

Problémy s chováním ve škole – jak na ně

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN

V. Mertin, L. Krejčová a kolektiv



Wolters Kluwer
Česká republika

Problémy s chováním ve škole – jak na ně

Individuální výchovný plán



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Problémy s chováním ve škole – jak na ně

INDIVIDUÁLNÍ VÝCHOVNÝ PLÁN

Autorský kolektiv
pod vedením V. Mertina a L. Krejčové



Wolters Kluwer

Vzor citace: MERTIN, V., KREJČOVÁ, L., eds. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2013. 200 s.

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Mertin, Václav

Problémy s chováním ve škole – jak na ně: individuální výchovný plán / autorský kolektiv pod vedením V. Mertina a L. Krejčové. – Praha: Wolters Kluwer ČR, 2013. – 200 s. ISBN 978-80-7478-026-4

37.03-053.2 * 373.3.011.3-052-056.49 * 37.018.26 * 371.311.5 * 37.03:364-212 * 371.214.115 * 37.048

- výchova dítěte
- problémoví žáci
- rodina a škola
- školní třídy
- prevence (sociální problémy)
- individuální vzdělávací programy
- výchovné poradenství
- příručky

37 – Výchova a vzdělávání [22]

Recenzentka: doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

© PhDr. Václav Mertin, PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., Mgr. Martina Pekárková, Mgr. Pavel Dosoudil, PhDr. David Čáp, Mgr. Alena Beranová, 2013

ISBN 978-80-7478-026-4 (váz./brož.)

ISBN 978-80-7478-027-1 (pdf)

Tato kniha vznikla v rámci Programu rozvoje vědních oblastí na Univerzitě Karlově č. P07 Psychosociální aspekty kvality lidského života podprogramu Psychologické a sociální aspekty utváření životních drah, životních stylů a kvality života – determinanty a perspektivy.

OBSAH

O autorech	9
Předmluva	11
Seznam zkratek	15

Díl I.

1. Význam slušného chování při vzdělávání a v životě	16
1.1 Úloha rodiny při utváření a podpoře slušného chování ..	23
1.2 Role školy při pěstování slušného chování žáků	26
1.2.1 Hromadný, na výuku zaměřený přístup školy	28
1.2.2 Učitel	31
2. Tradiční pohled na problematické chování	34
3. Tradiční přístupy rodiny a školy k řešení problémů v chování	38
3.1 Rodina	38
3.2 Škola	40
4. Specifika a jedinečnost edukačních cílů u dětí	43

Díl II.

1. Nové pojetí vzdělávání	49
2. Nekategoriální přístup k poruchám chování	56
3. Aktuální diagnostika problémů s chováním	61

Díl III.

1. Management třídy	68
1.1 Řešení problémových situací	74
1.2 Doporučení	78
2. Působení chování významných lidí v okolí žáka na jeho chování	82
3. Spolupráce školy s rodiči	90
4. Úloha samotného žáka při řešení problémů s chováním	99
5. Právní aspekty	101
5.1 Kam sahá působnost školy... ..	102
5.2 ... a kam sahá působnost rodičů	105
5.3 Základní povinnosti rodičů (zákonných zástupců) podle školského zákona	106

5.4	Řádná docházka žáka do školy a nepřítomnost žáka ve vyučování	107
5.5	Zdravotní stav žáka a otázky související	109
5.6	Bezprostřední spolupráce rodiny a školy	110
5.7	Co dělat v případě neplnění povinností plynoucích z rodičovské zodpovědnosti?	111
5.8	Základní povinnosti žáků podle školského zákona	114
5.9	Školní řád	114
5.10	Kázeňská opatření	118
5.11	Speciální vzdělávací potřeby	123
6.	Spolupráce uvnitř školy	127
7.	Spolupráce se střediskem výchovné péče	136
8.	Podíl školní speciální pedagogiky na řešení výchovných problémů v rámci ZŠ	142
9.	Značka „Rodiče vítáni“ se snaží dát debatě téma a pravidla	145
9.1	Školy slíbí vstřícnost	145
9.2	Co je to vstřícná škola?	146
9.3	Naučte se domlouvat	146
10.	Šikana a projekt Minimalizace šikany	147
11.	Záškoláctví	149

Díl IV.

