Pražská vysoká škola psychosociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2024 **Kristýna Růtová**

Pražská vysoká škola psychosociálních studií

Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí

Kristýna Růtová

Bakalářská práce

Studijní program: Psychologie, prezenční forma studia

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martin Galbavý

Prague College of Psychosocial Studies

Possibilities for schools to provide support to adolescents with behavioral and emotional disorders

Kristýna Růtová

The Bachelor Thesis

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Martin Galbavý

Prohlášení:

1. Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne …….. Podpis ……..

Poděkování

Děkuji Mgr. Martinovi Galbavému za vedení této práce a za podnětné konzultace. Velké poděkování patří také všem respondentům za důvěru a ochotu sdílet svou osobní zkušenost. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat Mgr. Evě Růtové a Nikolovi Křístkovi za trpělivé konzultace a cenné rady.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi škol pro podporu dospívajících s poruchami chování a emocí. Cílem práce bylo zmapování problematiky a sumarizace účinných a také naopak méně účinných postupů podpory v uvedené oblasti. Zkušenost deseti přímých účastníků byla zaznamenána formou polostrukturovaných rozhovorů a zpracována metodou tematické analýzy. Práce je členěna do dvou hlavních částí; teoretické a praktické. Teoretická část poskytuje specifikou základní terminologii související s problematikou. Praktická část obsahuje metodologii a výsledky výzkumného šetření, které zahrnují 5 hlavních témat: faktory ztěžující vzdělávací proces, "kdyby za mnou jen někdo přišel…", účinné způsoby intervence, učitel důvěrníkem a negativní zkušenosti s podporou školy.

Klíčová slova: *Poruchy chování, emoční poruchy, delikvence, období dospívání, školní podpora*

ABSTRACT

The bachelor's thesis focuses on the possibilities for schools to support adolescents with behavioral and emotional disorders. The aim of the thesis was to map the issues and summarize both effective and less effective support practices in this area. The experiences of ten direct participants were recorded through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis. The work is divided into two main parts: theoretical and practical. The theoretical part provides specific basic terminology related to the issue. The practical part contains the methodology and results of the research, which include five main themes: factors hindering the educational process, “if someone would only come to me…”, effective intervention methods, a teacher as a confidant and negative experiences with school support.

Keywords: *behavioral disorders, emotional disorders, delinquency, adolescence, school support*

OBSAH

ÚVOD 10
TEORETICKÁ ČÁST 12
1. TERMINOLOGIE 13
1.1. OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ 13
1.2 PORUCHY CHOVÁNÍ A HYPERKINETICKÉ PORUCHY V DOSPÍVÁNÍ 14
1.2.1. Definice a základní specifika 15
1.3. TYPY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH A JEHO PŘÍČINY 16
1.3.1 Rizikové chování 16
1.3.2. Delikvence 17
1.3.3. Kriminální chování 17
1.3.4. Příčiny problémového chování dospívajících 18
1.4. EMOČNÍ PORUCHY V DOSPÍVÁNÍ 19
1.4.1. Úzkosti 20
1.4.2. Obsedantně-kompulzivní porucha 21
1.4.3. Deprese 21
1.4.4. Suicidální chování 22
2. NÁSTROJE ŠKOL PRO PODPORU ŽÁKŮ A STUDENTŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ 23
2.1. ÚVOD 23
2.2. VLIV ŠKOLY NA ROZVOJ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ A DELIKVENCE 23
2.3. KONKRÉTNÍ PODPŮRNÉ NÁSTROJE ŠKOL PRO ŽÁKY S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ 24
2.3.1. Role poradce 25
2.3.2. Komunikace a řešení konfliktů 28
2.3.3. Výchovný poradce 29
2.3.4. Speciální pedagog 30
2.3.5. Metodik prevence 30
2.3.6. Školní psycholog 31
2.4. MOŽNOSTI PODPORY DOSPÍVAJÍCÍM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ MIMO PŮDU ŠKOLY 32
2.4.1. Školská poradenská zařízení 32
2.4.2. Psychoterapie 33
2.4.3. Podpůrné služby specializované na práci s dětmi a mládeží vykazující známky poruch chování a emocí 33

PRAKTICKÁ ČÁST 36
3. METODOLOGIE VÝZKUMU 37
3.1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY 37
3.2. VÝZKUMNÝ POSTUP 37
3.2.1. Výzkumný vzorek 37
3.2.2. Metoda sběru dat 39
3.2.3 Metoda analýzy dat 40
3.4. ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU 41
4. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 42
4.1. FAKTORY ZTĚŽUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ PROCES 42
4.1.1. Způsob výuky 42
4.1.2. Tlak na výkonnost, strach ze selhání 44
4.1.3. Nízká edukace žáků o dostupných podpůrných službách 46
4.2. KDYBY ZA MNOU JEN NĚKDO PŘIŠEL… 46
4.2.1. Projevy potíží ve školním prostředí 47
4.3. FUNKČNÍ ZPŮSOBY INTERVENCE 48
4.3.1. Navázání důvěry 49
4.3.2. Práce s kolektivem 49
4.3.3. Otevřenost školy ke spolupráci s dalšími organizacemi 50
4.4. UČITEL DŮVĚRNÍKEM 51
4.4.1. Zkušenost žáků 52
4.4.2. Problematika smíšené role učitel-poradce 53
4.4.3. Edukace učitelů 54
4.5. NEGATIVNÍ ZKUŠENOSTI S INTERVENCÍ ŠKOLY 55
4.5.1. Přehlížení problému 55
4.5.2. Neúčinná podpora 56
4.6. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY 57
5. DISKUZE 59
ZÁVĚR 61
ZDROJE 62
PŘÍLOHY 66
Příloha 1: Informovaný souhlas 66
Příloha 2: Souhlas zákonného zástupce s rozhovorem s nezletilým 67
Příloha 3: Otázky k rozhovorům 68

ÚVOD

V této práci se zabývám tím, jak mohou pracovníci škol v mezích svých možností podpořit jedince s různou intenzitou poruch chování a emocí. Vedle prevence školní neúspěšnosti mohou docílit i toho, aby tito mladí lidé získali motivaci a základní sebevědomí i pro zvládání života mimo školu.

Práce je rozdělena do několika kapitol. V první kapitole představím základní terminologii související s tématem. Především jde o popis období dospívání a jeho základní specifika, poruchy chování a emocí a rizikové chování. Poté se zaměřím na možnosti podpory škol a na jednotlivé role zaměstnanců školy, jejich místo v systému školy a povinnosti i možnosti týkající se studentů s poruchami chování a emocí.

Výzkumná část zahrnuje polostrukturované rozhovory s jedinci, kteří se s danými překážkami ve studiu a poruchami potýkali v průběhu školní docházky, s pracovníky ve školách, kteří s těmito studenty pracují a s odborníky, kteří se těmto jedincům věnují mimo prostor školy. Tento výzkum poskytuje bližší vhled do problematiky z pohledu přímých účastníků, jejich jedinečných zkušeností a názorů na to, která podpora byla, je, nebo by mohla být účinná.

Cílem této práce je tedy zmapování problematiky podpory škol pro dospívající s poruchami chování a emocí. Poskytne výčet postupů, které jsou pro dospívající s danými překážkami ve studiu účinné a mezer v oblasti školní podpory. Výzkumné otázky jsou následující: Jaká je zkušenost dospívajících s poruchami chování a emocí ve školním prostředí? Jaké má škola možnosti k podpoře žáků s poruchami chování a emocí? Jaká podpora ze strany školy byla, či by mohla být účinná dospívajícím s poruchami chováním a emocí?

Dospívání je jednou z klíčových vývojových fází, ve které se formuje identita každého jedince. Dospívající jsou citliví na hodnocení i odmítnutí, bojují s autoritami a hledají své místo ve vrstevnických skupinách a ve společnosti. V tomto období nejčastěji vzniká rizikové chování a delikvence, částečně i v důsledku neúspěchu ve škole, odmítání ze strany učitelů a následného pocitu vlastního selhání. Škola se tak může stát nejen místem, kde se zmíněné problémy mladých lidí projevují, ale také prostorem, kde se zakládají či posilují. Zároveň však může tato instituce působit jako místo, kde se uvedené jevy podchytí a kde je dospívajícím poskytnuta potřebná podpora.

Význam tématu spočívá s rostoucí potřebě strategií a nástrojů pro podporu dospívajících s poruchami chování a emocí. Období dospívání je samo o sobě plné výzev,

jedinci s těmito poruchami jsou v tomto období mnohem více ohroženi chováním, které může významně ovlivnit jejich budoucí život.

Poruchy chování a emocí používám v této práci v rozšířeném pojetí. Tímto pojmem nemyslím pouze diagnózy F90-F98 dle MKN-10, aneb "Poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání", ale potíže s chováním a emocemi v dospívání v širším slova smyslu - od dospívajících s nediagnostikovanými obtížÍ s pozorností, kteří v průběhu školní docházky potřebovali podporu, až po diagnostikované duševní poruchy, které dospívajícímu působily při studiu celou škálu překážek.

Téma této bakalářské práce jsem si vybrala na základě svého dlouhodobého zájmu o práci s dětmi a dospívajícími a celkově o tématiku jednoho z nejnáročnějších životních období, adolescence. Když jsem nastoupila na PVŠPS, netušila jsem, kterým směrem bych se po studiu chtěla vydat. Mé směřování zformovala až má první odborná praxe, kde jsem strávila mnoho hodin s dospívajícími nesoucími si různé formy psychosociální zátěže, s tématy od rizikového chování až po psychiatrické diagnózy. Za tuto příležitost jsem velmi vděčná škole i lidem, kteří mi praxi umožnili. Hloubková a různorodá práce s touto skupinou mě natolik pohltila, že s danou organizací spolupracuji dodnes a mým profesním cílem je stát se kvalitní dětskou psychoterapeutkou.

Mým osobním záměrem bylo rozšíření mých znalosti v oblasti adolescence a možná i snahou udržet si a obohatit dosavadní porozumění dospívajícím, od kterých jsem věkem každým rokem vzdálenější, a vzpomínky na mé vlastní prožívání těchto let jsou rok od roku mlhavější. Věřím ale, že schopnost podpory a porozumění v pomáhajících profesích nepramení z blízkosti zkušeností či věkem, ale zejména z hlubokého zájmu a ochoty podpořit druhého, profesionality pracovníka a jeho pokoře a svědomitosti výkonu práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1. TERMINOLOGIE

V této kapitole se budu zabývat základní terminologií související s problematikou. Vymezím období dospívání a uvedu různé aspekty této vývojové fáze. Zaměřím se také na poruchy chování a možné následky; zaměřím se na specifika a možné příčiny rizikového chování, delikvence a kriminálního chování. Následně vymezím poruchy emocí a uvedu nejčastější emoční potíže a poruchy v dospívání. Tuto terminologii nelze opomenout pro bližší porozumění kontextu a možné navázání na hlavní problematiku této práce; nástroje škol pro podporu jedinců s těmito poruchami.

