

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Katedra sociální práce

# **Bakalářská práce**

Rudolf Mastík

## **Děti ohrožené sociálním vyloučením na základní škole a plán pomoci pro ně**

Elementary school children at risk of social exclusion  
and a plan to help them

Praha 2013

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Oldřich Matoušek

Poděkování:

Rád bych poděkoval vedoucímu bakalářské práce doc. PhDr. Oldřichu Matouškovi za odborné vedení a za konzultace plné podnětů a laskavé trpělivosti.

Děkuji také své ženě Nadě a celé rodině za podporu a shovívavost během mého studia.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 25. července 2013

.....

Rudolf Mastík

**Abstrakt:**

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou dětí školního věku, které jsou ohrožené sociálním vyloučením. Současně se zaměřuje na způsoby jejich vyhledávání a plánování individuální pomoci. V práci jsou obecně charakterizovány hlavní pojmy, pojem ohrožení sociálním vyloučením je nově charakterizován pro tuto cílovou skupinu i s jeho dalšími sociálními, psychickými a pedagogickými důsledky. Praktická část obsahuje výběr metod a popis vyhledávání ohrožených dětí. Podstatu práce tvoří případové studie a vypracování individuálních plánů pomoci konkrétním dětem. Závěr práce poukazuje na potřebnost sociální práce v českém školství a systémové překážky.

**Klíčová slova:** Sociální vyloučení, ohrožení sociálním vyloučením, základní škola, děti školního věku, vyhledávání ohrožených dětí, případová studie, individuální plán pomoci

**Abstract:**

The objective of this thesis is to address issues of elementary school children who are at risk of social exclusion. At the same time it focuses on different means of searching methods as well as the ways of the individual help. The main themes are generally defined in this paper. The concept of the risk of a social exclusion is newly described for this target group together with other social, mental and pedagogical consequences. The practical part analyzes the selection of methods and describes the ways to search for the endangered children. Essentially, I have developed the case studies with an individual approach to help particular children. In conclusion, the thesis identifies the necessity of social aid in the Czech education system and the factual obstacles.

**Key words:** Social exclusion, risk of a social exclusion, elementary school, children of school age, searching for endangered children, case study, plan of individual help.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b>	6
<b>1 CÍLE PRÁCE</b>	8
<b>2 TEORETICKÁ ČÁST</b>	9
2.1 Vymezení pojmů	9
2.2 Důsledky ohrožení dítěte sociálním vyloučením	13
2.2.1. Psychické důsledky	13
2.2.2 Pedagogické důsledky	13
2.2.3 Sociální důsledky	14
2.3. Metody vyhledávání	15
2.4. Indikátory ohrožení	18
2.4.1 Indikátory vyskytující se u dětí	18
2.4.2 Indikátory vyskytující se v rodině	19
2.4.3 Indikátory vyskytující se společně	19
2.5. Plánování individuální pomoci	20
2.5.1 Postup dle Havránkové	20
2.5.2 Postup dle Havrdové	20
2.5.3 Postup dle Zastrowa	21
<b>3 PRAKTICKÁ ČÁST</b>	22
3.1 Výběr metod, zdůvodnění	22
3.2 Analýza dokumentů, záměr	23
3.3 Polostrukturované rozhovory, záměr a konstrukce	23
3.3.1 Koncept rozhovorů s učiteli	23
3.3.2 Koncept rozhovorů s rodiči	24
3.3.3 Koncept rozhovorů s dětmi	24

3.4	Výstupy jednotlivých metod .....	24
3.4.1	Výstupy analýzy pedagogických dokumentů .....	24
3.4.2	Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli..	25
3.4.3	Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči..	27
3.4.4	Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s dětmi..	27
3.4.5	Shrnutí výstupů .....	27
3.5	Kazuistiky a individuální plány pomoci .....	28
3.5.1	Kazuistika 1 – Martin .....	28
3.5.2	Individuální plán pomoci 1 .....	31
3.5.3	Kazuistika 2 – Olga .....	36
3.5.4	Individuální plán pomoci 2 .....	39
3.5.5	Kazuistika 3 – Julie .....	42
3.5.6	Individuální plán pomoci 3 .....	45
<b>4</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>48</b>
4.1	Výběr a specifika jednotlivých případů .....	48
4.2	Systémové souvislosti .....	49
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>51</b>
	<b>POUŽITÉ ZDROJE</b> .....	<b>54</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>55</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou dětí, které jsou v průběhu povinné školní docházky z nejrůznějších důvodů ohroženy sociálním vyloučením. I když ve školství pracuji jako učitel, snažím se na problematiku nahlížet ze širšího hlediska sociální práce. Je ovšem možné, že můj pohled zevnitř nebude zcela prost některých aspektů profese pedagoga, příslušníka jiné pomáhající profese.

Vedle vymezení základních pojmů se v práci pokouším o výčet způsobů aktivního vyhledávání, pomocí kterých lze identifikovat ohrožené dítě, dále pak zde lze nalézt prvky využívané v sociální práci při vedení případové práce – sociální šetření, hodnocení sociální situace dítěte, strukturované rozhovory s učiteli, dětmi a rodiči, kazuistiky jednotlivých případů. Vedla mne snaha o vytvoření individuálního plánu pomoci každému potřebnému dítěti, pokud o to on, resp. jeho zákonní zástupci projeví zájem. Konstrukce plánu byla založena na zjištění klientových vlastních možností pomoci sám sobě, dále pak na možnostech jeho přirozeného prostředí, především rodiny, ale také na možnostech blízkých osob, ke kterým má dítě nějakou pevnější pozitivní vazbu.

Práce se pokouší také o zmapování ostatních možných zdrojů pomoci. Tam kde to bylo možné, usiloval jsem o nastartování těsnější spolupráce školy a rodiny, o zapojení výchovného poradce, metodika primární prevence či psychologa pedagogicko-psychologické poradny, spolupracujícího se školou. V neposlední řadě jsem se také snažil zmapovat vnější zdroje pomoci, které nejsou nijak svázány se školským prostředím a využít těchto zdrojů k prevenci sociálního vyloučení, odvrácení rizikového chování, případně při reintegraci dítěte zpět do standardního způsobu života.

Téma jsem si vybral proto, že jsem se ve své pedagogické praxi mnohokrát setkal s předčasným ukončením vzdělávací dráhy žáků a studentů nebo jejím odklonem, aniž by pro to měli překážky kognitivního či všeobecně intelektového charakteru. Velmi často ležela příčina školního selhávání v oblasti sociální, ať už to byl chybějící dohled nad domácí přípravou v dysfunkční rodině, nepřijetí jedince třídním kolektivem, klientovo okolí nepřikládalo valný význam vzdělání a podobně. O výběru tématu rozhodlo také to, že při zpracování své předchozí kvalifikační práce na téma „Klima třídy“ při studiu pedagogiky jsem si ověřil, že nejlepší pomocí je včasná prevence. Téma jsem se pokusil zpracovat z více hledisek multidisciplinárního oboru, kterým sociální práce bezesporu je,

snažil jsem se příliš neakcentovat pedagogické hledisko, ale zachovat komplexní pohled, ve kterém nebude scházet hledisko psychologické, sociologické, sociálně pedagogické a další.

Přestože se ve své práci hodlám zabývat především pomocí jednotlivcům na základě individuálního plánu pomoci, tedy pomocí „šitou na míru“, věřím, že zpracování tématu bude přínosné nejen pro moji vlastní činnost na poli sociální práce, ale že principy zde uvedené a použité při hledání konkrétní pomoci inspirativně využije i někdo další. Především však doufám, že výstupy této práce pomohou indikovaným jedincům obnovit zdravé vztahy se svým sociálním okolím a dokončit základní vzdělávání s dobrým pocitem, že někam patří.

## 1 CÍLE PRÁCE

Tato práce si klade několik cílů, k těm hlavním patří především provedení tzv. depistáže, tedy aktivního vyhledávání dětí ohrožených sociálním vyloučením na konkrétní základní škole. Před vyhledáváním bude důležité zvážit, zda použiji metodiku převzatou od autorů, kteří se podobnou problematikou již zabývali, či zda využiji metodiku vlastní.

Hodnocení dítěte a jeho sociální situace sice není cílem, ale důležitým prostředkem na cestě k dalšímu podpůrnému cíli. Tím je určení potřeb dítěte a to se neobejde bez vypracování kvalitní kazuistiky. K tomu budou potřeba šetření na třech úrovních: na úrovni školy je nutno provést šetření mezi učiteli a doplnit jej analýzou pedagogické dokumentace, z hlediska přirozeného prostředí je potřebné provést šetření v rodině dítěte a v neposlední řadě je nutné realizovat také šetření na úrovni dítěte - klienta.

Nezbytným dalším podpůrným cílem je zmapování všech dosažitelných zdrojů sociální pomoci. To znamená zjistit, pokud jde o dítě, zda by mohlo být samo sobě zdrojem pomoci, dále to znamená také zorientovat se v situaci, pokud jde o zdroje v užší rodině a zjistit, existují-li i zdroje v širší rodině. Ve věci mapování zdrojů bude důležité také ověřit využitelnost služeb a příležitostí v bezprostřední lokalitě a také zda lze využít některé zdroje s širší působností.

Následný krok vypracování individuálních plánů pomoci pro jednotlivé ohrožené děti je druhým hlavním cílem této práce. Pro případovou práci jsou neméně důležité i poslední dva kroky. Napojení klienta na adekvátní zdroje pomoci ani monitorování případu však již nebudou cíli této práce, neboť spadají mimo její časový rámeček.



## 2 TEORETICKÁ ČÁST

### 2.1 Vymezení pojmů

Vymezení pojmů patří k základním pravidlům každé kvalifikační práce. Pro práci jejímž ústředním tématem je vyhledávání dětí, ohrožených sociálním vyloučením na základní škole a plánování pomoci pro ně, se jedná o vymezení těchto základních pojmů:

#### **Sociální vyloučení / exkluze**

Matoušek ho definuje (2008a: s. 205): *„Termín obvykle označuje komplexně podmíněnou nedostatečnou účast jednotlivce, skupiny nebo místního společenství na životě celé společnosti, resp. nedostatečný přístup ke společenským institucím zajišťujícím vzdělání, zdraví, ochranu a základní blahobyt. Fakticky znamená život v chudobě, bez účasti na trhu práce (u mladých lidí bez účasti na systematickém vzdělávání), bez přiměřeného bydlení, bez přiměřeného příjmu, obvykle v izolaci či v malé skupině podobně deprivovaných lidí pohybujících se na okraji společnosti.“*

Podle Radostného (2005) je sociální vyloučení *určitá forma izolace, která má za následek omezení v přístupu ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu společnosti a omezení v participaci na běžném sociálním životě; pro sociální vyloučení je nejpodstatnějším faktorem jinakost jako taková.*

Evropská komise EU definuje sociální vyloučení takto:

*„Sociální vyloučení je proces, jímž jsou určití jedinci vytlačováni na okraj společnosti a na základě chudoby, nedostatku základních kompetencí, nemožnosti celoživotního vzdělávání nebo v důsledku jejich diskriminace jim není umožněna plná participace na aktivitách společnosti. Tím přicházejí nejen o pracovní příležitosti, možnost výdělku nebo o možnost se vzdělávat, ale také o možnost zapojit se do společenských a komunitních sítí a aktivit. Mají omezený přístup k moci a rozhodujícím orgánům, a proto se často cítí bezmocní a nejsou schopni převzít kontrolu nad rozhodnutími, která každodenně ovlivňují jejich životy.“* (European Commision, 2004: s. 8, překlad A. Stropnická).

Český právní systém má svou vlastní definici sociálního vyloučení: „*Pro účely zákona o sociálních službách se rozumí sociálním vyloučením vyčlenění osoby mimo běžný život společnosti a nemožnost se do něj zapojit v důsledku nepříznivé sociální situace*“ (zákon č. 108 / 2006 Sb. § 3, písm. f)

Definic sociálního vyloučení je mnoho, v jednotlivých pojetích jsou zřejmé rozdíly, většinou se však zaměřují na nemožnost participace vyloučených jedinců na aktivitách majority.

Existuje i definice, která na problém sociálního vyloučení nahlíží optikou obrácené kauzality, takové vidění vyjadřuje Mareš (2000; s. 287): „*Jádrem konceptu sociální exkluze je dnes fakt, že se vyloučení jedinci, ale i celé vyloučené sociální kolektivy, nepodílejí stejnou měrou jako ostatní na (hmotných i nehmotných) zdrojích společnosti a na jejich distribuci či redistribuci, což – a to je podstatné – vede k jejich chudobě a sociální izolaci.*“

Určení co bylo dřív, jestli vytlačování na okraj společnosti s následkem nedosažitelnosti zdrojů anebo nepodílení se na tvorbě zdrojů s následkem vytlačování na okraj společnosti však není podstatou tohoto vymezení pojmů.

Primárně se v této práci budu opírat o širší a komplexnější definici Matouška. Jako podpůrnou využiji definici Evropské komise. Obě potvrzují, že sociální vyloučení zahrnuje i oblast vzdělávání, Evropská komise říká, že sociální vyloučení je nejen stav ale také proces. Podpůrný význam má rovněž definice obsažená v českém zákoně o sociálních službách.

### **Ohrožení sociálním vyloučením**

Konkrétní definici pro ohrožení sociálním vyloučením jsem v odborné literatuře nenalezl. Nejvíce se definici blížilo vymezení Matouška a Pazlarové (2010: s. 18): „*Děti bez příznivých podmínek pro vývoj lze považovat za ohrožené, neboť je pravděpodobné, že bude ovlivněno jejich sociální fungování i v dospělosti. Jinak řečeno, budou u nich častější projevy sociálního selhání.*“

Považuji však za vhodné alespoň se pokusit o vlastní vymezení pojmu, byť bez nároku na úplnost. Pro účely této práce, zejména pro lepší terminologické uchopení problematiky ohrožených dětí na základní škole, navrhuji vnímat ohrožení sociálním vyloučením jako fázi, která předchází procesu sociálního vyloučení. V této fázi již zpravidla lze spolehlivě rozpoznat přítomnost indikátorů sociálního vyloučení.

### **Sociální začlenění / inkluze**

Matoušek pod tímto heslem uvádí, že se jedná o *pevné spojení jednotlivce, společnosti, a vrstev společnosti. Je jedním z ideálů sociální politiky, opakem sociálního vyloučení a má být dosaženo podporou práce a podporou vzdělání* (Matoušek, 2008a).