1.	Individuální výchovný plán	152
1.1	Postup při vytváření IVýP	156
1.2	Náležitosti IVýP	160
2.	Problémy při naplňování IVýP	162
2.1	Rodiče nenavštěvují školu	163
2.2	Rodiče odmítají spolupracovat	164
2.3	Rodiče jsou agresivní	165
2.4	Rodiče navrhují učitelům fyzické trestání žáka při přestupku	166
2.5	Rodiče bagatelizují problémy dítěte	166
2.6	Rodiče slíbí (slibují), ale neplní dohodu	167
2.7	Rodiče kryjí dítě	168
2.8	Rodiče odmítnou podepsat smlouvu	168
2.9	Problémy způsobuje učitel (učitelé) nebo se na jejich vzniku významně podílí	169
2.10	Komplikace na straně dalších institucí	169
3.	Modelové příklady písemné dohody	171

Díl V.

1.	Zkušenosti ze zahraničí	185
1.1	Zkušenosti z Anglie	186
1.2	Evropská projekt COPASCH (Spolupráce rodičů a školy)	187
	Závěr	194
	Summary	195
	Literatura	197

O AUTORECH

Mgr. Alena Beranová, absolvovala obor sociální pedagogika na VOŠ a speciální pedagogika na PdF UP, 7 let pracuje jako etopedka ve školním poradenském pracovišti při základní škole. Dříve se profesně věnovala koordinaci protidrogové politiky a sociálně-právní ochraně dětí. Je lektorkou programů primární prevence a sexuální výchovy pro žáky základních škol a lektorkou seminářů pro pedagogy z oblasti poruch chování, řešení krizových situací ve škole, asistentství, sociálního znevýhodnění.

PhDr. David Čáp, absolvoval obor speciální pedagogika – etopedie na PedF UK a následně psychologii na FF UK, 7 let pracoval ve Středisku výchovné péče ve Slaném. Nyní přednáší na katedře psychologie FF UK v Praze, poskytuje poradenství a psychoterapii v centru Alivio, spolupracuje s nestátní neziskovou organizací DYS-centrum® Praha, o. s., Domovem Laguna Psáry a je lektorem a konzultantem projektu Minimalizace šikany. Jako metodik spolupracuje v projektu RAMPS VIP III.

Mgr. Pavel Dosoudil, vystudoval vychovatelství se zaměřením na etopedii na Univerzitě v Hradci Králové. Pracoval jako vychovatel a vedoucí střediska výchovné péče. Podílel se jako lektor a konzultant v projektu Minimalizace šikany na vzdělávání pedagogických pracovníků v prevenci rozvoje šikany ve třídních kolektivech. Jako metodik spolupracuje v projektu RAMPS VIP III. V současnosti pracuje v Pražském centru primární prevence.

Tomáš Feřtek, novinář a publicista. Od začátku 90. let působil jako reportér a šéfreportér v týdeníku Reflex, kde se specializoval na témata spojená se životním prostředím a vzděláváním. Je autorem několika menších osvětových publikací (Ředitelská kuchařka, Rodiče vítáni, Novináři nejsou zlí) a turistických průvodců. V roce 2010 založil spolu s přáteli obecně prospěšnou společnost EDUin, která se zabývá popularizací vzdělávacích témat a projekty propojujícími školu a veřejnost. Pod její značkou píše texty o vzdělávací politice pro tištěná i elektronická média. Současně pracuje jako externí dramaturg České televize.

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., psycholožka, vyučuje na katedře psychologie FF UK v Praze a působí v nestátní neziskové organizaci DYS-centrum® Praha, o. s. V minulosti učila v několika středních školách, v jedné z nich také zastávala funkci výchovné poradkyně a školní psycholožky, pracovala ve středisku výchovné péče. Odborné zájmy: psychologie adolescence, rozvoj sociálních dovedností a kognitivních schopností ve škole, specifické poruchy učení a chování u dětí, dospívajících a dospělých, dynamická diagnostika.

PhDr. Václav Mertin, psycholog, 38 let poradenské praxe v pedagogicko-psychologické poradně, učitel katedry psychologie FF UK v Praze – vyučované předměty zahrnují pedagogickou psychologii, školní a poradenskou psychologii. Odborné zájmy: obecnější otázky uplatnění psychologie ve školství, individualizace vzdělávacího přístupu k dětem, poruchy učení a chování, vstup dítěte do školy, domácí vzdělávání, poradenství pro rodiče.

Mgr. Martina Pekárková, absolvovala Právnickou fakultu UK v Praze. Krátce působila v soukromé sféře v advokátní praxi. Od roku 2009 pracuje na odboru legislativy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, kde se podílí na tvorbě a výkladu právních předpisů (školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících, prováděcí vyhlášky a další). Ve své práci se zaměřuje zejména na problematiku předškolního a základního vzdělávání.