1.1. OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

Dospívání, obvykle vymezené 10. a 19. rokem života, je vývojová fáze charakterizovaná psychickými, fyzickými a sociálními změnami. Tato fáze představuje klíčový přechod mezi dětstvím a dospělostí. Během tohoto období dívky i chlapci zažívají první lásky, dokončují základní vzdělání a rozhodují se o svém budoucím profesním směřování. Podle teorie psychosexuálního vývoje Sigmunda Freuda se v tomto stadiu libido přesouvá na genitální oblast, což vede k rozvoji zralých sexuálních pocitů a vztahů. Kromě erotických tužeb se v této fázi rozvíjejí také vztahové dovednosti, jako jsou soucit, něžnost a důvěra (Kabíček P., Csémy L., et al., 2014; Thorová, 2015). *"Přátelské jednání se rozšiřuje na celou společnost, ze sexuální lásky vzniká láska a zodpovědnost k člověku a celé společnosti"* (Thorová, 2015, s. 279).

Dospívající zažívají zásadní změny na tělesné úrovni spojené se sexuálním zráním a s hormonálními procesy, které mají značný vliv na jedincovy emoce a celkové prožívání. Vzhled má v tomto období výrazný vliv na vývoj identity. Dospívající se zvýšeně věnuje svému vzhledu a musí se během dospívání vyrovnávat s mnoha změnami, které se mu s tělem dějí. Učí se přijmout podobu, do které se vyvíjí, zvládat porovnávání s vrstevníky a akceptovat sebe sama jako osobu na prahu dospělosti. V době velmi vysoké dostupnosti sociálních médií a rostoucím trendem úpravy fotek bývá pro dospívajícího bojujícího s tělesným schématem v podstatě nemožné dosáhnout ideálu. Na fakt, že mentální anorexie se nejčastěji rozvíjí mezi 13.-16. rokem, lze nahlížet i z pohledu vývoje ženských proporcí, které je charakterizováno ukládáním tělesného tuku do stehen a břicha a vede k zaoblování postavy, která v moderní době nekoresponduje s téměř podvyživenou podobou ideálu krásy (Thorová, 2015).

Dospívající procházejí změnami i na kognitivní úrovni; začínají uvažovat hypoteticky a klást si otázky typu: jaký by svět mohl být? Jací by lidé mohli být? To často vede k touze měnit svět k lepšímu, ale také frustraci a pocitům bezmoci, když zjistí, že mnoho věcí nelze snadno změnit. Začínají chápat realitu jako soubor možných transformací, rozvíjí své kombinatorické myšlení, schopnost zvažovat různé variace a permutace, a tím i své matematické dovednosti (Piaget, 1997; Thorová, 2015; Vágnerová, 2000).

Dospívající jedinec hledá své místo nejen mezi lidmi, ale sám v sobě. Erik Homburger Erikson toto období popsal jako konflikt konfúze rolí a identity, Nalezením balancu těchto protichůdnými tendencí jedinec získá ctnost věrnosti; věrnosti ke svým hodnotám, ideálům a přesvědčením (Knight, 2017; Thorová, 2015).

V dospívání se neproměňují pouze sexuální a vrstevnické vztahy, ale i vztahy s rodiči prochází zásadní změnou; koncem dospívání nabývá reciproční podoby a vzájemného respektu. Adolescenti rodiče v tomto období velmi potřebují, i když je velmi kritizují za jejich nedokonalosti; potřebují ukázat hranice, podpořit v zájmech, školním úspěchu i rozhodnutích, kteří dospívající musí náhle činit. Negativně na zdravý vývoj dospívajícího působí zejména nedostatek zájmu rodičů (Thorová, 2015).

1.2 PORUCHY CHOVÁNÍ A HYPERKINETICKÉ PORUCHY V DOSPÍVÁNÍ

"Nepovažuji chování dítěte, byť sebevíce obtěžující, za nemoc. Vnímám ho jako projev dětské síly a touhy po přežití. Dítě bude dělat cokoli, aby v tomto světě přežilo"

(Oaklander, 2003, str. 171).

"Často se tam za mě propisujou traumata z minulosti, co ti lidi maj, co si s sebou nesou v tom životě. Ono se něco může tvářit, že je nějaká porucha chování, ale je to jenom nezpracovaný trauma, což u těch klientů mám pocit, že je dost často"

(Příloha 12, rozhovor 10: Daniel, vedoucí služby nízkoprahového klubu).

1.2.1. Definice a základní specifika

Poruchy chování MKN-10 definuje jako asociální, agresivní či vzdorovité chování, které svou povahou překračuje normu sociálního chování pro daný věk. Pro diagnostiku by mělo přetrvávat minimálně 6 měsíců a mít závažnější povahu, než běžné dětské zlobení či rebelie adolescentů. Diagnostika je založena např. na nadměrné účasti ve rvačkách, krutosti k lidem nebo zvířatům, opakovaných lžích, záškoláctví, závažné destrukci majetku nebo neobvykle častých a silných výbuchách vzteku (World Health Organization, 2023).

Z klinicko-psychologického hlediska poruchy chování souvisí s oslabením funkcí zodpovídajících za integraci, řízení a regulaci chování. Jedná se o funkce centrálního nervového systému, konkrétně o pozornost, sebekontrolu, cílesměrnost či reaktibilitu. Poruchy chování často způsobují, že děti nevyužívají plně své intelektuální schopnosti, což vede ke snížení jejich výkonu a následně také k problémům s učením (Říčan a Krejčířová et al., 2006).

V tématu diagnostiky dětí s poruchami chování vyvstává otázka, zda je diagnostika nutností a zda nevede k diskriminujícím nálepkám. Říčan a Krejčířová a kol. (2006) uvádějí, že diagnostika může dítě naopak zbavit stávajících nálepek, kterými může být ve škole již označován, uvádí příklady jako: *"hlupák, lajdák, lenoch, nevděčník, zlobil, provokatér"* (Říčan a Krejčířová et al., 2006, str. 164). Diagnostika může rodičům i učitelům bližší porozumění a zbavit dítě nepřiměřených nároků na výkon a trestů a může otevřít prostor pro podpůrné nástroje (Říčan a Krejčířová et al., 2006).

Hyperkinetické poruchy se vyznačují trvalým neklidem, kolísáním pozornosti, nedostatečnou vytrvalostí v činnostech vyžadujících kognitivní schopnosti a dezorganizovanou a nadměrnou aktivitou. Děti, kterým byly hyperkinetické poruchy diagnostikovány, bývají více impulzivní, dostávají se snáze do potíží s disciplínou, spíše ale kvůli bezmyšlenkovitému porušování pravidel nežli v účelu vzdoru. Mezi sekundární komplikace se dle MKN-10 řadí také disociální chování a nízké sebehodnocení. Mimo jiné bývají tyto děti často popisovány jako neustále mluvící a často bývají mezi vrstevníky nepopulární a izolované. (Matoušek a Matoušková, 2011; World health organization, 2023)

"Výkon dětí se syndromem hyperaktivity ve škole nápadně neodpovídá jejich intelektové kapacitě – děti jsou hodnoceny učiteli jako podprůměrné, i když v psychologických testech dosahují někdy nadprůměrných výsledků"

(Matoušek, Koláčková, Kodymová et al., 2010, str. 28).

"Mě nikdy nebavilo se učit, to musím říct, už na základce v nižších ročnících jsem měl třeba v 5., 6. třídě čtyřky a tak, ale myslim si, že to bylo hodně i kvůli tomu, že jsem měl problémy s pozorností. Mě to na jednu stranu nebavilo, což mi taky vlastně bylo řečeno, že lidi s ADHD nebaví jedna činnost dlouho, což je přímo to, co se mi dělo v tý škole. Mě to prostě nebavilo…"

(Příloha 7, rozhovor 4: Tomáš s diagnostikovaným ADHD).

"Cítím se tam jako nejhloupější, i když nejsem, tak prostě moje známky o tom vypovídaj, že prostě patřím k hodně spodnímu průměru v tý třídě. Ale nepřijde mi, že bych byla nějak hloupá nebo něco, ale prostě mi to dýl trvá to pochopit"

(Příloha 5, rozhovor 2: Adéla, potýkající se s potížemi s pozorností).

Potíže dětí diagnostikovaných hyperkinetickými poruchami se v dospívání projevují zejména zvýšenou impulzivitou, agresivitou a sníženým sebehodnocením, mnohdy tyto potíže vedou k delikventnímu chování. Matoušek a Matoušková (2011) udávají dle studií 16-30% hyperaktivních jedinců ve zkoumaných vzorcích delikventní mládeže (Matoušek a Matoušková, 2011).

1.3. TYPY RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH A JEHO PŘÍČINY

1.3.1 Rizikové chování

Rizikové chování je jakýmsi předstupněm delikvence a často bývá prvotním signálem možnosti následného rozvoje delikvence. Je to soubor způsobů chování, kterým dospívající negativním způsobem vybočuje ze společenských či školních norem (Moravcová, Podaná a Buriánek et al., 2015, str. 46). Sobotková Nielsen et al. (2014) uvádí, že dle Boninové, Cattelinové a Ciairanové plní ale také sebepotvrzovací a opoziční funkce vůči autoritám, stejně jako například excentrické oblékání (Sobotková Nielsen et al., 2014). Experimentování a balancování na hraně rizika je dospívajícím odjakživa vlastním a přirozeným procesem vývoje;

lze jej ale považovat za normální pouze do té míry, dokud není jedinec v ohrožení a dokud je toto období jen přechodné. Do určité míry je tedy rizikové chování v adolescenci běžné, v některých aspektech i pro dospívajícího prospěšné; pomáhá plnit aktuální potřeby, např. začlenění do vrstevnické skupiny či zvýšení sebevědomí, a narůstajícím věkem a vstupem do dospělosti postupně vymizí, nelze ale podceňovat možné následky a rizika tohoto chování (Kabíček., Csémy a Hamanová et al., 2014; Sobotková Nielsen et al.,2014).

Rizikovým chováním je myšleno *"takové chování, které přímo nebo nepřímo ústí v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku nebo prostředí"* (Sobotková Nielsen et al., 2014, str. 40). Do rizikového chování dospívajících řadíme např. záškoláctví, agresivní chování, šikanu, vandalismus, závislostní chování, rizikové sexuální chování, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů nebo nezdravé stravovací návyky. (Sobotková Nielsen et al., str. 42-43).