Zákon o sociálních službách má vlastní definici pro sociální začleňování, podle které se rozumí: „*sociálním začleňováním proces, který zajišťuje, že osoby sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené dosáhnou příležitostí a možností, které jim napomáhají plně se zapojit do ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti a žít způsobem, který je ve společnosti považován za běžný.*“ (zákon č. 108 / 2006 Sb. § 3, písm. e)

### **Indikátory sociálního vyloučení**

Obecně je indikátor ukazatel, který umožňuje předvídat určité jevy. V případě indikátorů sociálního vyloučení se jedná o takové ukazatele, které umožňují předvídat sociální vyloučení.

### **Depistáž**

Matoušek (2008a: s. 42) definuje depistáž: „*Aktivní vyhledávání určitého znaku v populaci. Používá se např. při preventivních programech cílených na nositele určitých znaků.*“

## **Škola**

Školu lze definovat jako *instituci primárně sloužící k výchově (formování osobnosti) a vzdělávání (osvojování znalostí a dovedností, ...)*. Kromě toho slouží škola *společenské integraci (formuje způsoby komunikace a umožňuje úzký kontakt mezi příslušníky různých společenských skupin) a také selekci (některé školy a vzdělávací programy jsou dostupné jen pro žáky s určitým sociálním kapitálem)*. Škola významně *ovlivňuje sociální alokaci čili umísťování jedinců do systému společenské stratifikace*. Škola může být *místem deprivace potřeb dítěte, může být i místem, kde je dítě žijící v nepříznivém rodinném prostředí resocializováno (ve škole probíhá tzv. sekundární socializace)*. *Odpadnutí ze standardní vzdělávací dráhy koreluje s různými typy pozdějšího sociálního selhávání* (Matoušek, 2008a).

## **Případová práce**

Případová práce je podle Havránkové (in Matoušek, 2008b) *zaměřením na případ, na jedince. Tento přístup je v oblasti sociální práce často uplatňován a jeho základem je pochopení jedince, ale také porozumění rodině, komunitě, společnosti. Případová práce respektuje hodnotu jedince, jeho jedinečnost a sebeurčení. Případová práce umožňuje operativní rozhodování, vyžaduje pružnost a tvořivost. Je to způsob práce umožňující věnovat soustředěnou pozornost člověku, který potřebuje sociální službu*.

## **Individuální plán pomoci**

S pomocí dostupné literatury jsem pro účely této práce vymezil pojem následovně: *Individuální plán pomoci je formalizovaný záměr s upřesněním vstupů a výstupů v časovém sledu, počítá přitom s určitým časovým horizontem ukončení intervence. Tento plán sloužící k dosažení individuálních cílů klienta obsahuje zdroje, metody a formy využitelné k realizaci pomoci*. (Matoušek, 2008a; Havránková in Matoušek 2008b)

## 2.2 Důsledky ohrožení dítěte sociálním vyloučením

### 2.2.1 Psychické důsledky

Po psychické stránce má ohrožení dítěte velký vliv na vnitřní prožívání i vnější projevy chování dítěte. Dítě, které je z nějakých příčin vytěsněno na okraj kolektivu svého přirozeného vrstevnického prostředí, v tomto případě na okraj třídního kolektivu, znejistí. Není saturována jeho potřeba přijetí („nemají mě rádi“) ani jeho potřeba otevřené budoucnosti. Tato nejistota vyvolává změny v chování. Dítěti pak buďto chybí otevřenost v komunikaci, uzavírá se do sebe, někdy tato vynucená introverze může být zdrojem další ostrakizace, v krajním případě se dítě může stát i terčem šikany. Nebo při odlišné konstelaci třídního klimatu a osobnostních předpokladů dítěte může vzniknout jiná nežádoucí interakce, dítě na sebe začne upozorňovat i za cenu iracionálních výstřelků. Zejména u chlapců řada kázeňských excesů v pubertě vzniká z potřeby předvádět se, dokázat svou „hodnotu“ vrstevníkům. Podle Matouška (1997: s. 58): *„Vnitřní drama dospívajícího muže se musí promítnout navenek“*. Nepřijímané dítě pak udělá cokoli, jen aby vyniklo a bylo ve své referenční skupině akceptováno a mínění světa dospělých ignoruje, jak to ostatně vidí řada autorů, např. Macek (1999: s. 136): *„Kdo se necítí dobře a není příliš spokojen se svým životem, nepřikládá společenskému ocenění takový význam“*.

Obě tyto změny chování, pokud nejsou kompenzovány dostatečně projeveným přijetím v jiné referenční skupině nebo otevřením budoucnosti v jiné sféře života, se mohou projevit i v dalších oblastech.

### 2.2.2 Pedagogické důsledky

Pokud změny chování adolescenta souvisí s absencí pozitivních vazeb v třídním kolektivu, *mohou mít za následek také zhoršení školních výsledků, zvýšenou absenci, mnohdy i neomluvenou. Naopak při obnovení pozitivních vazeb se snižuje absence (omluvená i neomluvená), školní výsledky se zlepšují* (Mastík, 2009).

Pedagogicky lze zhoršení školních výsledků, pokud je včas zachyceno, kompenzovat individuálním přístupem, eventuálně doučováním, každopádně úspěšnost tohoto přístupu je silně vázaná na pozitivní změnu klimatu ve třídě.

Ovlivňování klimatu třídy je sice předmětem této práce jen okrajově, přesto je potřeba se o změnách klimatu zmínit. Lze jich dosáhnout součinností třídního učitele a třídy, například organizováním společných akcí i mimo rámec školní výuky, při nichž účastníci získávají společné prožitky, organizují a koordinují své činnosti, zmnožují se pozitivní vazby ve třídě.

Pozitivně spolupůsobit přitom mohou i správně zaměřené a dobře vedené třídnické hodiny nebo různé formy cíleného ovlivňování klimatu s přispěním metodika primární prevence či výchovného poradce přímo z lokálních zdrojů školy. Významnou pomoc může znamenat také využití služeb poradenských odborníků pocházejících ze zdrojů s širší působností, například sociálních pedagogů, kteří do školy přicházejí na objednávku z vnějšího prostředí.

### 2.2.3 Sociální důsledky

Pokud zhoršení školních výsledků není včas zachyceno a kompenzováno, může mít pro adolescenta a jeho další životní dráhu také sociální důsledky. Horší prospěch vede k zúžení výběru ve volbě dalšího vzdělávání, zpravidla to znamená vynucenou volbu nižší úrovně vzdělávání, než kam sahá intelektový potenciál žáka (učňovské zařízení místo střední školy s maturitou, případně odborná střední škola s nižšími vstupními nároky namísto výběrového gymnázia).

Ve výhledově krátkém horizontu lze očekávat další zvýšení tlaku na absolventy základních škol, který bude souviset s „baby-boomem“ ze začátku tisíciletí. Počínaje školním rokem 2016/2017 tak budou střední školy moci opustit politiku přijímání formou náborů a začnou znovu uplatňovat přísnější selekci přijímaných.

V přímé souvislosti s tím, že *odpadnutí ze standardní vzdělávací dráhy koreluje s různými typy pozdějšího sociálního selhávání*“ (Matoušek, 2008a), se naopak dokončení úplného základního vzdělání s kvalitními výsledky jeví jako velmi důležité pro výběr další vzdělávací instituce. Ovlivňuje nejen její výběr, ale v návaznosti na to rozhoduje i o úrovni dosažené profesní kvalifikace. Dá se říci, že volbou uskutečněnou v 15 letech je významně ovlivněn celý život absolventa. Vedle jeho budoucí kvalifikace a uplatnitelnosti na trhu práce se zde pokládají základy i pro jeho celkové začlenění do společnosti.

### 2.3 Metody vyhledávání

Riziko sociálního vyloučení ve škole lze u konkrétního dítěte identifikovat většinou ještě předtím, než k faktické exkluzi dojde. Existuje celá řada metod jak toto ohrožení rozeznat. Výběr, který zde předkládám, obsahuje především ty způsoby, které lze v praxi využít při vyhledávání ohrožených dětí školního věku.

Spolehlivou metodou, kterou lze využít pro vyhledávání, je analýza dokumentů školy. K těmto dokumentům patří třídní knihy, zápisy z pedagogických rad, dokumentace výchovného poradce a veškeré další součásti školní matriky. Důležité místo mezi zkoumanými dokumenty zaujímá rovněž korespondence mezi školou a orgány, které se kdy problematikou tohoto typu zabývaly – OSPOD, policie a další.

V rámci školy je možné provést šetření mezi třídními učiteli formou rozhovorů (strukturovaných, polostrukturovaných, volných neformálních). Předpokladem úspěšnosti této metody je určitý předvýběr pedagogů, kteří mají předpoklady rozeznat symptomy sociálního selhávání. Do předvýběru lze zahrnout i další pedagogy a pracovníky školy (zkušené „netřídní“ učitele, výchovného poradce školy, metodika primární prevence).

Mimo rámec školy lze metodu rozhovorů použít i ve styku s poradenskými experty (psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem), pokud se školou již spolupracovali.

V rámci třídy je vhodné využívat metodu zúčastněného pozorování, další možnou metodou je sociometrie, vhodnou metodou může být i vytěžování informací od rodičů při třídních schůzkách nebo při individuálních návštěvách školy sjednaných na vyžádání jedné či druhé strany.

Při šetření v rodině se nejvhodnější jeví metoda polostrukturovaného rozhovoru. Samotné šetření v rodině je velmi citlivá záležitost a je nutné předem sjednat termín návštěvy. Nejvhodnější partnerem k jednání bývá matka, jako přirozený expert na záležitosti rodiny.

Pro klinicky orientované šetření lze použít metodu, která zjišťuje míru ohrožení tzv. váhou indikátorů. Dítěti hrozí vysoké riziko sociálního vyloučení, pokud naplňuje určitý počet z vybraných indikátorů sociálního selhávání (např. tři z osmi nebo pět z dvanácti). V takovém případě se považuje za ohrožené. Takzvané *agregované ukazatele predikují*

*sociální selhávání lépe, než každý jednotlivý z těchto ukazatelů sám. Poprvé použili prediktivní „sociální faktory“ manželé Glueckovi v padesátých a šedesátých letech (Matoušek, 2011).*

Vedle lepší predikce má použití agregovaných ukazatelů i svá úskalí, ne každý potenciální indikátor má stejnou váhu. Význam váhy jednotlivých indikátorů takto řešili Podaná, Buriánek: *„Pokusili jsme se velmi předběžně ohodnotit váhu jednotlivých faktorů pomocí vícenásobné regrese“ (2007: s. 67)*

Míru ohrožení tedy nelze vždy měřit jen počtem indikátorů. Podle Skaskové (2012) dokonce *matematika symptomů příliš nefunguje*. Často stačí jeden jediný dominantní indikátor k tomu, aby odstartoval proces směřující k sociálnímu vyloučení. Takovým dominantním indikátorem může být například: neznalost jazyka u dětí cizinců, smyslový nebo tělesný handicap dítěte, psychiatrická diagnóza a podobné.

Dalším pomocným nástrojem pro posouzení sociální situace rodiny a dítěte může být pro náš účel metodika SIDRO (Matoušek a kol., 2012), jejíž posuzovací schéma pro dítě ve věku 6 – 15 let zkoumá celkem 8 oblastí ve 33 bodově oceněných otázkách, u 8 z nich je možno přidat i kvalitativní popis.

#### *Posuzovací schéma pro dítě 6 – 15 SIDRO – zkoumané oblasti a systémy*

- 1. Zdroj údajů využitých pro posouzení dítěte*
- 2. Okolnosti těhotenství a porodu*
- 3. Zdravotní stav*
- 4. Psychický a sociální vývoj*
- 5. Temperament a emoce*
- 6. Síť vazeb k důležitým dospělým osobám*
- 7. Vrstevnické vztahy*
- 8. Traumatizující události*



Posuzovací schéma SIDRO pro rodinu zkoumá celkem 14 oblastí ve 29 bodově oceněných otázkách, u 13 z nich je možno přidat i kvalitativní popis.

*Posuzovací schéma pro rodinu SIDRO – zkoumané oblasti a systémy*

- 1. Důvody posuzování rodiny a zdroje údajů*
- 2. Kulturní a hodnotová orientace rodiny*
- 3. Složení domácnosti/rodiny*
- 4. Socioekonomický status, příjmy*
- 5. Trans-generační vztahy*
- 6. Manželská/partnerská dyáda*
- 7. Rodičovský systém*
- 8. Sourozenecký systém*
- 9. Zajištění provozu domácnosti*
- 10. Zacházení s domácím teritoriem*
- 11. Komunikace všech spolu žijících osob*
- 12. Významné vztahy dospělých a dětí mimo rodinu*
- 13. Instituce v současnosti angažované na řešení problémů rodiny*
- 14. Vztah rodiny ke klientovi*

Posouzení rodiny a dítěte metodikou SIDRO může být také velmi dobrým východiskem pro plánování pomoci, neboť zkoumá a posuzuje oba subjekty, rodinu i dítě, komplexně a podává jejich velmi ucelený obraz.

## **2.4 Indikátory ohrožení**

Sociální vyloučení bývá spojeno s celou řadou rizik. Různí autoři tato rizika a jejich indikátory pojímají s různou šíří záběru, akcentují odlišná hlediska a ucelený přehled nelze převzít jen od jednoho z nich. Vytvořil jsem vlastní přehled indikátorů, který není konečný, v přípravné fázi vyhledávání plnil signální funkci, které atributy by neměly uniknout pozornosti. Při sestavování jsem využil literaturu více autorů (Kuchta, Válková, 2005, Matoušek 2008, Matoušek, Pazlarová 2010, Podaná, Buriánek, 2007, Večerka, 2011). Indikátory jsem rozdělil do 3 skupin, podle toho u koho se vyskytují.