PŘEDMLUVA

Komplikace spojené s učením a chováním dětí v určitém věku jsou zcela reálné. Zejména škola se svým omezeným časem a nutností naučit všechny žáky určité množství látky se stále obtížněji vypořádává s přestupky v chování. Před několika lety provedla Asociace pedagogů základního vzdělávání anketní šetření a dospěla podobně jako Csémy, který se zajímal se svými kolegy v aktuálním výzkumu o názory učitelů na nekázeň žáků, k závěru, že i jejich *„data podporují domácí i zahraniční poznatky o tom, že agresivní chování žáků je natolik rozšířené, že výrazně ztěžuje proces výuky a ovlivňuje vztah učitele ke svému povolání“* (Csémy a kol., 2013).

Udržet trvalé pracovní nasazení i disciplínu při vyučování patří tak k nejobtížnějším úkolům učitelské profese. Když se to učitelům nedaří, mají pocit, že selhávají, jsou ve stresu a velmi vyčerpaní. Zejména u začínajících učitelů panují mimořádné obavy z toho, jak zvládnou třídu. Tyto obavy i reálné neúspěchy zvyšují riziko vyčerpání (vyhoření) a spolu s tím se zhoršují i jejich edukační přístupy.

Nad řadou výchovných problémů s dětmi bychom mohli v klidu mávnout rukou. Jsou spíše k zasmání, zásadně neohrožují vývoj dítěte, kdyby však výrazně neztěžovaly průběh a výsledky vzdělávání. Mnohé další jsou bez diskuse závažné a dramaticky komplikují život samotnému dítěti, jeho rodičům i učitelům, často také spolužákům. Prakticky všechny nepříznivě ovlivňují samotný vzdělávací proces, výukové výsledky dítěte, a tak následně i možnosti jeho uplatnění v dalším vzdělání a možná i v životě. Současně mohou výrazně zhoršit vztah dětí ke škole, omezit jejich pocit bezpečí, podobně odebírají čas na učení ostatním žákům i učitelům. Jestliže u nás existuje povinná docházka do školy, pak i rodiče posílají dítě do školy s plným očekáváním, že ta pro ně zajistí absolutně bezpečné prostředí. I učitel si zvolil toto povolání, aby předával žákům kompetence, a ne aby krotil nevychovanou „dravou zvěř“.

V případě problémů s chováním jsme jednoznačně přesvědčeni, že je třeba nějak zareagovat. Představy různých aktérů o tom, co je třeba dělat, se však neshodují. Je třeba hledat minimálního společného jmenovatele, tedy něco, na čem se shodneme, a to pak naplňovat ve všeobecné praxi škol. Jinak budeme jen mluvit a mluvit a život si půjde vlastní cestou. Za minulá léta jsme zažili řadu proklamací, programů, vyhlášení, kampaní. Některé návrhy byly velmi přímočaré, jednoznačné, razantní, ovšem jen obtížně akceptovatelné. Vracely by nás desítky let zpátky a ocitli bychom se mimo hlavní trendy, které charakterizují vyspělý svět. Navíc bychom pro tato razantní opatření patrně nenašli žádné podpůrné doklady v psychologii nebo pedagogice.

Jiné vyžadovaly značné množství finančních prostředků, legislativní úpravy, pro které nebyla nalezena politická shoda apod. Pokud však neu-děláme nic, můžeme nakonec v reálu dojít k názoru, že problémy s chová-ním ve škole nelze odstranit, a chování žáků tak bude vzbuzovat stále vět-ší obavy. Dokonce se někdy tváříme, že jsme vyzkoušeli všechno (nebývá to pravda), ale na děti a jejich rodiče neplatí vůbec nic.

„Smlouvy školy s rodinou“ (v našem podání Individuální výchovný plán) se mohou jevit jen jako další nástroj, jehož životnost bude mizivá a nepře-žije příliš funkční období svého zadavatele. Navíc slovy publicisty Tomáše Feřteka a řady ředitelů škol *„nejde o nic nového, oni to už používají dávno“*. Vždyť i učitelé či poradenští odborníci říkají jinými slovy již dlouhá léta, že bez systematické spolupráce rodiny, školy a samotného dítěte nelze při vý-chově dosáhnout téměř ničeho. Tento návrh v podobě, do které jsme pře-pracovali původní návrh bývalého ministra školství, má ovšem v sobě potenciál ke změně letité situace v českém školství. Ne snad originalitou nápadu ani podpisem jakéhosi „smluvního“ papíru, ale systematickostí a důsledností přístupu a ve svých důsledcích zejména konkrétností postu-pů a zaměřením na drobné přestupky, a tedy i prevencí výraznějších problé-mů. Rovněž existuje možnost, že se tuto zkušenost několika škol podaří implementovat do praxe celého školského systému, což krátkodobě jistě nezpůsobí žádnou zřetelnou změnu, ovšem z dlouhodobého hlediska mů-že výrazněji posunout nahlížení pedagogické veřejnosti na řešení výchov-ných problémů.