1.3.2. Delikvence

Delikvenci můžeme definovat jako "*formu společensky zvláště závažného, nepřijatelného chování s protispolečenským dopadem"* (Veteška a Fischer, 2020, str. 27). Lze ji chápat jako dopouštění se činností společensky nepřijatelných, s následnou sankcí. Delikvence je často doprovázena antisociálním chováním, nejedná se ale o totéž; přestože je obojí na škále společensky nepřijatelné činnosti, antisociální chování nemusí být provázeno sankcí, jako např. drogové závislosti, které jsou pojeny spíše s léčbou. Sankce za delikventní chování jsou různých rozměrů, od napomenutí až po sankci danou právními předpisy (Veteška a Fischer, 2020).

1.3.3. Kriminální chování

"Kriminalitu můžeme charakterizovat jako činy, resp. způsoby jednání a chování jedinců, které jsou v dané kultuře nebo společnosti trestné" (Veteška a Fischer, 2020, str. 28). Kriminálního chování se ve valné většině případů dopouští jedinci s poruchami chování, poruchami osobnosti a dalšími psychopatologickými problémy. Kriminalita je často jen jedním z aspektů rizikového smýšlení a chování jedince často pocházejícího z nefunkční rodiny. Důležitým aspektem kriminality je také adaptace nejen jako pasivní zvládání okolních změn, ale jako aktivní přizpůsobení organismu prostředí. Adaptační problémy, pramenící ze

sociokulturní a psychické deprivace, se objevují i jako následek zanedbané výchovy (Veteška a Fischer, 2020).

1.3.4. Příčiny problémového chování dospívajících

Abychom mohli adolescentovi nabídnout správnou podporu, musíme kromě včasné intervence také bádat po příčině problémového chování. Podle Matouška, Koláčkové, Kodymové et al. (2010) jsou jednou z příčin rizikového chování u dospívajících společenské změny v západních zemích. Slábne vliv církve, širší rodiny a sousedů, kteří dříve pokrývali roli sociální kontroly. Dítě často vyrůstá jen s jedním rodičem, který mnohdy na některé aspekty výchovy nestačí. Určitý vliv má i narůstající dostupnost sociálních médií, které se často neobávají spojení násilí a zábavy. Na rizikové chování mládeže mají vliv i idolové, jejichž chování je často na hraně či za hranou zákona.

Představme si několik skupin teorií vzniku rizikového chování. Sobotková Nielsen et al. (2014) je rozděluje na teorie biologicko-psychologické, jež hledají souvislost mezi chováním jedince a jeho genetickými dispozicemi či hormony, dále teorie sociálně-psychologické, hledající odpovědi zejména v sociálním učení, temperamentových rysech jedince a kognitivním učení. Poslední uvedenou skupinou teorií jsou teorie sociologické, jež se zaměřují na vlivy prostředí, zejm. kultury a společnosti adolescenta (Sobotková Nielsen et al., 2014).

Veteška a Fischer (2020) rozdělují faktory zvyšující pravděpodobnost rozvoje delikvence velmi obdobně; na biologické, psychické a sociální. K biologickým patří např. pohlaví; kriminality a delikvence se muži dopouštějí v porovnání s ženami v měřítku 10:1, možnou příčinou této statistiky může být vyšší tendence k agresivnímu chování způsobená vyšší hladinou testosteronu, či větším významem agresivního jednání pro dosažení seberealizace. Jako další biologický faktor Veteška uvádí věk; jedinci dopouštějící se delikventního chování jsou většinou pubescenti a adolescenti. V anamnézách jedinců páchajících delikventní činy se často objevují různé fyziologické a biochemické poruchy v ontogenetickém vývoji; lze je označit jako rané poruchy a poškození CNS. Delikventní chování nejčastěji souvisí s poruchami chování a emocí a s hyperkinetickými poruchami. Předmětem výzkumu jsou také abnormality na záznamech EEG, které jsou u mladých delikventních mužů častější než u zbytku populace. Matoušek a Matoušková (2011) zmiňují přehled Raineho z roku 1993, podle něhož mají kriminálně jednající jedinci nižší hladinu neurotransmiterů serotoninu

a adrenalinu. Snížená hladina serotoninu dle této studie koreluje průměrně se všemi kriminálníky, nižší hladina adrenalinu ale koreluje jen s určitými typy kriminálních či delikventních projevů, jako např. násilí či sklon k alkoholismu (Matoušek a Matoušková, 2011).

Mezi psychické faktory přispívající k rozvoji delikvence řadí Veteška a Fischer (2020) i pocity nudy, potřebu sounáležitosti, lásky a bezpečí. Rizikové až delikventní chování pak může být formou seberealizace jedince – v partě se mu může dostat přijetí, ocenění a může dostát touženého pocitu sounáležitosti. Dalším psychickým faktorem přispívajícím k rozvoji delikvence jsou poruchy osobnosti, zejména pak disociální porucha osobnosti (dle DSM-5 antisociální), poruchy související s emocionalitou, např. emočně nestabilní porucha osobnosti (dle DSM-5 hraniční).

Dostáváme se ke třetí skupině faktorů ovlivňujících rozvoj delikventního chování; sociálních. Mezi ně můžeme v první řadě zařadit rodinu. Pokud se v rodině vyskytují patologické jevy, může být rizikovým faktorem pro rozvoj poruch chování. Dítě může být ve výchově citově deprivované, či se může asociálnímu a antisociálnímu chování přímo od rodiny naučit (Veteška a Fischer, 2020).

1.4. EMOČNÍ PORUCHY V DOSPÍVÁNÍ

"Já když jsem nastupoval do školy, tak jsem měl pocit, možná trochu odsuzující, že vlastně ty děti budou velmi často řešit nějaký banality nebo že ta úzkostnost u dětí je vytvářena nějakýma banálníma problémama, měl jsem k tomu takový lehce odsuzující postoj a vlastně za ten rok jsem zjistil, že ty děti velmi často řeší věci, se kterýma by dospělej člověk zápasil velmi složitě, že jsou velmi vnímaví vůči nějakým vztahovým a emočním situacím, dokonce bych řekl, že spousta těch studentů má velkou emoční inteligenci, možná proto jsou potom takhle úzkostní (...) že to velmi často není o tom, že se kámoška se mnou nebaví, ale že to je velmi často o tom, že doma si mě nikdo nevšímá a bojuju tam o přežití v podstatě"

(Příloha 10, rozhovor 7: Matěj, školní psycholog).

V období dospívání dochází k hormonálním změnám, které způsobují, že emoce nabývají mnohem vyšší intenzity i významu. Schopnost regulace emocí se v dospívání teprve

vyvíjí a dospívající ještě nemá schopnost tyto nové, neprozkoumané emoční prožitky efektivně plně zvládnout. Adolescence je obdobím introspekce a přísné až destruktivní sebekritiky (Poláčková Šolcová, 2018). V této kapitole je stručný výčet některých emočních poruch a jejich specifika pro období dospívání.

1.4.1. Úzkosti

"Úzkost je nepříjemný prožitek a stav. Na rozdíl od strachu si neuvědomujeme její bezprostřední příčinu, tedy určitý předmět či situaci, které ji vyvolávají. Je reakcí na tušené a neznámé nebezpečí a bývá zpravidla nepříjemnější než strach, neboť očekávání něčeho nemilého a neznámého je horší než událost sama, je-li jasně poznána"

(Vymětal, 2003, str. 236).

U dětí školního věku často vzniká úzkost ze školy či školní fobie v kontextu mnoha různých aspektů. U menších dětí může být tato úzkost vyvolaná strachem, že až se vrátí ze školy, matka tam nebude. Ve škole jsou děti srovnávány a hodnoceni, mohou se tedy setkat s pocity méněcennosti, které v nich vyvolají úzkostné pocity. Tyto pocity dále mohou pramenit z vrstevnických vztahů, u méně fyzicky zdatných dětí a dospívajících bývá předmětem trémy či úzkosti tělocvik. Dospívající mohou zažívat pocity úzkosti i při zpracovávání nových prožitků, jako jsou sexuální touhy či navazování sexuálně eroticky laděných vztahů (Vymětal, 2003).

Říčan a Krejčířová et al. (2006) zdůrazňují důležitost odlišení odmítání školy, strachu ze školy způsobeného separační úzkosti a školní fobie. Pokud má dítě strach z konkrétních událostí či jevů spojených se školou, ale bez větších obtížích zvládá odloučení od matky na jiných místech, je podstatné brát v potaz možnost oprávněnosti strachu dítěte, jehož původcem může být např. šikana.

Při generalizované úzkostné poruše (F41.1) můžeme u dítěte či adolescenta pozorovat nejistotu, strach ze selhání či perfekcionismus, kvůli kterému často úkoly odkládají a propadají stavům paniky (Říčan a Krejčířová et al., 2006).

"...že jsem perfekcionista, tak jsem se prostě bála, že když se mě učitel na něco zeptá, tak nebudu vědět odpověď, takže byly určitý předměty, kde já jsem měla opravdu žaludeční neurózy, bolelo mě břicho, strašně rychle mi tlouklo srdce" (Příloha 6, rozhovor 3: Eliška).

"...taky co jsem hodně zaznamenal ve svý zkušenosti, je obrovská úzkostnost z testování, z psaní testů, ze zkoušení, možná bych to zobecnil na obrovskej strach ze selhání. Přijde mi to hodně zvláštní, ale přijde mi, že ty děti maj extrémní strach ze selhání, jako kdyby byly hodně výkonnostně zaměřený, ale vlastně nejsou"

(Příloha 10, rozhovor 7: Matěj, školní psycholog).

1.4.2. Obsedantně-kompulzivní porucha

V dětství a adolescenci se projevy obsedantně-kompulzivní poruchy příliš neliší od projevů u dospělého jedince. Příznaky poruchy se mohou objevit v souvislosti se zátěžovou změnou v okolí dítěte, jako například stěhování či úmrtí blízké osoby, ale i bez zjevné souvislosti s vnějším děním. Děti s obsedantně-kompulzivní poruchou bývají označováni za pseudodospělé, úzkostné a bez humoru, také za perfekcionisty a za nadprůměrně inteligentní děti (Říčan a Krejčířová et al., 2006).

Tato porucha se projevuje zejména obsesemi neboli neodbytnými myšlenkami různého druhu, které se objevují proti vůli postiženého a vyvolávají pocity úzkosti či nechuti. Dalším charakteristickým rysem jsou kompulze, což jsou opakované nutkavé činnosti, které je jedinec svými vtíravými myšlenkami nucen vykonávat. Pokud tyto činnosti neprovede, prožívá silnou úzkost. Cílem těchto činností bývá zabránění možné katastrofě, odčinit nevhodnost myšlenek a zbavit se úzkosti. U dětí a dospívajících se tyto kompulze většinou projevují nadměrným úklidem a osobní hygienou, která před spaním může překlenout svým trváním až do ranních hodin. (Říčan a Krejčířová et al., 2006; Theiner, 2014).