### **2.4.1 Indikátory vyskytující se u dětí**

Poruchy chování

Selhávání ve škole

Návrat do běžného života po ústavním pobytu

Dítě narozené velmi mladé matce

Nedůvěra vůči dospělým

Odmítání některým z rodičů

Páchání bagatelní trestné činnosti

Porucha příjmu potravy

Duševní porucha

Prostituce

Předčasné ukončení vzdělávací dráhy

Spojení s asociálně jednající vrstevnickou skupinou

Sebepoškozování

Šikanování (oběť i agresor)

Týrané nebo zneužívané dítě

Útěky z domova

Závislost na PC

Záškoláctví

#### **2.4.2 Indikátory vyskytující se v rodině**

Asociální chování rodiče

Konflikty mezi rodiči

Páchání trestné činnosti

Neúplná rodina

Nezaměstnanost jednoho nebo obou rodičů

Nízká nebo žádná soudržnost rodiny

Nízká úroveň napojení rodiny na zdroje sociální podpory

Psychiatrické problémy rodiče

Rodičovská agresivita

Rodičovská nedisciplinovanost

Rodina žijící pod hranicí životního minima

Slabá vazba rodiče na dítě

Špatné zdraví jednoho či obou rodičů

#### **2.4.3 Indikátory vyskytující se společně (u dítěte i v rodině)**

Bydliště ve čtvrti s vysokou úrovní kriminality

Patologické lhaní

Patologické hráčství

Příslušnost k extrémistické skupině

Příslušnost k národnostní či etnické menšině

Smyslový nebo tělesný handicap

Užívání alkoholu

Užívání drog

Jiné druhy závislosti

Matoušek a Pazlarová (2010) používají k hodnocení rizika pro děti tato kritéria:

*Druhy nevhodného zacházení pečujících osob s dětmi*

*Interakce rizikových faktorů*

*Rizikové faktory na straně rodičů*

*Rizikové faktory na straně dětí*

*Rizikové faktory v interakci rodiny*

*Rizikové faktory v širším prostředí rodiny*

## **2.5 Plánování individuální pomoci**

### **2.5.1 Postup dle Havránkové**

Havránková (in Matoušek, 2008b) při plánování v případové práci odlišuje sledované cíle a využívané postupy. Cílem je nejlepší dosažitelné řešení problému, postup má těchto pět kroků:

- *identifikace vhodného klienta*
- *určení klientových potřeb*
- *naplánování služeb*
- *napojení klienta na adekvátní zdroje*
- *monitorování případu jako zpětná vazba*

### **2.5.2 Postup dle Havrdové**

Havrdová (tamtéž) popisuje případovou práci jako proces, který zahrnuje tyto postupy:

- *sociální studii*
- *vyšetření*
- *intervenci*
- *ukončení*

### 2.5.3 Postup dle Zastrowa

Zastrow (tamtéž) navrhuje tento postup pro hodnocení případu a efektivní strategii:

1. *Určení toho, co je problém*
2. *Popis toho, jak problém vidí klient*
3. *Určení toho, které osoby participují na udržování problému  
(tzv. problémového systému)*
4. *Popis toho, jakou roli tyto osoby hrají v problémovém systému*
5. *Stanovení pracovních hypotéz týkajících se příčin problému*
6. *Popis toho, v jakém prostředí se problémové chování vyskytuje*
7. *Popis toho, kdy se problémové chování objevuje*
8. *Popis toho, jak často se problémové chování objevuje, jakou má intenzitu  
a jak dlouho trvá*
9. *Popis toho, jaký vývoj mělo problémové chování od doby, kdy bylo poprvé  
zaznamenáno*
10. *Přehled hlavních klientových potřeb v současnosti*
11. *Přehled případných klientových pokusů problém nějak řešit*
12. *Přehled dovedností nutných k tomu, aby klient mohl problém řešit*
13. *Přehled všech zdrojů, o kterých se předpokládá, že jsou pro řešení problému potřebné  
(personálních, materiálních)*
14. *Popis toho, jaké z uvedených zdrojů má k dispozici klient*
15. *Navrhovaný postup řešení*
16. *Navrhovaný soubor osob, které se na řešení mají podílet a definice jejich rolí*

### 3 PRAKTICKÁ ČÁST

#### 3.1 Výběr metod, zdůvodnění

Na úvod praktické části bych rád vysvětlil, které metody jsem si pro vyhledávání vybral a co mě k tomu vedlo. Analýza pedagogické dokumentace se jevila od začátku jako metoda, jejíž výhodou je dobrá dostupnost dat. Zvláště přitažlivá byla možnost pracovat s nimi prakticky v kteroukoli denní dobu, ať už to byly záznamy v elektronickém systému Bakalář, sešit zápisů z pedagogických rad či studium třídních knih. Jediné druhy dokumentace, které nebyly takto dostupné, byly záznamy výchovné poradkyně a korespondence školy, které byly z pochopitelných důvodů k dispozici jen prezenčně.

Pro metodu polostrukturovaných rozhovorů jsem se rozhodl, protože jsem osobní kontakt s jednotlivými aktéry vnímal jako nutný předpoklad ke kvalitnímu šetření (považuji sociální práci za obor navýsost kontaktní) a polostrukturovaná forma umožňovala zlatou střední cestu – nedržet se sveřepě linie předdefinovaných otázek a zároveň nesklouznout k nežádoucí bezbřehosti neformálního rozhovoru.

Připravil jsem si tři koncepty těchto rozhovorů: zvlášť pro učitele, pro rodiče a pro děti (viz Přílohy 1, 2 a 3). Koncept pro rozhovory s rodiči jsem použil i pro rozhovory prováděné s dalšími klíčovými osobami.

Protože jsem souběžně při provádění šetření vykonával také svou profesi učitele, využíval jsem spontánně a prakticky nepřetržitě metodu zúčastněného pozorování. V rámci jedné třídy jsem pokusně využil také sociometrii, další potřebné informace jsem získával také od rodičů při třídních schůzkách.

Při výběru možných metod výběru jsem se záměrně rozhodl některé nepoužít. Takto jsem vyřadil například metodiku SIDRO, ke které nejsem patřičně proškolen a která je sice propracovaná a komplexní, ale časově velmi náročná a nebyla záruka, že bych ji mohl v rodinách provést v plném rozsahu. Nicméně některé prvky SIDRO jsem využil při vedení vlastních polostrukturovaných rozhovorů. Metodu, která zjišťuje skóre agregovaných ukazatelů, jsem nepoužil kvůli obtížnému určení váhy jednotlivých indikátorů a *nefungující matematické symptomů* (Skasková, 2012).

### **3.2 Analýza dokumentů, záměr**

Díky evidenci v elektronickém systému jsem mohl analyzovat a třídit všechna výchovná opatření udělená žákům 2. stupně ZŠ od napomenutí třídního učitele, přes důtky třídního učitele a ředitele školy až po snížené známky z chování. Mezi těmito opatřeními jsem hledal taková, která měla přímou nebo nepřímou souvislost se sociálním vyloučením. Zvolil jsem časový úsek posledních 4 let, abych ze zkoumaného souboru eliminoval ty děti, které již nejsou žáky školy.

Rozborem třídních knih jsem zjišťoval, zda škola v posledních 4 letech realizovala programy primární prevence a jaké. Podpurným zjištěním měly být zápisy, které sice přímo nevedly k udělení výchovného opatření, ale mohly mít souvislost s vyhledávanou problematikou.

Největší očekávání slibovalo studium dokumentů výchovné poradkyně, neboť registrovat rizikové chování a vyhotovit zápis při závažných porušeních školního řádu patří do její pracovní náplně. Menší část těchto problémů procházela i oficiální poštou školy, v této složce jsem hledal korespondenci s policií a OSPOD.

### **3.3 Polostrukturované rozhovory, záměr a konstrukce**

#### **3.3.1 Koncept rozhovorů s učiteli (Příloha č. 1)**

Koncept pro rozhovory s učiteli jsem koncipoval vlastní. Konstruoval jsem ho s vědomím, že na začátku každého rozhovoru bude vždy zapotřebí učitelům vysvětlit, jak je chápán pojem sociální vyloučení z hlediska sociální práce, abychom předešli nedorozuměním, pramenícím z příliš extenzivního výkladu pojmu.

Předpokládal jsem, že na standardní provedení rozhovoru budu mít k dispozici maximálně 45 minut a spíše méně. Otázky 1a, 1b, 2 směřovaly k identifikaci sociálního vyloučení, případně ohrožení tímto jevem. V otázkách 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 jsem zjišťoval způsoby intervence a spolupráci s rodinou a dalšími institucemi. Otázky 10, 11, 12 se dotazovaly na potřebu podpory při řešení problematiky sociálního vyloučení.

### **3.3.2 Koncept rozhovorů s rodiči (Příloha č. 2)**

Do konceptu rozhovorů s rodiči jsem zařadil vlastní úvod, jádro konceptu je inspirováno metodikou SIDRO (Matoušek, a kol., 2012), vytvořil jsem vlastní okruhy otázek s důrazem na informace, které lze získat výhradně od dospělých členů rodiny. První okruh otázek je cílený na rané dětství, vývoj dítěte a jeho zdravotní stav, druhý okruh otázek je zaměřen na strukturu rodiny, třetí okruh otázek zkoumá socioekonomický status rodiny, čtvrtý okruh otázek se zabývá transgeneračními vztahy, pátý okruh otázek zjišťuje primárně pečující osobu, poslední otázka zjišťuje aktuální problémy rodiny.

Dbal jsem na to, aby forma byla přizpůsobena tomu, že rozhovor povedu pravděpodobně s matkou, která bývá přirozeným expertem na záležitosti rodiny. Polostrukturovaná forma mi měla umožnit upravit průběh dle potřeby. Plánovaná délka rozhovoru neměla přesáhnout 60 – 80 minut.

### **3.3.3 Koncept rozhovorů s dětmi (Příloha č. 3)**

Tento koncept je velmi podobný předchozímu. Vytvořil jsem vlastní úvod, po kterém následuje baterie dotazů vlastní konstrukce, nejprve na osobu dítěte, poté na rodinu dítěte. Metodiku SIDRO jsem využil ve druhé části rozhovoru, pouze jsem zredukoval počet otázek, aby vlastní rozhovor netrval více jak 20-40 minut. Formulaci jsem nijak zásadně neměnil. Původní rozdělení otázek na okruhy jsem zachoval (1. okruh: aktuální trávení volného času, 2. okruh: sociální interakce, 3. okruh: představa o možnostech trávení volného času, 4. okruh: sdílení obsahu volného času, 5. okruh: ideální představa).

## **3.4. Výstupy jednotlivých metod**

### **3.4.1 Výstupy analýzy pedagogických dokumentů**

Za poslední 4 roky bylo žákům 2. stupně uděleno celkem 547 výchovných opatření, ovšem jen u 18 z nich (3,3%) bylo zdůvodnění, které poukazovalo na výskyt některého z indikátorů sociálního vyloučení (důtka za nabádání k nesnášenlivosti mohla signalizovat šikanu, snížená známka za neomluvené hodiny mohla být indikátorem záškoláctví). Zbytek výchovných opatření lze rozdělit na opatření, nevztahující se k problematice sociálního vyloučení a část, kterou nebylo možno využít, neboť opatření byla zdůvodněna formálním



výrokem (např. nevhodné chování ke spolužákům) a pro účel mé práce neměla valnou vypovídací hodnotu. Další průběh ukázal, že evidence výchovných opatření zřejmě není rozhodujícím vodítkem pro vyhledávání ohrožených dětí.

Rovněž rozbor zápisů ve třídních knihách se ukázal pro sběr informací málo přínosný a získal jsem z něj jen minimum nepřímých podnětů (12 zápisů s potenciálem signalizovat ohrožení sociálním vyloučením). Tyto podněty jsem ovšem uplatnil později při rozhovorech s učiteli pro osvěžení jejich paměti. Škola každoročně realizovala vlastní programy primární prevence s různými druhy zaměření (protidrogové, bezpečné chování v reálném prostředí, bezpečné chování ve virtuálním prostoru, kyberšikana).

Mnohem užitečnějším vodítkem byla analýza dokumentů výchovné poradkyně, která ochotně vyhověla požadavkům a spolupracovala při vyhledávání případů, které byly spojeny s hrozbou sociálního vyloučení dítěte. Byly zdokumentovány tři kauzy, kde byla řešena šikana, třikrát bylo tématem záškoláctví a dvakrát drobné krádeže v obchodním domě. Výchovná poradkyně školy měla také dokonalý přehled o diagnostikovaných specifických poruchách učení dětí, tyto se vyskytují poměrně často – 32 dětí z 590 žáků školy znamená 5,4%) Sporadicky se vyskytovaly v jejích dokumentech i záznamy o specifických poruchách chování. Dokumentace výchovné poradkyně byla nejvhodnějším zdrojem ke zjištění těchto diagnostikovaných poruch, byť se do výběru ohrožených dětí nijak nepromítly. Naopak, promítl se tam jeden případ nediodagnostikovaný a tudíž nekompensovaný.

V korespondenci školy jsem objevil dopisy, které existenci již zdokumentovaných kauz potvrdily (záškoláctví, krádeže v obchodním domě).

### **3.4.2 Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s učiteli**

Nejvíce informací relevantních pro vyhledávání ohrožených dětí jsem získal při rozhovorech s pedagogy, při nichž jsem se řídil nejen předem připravenou strukturou rozhovoru (viz přílohu č. 1), ale také indiciemi a poznámkami, získanými při studiu školní dokumentace.

Požádal jsem o rozhovor celkem 11 učitelů, devět třídních a dva, kteří sice nejsou třídními učiteli, ovšem jsou to pedagogové s přirozeným nadhledem, jeden se značnou

životní zkušeností a další se schopností rozlišovat podstatné nuance. Dva učitelé mou prosbu odmítli, jeden přímo, druhý opakovaným odsouváním na pozdější dobu.

Ostatní učitelé k polostrukturovaným rozhovorům přistupovali zodpovědně. Většinou uváděli jedno až tři děti, které považovali za ohrožené sociálním vyloučením a zdůvodňovali to zvláštnostmi v chování zmíněných dětí i odlišnostmi v postoji třídního kolektivu k nim. Označili tak celkem 24 potenciálně ohrožených dětí, u osmi dětí se však jednalo o příliš široké pojetí vyloučení učitelem (např. krátkodobě narušené vztahy v kolektivu kvůli bagatelní příčině). Je zajímavé, že nikdo z nich neoznačil za sociálně vyloučenou (ani za ohroženou) dívku, která se pokusila o sebevraždu požitím neznámých léků a byla kvůli tomu hospitalizována na dětské psychiatrické klinice. Tuto dívku jsem do souboru ohrožených zařadil na základě vlastního vyhodnocení.

V této fázi vyhledávání se podařilo zachytit celkem 17 dětí ohrožených sociálním vyloučením na druhém stupni základní školy.

#### **Tabulka č. 1 - Výskyt indikátorů**

<b>indikátor ohrožení s.v.</b>	<b>počet dětí s tímto indikátorem</b>
příslušnost k jiné národnosti	4
jazykový handicap	3
šikana (oběť nebo agresor)	3
záškoláctví	3
bagatelní trestná činnost	2
závislost na PC	1
smyslové postižení	1
příslušnost k náboženské sektě	1
nekompenzovaná porucha chování	1
pokus o sebevraždu	1
<b>indikováno celkem</b>	<b>20 indikátorů / 17 dětí</b>

Poznámka k Tabulce 1: Některé indikátory se objevovaly kumulovaně (příslušnost k jiné národnosti a jazykový handicap, příslušnost k jiné národnosti a šikana, závislost na PC a záškoláctví)

### **3.4.3 Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s rodiči**

Celkem se podařilo realizovat 17 polostrukturovaných rozhovorů pro 16 indikovaných případů. Jedna rodina striktně odmítla jakékoli rozhovory. Vykonal jsem 7 rozhovorů při návštěvách v rodinách (hlavní mluvčí byla vždy matka, jen ve 3 případech rozhovoru byl přítomen muž v sekundární roli), deset rozhovorů proběhlo ve škole (osm rozhovorů s matkami, jeden s otčímem a jeden s babičkou dítěte). V jednom případě nebylo možné určit primárně pečující osobu, bylo nutno provést rozhovor se dvěma osobami (viz kazuistiku 1). V závěru realizovaných rozhovorů jsem vždy žádal o svolení, zda mohu provést obdobný rozhovor s dítětem samostatně, svolení jsem vždy dostal.