Reakci na podnět ministra školství představovalo vytvoření analogie pro individuální vzdělávací plán (např. Mertin, 1995), tedy Individuální vý-chovní plán (dále také „IVYP“). IVYP není určen pro všechny žáky. U znač-ného procenta žáků, rodin i učitelů probíhá spolupráce zcela bez problé-mů, takže není co řešit. Pokud taková problémová situace nastane, stačí v řadě případů informace, rozhovor, upozornění, výzva, domluva, poká-rání, drobné výchovné zapůsobení rodičů. I tato opatření jsou nepochybně koncipována individuálně s ohledem na konkrétní problémy žáka. Roz-hodně není nutné je nikterak formalizovat. Pouze u menší části aktérů hro-zí nebo vznikají takové problémy, že obvyklá angažovanost učitelů není dostačující k jejich zvládnutí. V těchto případech musí nastoupit výrazně intenzivnější forma pomoci dítěti a někdy i rodičům, včetně případného zapojení dalších odborníků. A její obsah lze formalizovat v pokročilém sta-diu právě v Individuálním výchovném plánu, tedy v jakési formě dobro-volné dohody.

Někdo by mohl namítnout, že je zbytečné vytvářet nový koncept, když přece individualizace přístupu je dána školským zákonem a týká se všech

aktivit, které škola provádí. Takže pak se může zdát, že IVÝP supluje zákon. Jenže realita je taková, že v oblasti výchovy je ve škole individualizace ještě mnohem více v plenkách, než je tomu v oblasti úprav vzdělávání.

IVÝP je primárně zaměřen na pomoc dítěti. Vychází z toho, že dítě nemá v naprosté většině případů dost sil, aby samo dokázalo zvládnout složité životní situace. Dospělí mu přitom musí pomáhat. Ve škole to bez diskuse platí pro učitele a samozřejmě i pro rodiče. V naprosté většině případů se právě dospělí podíleli svým působením přímo nebo nepřímo na vzniku výchovného problému. IVÝP však není možné naplnit obecnými frázemi, ale pouze konkrétními opatřeními, která budou směřovat ke zmírnění problémů. To bude pro řadu učitelů znamenat požadavek na významnou změnu v jejich způsobu uvažování o smyslu vlastního působení. Jejich dosavadní výchovné přístupy totiž spočívaly v pouhém napominání, vysvětlování, vyčítání, trestání, v psaní poznámek, ve stížnostech rodičům a na rodiče, důtkách třídního učitele, dvojek z chování, doporučení žáka do poradny či střediska výchovné péče nebo na psychiatrii apod. Podobně někteří rodiče raději hledají účinnou a hned působící „pilulku proti zlobení“ nebo diagnózu ve zprávě z poradenského vyšetření, než by efektivně naplňovali své poslání.

K tomu, aby Individuální výchovný plán mohl fungovat a přispět ke zlepšení výchovné situace ve školách, je nezbytné, aby měli učitelé k dispozici dostatek konkrétních opatření, na jejichž základě budou moci sami postupovat odlišně od stávající běžné praxe a současně být s to dávat rodičům i žákům konkrétní návrhy pro domácí práci. V některých případech však bude stačit naplnit stávající možnosti. Předkládaná publikace přichází s návrhy. Jsou dílčí a nikterak originální. IVÝP vychází z myšlenky, že je třeba hledat každému jedinci specifickou cestu výchovy, jak naplnit jeho vzdělávací potřeby i požadavky školy.

Důležité je, aby si především učitelé uvědomili, že jejich úsilí je zaměřeno k pomoci dítěti i rodičům. Odmítáním pomoci, kritizováním, vyhrožováním, pouhým konstatováním existujícího stavu, hledáním diagnóz nemají šanci získat rodiče (dítě) k trvalejší spolupráci. Celá publikace se proto nese v pozitivním duchu. Není primárně zaměřena na represí – nicméně nemůže se jí vyhnout. Represe se však mnohem více týká dospělých vychovatelů (zejména rodičů a učitelů) než samotného dítěte.

