školní poradenské pracoviště**

Školská poradenská zařízení nestačí v dostatečné míře uspokojovat poptávku škol po poradenských službách, které lze mnohdy mnohem efektivněji realizovat přímo ve školách. V praxi se ukazuje, že pro prevenci školního neúspěchu je zásadní schopnost školy hlavního vzdělávacího proudu řešit potřeby žáka bezprostředně při jejich vzniku a přímo v prostředí školy a třídy. Za největší překážku můžeme považovat, že školy nedisponují potřebným odborným personálem.

Školní speciální pedagog či školní psycholog vytváří systém včasné identifikace žáků s výukovými obtížemi a vytváří strategii používání ve školách pro prevenci výukových obtíží ve vztahu k reedukaci. Dále se věnuje metodické podpoře učitelů, zajišťuje krizovou intervenci. Výchovný poradce se věnuje zejména problematice kariérového poradenství a procesu podpory žáků se [speciálními vzdělávacími potřebami](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/S/Speci%C3%A1ln%C3%AD_vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%AD_pot%C5%99eby). Školní metodik prevence pracuje především v oblasti [prevence](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/P/Preventivn%C3%AD_aktivity_M%C4%9Bstsk%C3%A9_policie_hl._m._Prahy) rizikového chování. Koordinátor inkluze – cílem je vytvoření proinkluzivního standardu pedagogického pracovníka, který bude obsahovat schopnost vytvářet inkluzivní prostředí v jednotlivých třídách i celé školní komunitě a využívat adekvátní podpůrná opatření pro práci s žáky.

Poradenské služby ve škole jsou zaměřeny na:

* prevenci školní neúspěšnosti;
* primární prevenci rizikového chování;
* kariérové poradenství;
* odbornou podporu při integraci a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
* péči o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků;
* průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem;
* metodickou podporu učitelů při aplikaci psychologických a speciálněpedagogických poznatků a dovedností.

**Školské poradenské zařízení – Pedagogicko-psychologická poradna**

Poskytuje služby pedagogického, psychologického a speciálněpedagogického poradenství a pedagogicko-psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Tyto služby jsou poskytovány dětem od 3 do 19 let věku, jejich rodičům a učitelům. Služby poradny jsou bezplatné a jsou zajišťovány týmem psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků.

Činnost poraden je orientována především na diagnostiku a dále na následnou intervenci. Aktuální diskuse o funkčnosti a efektivitě tohoto rozdělení a zvláště vymezení poměru těchto činností, tzn. kolik je diagnostiky (významně převyšuje) a kolik následné intervence. V prvé řadě jde o otázku organizace celého poradenského systému v Česku, ale nepochybně se jedná i o přístupy a priority pracovníků jednotlivých pracovišť. Ty jsou patrné především u klientely s problémy v chování, kdy je následná intervence „téměř nutností“.

Diagnostický proces probíhá zpravidla ve třech fázích:

* **přípravná fáze –** domluva se zadavatelem, upřesnění zakázky, zajištění prostředí pro samotné vyšetření, příprava testových a jiných materiálů, studium spisové dokumentace, stanovení hypotézy a postupu vyšetření;
* **zahájení vyšetření –** seznámení respondentů (klientů) s účelem vyšetření, jeho průběhem a způsoby nakládání se získanými údaji;
* **průběh vyšetření –** je ovlivněn cílem vyšetření, ale také kvalitou přípravy vyšetření, na základě cíle může být stanoven diagnostický postup, vyšetření je uzavřeno krátkým rozhovorem s klientem, ve kterém jsou akcentovány kladné momenty spolupráce. (Zapletalová in Hutyrová a kol., 2013)

**Příklad**

Poradenský pracovník by měl vždycky zvážit, co ví o pedagogovi, který mu poskytuje informace o dětech, jak o nich přemýšlí, jaké jsou jeho výchovné strategie, osobnostní charakteristiky a způsoby práce a spolupráce s žáky s problémy v chování a jejich rodiči. Zároveň by měl posoudit, jak je ovlivněn vlastními očekáváními, pokud dítě posílá „na vyšetření do poradny“, popřípadě předsudky – *„co bych mohl čekat od dítěte z takové rodiny…“*, *„už jeho otec byl stejný“*, *„ zlobil už kočárku…“*.