1.4.3. Deprese

Dospívající jsou k depresi zvýšeně náchylní, je u nich v takovém případě i zvýšené riziko suicida. Klinický obraz je v tomto věku již totožný jako u dospělých jedinců a mezi příznaky řadíme zejména pokles nálady trvající déle než 2 týdny, ztrátu zájmu a radosti, poruchy jídla s následným poklesem hmotnosti, poruchy spánku, pohybový útlum či agitovanost, únava, ztrátu pocitu vlastní hodnoty, pocity viny, zhoršenou soustředěnost, suicidální myšlenky. Dospívající někdy před těmito nepříjemnými projevy utíkají k rizikovému chování, nejčastěji k různým návykovým látkám (Říčan a Krejčířová et al., 2006; Svoboda et al., 2006).

Deprese u dospívajících bývá častěji reaktivní a projevuje se nejvíce úzkostí a sebelítostí. Většinou se objevuje v reakci na ztrátu blízké osoby či jinou traumatickou událost, mívá často souvislost i s poruchou učení; až 40% dětí s poruchou učení trpí i depresí, pravděpodobně v reakci na opakované selhávání ve škole a kritiku okolí (Říčan a Krejčířová et al., 2006, s. 235).

1.4.4. Suicidální chování

Pojem suicidální chování zahrnuje suicidální myšlenky, pokusy i dokonaná suicida, suicidální chování bývá velmi dlouhý proces, který činu suicida přechází. U dospívajících je suicidium druhou nejčastější příčinou smrti, u dívek jsou častější suicidální myšlenky a pokusy, dokončený čin je obvyklejší u chlapců. Do suicida můžeme počítat i některé nešťastné náhody, ke kterým došlo během rizikového chování; toto rizikové chování může být i zástěrkou suicidálního plánu (Juríková, Kasal et al., 2023; Říčan a Krejčířová et al., 2006). Martínek (2015) dělí proces suicidálního jednání na čtyři fáze; první uvádí jako myšlenky na suicidální útok, následuje příprava na suicidální útok, zahrnující promýšlení způsobu a celkového plánu. V této fázi může dospívající suicidální myšlenky často zmiňovat, je důležité je nepodceňovat a neprodleně začít s podpůrnými kroky. Třetí fází je demonstrační suicidium; zjevný suicidální pokus, který však neměl účel dokonání, účelem bylo zjištění, jaká bude reakce okolí a často je i voláním o pomoc. Jakmile starost okolí a péče odborníků poleví a příčiny jedinicových úvah o suicidu stále přetrvávají či se vrací, může nastat poslední fáze, dokonané suicidium (Martínek, 2015).

2. NÁSTROJE ŠKOL PRO PODPORU ŽÁKŮ A STUDENTŮ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ

2.1. ÚVOD

Škola je místem, kde se děti najednou přizpůsobují úplně novému životnímu stylu; brzké vstávání, vyučovací hodiny, nový způsob učení. Dítě již není středobodem jako v rodině, ale jedním z mnoha spolužáků ve třídě. Dítě je i hodnoceno novým způsobem; známkami za své výkony i za způsoby chování, které mají výrazný vliv na pocit vlastní hodnoty. Učí se budovat vztahy s novými autoritami a také s vrstevníky, kteří během školní docházky nabývají na čím dál větším významu.

Na učitele a pracovníky škol jsou ze strany veřejnosti kladeny stále vyšší nároky a očekávání v oblasti péče o duševní zdraví žáků a studentů. I přesto, jak velkou roli v životech dětí hrají, je třeba na tuto problematiku nahlížet nejen z pohledu dospívajících s poruchami, kteří potřebují vhodnou péči a podporu, ale také z pohledu zaměstnanců škol (Jedlička, 2011).

Matoušek a Matoušková (2011) také upozorňují na skutečnost stále vyšších nároků na školy, které jsou obtížně splnitelné; vliv rodin na dospívající slábne, zato roste vliv médií a vrstevnických skupin. Zdá se, že škola je jedním z mála míst, které může garantovat optimální, možná až vědecky promyšlené působení na děti na prahu dospělosti. Tempo doby a posun vědy je ale stále dynamičtější a pro tvůrce vzdělávacích programů je takřka nemožné s tímto vývojem držet krok. Učitelé jsou tedy vystaveni tlaku na vzdělávání nejen žáků, ale i sebe sama. Měli by mít přehled o všech aktualitách a objevech, které doba přináší, a vedle toho také obrovskou socializační roli v životě žáků. Škola by měla děti kvalifikovat k budoucímu zaměstnání, ale také z nich vychovat společensky odpovědné občany. Měla by být chráněným prostředím, ale spolupracovat s veřejností a rodinou (Matoušek a Matoušková, 2011).

2.2. VLIV ŠKOLY NA ROZVOJ RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ A DELIKVENCE

Role učitele, kromě vzdělání žáků, je i ve vedení žáků k určitým vzorcům chování. Ve třídách se mohou objevovat zárodky asociálních skupin, které většinou korelují s nedostatkem

zájmu učitele a s očividným preferováním jednotlivých žáků. Ne tak výjimečné je také učitelovo nepřímé označení žáka, který je dle učitele v některém ohledu nedostatečný, které vytváří zárodky pro šikanu (Matoušek a Matoušková, 2011). Moravcová a Podaná et al. (2015) zmiňují, že podle kriminologické teorie rutinních aktivit Cohena a Felsona z roku 1979 jsou v delikvenci zásadní situační faktory a dochází k ní ve chvíli, kdy se motivovaný pachatel setká s obětí bez přítomnosti dozoru. Dle této teorie lze hledat původ delikventního chování ve frustraci a napětí z nemožnosti dosáhnout svých cílů legitimními prostředky či v důsledku negativních zážitků nebo diskriminace; při aplikaci této teorie na školní prostředí lze předpokládat, že sklony k delikventnímu chování budou mít ty děti, které mají potíže se zvládáním probírané látky a delikvence je možným způsobem, jak dosáhnout seberealizace a uznání (Moravcová a Podaná et al., 2015). Žáci, kteří neprospívají, jsou často vylučování i z dalších, např. sportovních aktivit, čímž se stále více naplňuje proroctví jejich poruchovosti. Delikvence je pak pro tyto žáky možností úspěchu, kterého ve škole opakovaně nedosahují (Matoušek a Matoušková, 2011). Zajímavým poznatkem z výzkumu PISA z roku 2012 je, že žáci z České republiky se v otázce, zda jsou ve škole šťastní, umístili mezi 65 dalšími zeměmi na druhém místě od konce, těsně před Jižní Koreou (Moravcová a Podaná et al., 2015, s. 93).

V zájmu společnosti je zajistit vzdělání nejen budoucím odborníkům, ale také lidem sociálně či jinak znevýhodněným. Kriminalita (nejen) mládeže je velmi často spojena s nevzdělaností, mnohdy i nedokončeným základním vzděláním, které vede k následné nezaměstnanosti či zaměstnání s minimální mzdou. Vzdělávací politika státu však může kriminalitu do určité míry omezit tím, že nabídne sociálně znevýhodněným jedincům možnosti se z těchto vzorců vymanit a dosáhnout přiměřeného vzdělání. S touto tématikou souvisí pojem *sociální past*; koloběh štědrých sociálních dávek a nedostatku pracovních příležitostí a nedostatek možností získat profesní kvalifikaci. Tento kolotoč má za následek nízkou motivaci mladých lidí ke snaze vymanit se z okraje společnosti (Matoušek a Matoušková, 2011).

2.3. KONKRÉTNÍ PODPŮRNÉ NÁSTROJE ŠKOL PRO ŽÁKY S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ

Vracím se nyní k možnostem, které škola k podpoře jedinců s různými druhy překážek ve studiu má. **Ve školském zákoně** je uvedeno, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami je osobou, která k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje podpůrná opatření. Tito

žáci mají nárok na bezplatné získání takové podpory. Podpůrná opatření dle školského zákona spočívají v:

- *"Poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
  (...)
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- *využití asistenta pedagoga, (...)"*

(Zákon č. 561/2004 sb, §16).

"Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálněprávní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, poskytovateli zdravotních služeb, popřípadě s dalšími orgány a institucemi"

(Zákon č. 561/2004 sb, §116).

Ve **školním poradenském pracovišti** můžeme nalézt funkce školního psychologa, školního speciálního pedagoga, školního metodika prevence, výchovného poradce. Dále na některých školách působí další specialisté, např. sociální pedagog. (Pešová a Šamalík, 2006, s. 11)

2.3.1. Role poradce

Poradcem je ve škole dle Fontany (1997) do jisté míry každý učitel. Dítě se ve škole může se svými problémy obrátit na kteréhokoliv učitele a svou důvěru vloží do pracovníka školy spíše na základě sympatií nežli znalosti poradenských technik. Tato důvěra může být

někdy zpochybněna dvojí rolí školního poradce; pokud je osobnost poradce zároveň i autoritativní pozicí učitele, může tato dvojí role vytvořit určitou propast v důvěře. Pokud by se dítě chtělo poradci svěřit s nějakým problémem vztahujícím se ke škole, nemusí si být jisto, jak tento problém učitel/poradce přijme. Jedním z řešení je mít ve škole člena sboru, který neplní žádnou z učitelských či kázeňských funkcí a je zde pouze poradcem.

"...určitě pokud je to učitel, normálně jako běžný učitel, tak ten dost často vyžaduje prostě v tý třídě vlastně tu kázeň jinak, než potom já, když tam s těma dětma pracuju výhradně individuálně nebo v těch menších skupinkách, takže já potom působím, bych řekla, dost nestranně nebo spíš tak jako kamarádsky, bych řekla, než ti učitelé"

(Příloha 9, rozhovor 6: Barbora, speciální pedagožka).

"Myslím si, že primárně hodně dělá, když s tím dítětem navážu ten vztah takovej, že nejsem ta autorita, která mu říká a vynadá, ale když pochopí, že já můžu být v něčem jeho spojenec"

(Příloha 10, rozhovor 7: Matěj, školní psycholog).