Zastáváme názor, že učitel je odborník, který ví, co a proč dělá. Rozumí souvislostem, takže ho příliš nezaskočí, když se některá okolnost změní. Recepty na možná řešení výchovných problémů uvádíme explicitně, ovšem rovněž jsou skryty v obecnějších úvahách. Jestliže přijmeme myšlenku individualizace, pak musíme v rámci možností skutečně hledat

přístup šitý na míru konkrétnímu žákovi i jeho rodině. Ovšem, co to bude znamenat konkrétně, nejsme schopni stanovit do detailu.

Na vzniku publikace se podíleli dva autoři, kteří se účastnili pokusného ověřování IVýP (Mertin, Pekárková), a dále vedoucí metodici individuálního národního projektu Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb – RAMPS VIP III (Krejčová, Čáp, Dosoudil, Mertin), do kterého je začleněno pokračování IVýP. Projekt RAMPS rovněž finančně podpořil vydání. Pro podstatnou část týmu jde o logické pokračování několikaleté práce na praktické podpoře učitelské profese, která se dosud zhmotnila ve třech kolektivních monografiích vydaných v nakladatelství Wolters Kluwer. Jednalo se o Výchovné poradenství (2009), Pedagogickou intervenci u žáků ZŠ (2010), Metody a postupy poznávání žáků (2012). Nelze opomenout ani publikaci Davida Čápa Šikana: mýty a realita (2012).

Přestože tomu zatím naštěstí nic nenasvědčuje, nelze vyloučit, že Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže ČR ztratí po roce 2013 o celý projekt zájem a nebude dál hledat cesty, jak podpořit i formálními opatřeními a spoluprací s dalšími rezorty naplnění myšlenky spojené s IVýP v praxi. Ani v tomto případě to nebude znamenat, že problémy s chováním žáků ve škole přestanou existovat. Učitelé budou moci i bez formálního zakotvení dále využívat naprostou většinu podnětů, které publikace přináší. Jde o postupy, jež jsou vyzkoušené, ověřené praxí a hlavně jsou funkční.

Za autorský tým Václav Mertin, Lenka Krejčová

SEZNAM ZKRATEK

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
ADD	Attention Deficit Disorder
CNS	Centrální nervová soustava
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DMO	Dětská mozková obrna
DPL	Dětská psychiatrická léčebna
FACH	Funkční analýza chování
IVP	Individuální vzdělávací plán
IVýP	Individuální výchovný plán
KC	Kontaktní centrum
LMD	Lehká mozková dysfunkce
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PAS	Poruchy autistického spektra
PČR	Policie České republiky
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RTI	Reakce na intervenci
RZS	Rychlá záchranná služba
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
SVP	Středisko výchovné péče
VTI	Videotrénink interakcí
ZŠ	Základní škola

Díl I.

1. VÝZNAM SLUŠNÉHO CHOVÁNÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ A V ŽIVOTĚ

Václav Mertin

Je velmi pravděpodobné, že se v české společnosti zhruba shodneme na minimálních základních charakteristikách slušného chování ve škole. Jde zejména o takové chování a jednání žáků i dospělých, které umožňuje bezpečné, nerušené a současně efektivní směřování všech žáků ve třídě k maximálním vzdělávacím výsledkům. Dilem jde rovněž o chování dané společenskými konvencemi, které většinou není přímo nezbytné pro ovlivnění efektivity edukace, ale zjednodušuje soužití ve skupině (zdravíme se, prosíme, děkujeme, nemluvíme všichni najednou, nekřičíme na sebe, staršímu dáváme přednost ve dveřích apod.). Neměli bychom zapomínat, že platí stejnou měrou pro žáky i pro jejich dospělé vzory – učitele a všechny nepedagogické pracovníky ve škole. Někdy nám však schází přesvědčivá argumentace, proč máme pokládat slušné chování za nezbytné a proč si škola vytváří specifické normy chování, které se v řadě směrů odlišují od reálného fungování dospělých ve společnosti. Současně potřebujeme argumentaci pro samotné žáky i jejich rodiče.