Je tedy podstatné **odlišovat informace od hodnocení** a dávat si pozor na tzv. přednastavení, které může vzniknout na straně speciálního pedagoga či psychologa vlivem hodnocení pedagogů ze školy, ale i rodičů, sociálních pracovníků a dalších odborníků, kteří již s dítětem pracovali. Nebezpečí spočívá v tom, že by se poradce neměl nechat ovlivnit a vést tím, jak problém dítěte identifikovali jiní, jaká je jejich zakázka. (Pešová, Šamalík, 2006)

Psycholog a speciální pedagog při práci s dítětem používá:

* **pozorování dítěte v průběhu vyšetření**; zaměřuje se na pozornost dítěte při plnění úkolů, vždy je třeba brát v úvahu věk a skutečnost, že porucha pozornosti ovlivňuje nejenom paměť, ale celý proces učení a vybavování si;
* **testy na strukturu intelektových schopností (verbální a neverbální)**; jsou užívané pro danou věkovou kategorii se zaměřením na rozbor výkonů dítěte (např. WISC III, SON-R), percepčně kognitivní zkoušky sluchového vnímání a paměti, zrakového vnímání a paměti, pozornosti (např. číselný čtverec);
* **speciální didaktické zkoušky**; vztahují se k příslušné věkové kategorii žáka a typu jeho problému (zkouška čtení, psaní, matematických schopností apod.);
* **testy speciálních schopností a jednotlivých psychických funkcí**, zvláště testy organicity, zkouška motoriky, zkouška prostorové a časové orientace, vizuomotorické koordinace, vyšetření pozornosti, logopedické vyšetření, vyšetření osobnosti standardizovanými nebo projektivními technikami, pozorování a rozbor jednotlivých projevů chování dítěte, vyšetření rodinných vztahů apod.;
* **vyšetření vztahů v rodině**;
* **posuzovací škály**, např.škála symptomů ADHD;
* **projektivní metody**, např. Baum test, test ruky, kresba postavy, kresba začarované rodiny, nedokončené věty;
* **pedagogickou diagnostiku**; zahrnuje soubor výsledků školní práce dítěte ve vztahu k používaným metodám výuky, výkony žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech, sledování koncentrace pozornosti a dalších projevů chování a v neposlední řadě uvedení pozitivních výsledků ve školních výkonech dítěte. (Zapletalová in Hutyrová a kol., 2013)).

Pozn.: Převážně jsou využívány statické diagnostické metody, které jsou orientovány na aktuální výkon, tedy stav daného problému. Naprosto odlišný přístup v diagnostice a hodnocení dětí, tedy dynamická diagnostika a ta je zaměřena potenciál rozvoje dítěte, tedy ne na jeho aktuální výkon, ale na schopnost učení.

**Středisko výchovné péče**

Středisko výchovné péče je zařízení, které se zaměřuje na výchovné problémy dětí a mládeže. Je to školské zařízení, jež poskytuje preventivně výchovnou péči dětem a mladistvým od 3 do 18 let, případně do ukončení jejich přípravy na budoucí povolání.

Středisko přijímá do péče klienty, u nichž dominuje porucha chování, ale nenastal u nich důvod k nařízení ústavní výchovy nebo uložení ochranné výchovy. Středisko nabízí služby formou ambulantní nebo pobytové péče. Střediska výchovné péče mají své nezastupitelné a klíčové místo v systému preventivně výchovné péče o ohrožené děti. Pracují komplexně jak s dítětem, tak s jeho rodinou a dalšími důležitými osobami. Spolupracují se školou a dalšími odborníky, a tímto vytvářejí podmínky pro změnu v projevech chování dítěte.