### **3.4.4 Výstupy polostrukturovaných rozhovorů s dětmi**

Realizace rozhovorů s dětmi byla podobně úspěšná. Celkem se podařilo realizovat 16 polostrukturovaných rozhovorů z celkového počtu 17 indikovaných dětí, sedm v rodinách a devět ve škole. U jednoho případu se nepodařilo realizovat rozhovor ani s dítětem ani s matkou pro jejich důrazné odmítnutí (příslušnost k náboženské sektě).

### **3.4.5 Shrnutí výstupů**

Vedle analýzy pedagogických dokumentů jsem v období let 2011 až 2013 učinil 43 polostrukturovaných rozhovorů, 11 s učiteli (devět třídních a dva netřídní učitelé), 16 rozhovorů s dětmi, 15 rozhovorů s rodiči (sedm v rodině a osm ve škole) a další dva rozhovory s jinou klíčovou osobou. Metoda rozhovorů se ukázala zdaleka nejpřínosnější pro vyhledávání dětí ohrožených rizikem sociálního vyloučení. Přesto bych nedoporučoval používat pouze a výlučně tuto metodu, protože při současném využívání ostatních metod se snižuje riziko, že by některé ohrožené dítě uniklo pozornosti.

Kombinací a logickým řazením metod se podařilo vyhledat celkem 17 dětí ohrožených rizikem sociálního vyloučení, největší podíl na tom měly polostrukturované rozhovory s učiteli. Výstupy z rozhovorů nesloužily pro statistické zpracování, ale byly významné pro zpracování případových studií, tyto studie jsou pak podkladem pro vypracování individuálních plánů pomoci. Sociometrii jsem do výstupů nezahrnul, protože byla provedena pouze v jedné třídě.

### **3.5 Kazuistiky a individuální plány pomoci**

#### **3.5.1 Kazuistika 1 - Martin**

(jméno bylo z důvodu zachování anonymity pozměněno)

##### **I) Uvedení případu, krátká charakteristika současných obtíží**

Martin je čtrnáctiletý chlapec v osmé třídě ZŠ, ve škole má velmi vysokou absenci, neprospívá v řadě předmětů. Jeho chování je problematické, třídní učitel se domnívá, že podstatou jeho problémů je skryté záškoláctví a závislost na internetu.

##### **II) Anaméza**

###### **Rodinná anaméza:**

Martin se narodil nesezdanému páru, otec matku opustil, když mu nebyl ještě ani jeden rok. Svobodná matka (38 let) bydlí sama. S péčí o Martina jí pomáhá její matka, babička Martina. Bere si ho k sobě, když je matka dlouho v práci. Matka je samoživitelka, pracuje v distribuci nápojů. Z ekonomických důvodů si našla druhé zaměstnání v baru, střídá tzv. krátké a dlouhé týdny, z baru přichází pozdě v noci. Otec alimenty někdy platí a někdy ne, podle toho, jestli má zrovna práci. Podle matky měl potíže s alkoholem, o chlapce zájem neprojevuje, ale jednou navštívil školu, aby na přimluvu babičky a matky intervenoval ve věci Martinova neprospěchu), chlapec ho nenavštěvuje. Na běžné třídní schůzky chodí někdy matka, někdy babička, občas nepřijde nikdo.

###### **Osobní anamnéza dítěte:**

Průběh těhotenství byl normální, při porodu bylo dítě podle matky „přidušené“. Psychomotorický vývoj probíhal normálně, chodil ve 12 měsících, do mateřské školky začal chodit ve třech letech, už předtím se o něj starala často babička, aby matka mohla chodit do zaměstnání. Ve školce často organizoval hru dětem, do školy nastoupil v šesti letech bez odkladu. Až do pátého ročníku učitelkami oblíben pro příjemný vzhled a bystrost. V kolektivu dětí spontánně zvolen za předsedu třídy. V pátém ročníku mu diagnostikovali specifické poruchy učení (dyslexie, dysortografie). Potíže nastaly v průběhu šestého ročníku a prohlubují se (kombinuje podbízivost a agresivitu, má časté

neshody s učiteli). Navádí spolužáky k činnostem, od kterých se poté sám distancuje („O co, že jí nedáš pěstí?“), jeho jednání vykazuje znaky manipulace směrem k dětem i k dospělým. Svůj neúspěch ve volbách do třídní samosprávy okomentoval s přezíravou arogancí. Ne zcela dobře zvládl přechod na nové potřeby přípravy na 2. stupni základní školy, výrazně poklesl jeho studijní průměr, postupně propadl až na samotný konec žebříčku ve své třídě. Na konci sedmého ročníku neprospěl z matematiky a nebyl klasifikován z tělesné výchovy, oba předměty ale zvládl při komisionálním přezkoušení na konci prázdnin a postoupil do osmého ročníku.

### **III) Současný stav dítěte**

Nyní v osmém ročníku pokračuje propad Martinova prospěchu prudkým tempem, průměrem známek 3,19 si upevnil poslední příčku ve třídě. V sedmi naukových předmětech před koncem roku byl klasifikován mezi stupni „dostatečný“ až „nedostatečný“. Narostla také jeho absence na více než 250 zameškaných hodin za pololetí (z 570 celkem). Pokud je zrovna přítomen ve škole, je při hodinách apatický, bez zájmu o probíranou látku. Ožívá ovšem při hodinách informatiky (pobyt v počítačové učebně), ale také o přestávkách, kdy mají děti dovoleno hrát na chodbě stolní tenis.

### **IV) Problémy dítěte**

Omlouvání Martinovy absence je problematické, pozdní a často nedůvěryhodné. Absenci omlouvá střídavě matka nebo babička, část omluvenek bývá od lékaře (zažívací potíže, nevolnost). Martin nechává své sešity a učebnice ve školní lavici, často nenosí pomůcky a domácí úkoly, nad jeho přípravou na vyučování zřejmě neexistuje důsledný dohled. Do školy dochází sporadicky, bez zájmu. V době školní absence bývá připojen na sociálních sítích a hraje počítačové hry. Na konci osmého ročníku opět neprospěl, tentokrát z chemie. V dalších šesti předmětech je „dostatečný“. V sérii výchovných opatření je zatím posledním zápisem důtka ředitele školy za podněcování k nesnášenlivosti. Často ho bolí břicho, na pozorování v nemocnici byl – bez objektivního nálezu.

### **V) Analýza případu**

Předpokládanou příčinou Martinových problémů může být jednak ztráta pozice v kolektivu třídy, dále pak slabá vazba na pečující osobu/osoby (byť tyto se mu snaží po

materiální stránce ve všem vyhovět). Určení primárně pečující osoby je v Martinově případě problematické. Zatímco nezáměr otce je vcelku prokazatelný, zájem přezaměstnané matky je víceméně proklamativní. Babička už je ve věku, kdy na chlapce tzv. nestačí. Nuda a nedostatek vhodných podnětů, to jsou pravděpodobné příčiny, které vedou chlapce k nadužívání sociálních sítí. Namísto kompenzace tam však propadá závislosti. To dále narušuje jeho sociální vazby a vede do sociální izolace.

## **VI) Intervence**

O první intervenci se třídní učitel pokusil, když na třídní schůzky ve 3. čtvrtletí osmého ročníku nikdo nepřišel. Požádal o individuální schůzku zápisem v žákovské knížce. Když žádná z žen, které se střídají v péči o Martina, nereagovala, požádal je znovu, telefonicky. Přišly obě, každá v jiném termínu, matka si hledala termín obtížněji. Ukázalo se, že ani jedna z žen neví, kdy a z čeho se Martin učí (učebnice a sešity nechával dlouhodobě ve školní lavici). K učení prý doma využívá internet. Nevěděly, jestli se na něm opravdu učí, ale důvěřovaly mu. Při další Martinově absenci třídní učitel namátkovou kontrolou (přes Facebook) zjistil, že chlapec na síti hraje počítačové hry. Podle svědectví spolužáků toto bylo běžné při většině Martinových absencí. Při rozhovoru učitele s chlapcem se ukázalo, že někdy, zejména když je Martin u matky, chlapec ráno předstírá, že vyráží do školy, do školy ale nedojede, vrátí se domů (matka mezitím odejde do práce) a tam se připojuje na sociální sítě a hraje hry. Do školy prý nemá cenu chodit, je tam nuda, všichni si na něj zasedli a jen by dostal další pětky. Slovo nuda bylo nejčastěji skloňovaným slovem, i co se týkalo dotazů na jeho zájmy a činnosti v mimoškolní době.

Při pokusu o druhou intervenci se třídní učitel pokusil opět kontaktovat obě pečující ženy, u babičky znovu narazil znovu na hyperprotektivní přístup. Matka zprvu také syna hájila, argumenty ji však postupně přesvědčily, že synovi není ve škole úmyslně ubližováno a že by mu bylo víc ke škodě, kdyby zúčastněné strany zachovávaly nadále ochránářský postoj. Upozornění, že Martin si už osvojil některé manipulativní způsoby, ji nepřekvapilo. Informace o tom, že při opakované absenci, která nebude včas a důvěryhodně doložena, bude škola informovat OSPOD, jí vyvedla z míry.

### 3.5.2 Individuální plán pomoci 1 – Martin (ke kazuistice 1)

Pro hodnocení případu a efektivní strategii je možné podle Zastrowa (in Matoušek, 2008b) strukturovat plán pomoci podle těchto bodů:

#### 1. *Určení toho, co je problém*

Martinovým problémem je to, že nechodí do školy, nespívá ve školních předmětech a kolektiv už ho nepřijímá v míře, na jakou byl dříve zvyklý. Jeho záškoláctví je pravděpodobně podmíněno závislostí na internetu.

#### 2. *Popis toho, jak problém vidí klient*

Martin sám žádný problém nevidí, říká, že má zažívací potíže, často mu bývá opravdu špatně a proto do školy přijít nemůže. Jediný problém vidí v neprospěchu, ale vzhledem k tomu, že chce jít do učení na kuchaře, ani případné opakování ročníku pro něj není příliš vážným problémem. Opakovat by ale nechtěl.

#### 3. *Určení toho, které osoby participují na udržování problému (tzv. problémového systému)*

Martin, matka, babička, učitelé ve škole, třídní kolektiv.

#### 4. *Popis toho, jakou roli tyto osoby hrají v problémovém systému*

Matka je přezaměstnaná, nemá dostatek času, aby mohla osobně o Martina pečovat, ani s ním nemůže trávit volný čas. Babička plní funkci základního materiálního zabezpečení pro chlapce ve věcech stravování, praní prádla, poskytování noclehu, když je matka v práci. V ostatních ohledech mnoho vlivu na Martina nemá. Učitel matematiky (zároveň třídní učitel) nechal Martina loni propadnout, chlapec se na reparát připravil s podporou placeného doučování a složil ho na solidní „dostatečnou“. Tento učitel o něj projevuje profesionální zájem, Martin si ale přesto myslí, že učitel ho nemá rád. Učitel chemie nechává Martina propadnout letos, reparát bude skládat na konci prázdnin. Tento učitel má k chlapci postoj obdobný jako většina kolegů, převzal od nich nálepku, že Martin je „lajdák, který nemá o nic zájem“. Martin o učiteli chemie tvrdí, že si na něj zasedl.

##### *5. Stanovení pracovních hypotéz týkajících se příčin problému*

Skryté záškoláctví a závislost na počítačových hrách není podstatou problému. Podstatu problému tvoří jedna příčina ale jejich komplex. Pravděpodobný komplex příčin tvoří:

- Nejistá vazba na pečující osobu (primárně pečující osobu nelze jednoznačně určit)
- Nedostatečně stimulující prostředí s minimem podnětů (nuda)
- Kompenzace formou počítačových her (namísto domácí přípravy do školy)
- Zhoršení školního prospěchu (minimální dohled nad přípravou)
- Oslabování pozice v třídním kolektivu
- Kompenzace nedostatku stimulů prostřednictvím sociálních sítí
- Vznik závislosti na PC a internetu
- Vysoká absence omluvená střídavě matkou, babičkou a při psychosomatických projevech i lékařem

##### *6. Popis toho, v jakém prostředí se problémové chování vyskytuje*

Popis domácího prostředí nelze provést, jednak vzhledem k situaci, že chlapec prostředí střídá, jednak že nebylo možné vykonat návštěvu ani v jedné rodině. Babička přišla hájit vnuka do školy, matka také školu navštívila, její původně rovněž obranný postoj se během rozhovoru zásadně proměnil. Školní prostředí je standardním prostředím sídlištní základní školy na okraji metropole, třídní kolektiv je tvořen přibližně z poloviny dětmi, které do metropole dojíždějí ze satelitních městeček v okolí, je to kolektiv s nízkou mírou pozitivních vazeb mezi jednotlivými členy.

##### *7. Popis toho, kdy se problémové chování objevuje*

Projevy problémového chování lze přirozeně zachytit ve dnech školního vyučování, více se projevuje v závěru jednotlivých klasifikačních období.

##### *8. Popis toho, jak často se problémové chování objevuje, jakou má intenzitu, jak dlouho trvá*

Problémové chování pozvolna narůstá poslední tři roky, od chlapcova přechodu na druhý stupeň základní školy. Četnost absence se podle záznamů v dokumentaci zvyšuje, častěji chybí v období čtvrtletních písemných prací. V posledním sledovaném pololetí Martin zameškal 250 hodin z celkového počtu 570 realizovaných hodin.



### *9. Popis toho, jaký vývoj mělo problémové chování od doby, kdy bylo poprvé zaznamenáno*

Problémové chování se objevuje od šestého ročníku. Zde je nutné odlišit, zda se jedná o chování směrem k učitelům nebo k vrstevníkům. U chování k učitelům lze vývoj charakterizovat „od pocitu křivdy přes okázalé přezírání k opravdové lhostejnosti“. O první prospěchové neúspěchy byl Martin ochoten se s učiteli i pohádat. Když se mu nedostávalo očekávané „nápravy hodnocení“ (většinou ale ani žádné pomoci), dával najevo svoje přezírání, později rezignoval a v tomto stavu je zhruba poslední rok.