Proto stručně připomeneme souvislosti slušného chování s učením, s mezilidskými vztahy ve škole, ale také se životem dospělých a fungováním mimo školu. Pro řadu rodičů je škola především institucí, která zprostředkuje dítěti maximum znalostí a dovedností, proto vedeme argumentaci podporující slušné chování právě v tomto směru. Stejnou argumentaci však lze využít i pro rodiče, kteří očekávají, že se bude dítě ve škole cítit dobře, bude zde v bezpečí, najde si kamarády a bude zde realizovat bohaté sociální vztahy.

Ve škole se dovednost slušného chování dítěte stále ještě předpokládá. V pojetí některých učitelů se slušné chování „vyučuje“ výlučně doma a do školy má přijít dítě již vychované. Tento přístup má na první pohled absolutní logiku, protože do školy vstupuje dítě po šesti letech velmi intenzivního a vcelku výlučného působení rodičů a za tuto dobu si mělo osvojit

základní způsoby slušného chování. Jenže učitel musí dosahovat vzdělávacích výsledků v reálných podmínkách, ke kterým patří, že některé děti jsou vychované z pohledu školy tak málo nebo špatně, že ve škole nemohou naplňovat prakticky žádné učitelovy vzdělávací požadavky¹. Vzhledem k tomu, že je u nás povinná školní docházka, nezbyvá učiteli nic jiného než vzdělávat všechny děti – v případě nevychovaných žáků se o výchovu musí v odpovídající míře pokusit také sám². Pokud to neudělá, nemůže takové žáky efektivně vyučovat. Stranou v této chvíli necháváme skutečnost, že v reálném životě nelze výchovu a vzdělání oddělovat. V obou případech jde totiž o učení. Současně má učitel výchovné poslání zakotveno v zákoně (➔ *díl III., kap. 5*).

Výsledky školní edukace (tedy vzdělání a výchovy) u jednotlivého žáka jsou závislé na řadě okolností. Jejich závažnost není stejná, obvykle se zajímáme pouze o ty nejzávažnější okolnosti. Nicméně v konkrétním případě se může stát, že jinak zcela banální událost může rozvrátit život dítěte i jeho učení a chování. V první řadě bereme v potaz charakteristiky dítěte. Některé jeho vlastnosti jsou fakticky dané a škola/učitel je obvykle nemůže přímo a rychle ovlivnit. Patří mezi ně například zdravotní vývoj/stav dítěte, jeho osobnostní charakteristiky, dosažená vývojová úroveň, vlastnosti nervové soustavy, dílem i kognitivní úroveň. Podobně musíme vzít v potaz i vliv takových činitelů v rodině, které rovněž působí na výsledky dítěte, jako jsou vzdělání rodičů, socioekonomické podmínky rodiny, osobní charakteristiky či patologie rodičů apod.

Svou roli hrají také podmínky ve škole – kvalifikace a odborná i lidská kvalita učitele, počet a složení žáků ve třídě, materiální podmínky ve třídě a další. Naproti tomu mnohé další okolnosti jsou více či méně ovlivnitelné působením školy. Jde například o celkové množství času stráveného ve škole učením, o efektivní využití času v hodinách pro výuku, kvalitu výuky, úroveň managementu třídy, pedagogické dovednosti učitele, příležitosti k rozvoji dítěte, individualizaci přístupu, pomocné služby přímo ve škole, dostupnost kvalitního poradenského servisu, efektivní spolupráci s rodinou apod.

¹ Jsme si plně vědomi, že ne všechny problémy s chováním dítěte jsou způsobeny nedostatečnou vychovaností, tedy nevhodným přístupem dospělých. Existuje řada akceptovaných poruch, které znesnadňují přijatelné chování dítěte (nezralost CNS, PAS, ADHD). Nicméně i v těchto případech má působení zejména rodinného a školního prostředí podstatný význam. Porucha nenabízí dostatečné vysvětlení výchovné pasivity, případně bezradnosti dospělých.

² Kdyby bylo školství nastaveno jinak, mohl by učitel rodičům sdělit: „Vaše dítě není přiměřeně vychované, neumí smrkat, zdravít, mluví vulgárně, vzteká se, o učení se vůbec nezajímá... Přiveďte ho, až ho trochu vychováte.“ I když ani v tomto případě by nebyla škola institucí, která dítě pouze vyučuje a nevychovává.