Důvěra mezi dítětem a poradcem je nejdůležitějším předpokladem pro fungování takové podpory. Co se mlčenlivosti týká, poradce má tu výhodu, že si může s dítětem tato stanoviska vyjasnit při prvním setkání. Učitelovy možnosti jsou, při spontánním důvěrném rozhovoru s dítětem, omezené, jelikož důvěrné sdělení často proběhne nečekaně, bez možnosti předchozí domluvy na fungování takového vztahu. Fontana (1997) uvádí dvě základní pravidla, která je nutné při poradenské práci dodržovat:

1. *"Než je důvěrnost sdělení sdělení porušena, je třeba napřed požádat dítě o souhlas.*
2. *O porušení důvěrnosti sdělení by se mělo uvažovat pouze tehdy, je-li to zjevně v dlouhodobém zájmu dítěte. Nikdy by se neměla důvěrnost sdělení porušit jen proto, aby dítě bylo potrestáno nebo aby daný člen sboru dokázal řediteli svou horlivost"*

(Fontana, 1997, str. 318).

"...já vždycky s dětskejma klientama na začátku probírám, jak to je a pokud to dítě není ohrožený na životě nebo se na něm nepáchá trestná činnost, tak já vlastně rodičům i tý škole sděluju jenom to, na čem se domluvíme. Vždycky říkám: hele, budu volat paní učitelce, je to v

pohodě? Jí by možná zajímalo, co dělat, když budeš mít tu ataku, když budeš mít ten záchvat, když ti nebude dobře"

(Příloha 13, rozhovor 10: Hana, dětská psychoterapeutka)

Výjimku z mlčenlivosti tvoří situace, kdy dítěti nebo někomu jinému hrozí nebezpečí, či pokud může být poradcovým mlčením způsobena újma. Dítě by se však o tomto porušení mělo dozvědět jako první a měly by mu být vysvětleny důvody tohoto porušení. Také mu v takto těžké situaci musí být poskytnuta veškerá podpora, kterou má poradce k dispozici. Poradce by měl být dobrým, trpělivým posluchačem. Fontana (1997) uvádí, že mnohdy je pro dítě cenná pomoc i aktivní naslouchání jeho potížím a neměl by být příliš direktivní; dítě problému rozumí vždy nejlépe, jelikož v něm žije. Poradce, ač s nejlepšími úmysly, může přijít s řešením, které pro dítě není ani v nejmenším vyhovující. Dítě by se, pokud je to možné, mělo co nejvíce podílet na vytváření plánu řešení jeho obtíží (Fontana, 1997).

"…a důležitej bod v tom je, že se to dítě může vlastně podílet na tvorbě těch pravidel, protože vůbec třeba na tom druhym stupni potom pokuď člověk jakoby předá tomu dítěti nějaký pravidla, se kterýma ani to dítě jako nesouzní, tak ono je dodržovat prostě nebude"

(Příloha ,9 rozhovor 6: Barbora, speciální pedagožka).

Dobrý poradce by dítě neměl soudit; dítě, jež vyhledalo pomoc poradce, se mnohdy již cítí nedostatečné a trpí sníženým sebevědomím. Neopatrný a soudící přístup poradce by jeho stav mnohonásobně zhoršil. Poradce by také měl vést dítě k odposvědnosti a budovat s ním schopnost rozumně o sobě rozhodovat. Neměl by být vtíravý; pokud dítě o problému mluvit nechce, opakované vybízení k výpovědi způsobí přesný opak. Naruší tím pocit důvěry a bezpečí a odradí dítě od budoucí možnosti se o potížích svěřit (Fontana, 1997).

"…ale jako ta psycholožka byla v pohodě, akorát ona taky furt chtěla, abych k ní chodila a mě se o tom zase tak moc nechtělo mluvit, ale všichni furt do mě tlačili, že jako: "choď k psycholožce, choď k psycholožce", a já jsem vlastně k ní vůbec chodit nechtěla, no"

(Příloha 4, rozhovor 2: Lenka).

2.3.2. Komunikace a řešení konfliktů

Komunikaci v obtížných situacích můžeme uvést jako první nástroj školy pro podporu žáků s různými obtížemi se vzděláním, chováním i emocemi. Velký vliv na vývoj vzdělání jedince má schopnost učitele zvládnout nekázeň, neklid i případný nezájem studentů. Špatně zvládnutá, autoritářská a na obsah soustředěná komunikace pak může snadno vést k tomu, že dospívající tuto interakci raději vyloučí úplně; např. formou záškoláctví, než aby se opakovaně potkával s negativními pocity, které interakce s učitelem přinášejí. Optimální je taková komunikace s žákem, která vede k posílení vztahu a podporuje vstřícnou, kooperativní atmosféru ve školním prostředí. Matoušek a Matoušková (2011) popisují několik předpokladů ze strany učitele, přispívající k optimální interakci; humor, sebedůvěra, pružnost, souhlas, schopnost kontrolovaně vyjadřovat své city. A ochotu nechat se zranit[1].

Další faktor, který může zabránit vývoji směrem k rizikovému chování, je férová reakce na různé formy porušení norem. Pokud jsou jasně daná pravidla, která platí pro všechny stejnou měrou, následná sankce není pro žáka degradující a umožňuje mu přečin odčinit, žák se naučí, že jeho chování má určité hranice a dodržování těchto hranic se řídí férovými pravidly (Matoušek a Matoušková, 2011).

Jak už bylo uvedeno výše (Fontana, 1997), podpůrná pro rozvoj osobnosti žáků a studentů je komunikace založená na aktivním naslouchání.

S řešením a předcházením konfliktů může pomoci také školní mediace. V českých školách sice není zatím zcela rozšířená, avšak některé školy již tyto služby využívají a v mediačních dovednostech vzdělávají své zaměstnance i žáky. Proškolení mediátoři v řadách učitelů i žáků mohou být účinným nástrojem k mapování atmosféry ve třídních kolektivech, zachycení negativních jevů skupin či jednotlivců a následnému oslovení a intervenci přímých účastníků.

[1] Učitel má oproti dospívajícímu žákovi vývojově mnohem zralejší schopnost regulace emocí, žák se práci se svými emocemi v tomto období teprve učí. Domnívám se, že ochota nechat se zranit zde není myšlena do takové míry, aby učitel překračoval vlastní hranice, spíše je tato schopnost mířena k dřívějšímu rozumění pochodů v nitru žáka než k unáhleným závěrům, obranám a sankcím.

Mediace je zprostředkování komunikace mezi dvěma (či a více) stranami, které se nachází v konfliktní situaci a nedaří se jim vlastními silami nalézt řešení. Spočívá v nestrannosti mediátora a hledání společného zájmu obou stran. Výsledkem mediace je dohoda těchto stran o tom, jak bude do budoucna upraven předmět jejich konfliktu. Je využívána např. v oblasti rodinného práva, obchodních a pracovních vztahů, v trestní justici a dostává se i do škol.

Školní mediace, oproti mediaci v jiných oblastech, nepomáhá pouze s řešením konfliktů, ale funguje také jako prevence jejich růstu či dokonce vzniku. Pomáhá různým školním skupinám či jednotlivcům se vzájemně slyšet a tím se i lépe domluvit, což posiluje mj. také empatii, sebereflexi a toleranci k odlišnosti. Podpora komunikačních dovedností zaměřených na aktivní naslouchání a prevenci a řešení konfliktů tak může zásadně přispět ke zdravějším vztahům ve školních kolektivech.

Ve školách na území ČR se můžeme setkat s několika typy školní mediace; externí, kdy je do školy přizván externí mediátor, interní, kdy mediační podporu poskytuje vyškolený pracovník z řad zaměstnanců školy a žákovská neboli peer-mediace, kde jsou v rolích mediátorů zapojeni žáci. Zatímco mediátoři podporují konstruktivní dialog mezi lidmi, kterým se s různých důvodů komunikace nedaří, role žákovských (peer) mediátorů je jiná. Zaměřují se především na monitoring vztahové (ne)pohody ve třídách a podporu jednotlivců či skupin (Růtová n.d; Růtová in Brzobohatý et al., 2019).

Růtová popisuje: *"peeři totiž neřeší primárně a výhradně konflikty mezi dvěma stranami. Jejich základní činností není vedení mediací, ale zejména všímat si, co se děje, umět spolužáka oslovit a nabídnout jednoduchý restorativní rozhovor ve smyslu: Co se stalo? Jak se cítíš? A co potřebuješ k tomu, aby ti bylo líp? Díky tomu nemusí různá neporozumění či nepohoda narůst do obřích rozměrů a tehdy má peer-mediace i silný preventivní charakter"* (Čopjaková, 2024).

2.3.3. Výchovný poradce

Funkci výchovného poradce vykonává jeden z učitelů navíc ke svým pedagogickým úkolům. Náplní práce výchovného poradce je zejména vyhledávání žáků, kteří potřebují speciální péči, vytvoření a předkládání návrhů na postup práce a vlastní poradenská práce s těmito žáky. Výchovný poradce spolupracuje s dalšími členy školního poradenského systému, s učiteli, žáky i rodiči či zákonnými zástupci, dále s pedagogicko-psychologickou poradnou,

střediskem výchovné péče a speciálně pedagogickým centrem (Zapletalová, n.d.). Náplň práce výchovného poradce tvoří obvykle také kariérové poradenství, které by mělo být na základních školách obsaženo mj. i ve výuce. Často je tak učiněno vyučovaným předmětem zaměřeným na profesní směřování a volbu střední školy, který výchovný poradce může i přímo vyučovat (Knotová, 2014).

2.3.4. Speciální pedagog

"Tak já vlastně vykonávám předmět speciálně pedagogické péče, případně pedagogickou intervenci, takže já nějakým způsobem pracuju individuálně nebo v menších skupinkách s těma dětma a snažíme se tam rozebírat jejich situaci, jejich chování ve škole, posilovat pozornost, prostě podle toho co oni třeba právě od té poradny nebo třeba od SVP nebo nějakýho jinýho zařízení mají napsáno, a co vlastně na základě tý diagnózy stanovili jako nějaký podpůrný opatření. "

(Příloha 9, rozhovor 6: Barbora, speciální pedagožka)

Školní speciální pedagog pracuje s žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, provádí diagnostickou činnost a vytváří a koordinuje vznik individuálních vzdělávacích plánů. Poskytuje pracovníkům školy podporu a odborné znalosti ze speciální pedagogiky a pomáhá jim při jejich uplatnění. Spolupracuje se speciálně-pedagogickým centrem a dalšími odborníky i odbornými pracovišti a poskytuje poradenské konzultace zákonným zástupcům (Zapletalová J., n.d.).

2.3.5. Metodik prevence

Metodik prevence vytváří samostatně či ve spolupráci s dalšími pracovníky školního poradenského systému program prevence šikany, zneužívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů různého druhu ve škole. Spolupracuje s pracovníky školního poradenského systému a s učiteli. Rodičům poskytuje konzultační poradenskou službu a zajišťuje, aby byli informováni o institucích, které mohou jejich dítěti v dané problematice poskytnout podporu. S těmito organizacemi metodik prevence také spolupracuje, jedná se zejména o střediska výchovné péče a dětská krizová centra (Zapletalová J., n.d.; Národní ústav pro vzdělávání, n.d.)