Směrem k vrstevníkům je jeho chování v něčem podobné, v něčem jiné. Když si v 6. ročníku třída poprvé zvolila do čela samosprávy někoho jiného, komentoval to pohrdlivými výroky. Dnes o funkci v samosprávě neusiluje, ale veškeré jeho projevy ukazují, jak mu místo v centru pozornosti schází. Někdy se to projevuje slovní agresí proti spolužákům, často podněcuje k různým ne vždy dobře míněným akcím. Dobrým kanálem, který odvádí tuto agresi žádoucím směrem, je stolní tenis na chodbě školy. Tam se snaží vyniknout za každou cenu, někdy i za pomoci nesportovního chování. Ve školní tělesné výchově je naopak velmi pasivní.

Nárůst absencí je popsán v bodě 8.

### *10. Přehled hlavních klientových potřeb v současnosti*

Martinovi schází uspokojení základní lidské potřeby a tou je i pro adolescenta potřeba být milován a potřeba mít hodnotu pro sebe i pro druhé. Martin potřebuje žít v trvale angažovaném vztahu, mít klíčovou osobu, která by o něj nejen materiálně pečovala, ale která by jej milovala. Hlavní Martinovou potřebou tak zřejmě bude obnovení vztahu s matkou, dále pak obnovení vztahů s vrstevníky a nalezení takové zájmové činnosti, která by mu přinášela uspokojení. Směrem ke škole se jeví jako důležitá potřeba zvládnout nároky školního předmětu chemie, aby mohl pokračovat v docházce s kolektivem, kde má alespoň nějaké vazby.

### *11. Přehled případných klientových pokusů problém nějak řešit*

Martin se pokouší svůj problém chybějících vztahů řešit různými výstřelky v chování, kterými se snaží na sebe upozornit. Pokouší se také o hledání kontaktu na sociálních sítích a při hrách. Ani toto však nečiní odpovědným způsobem a ve spojení s realitou.

### *12. Přehled dovedností nutných k tomu, aby klient mohl problém řešit*

Martin by si potřeboval osvojit dovednost uspokojovat své potřeby odpovědným způsobem. Vzhledem k jeho věku a situaci v rodině bude zřejmě zapotřebí využít odborných dovedností rodinného poradenského experta a zapojit přitom do řešení Martinovu matku. Martin sám bez vnější intervence do rodiny své problémy nevyřeší. Bude také nutno podporovat klientovu dovednost lépe komunikovat s okolím, zlepšit živou komunikaci, dovednost odolat „vábení“ PC a internetu a uvědomění si, že bažení po virtuální komunikaci vede k návyku a odtud je jen krůček k závislosti.

### *13. Přehled všech zdrojů, o kterých se předpokládá, že jsou pro řešení problému potřebné (personálních, materiálních)*

Pro řešení problému lze uvažovat o využití těchto zdrojů (osob, služeb a příležitostí):

- klíčová osoba – matka
- příležitost pro matku opustit dvojí zaměstnání a získaný čas věnovat dítěti
- základní poradenské služby pro matku k řešení přezaměstnanosti a finanční situace (prověřit, zda matce nevzniká nárok na příspěvek na bydlení, řešit otázku neplacení výživného otcem)
- specializované poradenské služby pro dítě (pedagogicko-psychologická poradna)
- podpora dítěte v hledání vhodné zájmové činnosti
- podpora vztahů ve třídě (společné akce, sport – stolní tenis)
- zapojení dítěte do programů, které by mu umožnily např. jet na dětský tábor za dotovanou cenu, navštěvovat nízkoprahový klub či zájmový kroužek
- napojení na zralejšího, ne však věkově příliš vzdáleného průvodce životem například u neziskových pomáhajících organizací (o. s. Lata)
- tamtéž hledat i případnou pomoc při doučování
- v případě potřeby léčení závislosti využití služeb diagnostického ústavu či střediska výchovné péče
- využití Martinových schopností zmobilizovat síly, když se dostane do krizové situace a schopnosti podněcovat činnost ostatních

#### *14. Popis toho, jaké z uvedených zdrojů má k dispozici klient*

Schopnost zmobilizovat síly v krizové situaci osvědčil už několikrát, když byl ohrožen prospěchově. Schopnost podněcovat činnost ostatních a zapojovat se tak do řízení kolektivu využíval dosud spíše negativně.

#### *15. Navrhovaný postup řešení*

- a) vyhledat pomoc při doučování (problém je akutní)
- b) přesvědčit matku o nutnosti změn
- c) napojit rodinu na zdroje pomoci - pedagogicko-psychologická poradna  
- další poradenská centra / rodina, sociální pomoc
- d) vytvořit klima vzájemné důvěry a spolupracovat na úrovni rodina – škola
- e) využívat integrační programy a nízkoprahová zařízení
- f) zprostředkovat spolupráci s o. s. Lata – program „*Ve dvou se to lépe táhne*“
- g) využít integrační funkci sportu při obnovení vztahů v třídním kolektivu
- h) v případě potřeby využít služby střediska výchovné péče nebo diagnostického ústavu k případné léčbě závislosti

#### *16. Navrhovaný soubor osob, které se na řešení mají podílet a definice jejich rolí*

Martin – klient s aktivní účastí na řešení problému,

Matka – klient a klíčová osoba celého procesu, které nejvíc záleží na obecném prospěchu syna, bude podporou a katalyzátorem změn v celém procesu,

Poradenští odborníci – psycholog, rodinný poradce, sociální pracovník úřadu práce

Sociální pracovnice OSPOD – základní poradenství, koordinátor pomoci a orgán kontroly,

Třídní učitel – napomáhající role při realizaci společných prožitků třídy a při využití výchovné (integrační) funkce sportu

Profesionální pracovníci a dobrovolníci o.s. Lata – pomoc při reintegraci a doučování

Terapeut diagnostického ústavu – léčba závislosti (bude-li třeba)

### 3.5.3 Kazuistika 2 – Olga

(jméno bylo z důvodu zachování anonymity pozměněno)

#### I) Uvedení případu, krátká charakteristika současných obtíží

Olga je čtrnáctiletá dívka, diskriminovaná úzkou skupinou ve třídě pro svůj ukrajinský původ a zbytkem třídy nepřijímaná pro razantní způsoby, kterými si hájí svá práva.

#### II) Anamnéza

##### Rodinná anamnéza:

Čtyřčlenná rodina žije v malém domku na okraji Prahy, matka (SŠ, 35 let) je v domácnosti, otec (SŠ, 42 let) vede vlastní stavební firmu, starší bratr (15 let) byl přijat do prvního ročníku střední školy. Rodina imigrovala do ČR před čtyřmi roky z ekonomických důvodů, žijí velmi soudržným způsobem, kladou důraz na vzdělání a mimoškolní aktivity dětí. V době návštěvy hovořili všichni česky, rodiče se silným akcentem, obě děti mluví česky velmi dobře. Z některých indicií je patrný silný důraz na zachování kontinuity s původní kulturou – kuchyně, knihy, fotografie členů širší rodiny aj. Rodina je plně funkční, postavená na tradičním modelu – pečující matka, otec živitel.

##### Osobní anamnéza dítěte:

Těhotenství mělo hladký průběh, porod byl podle slov matky mnohem delší než u chlapce. Psychomotorický vývoj děvčete spíše akcelerovaný, až do 10 let žila a navštěvovala školu na Ukrajině. V ČR začala navštěvovat ZŠ od 5. ročníku, jazykovou bariéru překonala velmi rychle zejména díky mimoškolním aktivitám (tanec, dramatický kroužek). V původní české škole měly obě děti problémy s tím, že jsou cizinci. Olga je na rozdíl od svého klidného bratra velmi živá. Konfliktní situace, které souvisely s přijímáním, resp. nepřijímáním, jejich národnosti českou majoritou, řešila po svém, občas dokonce i bitkou s chlapci. Z těchto důvodů také po přestěhování rodiny ze sídliště do domku změnila školu, bratr dokončil ZŠ v původní lokalitě. Rodiče doufali, že se v nové škole dívčina situace zklidní, což se také první půlrok dělo. Olga má velmi upřímnou, otevřenou povahu, nechodí pro slovo daleko, řídí se zásadou „co na srdci, to na jazyku“, čímž někdy své okolí dráždí. Je velmi ambiciózní, snaživá, bystrá, někdy se chová zbrkle.

### III) Současný stav dítěte

Vystihnout současný stav dítěte není zcela jednoduché. Dívka se dostává se do konfliktů s určitou úzce vymezenou skupinou chlapců ve své vlastní třídě, kteří ji slovně i fyzicky napadají pro její ukrajinský původ. Pro vnějšího pozorovatele je v současnosti ovšem velmi obtížné rozlišit z chování obou stran, kdo je oběť a kdo je agresor. Zbytek třídy, který Olgu zpočátku akceptoval, teď zaujímá zdrženlivé stanovisko, které se zvolna posouvá až k odmítání. Díky agresivní obraně vlastní identity i teritoria má Olga nyní narušené vztahy i s těmi kamarádkami, kvůli kterým si novou školu vybrala. Co se týká školního prospěchu, Olga má vysoké ambice, chce vyniknout, někdy se snaží uspět za každou cenu. Dílčí neúspěchy těžce nese, v takových chvílích bývá velmi zranitelná i urážlivá. Hodnocením školních výsledků patří k lepšímu průměru třídy.

### IV) Problémy dítěte

Olga patří k dětem, ke kterým ostatní lidé (děti i dospělí) zaujímají většinou jeden ze dvou vyhraněných postojů: buďto si ji oblíbí nebo ji nemají rádi – zpravidla nic mezi tím. Je vychovávána ke vstřícnosti a naprosté otevřenosti, což v kombinaci s její poněkud zbrklou povahou přináší někdy úsměvné, jindy iritující momenty. Tento povahový rys její osobnosti by nemusel být na překážku, kdyby celou věc nekomplikovalo xenofobní chování několika spolužáků. Olga si nenechá nic líbit a agresivní útoky odvrací podobně agresivními způsoby. Třídním kolektivem je vnímána ambivalentně a tento kolektiv ji přestává přijímat pro její rozporuplné jednání. Komunikace je narušená, děti s ní nemluví, nikdo s ní nechce sedět.

### V) Analýza případu

Olgu z působení na předešlé škole předcházela pověst neohrožené dívky, která si poradí i s drzými atakami chlapců. Po počátečním „adaptačním klidu“ se dívčiny schopnosti nekonformního vidění světa, velmi otevřeného vyjadřování a v neposlední řadě schopnost vyvolávat emoce, projevíly i na novém působišti. Lze jen s obtížemi odhadovat, nakolik tomu přispívá její odlišná národnost, domácí výchova či kulturní kořeny. U některých méně tolerantních členů třídního kolektivu se setkala s hlubokým nepochopením svého chování. Nepochopení a odmítání se stupňovalo, až nabylo projevů, které byly neslučitelné

se školním řádem. Skupinka chlapců Olgu slovně napadala („Táhni na Ukrajinu!“, v hodinách hudební výchovy při zpěvu české hymny na ni pokřikovali: „Ty to nezpívej, to není tvůj domov!“ apod.). Olga nevybíravé útoky odvracela velmi vulgárními výroky („Ty táhni do p...!“). Situace měla dohru v podobě potyčky v šatnách školy. Dva agresori byli potrestáni za projevy nesnášenlivosti (jeden důtkou ředitele školy, druhý sníženou známkou z chování). Olga byla posouzena jako vyprovokovaná oběť těchto útoků a kázeňsky postižena nebyla.

Třída toto vyhodnotila jako nespravedlivé měření dvojím metrem (protekcionismus pro cizince) a vztahy ostatních dětí k Olze citelně ochladly. Ve zbytku třídy byl nastartován proces ostrakizace, už to není záležitostí jen několika nesnášenlivých jedinců. Je zjevné, že změna školy přinesla jen krátkodobé zlepšení, problém ohrožení sociálním vyloučením tímto vyřešen nebyl, naopak se prohloubil.

## **VI) Návrh intervence**

Zmíněná výchovná opatření byla udělena na základě šetření, vedeného komisí ve složení ředitel školy, výchovná poradkyně a třídní učitel. Ředitel školy je udělil přímo ve třídě a tvrdě odsoudil jednání agresorů. Třídní učitel věnoval třídnickou hodinu šikaně. Akceptoval názory dětí, které se v kauze aktivně neprojevovaly. Aby se z šikany nestal program a skupinová norma, třídní učitel v roli koordinátora navrhuje intervenovat po třech liniích, tam kde to bude možné působit v součinnosti a vzájemné informovanosti mezi školou a rodinou:

1. linie – Prevence šikany ve třídě
2. linie – Korekce chování samotné Olgy
3. linie – Cílené působení na klima školy

Tyto činnosti v rámci školy vyžadují zapojení vedení školy (koordinace postupu, zahrnutí intervenčních zásahů do měsíčních plánů), výchovné poradkyně a školní preventistky (granty, komunikace se subjekty, objednávání akcí) i ostatních učitelů (monitoring při vyučování i při dozorech). Intervence směrem do rodiny si vyžádá užší spolupráci třídního učitele s matkou, matku nutno respektovat coby hlavního experta ve věcech rodiny. Dále bude nutná spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou směřovaná na korekci chování Olgy. V případě potřeby lze přizvat matku do školy, přitom je vhodné korigovat postup v součinnosti s vedením školy.

### 3.5.4. Individuální plán pomoci 2 - Olga (ke kazuistice 2)

#### ad 1. linie - Prevence šikany (klíma třídy)

Při prevenci šikany ve třídě především

- důsledně využívat na škole již existujícího „Programu primární prevence“ a především ve výuce tzv. výchov se obracet k těmto základním bodům školního vzdělávacího programu:

- *otevřenost školy*
- *demokratické principy*
- *individuální přístup k žákům*
- *vztahy na škole (mezi žáky, učiteli a žáky, učiteli a v neposlední řadě i s rodiči)*
- *naplňování nejzákladnějších potřeb jedince*
- *respektování osobnosti*
- *soužití v kolektivu – ve společnosti*
- *komunikace mezi sebou*
- *snaha pochopit svoji kulturu, ale i kulturu etnik žijících na zdejší sídlišti*
- *snaha o lepší soužití a správné pochopení mravních hodnot společnosti*
- *klidné a příjemné klíma ve škole (vytvářené společně)*

- zorganizovat víceúrovňové cílené působení sociálního pedagoga, který v minulosti se školou již úspěšně spolupracoval, formou her se sociální tematikou zprostředkovat žákům pocity člověka, který je utlačován a kterého se nikdo nezastane, dát jim prostor vyjádřit tyto pocity a motivovat je k vyjádření vlastních postojů.