Další ovlivnitelné okolnosti jsou jednoznačně v rukou rodičů. Podobně jako ve škole jde i v rodině o dobu trávenou s dítětem, podnětnost společných činností, specificky pak množství času stráveného učením pro školu i všeobecným rozvíjením dítěte. Roli hraje také pohoda a bezpečí obou prostředí. Přestože se rodiče leckdy ospravedlňují úspěchanou dobou, potřebou zajistit rodinu a vydělávat, vlastním vzděláváním, seberealizací, převládající praxí v minulosti, tak o množství času stráveného se svým dítětem, o společných aktivitách i způsobu výchovy rozhodují nejčastěji zcela sami. Ovšem ani učitel nemůže ospravedlňovat vlastní nevhodné jednání, nebo dokonce aroganci, znevažující či odmítavé chování vůči dítěti a jeho rodičům složitými podmínkami ve škole, případně v českém školství. I pro rodiče platí, že některé okolnosti sice nemohou ovlivnit (nezaměstnanost, chudoba, nemoc, osobní psychické problémy), mohou ovšem pracovat na tom, aby i nepříznivá okolnost měla jen minimální dopady na život dítěte a na jeho vzdělávání.

Učitel sice nemá právo vstupovat do soukromí rodičů, hodnotit jejich způsob života, nicméně pokud je přesvědčený, že **školní problémy dítěte** mohou souviset s rodinnými událostmi, pak je jeho povinností, aby je na tyto možné souvislosti upozornil (➔ *díl III., kap. 5*). Pochopitelně to nedává učiteli právo hodnotit rodinné fungování nebo vnitřní problémy rodiny. Opominout nelze ani působení a význam širšího prostředí (např. mediální, politické kultury v zemi, hodnoty připisované vzdělání ve společnosti, respektu společnosti k učitelům). Všechny uvedené proměnné ovlivňují žáky podobnou měrou jako předcházející faktory. Roli hraje rovněž **nastavení systému školství** – jako příklad lze uvést převládající hromadnost vzdělávání ve škole (➔ *díl I., kap. 1.2.1*) nebo důraz na srovnávání žáků, které představuje spíše brzdu rozvoje mnoha z nich. Tyto skryté a někdy obtížně uchopitelné okolnosti působí zpravidla silněji než konkrétní výchovná rétorika rodičů a učitelů.

Významné ovlivnění výkonů dítěte je dáno také tím, kolik času a kapacity pozornosti a bezprostřední paměti může věnovat školnímu učení. Jestliže se bojí ostatních dětí nebo učitele, při vyučování podvědomě „řeší“ rodinné problémy, má strach, že zase dostane nedostatečnou, nenachází v učení smysl, není v něm vytvářen smysl pro povinnost a slušnost, ve třídě je permanentní hluk, následně zlobí, nedává pozor, nepíše domácí úkoly, pere se, ubližuje druhým dětem, chodí za školu, chová se nevhodně vůči učiteli apod., výrazně se snižuje pravděpodobnost, že se může něco naučit. Současně s tím se často snižuje komfort, pohoda, bezpečí druhých dětí ve třídě. Koneckonců následně i pro učitele jde o nefunkčně vyčerpávající aktivitu, když má nevhodné chování překonávat a získávat pozornost žáka pro výuku.

Chtějí-li učitelé či rodiče tohoto dítěte, aby něco umělo, musí dohánět učivo doma nebo po vyučování. Jinak dítě v průběhu doby nabírá stále větší zpoždění (efekt rozevírajících se nůžek). Je tedy v zájmu školy, rodiny i samotného dítěte (které si to však většinou neuvědomuje), aby pravidelně chodilo do školy, mělo co nejméně absencí, v maximální možné míře plnilo uložené povinnosti a aby byla ve třídě kázeň, klid na učení a přijatelná pohoda, tedy aby se dítě ve třídě cítilo bezpečně.

Vyjmenováváme tyto okolnosti podrobně proto, že v každém okamžiku se učitel rozhoduje, jestli svou pozornost soustředí na ty, které není schopen změnit, nebo na ty, u kterých je značná možnost ovlivnění. Pro vhodnou pracovní atmosféru ve třídě i pro dosažení maximální výkonnosti žáků je rozhodující aktuální kvalita působení učitele, zvládnutí efektivního ovlivňování třídy, současně však podpora a spolupráce ze strany rodičů a pochopitelně i samotného žáka.

Mnohé nasvědčuje tomu, že výchovné problémy na školách nabývají na závažnosti. Je dokonce možné, že fakticky narůstá počet přestupků proti dobrým mravům i jejich intenzita. Je však poměrně málo přínosné zkoumat, zda jich oproti době minulé přibývá doopravdy, nebo zda byly předcházející generace ve skutečnosti stejné a liší se pouze projevy, nikoli podstata, která zůstává totožná. Primárně není příliš důležité zkoumat to, jak se mění jejich struktura a závažnost. Řešit všechny přestupky je nutné zejména ve vztahu k požadavkům kladeným na vzdělání každého jedince i vzhledem k očekávané efektivitě vzdělávacího systému.