2.3.6. Školní psycholog

"Moje povinnost asi celkově vůči studentům je poskytovat nějakou psychologickou podporu, pomoc, ať už akutní ve smyslu nějakejch aktuálních, současnejch problémů typu panická ataka, třeba občas se taky stane, že dostanou špatnou zprávu od rodičů a rozjede se jim nějaká úzkost, takže to je taková ta akutní práce. Pak primárně jsem tam jako nějaká podpora těch studentů v tom školním aspektu, prospěchu atd., ale pak taky hlavně ohledně vztahů, a taky mám nějakých pár studentů, u kterých bych to asi mohl nazvat terapeutickou prací. Těch ale není tolik, vzhledem k podmínkám a tak. Takže bych to asi rozřadil do nějaký akutní péče a dlouhodobý podporující péče"

(Příloha 10, rozhovor 7: Matěj, školní psycholog).

Školní psycholog poskytuje konzultace, krizové intervence a součástí jeho práce je také diagnostika různých charakteristik žáků, například poruchy chování, učení, potíže s výukou a různé patologické jevy. Věnuje se vztahům mezi žáky, kariérovému poradenství a integraci dětí s různým znevýhodněním. Školní psycholog spolupracuje s pedagogickým sborem, jednotlivými učiteli, třídními kolektivy i s odbornou veřejností, zejména s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně-pedagogickým centrem a se střediskem výchovné péče.

Klíčovou kompetencí školního psychologa je schopnost budování důvěry a bezpečného prostoru. Kancelář školního psychologa může také sloužit jako bezpečné útočiště pro děti, které vnímají školní prostředí jako nepřátelské a může působit jako prevence záškoláctví (Zapletalová J., n.d.).

"Každý třídní kolektiv je svébytným organismem a školní psycholog ve spolupráci s třídním učitelem napomáhá tomu, aby organismus fungoval bez závažných onemocnění"

(Zapletalová J., n.d.).

"... myslím, že další věc, která by třeba pomohla, je oslovovat potom ty studenty, dělat nějaký mapování toho kolektivu, atmosféry, protože tohle vlastně taky vůbec bylo, vzhledem k tomu, že ten náš kolektiv byl ne úplně zdravej, muselo to být i evidentní učitelům. Myslím, že i nějaká intervence, protože tam bylo pár adeptů, o kterých dnes vím, že mají poruchu chování nebo poruchu osobnosti, tak si myslím, že by to pomohlo zmapovat a vytáhnout studenty, kteří můžou mít nějaký problém, mohlo by to pomoct i napravit trochu atmosféru kolektivu"

(Příloha 6, rozhovor 3: Eliška).

2.4. MOŽNOSTI PODPORY DOSPÍVAJÍCÍM S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A EMOCÍ MIMO PŮDU ŠKOLY

Mimo půdu školy existují také další instituce, které nabízí podporu jedincům s poruchami chování a emocí. Některé školy s takovými zařízeními přímo spolupracují, některé se na ně obrací v situacích, kdy na řešení potíží nástroje, které má škola k dispozici, nestačí. Nastíním zde základní specifika jednotlivých podpůrných nástrojů, jejich cílové skupiny i témata, kterým se věnují.

2.4.1. Školská poradenská zařízení

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se specializují zejména na obtíže výchovné a vzdělávací. Pracuje se zde s dětmi od předškolního věku až po studenty středních i vyšších odborných škol. U dětí předškolního věku PPP zjišťuje připravenost na školní docházku, u dětí školního věku a dospívajících se zaměřuje na speciální vzdělávací potřeby, zjišťuje možné příčiny školního neúspěchu a navrhuje opatření pro jejich podporu. PPP úzce spolupracuje se školou a plní pro ni funkci metodické podpory (Pešová a Šamalík, 2006; Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. n.d.).

Speciálně pedagogická centra (SPC) jsou specializována na jedince s různými specifickými potřebami či zdravotním znevýhodněním či postižením. Nalezneme např. centra pro děti s vadami zraku, sluchu či řeči, centra pro děti s mentálním postižením ac centra pro děti s PAS. SPC poskytují metodickou podporu školám, poradenství rodinám a speciálně pedagogickou péči dětem a dospívajícím se specifickými potřebami (Pešová a Šamalík, 2006).

Střediska výchovné péče (SVP) jsou zařízení, která poskytují preventivní výchovnou péči dětem a mládeži, kteří porušují společenské normy způsobem, aniž by u nich byl shledán důvod pro ústavní výchovu. Tato střediska nabízejí podporu ve formě krizové intervence, dětské, skupinové, či rodinné psychoterapie, zájmových kroužků, pobytů klientů v přírodě, doučování či např. terénní sociální práce. Klienty jsou děti a mládež od 10 do 26 let přicházející s tématy vznikajících závislostí, v krizových situacích v souvislosti se školou či rodinou či jedinci vracející se do běžného života z ústavního pobytu. Služby jsou dobrovolné a dostupné jak dětem a mládeži, tak i rodičům (Matoušek a Matoušková, 2011).

2.4.2. Psychoterapie

Individuální psychoterapie je v práci s rizikovou mládeží většinou používána v kombinaci s dalšími podpůrnými opatřeními, např. se skupinovou psychoterapií a režimovými postupy (Matoušek a Matoušková, 2011).

Individuální psychoterapie dětí a dospívajících má určitá specifika, kterými se liší od psychoterapie dospělých. Kocourková (in Baštecká, 2009) uvádí jako první specifikum zprostředkování péče rodičem, terapeut domlouvá fungování péče před rodiče, stále zde ale platí důvěrnost vztahu mezi terapeutem a dítětem, jejíž míra a specifika by měla být dítěti i rodiči při zahájení spolupráce vysvětlena. S dětmi se zejména v psychoterapii komunikuje jiným způsobem, než s dospělými; děti více komunikují prostřednictvím her či způsobu chování, adolescent zase terapeuta v počátcích péče častěji testuje. Hojně využívanými technikami v psychoterapii dětí a dospívajících jsou relaxační postupy, například Schultzův autogenní trénink, či imaginativní techniky, jako Leunerova katatymně-imaginativní psychoterapie (Kocourková in Baštecká, 2009).

Skupinová psychoterapie využívá různých technik, stejně jako individuální, u dětí, adolescentů i dospělých. Pro děti od 8 do 12 let je využívána činnostní psychoterapie, jejíž náplní je zejména kreativní činnost; různé vyrábění či spolupráce v aktivitách. U adolescentů jsou využívány v největší míře verbální prostředky psychoterapie (Kocourková in Baštecká, 2009). Účinným je zde příležitost sdílení, pomoci ostatním, korektivní zkušenosti s vrstevníky, překážkou zde může být důležitost hodnocení vrstevnické skupiny v dospívání; pro dospívajícího může být velmi obtížné ve skupině otevřít bolavá témata, která by mohla snížit jeho status ve skupině (Matoušek a Matoušková, 2011).

2.4.3. Podpůrné služby specializované na práci s dětmi a mládeží vykazující známky poruch chování a emocí

Do teoretické práce zařazuji i krátký výčet typů organizací, které se věnují sledované cílové skupině a nejsou svou podstatou přímými spolupracovníky škol. Jejich spolupráce je možná, ale není povinností.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou zaměřena na děti a mládež s různou škálou témat a potíží. Jejich nízkoprahovost spočívá v bezplatnosti a anonymitě, ve které klient přichází. V nízkoprahovém klubu jsou možnosti trávení volného času, vzdělávání a poradenství, některá mají ve své nabídce i vícedenní pobytové akce. Součástí nízkoprahových zařízení bývá i terénní práce, spočívající v oslovování cílové skupiny na ulici, v klubech a dalších místech, kde se skupina zdržuje, a nenutícím způsobem nabízení dostupné podpory (Matoušek, Kodymová, Koláčková et al., 2010; Matoušek a Matoušková 2011; Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. n.d.)

"...vlastně nízkoprah je prvokontaktová služba, jsme první služba, kterou člověk nakontaktuje, aby zjistil, co může čerpat dál a co potřebuje (...) my jsme schopni řešit takový věci jako fungování toho člověka ve skupině, zapojovat ho na klubu do skupin vrstevníků, ale když si třeba prožívá stavy hrůzy, to už je za nás. (...) Často jsme pro klienty taky prvním místem, kde můžou to svoje téma otevřít, někdy to trvá i dlouhou dobu, potom ho ale můžeme odeslat do nějaký vhodný péče"

(Příloha 11, rozhovor 9: Daniel, vedoucí služby nízkoprahového klubu).

Diagnostický ústav je pobytové zařízení. Umístění do diagnostického ústavu může být nařízeno soudem, může být ale i na základě návrhu rodičů, orgánu sociálně-právní orchrany dětí či dobrovolné a měl by trvat nejvýše 2 měsíce. Cílem tohoto pobytu je zejména diagnostika, zjištění potíží a potřeb a doporučení dalšího postupu péče. Plní ale také výchovnou, terapeutickou a vzdělávací funkci (Matoušek a Matoušková, 2011; Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

Výchovný ústav je pobytové zařízení pro dospívající od 15 do 18 let, narozdíl od diagnostického ústavu je pobyt v něm nařízen soudem či domluvou s rodiči. Pobyt ve výchovném ústavu je zejména dlouhodobějšího rázu, a kromě výchovné funkce také připravuje dospívající na budoucí povolání. Svěřenci výchovného ústavu bývají dospívající se závažnějšími podobami poruch chování (Matoušek a Matoušková, 2011; Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. n.d.).

Orgán sociálně-právní ochrany dětí se zabývá ochranou a zajištěním práv dětí. Věnuje se s ohledem na své zákonné povinnosti zejména administrativní práci a odkazováním dětí do ústavní péče. Jejich nástroje jsou velmi omezené, nemohou vykonávat terapeutickou práci s

rodinou, jejich téměř jedinou možností pro ochranu ohrožených dětí, je právě přesun do ústavní péče (Matoušek, Koláčková, Kodymová eds., 2010; Ministerstvo práce a sociálních věcí, n.d.).

Dle zákona o sociálně-právní ochraně dětí ochrana spočívá zejména v:

- *"ochrana práva dítěte na příznivý vývoj a řádnou výchovu,*
- *ochrana oprávněných zájmů dítěte, včetně ochrany jeho jmění,*
- *působení směřující k obnovení narušených funkcí rodiny,*
- *zabezpečení náhradního rodinného prostředí pro dítě, které nemůže být trvale nebo dočasně vychováváno ve vlastní rodině"*

(Zákon č. 359/1999 Sb. § 1).