- pokusit se získat znovu grant, případně vyzvat rodiče ke shromáždění prostředků na realizaci programu „Prevence prožitkem“, zaměřeného na práci se třídou (ve spolupráci s o. s. Život bez závislostí) a na představení zážitkového Divadla Fórum. Zkušenosti s touto formou působení na třídní kolektivy jsou dobré, interaktivní divadelní představení umožňují dětem vstupovat do děje, zastavit a korigovat hru v jejím vývoji v momentech, kdy dochází k sociálnímu selhávání aktérů.

- využít sociometrii, třídní učitel bude provádět vlastní šetření a sledovat dynamiku skupinových vztahů, nezávislým sledováním pověřit objektivně nezaujatého experta (sociální pedagog nebo psychologka spolupracující se školou), se získanými poznatky aktivně pracovat při výuce, v třídnických hodinách, při tvorbě zasedacího pořádku.

#### ad 2. linie - Změna chování Olgy

- vysledovat, kdo je ve škole pro Olgu klíčovou osobou, komu nejvíce důvěřuje, pokusit se o cílené ovlivňování prostřednictvím této osoby

- nabídnout matce spolupráci s expertem pedagogicko-psychologické poradny, podle výstupu pak případně

- zprostředkovat pohovor Olgy s tímto poradenským expertem v rámci jeho pravidelných návštěv ve škole a doporučit návštěvu pedagogicko-psychologické poradny a v případě potřeby nastartovat péči s cílem pokusit se o změnu některých vzorců chování

#### ad 3. linie - Cílené ovlivňování klimatu školy

Ovlivňování klimatu instituce, jako je základní škola, je běh na dlouhé trati. Toto cílené působení by mohlo být odstartováno například využitím tzv. projektových dnů školy. Škola je zavedla před 3 roky a každoročně vyhláší nové téma. Nový projekt by mohl být dlouhodobý, mohl by nést pracovní název „Cizinci mezi námi“ nebo „Jak se žije cizincům v ČR“ a mohl by na problematiku cizinců nahlížet z mnoha různých pohledů (historického, demografického, ekonomického, jazykového, kulturního, zeměpisného a dalších). Příklady hledisek:

- příbuznost slovanských jazyků, převzatá slova, obohacení českého jazyka,
- Čechy – Morava – Slezsko – Slovensko – Zakarpatská Rus (zeměpisný exkurs)
- přistěhovalectví a multikulturalita (přínos a problémy),
- 2. světová válka - historický pohled (ukrajinské fronty, původ osvoboditelů),
- ochutnávka národních jídel, ukázky tradičních národních písní, zvyků či tanců těch, kteří s námi na škole žijí.



Ročníkově smíšené skupiny dětí mohou zpracovávat dané téma s využitím mezipředmětového prolínání. Výsledky by pak mohly prezentovat vzájemně, jedna skupina těm dalším. Oživením prezentací by mohlo být také vystoupení někoho (z řad dětí i z řad pedagogů), do koho by nikdo neřekl, že má v rodině či v rodokmenu rakouské, italské, francouzské, ruské či řecké předky.

O profesionální pohled na problematiku cizinců a osvětu lze v předstihu požádat některou z organizací, které se zabývají integrací cizinců, lidskými právy a příbuznou tematikou, a které působí v ČR, například:

- Středisko integrace cizinců (Centr integraciii inostrancev)
- Multikulturní centrum Praha
- Meta o.s.
- Člověk v tísni
- Inbaze Berkat
- Český helsinský výbor

Tím projekt nemusí končit, tématice by se mohla dlouhodobě věnovat jedna rubrika ve školním internetovém časopise (třeba dětské verze překladů národních pohádek), místo pro otištění informací o aktivitách by se jistě našlo i v pravidelném periodiku městské části.

Takové cílené ovlivňování klimatu školy by jistě vyžadovalo mnoho kreativity a invence, na druhé straně je však téměř jisté, že by se mezi pedagogy i dětmi našel někdo, kdo by přdestřené návrhy dále rozvinul, prohloubil nebo rozšířil. Z několikadenního projektu by se tak mohla stát trvalejší iniciativa, která by vedla k výraznější profilaci i zviditelnění celé školy a především ke kýženým změnám v jejím klimatu, včetně změny nazírání na cizince.

### **3.5.5 Kazuistika 3 - Julie**

(jméno bylo z důvodu zachování anonymity pozměněno)

#### **I) Uvedení případu, krátká charakteristika současných obtíží**

Julie je dvanáctiletá dívka, kterou její třídní kolektiv přestal přijímat. Děti se domnívají, že učitelé Julii protěžují kvůli jejímu sluchovému handicapu.

#### **II) Anamnéza**

##### **Rodinná anamnéza:**

Rodina žije pohromadě, soužití se zdá být nenarušené, Julie nemá sourozence. Matka Julie je od narození sluchově postižená (je neslyšící, mluví téměř neznatelně od normy, hůře rozumí, mluvené informace přijímá odezíráním). Je jí 36 let, má střední vzdělání, kterého dosáhla na střední škole pro sluchově postiženou mládež, pracovala v gastronomii. Vdávala se v 21 letech, po 3 letech otěhotněla a od té doby je v domácnosti. Otec Julie je také neslyšící, věk asi 40 let, pracuje v projekci, má středoškolské vzdělání stavebního směru. V době návštěvy se projevoval jeho kladný citový vztah k dceři, do řešené problematiky se příliš nezapojoval.

##### **Osobní anamnéza dítěte:**

Lékaři matku upozornili na riziko dědičné poruchy sluchu, průběh těhotenství a porodu v normě. Dítě bylo do jednoho roku věku bez potíží, kolem dvanáctého měsíce věku bylo vyšetřeno na foniatrii, kde těžkou vadu potvrdili. Ostatní psychomotorický vývoj probíhal v normě s ohledem na potvrzenou vadu sluchu. Děvče bylo s matkou doma do 5,5 let, do MŠ pro běžnou populaci chodila rok před povinnou školní docházkou na čtyři hodiny denně. Matka za pomoci odborníků a slyšící kamarádky (poučené v problematice neslyšících) učila od malička dceru odezírat, znakovou řeč doposud odmítala, protože podle ní by dceru stigmatizovala. Julie nastoupila na přání matky do běžné první třídy ZŠ v 6,5 letech, o odklad nežádali, jen o přihlédnutí ke specifickým potřebám při vzdělávání. Julie se ve škole poměrně dobře adaptovala, prospěch měla nad průměrem, byla osvobozena od hudební výchovy a některých prvků v tělesné výchově. Provedla běžné dětské nemoci, bez úrazů. Julie má o 5 let mladšího bratra, rovněž neslyšícího.

### III) Současný stav dítěte

Julie sice neslyší, ale výborně odezírá. K tomu potřebuje vidět na ústa učitele. Výklad, kdy učitel píše na tabuli a zároveň hovoří, je pro ni nepřijatelný, velké potíže má také, když vyučující stojí bokem nebo se při výkladu pohybuje po třídě. Sluchadla nenosí, neznakuje. Julie vzhledem k tiché spíše introvertní povaze neměla doposud žádné vztahové problémy ale ani velký počet pozitivních vazeb mezi spolužáky. Nyní v šestém ročníku základní školy vztahové problémy má.

### IV) Problémy dítěte

Dívka má od počátku šestého ročníku potíže ve vztahu s učiteli i spolužáky. Její těžké oboustranné percepční postižení sluchu jí až dosud při dobré organizaci výuky a správném „classroom managementu“ nečinilo problémy ve vztazích. Noví učitelé na druhém stupni však obtížně hledají míru zohlednění jejího sluchového postižení. Spolužáci si stěžují, že podle jejich názoru někteří učitelé Julii neoprávněně zvýhodňují. Z této interpretace pramení Juliina izolace v kolektivu spolužáků. Jiní učitelé naopak doporučené speciální pedagogické postupy ignorují a ve třídě vyučují tradičním způsobem, na jaký jsou zvyklí u zdravé populace. V jejich předmětech pak Julie dosahuje velmi slabého hodnocení. Dívka se tak dostává do pocitu dvojí křivdy – od vrstevníků i od vyučujících. Navíc se vztahově rozešla s jednou ze dvou svých důvěrných kamarádek, protože ta se přidala na stranu „diskriminované“ většiny. Julie začala nerada chodit do školy, její absence se zvýšila, doma říká že „ji tam nemají rádi“.

### V) Analýza případu

Na 1. stupni až do 5. ročníku většinu předmětů vyučovala jediná a to třídní učitelka. V šestém ročníku se na jednotlivé předměty začali střídat učitelé podle aprobací. Toto se nepříznivě odrazilo v několika sférách života dítěte – ve sféře školních výsledků, ve sféře vrstevnických vztahů a ve sféře vztahu ke škole jako takové. Vedení školy se nepodařilo především z finančních důvodů pro dívku zajistit doporučenou asistentku pedagoga (speciální pedagogické centrum doporučovalo v rozsahu pět hodin týdně). Nepodařilo se zajistit plnou spolupráci všech vyučujících, kteří jsou ve výuce Julie angažováni. Nejednotný přístup pedagogů zapříčinil rozporuplné vyhodnocování situace kolektivem vrstevníků. Snaha klíčové osoby (třídní učitelky) ve spolupráci s ojedinelými pedagogy,

ochotnými spolupracovat na další integraci narazila na nekompetentnost, neochotu a dost možná i na postupující proces vyhození početně převažující skupiny pedagogů.

## VI) Návrh intervence

Třídní učitelka předepsaným způsobem obeznámila pedagogy s problematikou na pedagogických poradách, osobně obešla vyučující, kteří ve třídě měli učit, seznámila je se základními informacemi o druhu a stupni postižení, stejně tak i s doporučenými pedagogickými postupy, které vypracovalo speciálně pedagogické centrum. Tyto okolnosti pedagogové vzali na vědomí, mj. i tím, že zpracovali a do pedagogické dokumentace založili individuální vzdělávací plán (IVP). Řada z nich však z neznalosti problematiky neslyšících přistupovala k vypracování IVP formálně, ve třídě pracovali tradičním způsobem, což si třídní učitelka ověřila při příležitostných hospitacích. Toto jsem si osobně rovněž ověřil v neformálních rozhovorech s vyučujícími. Třídní učitelka argumentovala pedagogům, že odezírání je velmi náročné a vyčerpávající a dítěti zprostředkuje jen malou část informací, která nepostačuje k porozumění, že je třeba dbát na zřetelnou výslovnost, zdůrazňovat klíčová slova a při výkladu se nepohybovat, dále že je vhodné, aby dívka měla k dispozici nové pojmy předem v písemné podobě a řadou dalších doporučení ze speciálně pedagogického centra ohledně tzv. předučování aj. U některých vyučujících se jí dostalo formálního příslibu, u jiných otevřeně odmítavé odpovědi, že by si museli dělat na každou hodinu zvláštní přípravy, ať jde děvče do školy pro sluchově postižené. Matka dívky toto zásadně odmítala, trvala na integraci. Poté, co se nepodařilo ani prosazení asistentky pedagoga na zkrácený úvazek, jak to doporučovaly výstupy ze speciálního pedagogického centra, dohodli jsme se s třídní učitelkou, že oslovíme vybrané neziskové organizace s prosbou o pomoc. Cílem bylo v rámci dalšího vzdělávání pedagogů zorganizovat seminář přímo v budově školy a prostřednictvím psychosociálního výcviku se sdílením prožitků přiblížit učitelům prostředí a především potřeby neslyšících. Podařilo se sehnat organizaci i lektorku, ochotnou vést workshop ve víkendovém termínu, z pedagogů však neprojevil zájem nikdo kromě iniciátorů akce.

Po konzultaci ve speciálně pedagogickém centru školy pro sluchově postižené jsme přistoupili na doporučení, aby Julie absolvovala třítydenní diagnostický pobyt v této škole.

### 3.5.6. Individuální plán pomoci 3 - Julie (ke kazuistice 3)

Individuální plán pomoci pro Julii podle Zastrowova schematu (in Matoušek 2008b):

#### *1. Určení toho, co je problém*

Julie má problém s tím, že ji nepřijímá třídní kolektiv. Ten ji odmítá primárně nikoli pro její sluchové postižení, ale pro nejednotné a nerovné zacházení učitelů.

#### *2. Popis toho, jak problém vidí klient*

Julie situaci vnímá jako velký problém, vnímá ji jako dvojí křivdu, od dětí i od učitelů.

#### *3. Určení toho, které osoby participují na udržování problému (tzv. problémového systému)*

Julie, matka, třídní kolektiv, učitelé na základní škole, vedení školy.

#### *4. Popis toho, jakou roli tyto osoby hrají v problémovém systému*

Julie má handicap v podobě sluchového postižení. Matka Julie trvá na integraci, tvrdí, že zařazení do školy pro sluchově postižené by ji stigmatizovalo. Třídní kolektiv odmítá Julii přijmout, protože odlišné přístupy jednotlivých učitelů vnímají jako nerovné zacházení. Velká část učitelů na základní škole nepovažuje Juliinu integraci za možnou. Vedení školy nemá dostatek prostředků, aby angažovalo asistenta pedagoga.

#### *5. Stanovení pracovních hypotéz týkajících se příčin problému*

Hypotéza 1: Integrace Julie do kolektivu slyšících dětí možná je, situaci komplikuje neochota učitelů měnit zaběhané přístupy.

Hypotéza 2: Nároky na 2. stupni základní školy jsou větší a výrazně snižují možnost integrace.

#### *6. Popis toho, v jakém prostředí se problémové chování vyskytuje*

Problém se vyskytuje výhradně ve školním prostředí, domácí prostředí Julii plně akceptuje, v jiných prostředích prakticky nepobývá.

#### *7. Popis toho, kdy se problémové chování objevuje*

Výhradně v době školního vyučování a v souvislosti s ním.

*8. Popis toho, jak často se problémové chování objevuje, jakou má intenzitu, jak dlouho trvá*  
Problémový vztah třídního kolektivu k Julii trvá posledních 8 měsíců, začal se projevovat asi 2 měsíce po zahájení školního roku, objevuje se prakticky denně, intenzita se stupňuje.

*9. Popis toho, jaký vývoj mělo problémové chování od doby, kdy bylo poprvé zaznamenáno*  
Od začátku 6. ročníku noví učitelé s obtížemi hledají míru zohlednění Juliina sluchového postižení. Do té doby ve třídě vyučovala převážně jedna jediná učitelka, která se s handicapovaným dítětem naučila pracovat. Zhruba po 2 měsících se projevila nezkušenost nových Juliiných učitelů a začali jí buďto hodnotit velice přísně anebo velice mírně. Julie z toho byla zmatená, často nevěděla, co se po ní chce. V některých předmětech její hodnocení kleslo o 2-3 stupně, v jiných dostávala dobré známky prakticky zadarmo. Nejednotné hodnocení je stresujícím faktorem pro Julii, nerovnost hodnocení zase ve třídě irituje několik jedinců, kteří mají velký vliv na mínění kolektivu. Kolektiv jí začal dávat najevo své odmítání. Ani předtím se s ní nebavilo mnoho dětí, nyní se však od ní odvrátily prakticky všechny děti i dobrá kamarádka. Julie měla ve třídě kamarádky dvě, ta druhá však odletěla s rodiči na dlouhodobý pobyt v zahraničí. Julie se ocitá ve dvojí izolaci.