Jestliže dnes klademe jako společnost vysoké nároky na výsledky vzdělávání všech dětí, jakékoli **prohřešky odvádějící pozornost od učení** jsou výrazně kontraproduktivní. Pak je i jednotlivý drobný přestupek proti školním normám nevýhodný a je žádoucí pokusit se s ním vypořádat. Dojdeme-li k závěru, že opakovaně uváděné zhoršující se vzdělávací výsledky našich žáků ve srovnání s vyspělým světem jsou realitou, je naší povinností hledat reálné zdroje zlepšování. Snížení výskytu narušení pravidel slušného chování patří mezi jednu takovou možnou rezervu.

Existuje ještě jeden vážný důvod, proč se intenzivně zabývat i menšími problémy v chování dítěte od počátku školní docházky. Z dlouhodobých sledování například vyplývá, že výraznější agresivní chování v období před pubertou velmi často kontinuálně přechází do antisociálního chování v dospělosti. Prakticky u všech dospělých s výraznými antisociálními problémy lze vysledovat podobné projevy také v dětském věku (Grasman, Stadler, 2009).

K dispozici je řada cest, jak ve školním chování žáků směřovat k žádoucímu stavu. Neodpovídalo by složitosti lidské psychiky ani povaze problému, kdybychom se rozhodli, že přijmeme jedno zásadní opatření, zvolíme jednu jedinou správnou cestu a budeme věřit, že jejím uplatněním vyřešíme problémy u všech dětí. Ani vynikající a úspěšná metoda nefunguje u všech dětí a za všech okolností. Teprve možným působením synergického efektu více dílčích opatření a současně hledáním nejvhodnějšího přístupu pro každé jednotlivé dítě lze dospět k reálnému zlepšení situace. Některé dosavadní organizační návrhy řešící problémy s chováním žáků směřovaly více do oblasti represe. Podle nich by měl být například učitel zařazen do kategorie veřejná osoba, takže jakékoli přestupky proti němu by byly mnohem závažnějším proviněním (v tomto případě by však byli také učitelé mnohem přísněji trestáni za své přestupky), zlobící děti měly být umísťovány k psychologovi nebo vylučovány z vyučování, vyšetřování problémových dětí v poradnách mělo probíhat i bez souhlasu rodičů, totéž by platilo o zprávách z vyšetření apod. Jen větší odvaha schází některým autorům, aby i v české škole podpořili opětovný návrat použití tělesných trestů. Všeobecně větší podporu mají požadavky na výraznější trestání rodičů, kteří nezajišťují dostatečnou podporu plnění školních povinností. Naopak menší pozornost je zatím v této souvislosti věnována podpoře dětí a rodičů i rozvíjení a kultivaci profesních kompetencí učitelů.

Ani **represivní zásahy** nelze principiálně vylučovat ze života, nicméně zejména u dětí by měly představovat až nejzazší a spíše výjimečné opatření, například pokud učitelé při reálně prováděných pozitivních výchovných opatřeních zcela selhali. Existují také případy, kdy jsou jejich odborné dovednosti nedostačující. Pak je nutné chránit samotné dítě i jeho okolí před nepříznivými následky nevhodného chování například tím, že částečně a na čas se omezí jeho práva nebo se připustí menší újma (tedy i represe) jako prevence před újmou větší.

Rovněž platí obecná zásada, že nejprve se mají systematicky využívat mírnější opatření, teprve pokud nepřinášejí efekt, je nutné sáhnout k razantnějším opatřením. Výjimku z tohoto pravidla tvoří případy, kdy hrozí nebezpečí z prodlení. Obdobně by se měla používat ve vztahu k rodičům spíše podpůrná opatření, pomoc při výchově a vzdělávání než trestání, přestože rodiče jsou dospělí lidé, na které společnost běžně uplatňuje sankce při přestupcích. Vůbec bychom se například nebránili tomu, kdyby bylo možné realizaci a přijetí těchto podpůrných opatření (např. vzdělání v otázkách výchovy) rodičům přikázat.

Pokud dojde ve škole k výraznějšímu prohřešku, je v té chvíli zbytečné soudit, zda učitel k vyvolání či eskalaci problému přispěl. Podstatné je, jak