**Spolupráce a komunikace s rodiči**

Kvalitní vzájemná spolupráce učitele a rodičů je bezesporu vhodným faktorem pozitivně ovlivňujícím třídní klima. Je k ní však zapotřebí oboustranné vstřícnosti, což může být problematické např. vzhledem k rozdílným povahám rodičů v rámci celé třídy.

Jak může učitel získat dle Čapka (2015) rodiče ke vzájemné spolupráci:

* **profesionalita** (učitel přesně vysvětlí rodičům možnosti zapojení do školních i mimoškolních aktivit, ujasňuje pravidla, povinnosti, práva rodičů);
* **vhodná komunikace s rodičem** (především v komunikaci o žákovi – učitel může předložit rodičům mj. žákovy výstupy);
* **optimismus a pozitivní postoj** (učitel dává rodičům najevo pozitivní vztah k žákovi, dává si přitom pozor, aby nebyl familiární);
* **vstřícnost** (vstřícnost se může projevit např. domluvou na společné e-mailové komunikaci, pokud se nemůže učitel s rodiči normálně setkat). .

**Komunikace a vztah**

Komunikace se vztahuje k sobě samé; porozumění se projevuje jen dočasně,lze je ale předjímat v očekáváních. Komunikace nepředpokládá vědomý sdělovací rámec, stačí projevům porozumět jako sdělení, ale s tím rizikem, že druhá strana své projevy jako sdělení nezamýšlela. Nedorozumění patří ke komunikaci stejně jako neupřímnost.Některé komunikační jednotky se vyskytují ojediněle, např. volání o pomoc, ale komunikační procesy spojují mnohé události do jednoho sledu. (Watzlawick, Bavelasová, 2010)

Komunikace není pouze řetězem dějů a událostí, protože selektuje mocněji než každý jednotlivý akt. Proto nelze opomenout konstruktivní rovinu komunikace. Nelze si ji plně vyložit na základě jediného sdělení, ani ji nelze přímo pozorovat; v každém případě ji však lze spoluvytvářet vlastními projevy. Slovo dialog pochází z řeckého „dia-“, které můžeme přeložit jako „skrze“ a „logos“, jež má mnoho významů, patří zde „řád“, „význam“, „slovo“, ale také „plnost poznání“. M. Buber např. v dialogu viděl způsob, jak otevírat vztah mezi Já a Ty. Léčivému a rozvíjejícímu potenciálu dialogu věnoval prostor zejména Carl Rogers. Všichni autoři, kteří se tématu dialogu z různých úhlů pohledu věnovali, se shodují v tom, že dialog je křehký proces, ve kterém nejde primárně o posuzování a hodnocení věcí či o snahu dojít k rozhodnutí, ale jehož účelem je pochopit a změnit smýšlení zúčastněných osob. Dialog může umožnit lidem, aby dospěli ke sdílení skutečně niterných postojů a zkušeností. Dialog také umožňuje odhalit skryté předpoklady a vzorce myšlení, které jsou základem skutečného jednání daného jedince. Měl by také účastníky osvobozovat a vést je k odhalení tvůrčích možností, které dříve neviděli, protože jejich myšlení bylo vázáno stále na stejné hledisko. (Kopřiva, 2011)

Slovo dialog pochází z řeckého „*dia-“,* které můžeme přeložit jako *„skrze“,* a *„logos“*, jež má mnoho významů, patří mezi ně *„řád“, „význam“, „slovo“,* ale také *„plnost poznání“.* Např. M. Buber v dialogu viděl způsob, jak otevírat vztah mezi Já a Ty. Léčivému a rozvíjejícímu potenciálu dialogu věnoval prostor zejména Carl Rogers. Všichni autoři, kteří se tématu dialogu z různých úhlů pohledu věnovali, se shodují v tom, že dialog je křehký proces, ve kterém nejde primárně o posuzování a hodnocení věcí či o snahu dojít k rozhodnutí, ale jehož účelem je pochopit a změnit smýšlení zúčastněných osob. Dialog může umožnit lidem, aby dospěli ke sdílení skutečně niterných postojů a zkušeností. Dialog také umožňuje odhalit skryté předpoklady a vzorce myšlení, které jsou základem skutečného jednání daného jedince. Měl by také účastníky osvobozovat a vést je k odhalení tvůrčích možností, které dříve neviděli, protože jejich myšlení bylo vázáno na stále stejné hledisko. (Úlehla, 2007)