#### *10. Přehled hlavních klientových potřeb v současnosti*

Hlavní potřebou Julie je být akceptována i někde jinde, než jen v rodinném prostředí. Dále je její velkou a přirozenou psychologickou potřebou odstranění pocitu křivdy. Z hlediska další socializace je její důležitou potřebou dosažení základního vzdělání.

#### *11. Přehled případných klientových pokusů problém nějak řešit*

Julie svůj smyslový handicap překonávala velmi dobrou školní kázní a pozorností ve výuce. Současnou situaci však neumí řešit, řešení leží mimo dosah jejích schopností. Uzavírá se do sebe, doma se pokouší o ještě důkladnější přípravu do školy, učí se celé texty zpaměti – nic z toho však neřeší její vztahy s vnějším světem slyšících – ani vztahy se spolužáky, ani vztahy s učiteli.

#### *12. Přehled dovedností nutných k tomu, aby klient mohl problém řešit*

Julie sama nemůže být řešitelem svého problému, dovednostmi nutnými k jeho řešení disponují jiné osoby. Pokud tyto osoby problém nevyřeší, Julie může dočasně rezignovat

na integraci do světa slyšících a přistoupit na vzdělávání ve speciální škole pro sluchově postižené. Vzhledem k vynikající schopnosti odezírání se o integraci bude moci pokusit v životě později.

*13. Přehled všech zdrojů, o kterých se předpokládá, že jsou pro řešení problému potřebné (personálních, materiálních)*

Podpora k rozhodnutí rodiny o změně školy od třídní učitelky, výchovné poradkyně a sociálního pracovníka spolu s podporou Juliiny nezdolnosti; následně pak služby odborníků speciální školy pro sluchově postižené – psychologa a speciálního pedagoga.

*14. Popis toho, jaké z uvedených zdrojů má k dispozici klient*

Nezdolnost je vlastnost, kterou si Julie vypěstovala během let, kdy se o integraci pokoušela střídavě s většími či menšími úspěchy.

*15. Navrhovaný postup řešení*

- a) napojit rodinu na zdroje pomoci - pedagogicko-psychologickou poradnu  
- speciálního pedagoga nové školy
- b) přesvědčit matku o užitečnosti diagnostického pobytu (obojí již realizováno)
- c) přesvědčit matku o změně školy
- b) Juliin přechod na speciální školu pro sluchově postižené
- c) nabídnout Julii kontakt s bývalou třídou, poté co problém společně proberou
- d) ukončení intervence (dále budou situaci sledovat odborníci speciální školy)

*16. Navrhovaný soubor osob, které se na řešení mají podílet a definice jejich rolí*

Juliina role bude rolí žákyně, která se pokusí aktivně přizpůsobit novému prostředí. Matka zůstává klíčovou osobou pro Julii v jejím příběhu, bude ovšem potřeba podpořit její ochotu ke změně školy. Této podpory by se jí (ale i Julii) mělo dostávat před přechodem na novou školu od třídní učitelky, od výchovné poradkyně, ode mne, který jsem se v případě angažoval coby sociální pracovník a také od psychologa pedagogicko-psychologické poradny. Po přechodu dítěte na novou školu pak od psychologa tohoto speciálního zařízení. Julie může očekávat podporu od speciálního pedagoga tamtéž a také od nového kolektivu.

## 4 Diskuse

### 4.1 Výběr a specifika jednotlivých případů

V diskusi bych rád vysvětlil, proč jsem vybral tři uvedené případy z celkového počtu sedmnácti indikovaných. Vybral jsem je záměrně proto, aby v práci byly zastoupeny různé typy případů s odlišnou charakteristikou:

- První případ klienta Martina je typický příklad řešitelný klasickými postupy sociální práce,
- druhý případ klientky Olgy je možné řešit postupy sociální práce, ale lze ho také řešit zavedenými pedagogickými postupy,
- třetí případ klientky Julie naznačuje selhání školy a bez intervence sociálního pracovníka by pravděpodobně přešel do těžko řešitelného konfliktu.

U Martina jde o ukázkový případ, kde sociální pracovník nejprve identifikuje problém a pak s využitím Zastrowova modelu hledá zdroje pomoci. Řešení dílčích aspektů přiděluje osobám a oborům, kterým to přísluší: klientovi, rodině, sociálnímu pracovníkovi v oblasti specializovaného poradenství, psychologovi, pedagogovi, vyškolenému dobrovolníkovi a dalším. Práci na tomto případě ztížila skutečnost, že nebylo možné domluvit šetření přímo v rodině ale jen se zainteresovanými osobami na půdě školy. Domnívám se, že situaci by napomohlo oficiální zřízení pracovní pozice školního sociálního pracovníka.

I když řešení v případě Olgy leží také v sociální rovině, je možné ho realizovat i jinak než za výhradního využití metod sociální práce. Ohrožení sociálním vyloučením z důvodu příslušnosti k jiné národnosti je jistá forma ostrakizace, kterou je rovněž možné řešit z pedagogické pozice. Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími odborníky je však přitom nutná. Nástin možného způsobu řešení jsem podal v individuálním plánu pomoci Olze, který je na první pohled odlišně pojatý než oba ostatní případy.



Třetí případ, Juliin, je možné hodnotit dvojím pohledem. První, poněkud komisní pohled, říká: Ano, klientce bylo nabídnuto řešení, které jí umožní dosáhnout základního vzdělání, a tím je odvráceno riziko budoucího sociálního vyloučení z důvodu nedostatečného přístupu ke vzdělání. Ovšem je zde také druhý pohled na věc, který říká: Ne, škola nedokázala integrovat sluchově postižené dítě, důvody byly ekonomické i personální. Neslyšící Julie, která díky skvělé práci třídní učitelky bez problémů zvládala až do pátého ročníku učivo i vztahy mezi slyšícími spolužáky, při přechodu k jiným vyučujícím už nedokázala vyhovět jejich požadavkům ani kompetencím. Podle mého soudu tento případ potvrzuje potřebu sociální práce ve školství. Matka během jednoho roku radikálně změnila názor na ochotu školního prostředí trvale integrovat sluchově postižené dítě do běžného kolektivu. Rodina a škola se dostaly do vážného názorového střetu a moje úloha „neoficiálního“ sociálního pracovníka pak přešla do roviny mediační.

Vybral jsem tři různé případy, měly tři různé komplexy příčin a také tři různá řešení. Společným jmenovatelem těchto případů je ohrožení sociálním vyloučením, společná je i věková kategorie cílové skupiny – děti školou povinné. Všechny tři mají společné také to, že alespoň v jedné z fází případu je společným faktorem využití postupů případové práce.

## **4.2 Systémové souvislosti**

Pro fázi vyhledávání dětí s rizikem sociálního vyloučení byly klíčové rozhovory s učiteli. Naprostá většina z nich pochopila, že se jedná o profesionální zájem a neměli problémy pozvání k rozhovoru přijmout. V tomto ohledu bylo výhodou být učitelem, neboť jsem tak měl lepší vyjednávací pozici pro jednání s učiteli, než by měl sociální pracovník přicházející z vnějšího prostředí.

Pro další fáze šetření bylo ale nutné uskutečnit i rozhovory s rodiči a dětmi a to právě v tomto pořadí, abych mohl získat souhlas zákonných zástupců k rozhovoru s nezletilými. V těchto momentech bylo moje učitelství spíše nevýhodou, občas se totiž objevily problémy. Pociťoval jsem je zejména u rodičů, kteří na žádost o rozhovor reagovali zdrženlivě až ostražitě. Ptali se mě po důvodech, proč vlastně chci uskutečňovat rozhovor v rodině. Někteří mi přímo vyjádřili nedůvěru. Nebylo jich mnoho a většinou

pomohlo vysvětlení, že bych rád pomohl jejich dítěti překonat obtížnou situaci. Přidal jsem i ubezpečení, že údaje nebudou zneužity a že rozhovor mohou kdykoli přerušit nebo ukončit. Většinou to mělo pozitivní účinek na udělení souhlasu, ale evokovalo to ve mně dojem, že žádost o rozhovor v rodině by byla mnohem přirozenější, kdybych vystupoval z pozice profesionálního sociálního pracovníka zaštitěného statutem této profese. Obě profese, učitel i sociální pracovník, v očích veřejnosti mnohdy sice nesou negativní nálepku vinou defenzivního přístupu některých z nás, ale statut profesionála, který se zabývá sociální prací ve škole, by v tomto ohledu mohl významně vylepšit vyjednávací pozici.

V českém školství ale takový statut neexistuje. *Česká (ani slovenská) legislativa nezná pojmy školní sociální pracovník ani školní sociální práce a i když by část dotázaných učitelů odborníka na sociální prostředí uvítala, současné zákonné podmínky tomu nepřejí* (Tokárová, Matulayová, in Matoušek, 2013).

## ZÁVĚR

Závěrem bych se rád podělil o souhrn poznatků, které práce na tématu přinesla obecně i mně osobně. Při práci „Děti ohrožené sociálním vyloučením na základní škole a plán pomoci pro ně“ jsem především získal zkušenosti. Převažovaly přitom zkušenosti pozitivní. Naučil jsem se orientovat při vyhledávání ohrožených školních dětí, v průběhu realizace jsem se musel rozhodovat, které metody jsou pro daný účel vhodné a které se nehodí. Musel jsem rezignovat například na používání metodiky SIDRO, která je skvěle propracovaná a bezesporu přináší vynikající výsledky v klinických podmínkách, ale její využití v terénu je limitované výrazným časovým zatížením. Podobně jsem oželel sociometrii, která spolehlivě prokazuje případný deficit pozitivních vazeb ve skupině a je tudíž vhodná pro diagnostiku soudržnosti školní třídy. Ukázalo se však, že organizačně není možné tuto metodu realizovat ve všech zamýšlených kolektivech, dokázal jsem to jen ve třídě, kde jsem třídním učitelem.

Ověřil jsem si důležitost správného nastavení výběrových kritérií a širě záběru pro efektivitu výběru. Zdokonalil jsem se v sestavování kazuistik, procvičil jsem si tvorbu individuálních plánů pomoci, získal jsem přehled o lokálních i širších zdrojích pomoci a především jsem získal řadu obohacujících zážitků při komunikaci s rodinami klientů.

Získal jsem také negativní zkušenost, to když se nepodařilo integrovat dítě doposud docela dobře integrovatelné. Rád bych však věřil, že to bylo jen neochotou změnit strnulé postoje několika klíčových jedinců a ne koncepční neschopností školského systému.

Existuje ještě jedna přínosná zkušenost, kterou jsem začal vnímat během této práce, je ovšem obtížně uchopitelná. Naučil jsem se naprosto jiným způsobem než dosud „číst mezi řádky“ jednotlivých sdělení na pedagogických radách, když učitelé referovali o problémových dětech. Tato schopnost je, zdá se, trénovatelná, a protože se s každou další poradou tříbila a zaostřovala, nazval jsem ji pracovně „vyhledávací fokus“.

Realizovatelné individuální plány pomoci lze zodpovědně sestavit, pokud vycházíme z reálných předpokladů. Při jejich konstrukci je třeba se opírat o závěry kvalifikovaného šetření, nikoli o zbožná přání. Tyto požadavky jsem se snažil poctivě naplnit. Plány pomoci jsou proveditelné, když se klient a jeho přirozené prostředí na jejich tvorbě a realizaci aktivně podílejí. V tomto ohledu ukáže čas, zda jsme si stanovili plány, které dojdou naplnění. S tím souvisí i prognóza dalšího vývoje zde uvedených případů.

Domnívám se, že naděje na odvrácení rizika sociálního vyloučení je u všech tří zde zmíněných dětí velmi vysoká. Poněkud lépe jsou na tom obě dívky, protože mají lepší oporu ve svých plně funkčních rodinách.

Ze svého hlediska pokládám oba hlavní cíle práce, kterými bylo vyhledávání ohrožených dětí a tvorba individuálních plánů, za naplněné. Nakolik se podařilo naplnit první cíl, mohu posoudit jen subjektivně, snažil jsem se nastavit již zmíněná kritéria výběru i šíři záběru tak, aby žádné ohrožené dítě neuniklo pozornosti. Nicméně vyhledávání i sociální vylučování jsou dynamické procesy a probíhají v čase, tím vyvolávají potřebu průběžně revidovat výsledky a to lze jen při další systematické sociální práci v dané škole. Druhý hlavní cíl, vytvořit individuální plány pro ohrožené děti, byl naplněn z převážné části, odmítnutí spolupráce jednou rodinou bylo nutno respektovat z hlediska lidských práv a náboženských svobod.

Dílčími podpůrnými cíli bylo hodnocení dítěte a rodiny, určení potřeb klienta, zmapování zdrojů pomoci a napojení na tyto zdroje. Domnívám se, že i zde došlo k naplnění těchto cílů, bez tří prvně zmíněných by nebylo možno realizovat cíle hlavní. K mapování zdrojů bych rád podotkl, že vyžaduje určitý rozhled sociálního pracovníka a ten hlavně u lokálních zdrojů lze získat především dlouhodobým působením v dané oblasti. Napojení na vnější zdroje pomoci jsem sledoval průběžně. Již nyní lze říci, že u zde zmíněných dětí probíhá úspěšně. Dokladovat to lze například tím, že Martinova matka požádala o kontakt na občanské sdružení Lata, ve třídě Olgy proběhla velmi otevřená diskuse po zážitkovém představení divadla Fórum, Lucie dochází do speciálně pedagogického centra.

Monitoring nebyl stanoven jako cíl této práce, přesahuje její časové rozpětí. Zmiňuji se o něm však, protože ho považuji za jeden z ukazatelů dobré praxe, podobně jako za něj považuji i zřetelné ukončení případové práce. Ideálním završením případové práce by měla být katamnéza, tu však bez monitoringu nelze uskutečnit. Problémy dítěte ohroženého sociálním vyloučením zpravidla nezmizí ukončením povinné školní docházky a má-li se adolescent úspěšně začlenit do nového kolektivu na střední škole, bylo by dobré, aby na práci sociálního pracovníka mohl navázat další odborník. Také tento argument svědčí pro zavedení sociální práce na školách.

K praktické využitelnosti výstupů této práce bych rád poznamenal, že celá práce je převážně empirická, založená na zkušenostech získaných v jejím průběhu. Některé

zkušenosti jsou nepřenosné, přesto se domnívám, že jejich zaznamenání a nabídka ke sdílení mohou být přínosem a inspirací i pro někoho dalšího.