Kurátor pro mládež: Hlavní povinností kurátora pro mládež je práce s dětmi a mládeží z nefunkčních rodin, dětmi, jejichž chování je v různé míře problémové. Kurátorovým úkolem je monitorovat jedincův volný čas, přispívat k jeho začlenění do společnosti, mít na něj pozitivně výchovný vliv a ukázat mu jiné, produktivní možnosti trávení volného času a životní cesty, kterými se jedinec může v životě vydat.

Kurátor spolupracuje s rodinou dítěte, či osobami odpovědnými za jeho výchovu, se školou a dalším okolím, ve kterém se dítě nachází, účastní se trestných řízení v případech mladistvých a spolupracuje i s věznicemi (Matoušek, Koláčková, Kodymová eds., 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1. CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Praktická část této práce se zabývá kvalitativním zkoumáním zkušenosti přímých účastníků problematiky podpory pro žáky s poruchami chování a emocí ve školním prostředí. Cílem výzkumu je zjištění subjektivního vnímání účinnosti podpůrných nástrojů, které škola jedincům nabídla, zkušenosti s komunikací s pracovníky škol, jakým způsobem porucha zasahuje do studijního procesu jedinců a jakou podporu by si tito jedinci ze strany školy přáli dostat. Ze strany odborníků pracujících s dospívajícími s poruchami chování a emocí bylo cílem přiblížení problematiky a subjektivních náhledů na účinnost možností školní podpory. Závěrem by měl být souhrn účinných postupů, které těmto jedincům pomohly, či mohou pomoci a zkušeností s nedostatečnou či nesprávně zvolenou podporou.

Hlavní výzkumné otázky:

1. ***Jaká je zkušenost dospívajících s poruchami chování a emocí ve školním prostředí?***

2. ***Jaké má škola možnosti k podpoře žáků s poruchami chování a emocí?***

3. ***Jaká podpora ze strany školy byla, či by mohla být účinná dospívajícím s poruchami chování a emocí?***

3.2. VÝZKUMNÝ POSTUP

3.2.1. Výzkumný vzorek

Na začátku výzkumu jsem si po konzultaci s vedoucím práce a s ohledem na její cíle stanovila množství 5 rozhovorů s jedinci s potížemi s chováním a emocemi a s 5 různými odborníky, kteří s těmito dospívajícími pracují.

Pro výběr jedinců s potížemi s chováním a emocemi jsem si stanovila několik kritérií, které museli respondenti splňovat:

1. Spodní věková hranice 15 let, horní hranice neomezená. Zvolila jsem spodní věkovou hranici 15 let z důvodu vyššího předpokladu schopnosti reflektovat vlastní prožívání a

sociální realitu více do hloubky a s větším porozuměním než u mladších pubescentů. Vedle toho cítím jistou odpovědnost za případné negativní následky prožitků, které respondentům při rozhovoru mohou vzniknout. Spodní věková hranice je používána například v pracovním právu jako hranice, po které mohou dospívající vstupovat do pracovněprávních vztahů. Lze z toho odvodit, že jsou v tomto věku i z pohledu práva připraveni samostatně fungovat i ve složitějších sociálních situacích.

2. Respondent se v průběhu základní či střední školy potýkal s překážkami, které měly charakter potíží s chováním či emocemi.

Pro výběr respondentů pracujících s dospívajícími s poruchami chování a emocí bylo stanoveno kritérium:

1. Repondent musí pracovat v pomáhající profesi s dospívajícími s poruchami chování a emocí

Představení respondentů

Respondentů je celkem 10. 5 z nich se v dospívání potýkalo v různé míře s potížemi s emocemi či chováním a dalších 5 pracují v různých pomáhajících profesích s dospívajícími s poruchami chování a emocí. Věkové rozmezí respondentů je 16-39, věkový průměr 24,3, skupinu tvoří 7 žen a 3 muži.

Tento výběr respondentů umožňuje nahlédnutí do zkušeností s poruchami či překážkami ve studiu ve školním prostředí jak z pohledu žáků, tak i pracovníků ze školních, i pomáhajících profesí působících mimo půdu školy.

1. **Lenka** (20): V 17 letech byla Lence diagnostikována hraniční porucha osobnosti, úzkosti, deprese a porucha spánku.
2. **Adéla** (18): Respondentka nemá diagnostikovanou poruchu chování či emocí, od dětství ale trpí potížemi s pozorností a s hyperaktivitou, která jí způsobuje překážky při studiu.
3. **Eliška** (25): Eliška se diagnosticky pohybuje mezi bipolární afektivní poruchou II. typu a rekurentní depresivní poruchou se středně těžkými depresemi. Poruchy byly Elišce diagnostikovány ve 20 letech, s příznaky se ale potýkala již v průběhu školní docházky. Ve 13 letech byla hospitalizována pro mentální anorexii.

4. **Tomáš** (34): Tomáš má diagnostikované ADHD, bylo mu diagnostikováno ve 34 letech, všechny příznaky zažívá již od útlého dětství.
5. **Patricie** (16): V posledních 3 letech se potýká s emoční nestabilitou, v jejímž důsledku má potíže s emočním přejídáním a následnou nadváhou.
6. **Barbora** (26): Barbora je speciální pedagožka na dvou základních školách.
7. **Matěj** (28): Matěj je školní psycholog a učitel na střední odborné škole.
8. **Irena** (37): Irena pracuje na základní škole jako sociální pedagog.
9. **Daniel** (34): Daniel pracuje jako vedoucí týmu a služby v nízkoprahovém klubu.
10. **Hana** (39): Hana je dětská psychoanalyticky orientovaná psychoterapeutka, pracující ve středisku výchovné péče.

3.2.2. Metoda sběru dat

Data byla získána metodou polostrukturovaného rozhovoru. Tato metoda umožňuje tazateli obsáhnout v rozhovoru očekávaná témata a zároveň mu dává možnost měnit strukturu otázek dle směřování rozhovoru a pokládat doplňující otázky, umožňující probrat téma do větší hloubky (Miovský, 2006). Pro různé typy respondentů jsem vytvořila 3 různé varianty otázek:

1. Pro respondenty s poruchami chování a emocí, kde bylo mým cílem umožnit respondentovi popsat specifika své překážky ve studiu, zvládací mechanismy, zkušenost s podporou pracovníků školy a sdílet možnost podpory, kterou by si ze strany školy přál.

2. Pro pracovníky školy, kde měli respondenti popsat svou pracovní pozici, vztah a pracovní povinnosti k dospívajícím s poruchami chování a emocí, možnosti a postupy podpory pro tyto studenty ze strany respondenta i školy, na které působí. Následně měl respondent prostor pro sdílení nápadů na způsob podpory, který by mohl být účinný.

3. Pro odborníky pracující s dospívajícími s poruchami chování a emocí mimo půdu školy, kde bylo mým cílem zjistit zejména odborný náhled na příčiny vzniku poruch chování a emocí, na účinnost nástrojů škol pro jejich podporu a přiblížit práci s těmito dospívajícími. Opět zde byl prostor pro sdílení idejí, jaká podpora by mohla těmto jedincům ještě pomoci.

3.2.3 Metoda analýzy dat

Pro výzkum jsem zvolila metodu tematické analýzy. Tematická analýza umožňuje pracovat s nestrukturovanými informačními vstupy respondentů. Mezi její výhody lze zařadit možnost sestavení závěrů z různorodých vstupů, mezi nevýhody především její pracnost a časovou náročnost. Vzhledem k této časové náročnosti je počet vstupů, narozdíl od např. dotazníků, jejichž velké množství lze zpracovat za pomocí různých softwarových nástrojů, v řádu jednotek či desítek. Metoda tak může být vnímána jako nedostatečně průkazná. S ohledem na skutečnost, že má práce spíše mapuje prostředí a možnosti sledované problematiky, mi toto omezení připadá jako přijatelné. Braun a Clarke (2006). představují postup tematické analýzy v šesti krocích:

1. **Seznámení se s daty**

V první fázi je nutno blízké seznámení s daty ve formě přepisu dat (v případě verbálních dat), opakovaného čtení a počátečního vyznačování podobností a kódů, ke kterým se poté budeme vracet ve 2. fázi. Je důležité se do studování dat ponořit, neuspěchat ho a snažit se o jejich komplexní poznání.

2. **Generování počátečních kódů**

Tato fáze zahrnuje zachycení počátečních kódu ze sebraných dat, které označují zajímavé prvky. Počáteční kódy organizují data do skupin a tvoří základ pro tvorbu témat v další fázi

3. **Hledání témat**

Fáze hledání témat se zaměřuje na třídění kódu a analýzy, jak mohou různé kódy tvořit širší témata. Tato fáze je zakončena sbírkou témat a podtémat spolu se všemi přiřazeným úryvky.

4. **Revize témat**

Tato fáze je o zdokonalování navržených témat. V této fázi mohou být některá témata sloučena, rozdělena nebo i vyřazena. V této fázi výzkumník reviduje kódované úryvky dat a platnost témat.

5. **Definování a pojmenování témat**

V této fázi se opět zdokonalují navržená témata a obsažená data. Určuje se zde podstata každého z témat. Na konci 5. fáze tematické analýzy by témata měla být jasně definována a pojmenovaná stručným, jasným a srozumitelným způsobem.

6. **Podání zprávy**

Tato fáze zahrnuje sepsání zprávy a předání výsledků analýzy způsobem, který čtenáři dokáže její hodnotu a platnost. Zpráva by měla obsahovat datové úryvky a stručný, koherentní popis toho, co říkají (Braun a Clarke, 2006).

3.4. ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Všichni respondenti podepsali informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným použitím pro účely bakalářské práce. Z důvodu zachování anonymity respondentů je v přílohách této práce pouze vzor dokumentu. Byli předem seznámení s cíli výzkumu, s rozmezím délky trvání rozhovoru i s možností na jakýkoliv dotaz neodpovědět, ukončit rozhovor či se do 3 dnů rozhodnout od výzkumu odstoupit. Bylo jim vysvětleno, jak bude zajištěna jejich anonymita a které údaje o nich budou zveřejněny; věk, pohlaví, nejvyšší dosažené vzdělání. U první poloviny respondentů také potíže či diagnóza, se kterou se potýkají, u druhé poloviny pracovní pozice.