**Použitá literatura:**

BENDL, S. 2011. *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-436-0.

ČAPEK, R. 2015. *Odměny a tresty ve školní praxi.* Praha: Grada Publishing.. ISBN 978-80-247-1718-0.

ČAPEK, R. 2011. *Třídní klima a školní klima.* Praha: Grada Publishing.. ISBN 978-80-247-2472-4.

ČERNÁ, A. (ed.) 2013. *Kyberšikana.* Praha: Grada Publishing. HORT, V. a kol. 2008. *Dětská a adolescentní psychiatrie.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9.

HUTYROVÁ, M. a kol. 2013. *Možnosti intervence u osob s poruchami chování a specifickými poruchami chování 2.* Olomouc: VUP.

KOPŘIVA, K. 2011. *Lidský vztah jako součást profese.* 5. vyd. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7178-150-9.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. 2017. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita.* Praha: Grada Publishing.

MICHALOVÁ, Z., PEŠATOVÁ, I. a kol. 2015. Determinanty inkluzivního vzdělávání dětí s ADHD. Brno: Tribun EU. 239 s. ISBN 978-80- 7414-934-4.

MIOVSKÝ, M.; SKÁCELOVÁ, L.; ZAPLETALOVÁ, J.; NOVÁK, P. (eds.) 2016. *Prevence rizikového chování ve školství.* 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga ISBN 978-80-87258-47-7.

PACLT, I. a kol. 2007. *Hyperkinetická porucha a porucha chování.* Praha: Grada Publishing., 2007. ISBN 978-80-247-1426-4.

POTHE, P. 2013. *Emoční poruchy v dětství a dospívání.* Praha: Grada Publishing.

PUGNEROVÁ, M., KVINTOVÁ, J. 2016. *Přehled poruch psychického vývoje.* Praha: Grada Publishing.

ÚLEHLA, I. 2007. *Umění pomáhat.* 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství. 128 s. ISBN 80-86429-36-9.

WATZLAWICK, P.; BAVELASOVÁ, J. B. a kol. 2010. *Pragmatika lidské komunikace.* 1. vyd. Brno: NEWTON Books. 283 s. ISBN 978-80-87325-00-1.

ZATLOUKAL, L. 2007. *Postmoderní myšlení v poradenské praxi. Sociální práce/Sociálna práca*. Praha, č. 3. s. 75–86. ISSN 1213-6204.

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie.* 2006. Praha: Grada Publishing.. ISBN 978-80-247-1049-5.

**Doporučená literatura:**

BOWLBY, J. 2010. *Vazba.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-7367-4.

BOWLBY, J. 2012. *Odloučení.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0076-5..

BOWLBY, J. 2012. *Ztráta.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0355-1.

DE SHAZER, S.; DOLAN, Y. a kol. *Zázračná otázka.* 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 239 s. ISBN 978-80-262-0007-9.

OLWEUS, D. 2005. *Bullying at School. What we know and What we can do.* Oxford: Blackwell Publishing. ISBN 063-11924-17.

MIOVSKÝ, M.; SKÁCELOVÁ, L.; ZAPLETALOVÁ, J.; NOVÁK, P. (eds.) 2016. *Prevence rizikového chování ve školství.* 1. vyd. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga ISBN 978-80-87258-47-7.

MILGRAM, S. 2017. *Poslušnost vůči autoritě.* Praha: Portál. ISBN 978-262-1238-6.