Průběžné monitorování naznačuje, že individuální plány pomoci mohou přispět k nápravě pošramocených vztahů indikovaných dětí s jejich sociálním prostředím. Budou-li moci dokončit základní školu s pocitem, že někam patří, protože je toto prostředí akceptuje, pak tyto plány splní svůj účel

Poslední poznámku bych rád orientoval na problematiku školní sociální práce obecně. Z historie víme, že za první republiky v českých školách tato praxe existovala. Současná zahraniční praxe ukazuje, že v zemích s nejdelší tradicí sociální práce (USA, Německo, Velká Británie) je školní sociální práce vyprofilovaná již jako samostatná oblast tohoto oboru. V roce 1990 vznikla dokonce mezinárodní síť profesních asociací (International Network for School Social Work), která slouží k výměně informací o sociálních službách ve školách více než 40 zemí světa.

Domnívám se, že několik momentů, o kterých jsem se v této práci zmínil, svědčí ve prospěch obnovení pozice školního sociálního pracovníka i u nás. Ustavení této pozice ale brání systémové překážky, vedle etablovaného systému poradenství ve školství je to i legislativa, ale také finanční a jiné důvody. Potřebu sociální práce tak zatím sytí s většími či menšími úspěchy jiní odborní pracovníci školy, například metodici primární prevence nebo výchovní poradci. Výchovný poradce školy vykonává tuto funkci vedle běžného pracovního úvazku učitele, který má snížený o 2-3 hodiny týdně. Metodik primární prevence nemá žádnou úlevu na pracovním úvazku. Bylo by jistě možné vést polemiku o kvalitě či kvantitě práce vykonávané „na dvou židlích“, cílem tohoto exkursu však není vést polemiky, ale podpořit znovuzavedení sociální práce do českého školského systému.

## POUŽITÉ ZDROJE

- European Commission (2004): Join report on social inclusion 2004. [online] Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities [cit. 2013-06-22] Dostupné z: <[http://ec.europa.eu/employment\\_social/soc-prot/soc-incl/final\\_joint\\_inclusion\\_report\\_2003\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/final_joint_inclusion_report_2003_en.pdf)>
- Kuchta, J., Válková, H. (2005): Základy kriminologie a trestní politiky. C.H.BECK, Praha
- Macek, P. (1999): Adolescence. Portál, Praha
- Mareš, P. (2000): „Chudoba, marginalizace, sociální vyloučení“. Sociologický časopis. [online] 36 (3): str. 285-297 [cit. 2013-06-12] Dostupné z: <[http://sreview.soc.cas.cz/uploads/028583b8ba8110c76a6ae9d260c5c0374e096283\\_376\\_285MARES.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/028583b8ba8110c76a6ae9d260c5c0374e096283_376_285MARES.pdf)>
- Mastík, R. (2009): Klima třídy. Závěrečná práce. NIDV, Praha
- Matoušek, O. (1997): Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě. Portál, Praha
- Matoušek, O. (2008a): Slovník sociální práce. Portál, Praha
- Matoušek, O. a kol. (2008b): Metody a řízení sociální práce. Portál, Praha
- Matoušek, O., Pazlarová, H. (2010): Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny. Portál, Praha
- Matoušek, O., Matoušková, A. (2011): Mládež a delikvence. Portál, Praha
- Matoušek, O. a kol. (2012): Metodika SIDRO (pracovní materiál). Člověk hledá člověka, Praha
- Matoušek, O. a kol. (2013): Encyklopedie sociální práce. Portál, Praha
- Podaná, Z., Buriánek, J. (2007): Česká mládež v perspektivě delikvence. Filosofická fakulta University Karlovy, Praha
- Radostný, L., (2005): Faktory sociálního vyloučení. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, ústav etnologie [online] str. 71-80 [cit. 2013-07-23] Dostupné z: <<http://everest.natur.cuni.cz/akce/segregace/publikace/Radostny.pdf>>
- Skasková, P. (2012): Kamila (Zajímavá kazuistika) Softforum [online] 2012 [cit. 2012-06-16] Dostupné z: <http://www.soft-os.cz/rocnik-2012/cislo-1-2012/28-soft-forum/cislo-12012/109-p-skaskova-kamila-zajimava-kazuistika.html>
- Stropnická, A. (2011): Trávení volného času očima dětí ohrožených sociálním vyloučením. Diplomová práce. Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, Praha
- Večerka, K. (2011): Propojení teorie a praxe při studiu sociálních deviací. Masarykova česká sociologická společnost, Praha
- zákon č. 108 / 2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Koncept polostrukturovaného rozhovoru s učiteli / učitelkami .....	56
Příloha č.2: Koncept polostrukturovaného rozhovoru s rodičem / matkou .....	58
Příloha č.3: Koncept polostrukturovaného rozhovoru s dítětem .....	59

## Koncept polostrukturovaného rozhovoru s učiteli / učitelkami

V úvodu každého rozhovoru vysvětlím pojem sociálního vyloučení z pohledu sociální práce, abych předešel případným nedorozuměním, pramenícím z příliš širokého výkladu pojmu. Pak přistoupím ke kladení přímých a doplňujících otázek:

1a) Máte ve své třídě dítě, které byste z nějakých důvodů označil/a za sociálně vyloučené?

Doplňující otázka: Máte ve své třídě dítě, které se vám z jakýchkoli důvodů jeví, že není kolektivem přijímáno? \*

\* Pokud třídní učitel/ka odpoví na první přímou nebo doplňující otázku ANO, pokračuje rozhovor otázkou č. 2

\* Pokud třídní učitel/ka odpoví na první přímou i doplňující otázku NE, následuje otázka zaměřená na potenciální ohrožení sociálním vyloučením:

1b) A máte ve třídě nějaké dítě, kterému podle vás v budoucnu hrozí, že bude sociálně vyloučené nebo že nebude kolektivem přijímáno?

Pokud učitel/ka odpoví NE, rozhovor bude ukončen.

Pokud učitel/ka odpoví ANO, pokračuje rozhovor rovněž otázkou č. 2

2) Které je to dítě a proč se domníváte, že tomu tak je? Jak se to projevuje?

3) Pokoušel/a jste se nějakým způsobem v této věci zasahovat?

4) Jak?

5) S jakými výsledky?



- 6) Spolupracoval/a jste při tom
- a) s užší rodinou? (matka nebo otec?)
  - b) se širší rodinou? (babička, dědeček, další příbuzní?)
  - c) s jinou osobou (pro dítě klíčovou)?
- 7) Spolupracoval/a jste přitom
- a) s výchovnou poradkyní na škole?
  - b) metodikem prevence?
  - c) s jiným pedagogem této školy (vč. vedení školy)?
  - d) se školní psycholožkou?
  - e) s jiným poradenským odborníkem?
  - f) s někým mimo uvedený okruh osob?
- 8) Byla vaše intervence úspěšná? ANO x NE x ZČÁSTI
- 9) Čemu to přisuzujete?
- 10) Víte o jiných způsobech, sdruženích či organizacích, které by mohly pomoci při sociálním začlenění dítěte? O jakých?
- 11) Jaký druh podpory byste přivítal/a jako potřebný pro lepší sociální začlenění dětí?
- 12) Jaký je váš názor na to, čím by škola mohla být prospěšná v této problematice
- a) dětem
  - b) rodině
  - c) učitelům

Zde rozhovor přechází do neformální diskuse o tom, do jaké míry je posláním školy zabývat se sociální problematikou žáků a jejich rodin, zda osobní kapacity třídního učitele jsou dostačující k pomoci ve zmíněné oblasti, jak lze uplatnit působení výchovného poradce atd. Rozhovor končí poděkováním za věnovaný čas a ochotu podělit se o poznatky, eventuálně příslibem další vzájemné součinnosti, tam, kde to lze i vytýčením dalších konkrétních kroků.

## Koncept polostrukturovaného rozhovoru s rodičem / matkou

Rozhovor zahájím podle možností pozitivně, v případě že se koná v rodině, poděkuji za umožnění šetření (projev zájmu o dítě), pochválím, co se mi při prvním pohledu líbí, nevšímám si rušivých prvků, Vždy je možné něco pochválit, třeba polohu bytu nedaleko školy, dobrou dopravní dostupnost apod.

V případě, že se rozhovor koná ve škole, kam matka (nejčastější zástupce rodiny a přirozený expert na její problematiku) dorazila po předchozí domluvě, poděkuji, že si udělala čas a projevila zájem o dítě. Podle situace zahájím interview „nultou“ otázkou typu: „Vy asi tušíte, proč jsem tady, proč jsem stál o tento rozhovor“, jedná-li se o rozhovor v rodině. Jedná-li se o rozhovor ve škole: „Vy asi tušíte, proč jsme si domluvili tento rozhovor?“ Vysvětlím, že oběma stranám jde o dítě, o jeho problémy ve škole, v kolektivu či případně jiné a především, že jde o pomoc dítěti.

1) Jaký byl průběh těhotenství a porod? Kolik vám bylo v době porodu? Jak probíhalo rané dětství, vývoj dítěte? Chodilo do školky? Mělo někdy nějaké problémy (zdravotní, v kolektivu dětí, s dospělými)? V kolika letech nastoupilo do školy?

2) Kdo všechno žije v domácnosti, kolik má členů? Jaká je sourozenecká pozice dítěte? Matka, otec, sourozenci – kdo chybí a proč? Jaké má dítě vztahy k jednotlivým členům? Nežije-li biologický otec v rodině, vídá se s ním dítě? Jakou mají vazbu?

3) Jaká je ekonomická situace rodiny? Kdo všechno má zaměstnání a příjem, kdo ne? Jak s příjmy vycházíte? (Porovnat příjmy a výdaje) Můžete si dovolit dovolenou, zájmové aktivity pro sebe / pro dítě? Má dítě kapesné?

4) Jaké jsou aktuální vztahy v širší rodině? Udržujete kontakty, jaká je míra pomoci? Když potřebujete pomoc, kde ji hledáte?

5) Kdo z rodiny o dítě pečuje po většinu času? Kdo má rozhodující úlohu ve výchově dítěte? Pokud jste to vy, doplňujete s v tom s někým? Kdo určuje dítěti jeho povinnosti? Kdo kontroluje jejich plnění? Kdo mu určuje, kdy má přijít domů? Kdo s ním dělá domácí úkoly? Máte přehled o tom, co dělá dítě mimo rodinu?

6) Existuje v tuto chvíli nějaký aktuální problém, se kterým si nevíte rady, potřebujete jako rodina s něčím pomoci? Jaký nejvýznamnější problém v rodině momentálně řešíte?

## Koncept polostrukturovaného rozhovoru s dítětem

Před zahájení rozhovoru poděkuji dítěti za to, že účast přijalo a položím „nultou“ otázku typu: „Víš, proč jsi tady, o čem si budeme povídat?“, v případě potřeby dítěti vysvětlím, že jsem si všiml určitých potíží, se kterými bych mu rád pomohl. Abych mohl pomoci, rád bych se dozvěděl něco víc, proto mu budu klást řadu různých otázek. Pro zahájení interview použiji baterii dotazů vlastní konstrukce:

### **Otázky k osobě dítěte:**

Jak se máš? Jak se cítíš právě teď?

Máš (nebo měl/a jsi) nějaké zdravotní potíže? Co sluch, zrak, v pořádku?

Býval/a jsi často nemocný/á? Léčil/a jsi se v minulosti? Léčíš se s něčím teď?

Byl/a jsi někdy na vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně kvůli specifickým poruchám učení (dys-)? A kvůli něčemu jinému?

Jsi ve škole spokojen/a? Těšíš se někdy do školy? Na co? Vadí Ti na škole něco?

Propadl/a jsi někdy ve škole? A měl/a jsi k tomu blízko?

Navštěvuješ nějaké kroužky, mimoškolní aktivity? Jaké to tam je?  
Podle čeho sis je vybíral/a?

Máš doma počítač? Jak často na něj můžeš chodit? Co na něm nejraději děláš? Máš oblíbenou nějakou PC hru?

Co Tě naposledy potěšilo?

Co tě naposledy zarmoutilo?  
A úplně nejvíc v životě tě potěšilo / zarmoutilo?

**Otázky, které se týkají rodiny:**

Máš sourozence? Jak s nimi vycházíš?

S kým z rodiny býváš nejraději?

S kým býváš nejraději mimo rodinu?

Kde je ti nejlépe, kde se cítíš nejvíc v bezpečí?

Kdo v rodině pozná, když máš problémy?

Chodíš se k někomu svěřovat, když máš problém? Máš někoho takového?

Komu se svěřuješ s tím, co podnikáš mimo domov?

Odstěhoval by ses od rodiny, kdybys měl kam? Proč ano / proč ne?

---

---

Následují okruhy otázek podle metodiky SIDRO:

**1. okruh otázek - Aktuální trávení volného času:**

Co jsi dělal/a, když jsi dneska (včera, o víkendu) vstal/a?

Můžeš mi, prosím, vyprávět, co jsi dělal/a včera po tom, co skončila škola?

Co nejčastěji děláš, když nejsi ve škole?

Co z toho tě nejvíc baví?

Co většinou děláš ve všední dny a co o víkendu? Je v tom nějaký rozdíl?

## **2. okruh otázek - Sociální interakce:**

S kým nejčastěji jsi, když nejsi ve škole?

Co spolu děláte?

Kde ses seznámil/a s dětmi, se kterými to děláš?

A je něco, co děláš radši sám / sama nebo s někým jiným? Co je to? A v čem je to lepší?

## **3. okruh otázek - Představa o možnostech trávení volného času:**

Víš, co dělají děti od vás ze třídy, když přijdou ze školy? Je to něco jiného než děláš ty? A v čem?

Je něco, co bys dělal/a ve volném čase radši a nemůžeš? Proč?

## **4. okruh otázek - Sdílení obsahu volného času:**

Pověz mi, s kým se bavíš o tom, co jsi dělala odpoledne nebo o víkendu.

Ptají se tě rodiče, co jsi dělal/a odpoledne?

Povídáte si ve škole s dětmi a s paní učitelkou o tom, co kdo bude dělat odpoledne /o víkendu /o prázdninách?

## **5. okruh otázek - Ideální představa (reálná, nereálná):**

Kdyby sis mohl/a vybrat, co bys dělal/a ve volném čase nejraději, co by to bylo?

A kdyby to mohlo být úplně cokoli? Představ si, že můžeš mávnout kouzelnou hůlkou a všechno je možné! Co bys chtěl/a dělat od té doby, kdy skončí škola do doby, kdy půjdeš spát?

Rozhovor končí poděkováním za věnovaný čas a ochotu dítěte, eventuálně příslibem dalšího setkání při realizaci pomoci.