Před rozhovorem s nezletilou respondentkou podepsal její zákonný zástupce souhlas zákonných zástupců s rozhovorem a následným zpracováním získaných dat. Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným zpracováním podepsala jak respondentka, tak zákonný zástupce. Etické aspekty a možnosti rozhovorů s nezletilými jsem předem konzultovala s vedoucím své bakalářské práce a pečlivě zvážila možná rizika. V dokumentu "souhlas zákonného zástupce s rozhovorem s nezletilým" zákonný zástupce souhlasí i s tím, že mu získaná data od nezletilého nebudou poskytnuta. S nezletilou respondentkou jsem po dokončení rozhovoru ještě nějakou dobu seděla v kavárně, kde rozhovor probíhal a zjišťovala její pocity z rozhovoru. Na základě jejího projeveného zájmu jsem ji odkázala na možné zdroje podpory v okolí jejího bydliště.

Pro zajištění anonymity respondentů jsem u všech použila pseudonym, který nemá žádnou souvislost či podobnost s respondentem. Konkrétní zmínky místa bydliště, institucí či jmen byly vymazány, zobecněny či byl použit pseudonym.

4. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tabulka č.1.

TÉMATA	PODTÉMATA
Faktory ztěžující vzdělávací proces	Způsob výuky Tlak na výkonnost, strach ze selhání Nízká edukace žáků o dostupnosti podpůrných služeb
Kdyby za mnou jen někdo přišel…	Viditelné příznaky potíží ve školním prostředí
Účinné způsoby intervence	Přiblížení se k dítěti, navázání důvěry Práce s kolektivem Otevřenost školy ke spolupráci s dalšími organizacemi
Učitel důvěrníkem	Zkušenosti žáků Problematika smíšené role učitel-poradce Edukace učitelů
Negativní zkušenosti s podporou školy	Přehlížení problému Neúčinná podpora

4.1. FAKTORY ZTĚŽUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ PROCES

5 z 10 respondentů v rozhovorech poskytlo náhled na různé faktory, které vzdělávací proces a pobyt ve škole dělají náročnějším. Podtémata jsou následující: způsob výuky, tlak na výkonnost a strach ze selhání, nízká edukace žáků o dostupnosti podpůrných služeb.

4.1.1. Způsob výuky

2 respondenti zmínili potíže s udržením pozornosti ve vyučovací hodině. *"Potom ve škole, že prostě nejsem schopná udržet pozornost, bejt tam 45 minut 8 hodin. Nejsem schopná udržet pozornost, maximálně tak 20 minut, 15 dávám pozor, ale pak už to prostě nedávám, už nejsem schopná se soustředit."* (Adéla). *"Obecně mi přijde, a to asi by se dalo označit za obecnej nějakej jev, s pozorností maj velkej problém ty děti. To znamená, že je pro ně velmi těžký být v tý hodině přítomný a bejt těch 8 hodin v tý škole přítomný, velmi často se jim děje, že jim ta pozornost odchází pryč…"* (Matěj, školní psycholog). Matěj navrhuje i možné řešení, a to zkrácení doby výuky i času stráveného ve škole. *"Možná to bude znít bláznivě, ale říkal*

jsem si kratší, ještě kratší úseky výuky, představoval jsem si tak půl hoďky. (...) Nějak zkusit to očesat, aby tam nemuseli být 8 hodin, ale třeba jenom 6, nevim." (Matěj, školní psycholog)

Další 3 dotazovaní hovořili o přání či účinnosti interaktivní, aktivizující výuky, která by měla pozitivní vliv na jejich schopnost udržet ve vyučovací hodině pozornost. Některá ze sdělení lze interpretovat i tak, že by měl tento způsob výuky vliv i na zkrácení času potřebného k domáci přípravě a tím i zlepšení prospěchu některých studentů. *"Změnit styl výuky ve škole by bylo dobrý. Mě přijde, že dávat pozor 45 minut na jedno daný téma je hrozně těžký, že spíš kdyby to udělali třeba interaktivní formou nějakou a ne, že hodinu člověk vykládá o tom, o čem prostě to je ta látka. Bylo by lepší udělat třeba nějakej pracovní list a během toho, co ten člověk bude třeba povídat nebo bude mít nějakou prezentaci, třeba prezentace zbožňuju (...) kdyby nám třeba pouštěli videa, tak by to taky bylo fajn. (...) Já třeba nezvládám vnímat co ten člověk říká, a ještě to zapisovat. To já buď musim dělat jedno nebo druhý. A přijde mi, že já když poslouchám, tak se toho naučím víc, ale zase musim mít zápisky, protože někteří učitelé nedělaj prezentace, takže bych měla smůlu. Takže musim prostě psát a pak sama doma si to jen tak neotevřu…"* (Adéla).

Tomáš s diagnostikovaným ADHD hovořil o výrazně lepším prospěchu při zážitkové výuce než v ostatních předmětech, které ho v dětství nebavily a ze kterých už na základní škole hůře prospíval.*"Mě nikdy nebavilo se učit, to musím říct, už na základce v nižších ročnících jsem měl třeba v 5., 6. třídě čtyřky a tak, ale myslim si, že to bylo hodně i kvůli tomu, že jsem měl problémy s pozorností. (...) My jsme třeba tenkrát měli fiktivní firmy, to mě extrémně bavilo, tam já jsem se projevoval v tom, že já jsem byl vždycky praktickej člověk, takže mě bavilo, že můžeme něco vymejšlet, byť jako fiktivně, teď to ty děti můžou dělat reálně, že můžou prodávat ty služby nebo výrobky. To jim právě říkám, že jim závidim, to by mi to třeba tu pozornost v tom drželo, i v tý fiktivní firmě mi to tu pozornost drželo (...) já jsem měl paní učitelku, která nás měla na ty fiktivní firmy a zároveň na účetnictví a ona mi byla schopna říct: Tome, ty jsi na ty fiktivky nejlepší za dobu, co to dělaj, no ale to účetnictví, tam seš úplně mimo. Tady seš na pětky a tam jsi na jedničku podtrženou se dvěma hvězdičkama…"* (Tomáš).

Respondentka Eliška také uvedla kontext frontální výuky a nízké vedení ke spolupráci kolektivu. V jiných částech rozhovoru mluvila o třídním kolektivu jako o nefunkčním a o školním prostředí jako o výkonově zaměřeným: *"...jak to byla většinu času frontální výuka,*

neměli jsme ani prostor nějak spolupracovat, možná kdyby styl výuky byl víc interaktivní, tak by ten kolektiv možná vypadal taky trochu jinak." (Eliška).

Školní psycholog Matěj a vedoucí týmu a služby nízkoprahového klubu Daniel mluvili také o účelnosti vyučované látky a o porozumění účelnosti vyučované látky. *"Nepřijdu si dostatečně fundovanej v tom mluvit o nějaký výuce jako o interaktivnosti a tak, ale mám pocit z těch dětí, že oni tu výuku nevnímaj jako důležitou. Myslím si, že maj pocit, že to vlastně nepotřebujou, to znamená přijde mi, že nějakým způsobem zkusit ty děti namotivovat v tom jim ukázat, k čemu jim některýty věci vlastně budou. U matematiky věřím, že často působí problém to, že ty děti jakoby nedohlídnou k čemu jim to bude. A věřim, že ta matematika, to není že bych odsuzoval matiku, je důležitá, ale taky si myslim, že ty děti prostě jakoby je to nezajímalo v tomhle věku. Myslím si, že obecně by bylo fajn se vlastně podívat na ten vzdělávací plán celorepublikovej a říct si: okej, potřebuje se šestnáctiletý dítě učit tohle nebo tohle?* (Matěj, školní psycholog).

Daniel poukázal i na problematiku nedostatečného věnování pozornosti výchově a vedení k samostatnosti a zodpovědnosti ve škole. *"Doba s vyvíjí, ono se to teda už trochu mění, třeba před pár rokama děcka nic nevěděly o nějaký finanční gramotnosti, to je věc, která je nezbytná v životě, to je škola nenaučila, ale naučila je pythagorovu větu, kterou vlastně nikdy nevyužují, ale rozvíjí to jejich myšlení. To mi přijde absolutně debilní. (...) je to o tom, dát jim tu látku, co máš v osnovách a nějakou tu výchovu a přípravu na praktickej život tam vůbec nemají, což mi přijde špatně. Nebál bych se víc výchov, kde se víc mluví, přemejšlí a podporujou se lidi ke svobodnýmu vyjadřování věcí. (...) a že by měla bejt větší zopodvědnost a svoboda na těch dětech, samozřejmě zodpovědnost ve smyslu, že když něco nebudu dělat, ponesu si nějaký následky. Tak by vypadal můj ideální školskej systém, že škola má spíš roli mentora, než autority. Mentor je vlastně taková zdravá autorita, která ty děti podporuje hlavně v tom, v čem chtějí být dobrý a nedupe na nich, že: v tomhle seš špatnej, což se dneska pořád děje"* (Daniel, sociální pracovník).

4.1.2. Tlak na výkonnost, strach ze selhání

6 z 10 respondentů promluvilo o různé míře pocitu či vnímání nepříjemného nátlaku k výkonu či strachu ze selhání ve škole: *"...a celkově ten stres a tlak ze všech těch testů, zkoušení a úkolů, už toho bylo fakt někdy hodně."* (Patricie).

3 respondentky se svěřily s pocity sebepodceňování v kontextu se studijními požadavky a výsledky: *"cítím se tam jako nejhloupější, i když nejsem, tak prostě moje známky o tom vypovídaj, že prostě patřím k hodně spodnímu průměru v tý třídě. Ale nepřijde mi, že bych byla nějak hloupá nebo něco, ale prostě mi to dýl trvá to pochopit. Prostě to je těžký pro mě"* (Adéla). *"Cítila jsem dost velkej nátlak jak v třídním kolektivu, kde to bylo hodně soutěživý, tak ze strany učitelů, kteří fakt požadovali výsledky. Teď v kombinaci s tím jsem na sobě pozorovala, že nedokážu bejt tak výkonná a došla jsem do nějaký fáze, kdy jsem si říkala, jestli na to mám."* (Eliška). *"Já jsem na sebe hrozně tvrdá mám pocit, že jak jsem teďka neudělala tu zkoušku, tak jsem to trochu brala jako osobní selhání, i když vim, že to tak není"* (Lenka).

Jedna z respondentech promluvila i o psychosomatických příznacích v kontextu s nátlakem na výkonnost ve školním prostředí: *"...tak jsem se prostě bála, že když se mě učitel na něco zeptá, tak nebudu vědět odpověď, takže byly určitý předměty, kde já jsem měla opravdu žaludeční neurózy, bolelo mě břicho, strašně rychle mi tlouklo srdce..."* (Eliška)

O vnímání strachu ze selhání u dětí a dospívajících a nátlaku na výkon promluvili i vedoucí týmu a služby v nízkoprahovém klubu Daniel a školní psycholog Matěj: *"...co jsem hodně zaznamenal ve svý zkušenosti, je obrovská úzkostnost z testování, z psaní testů, ze zkoušení, možná bych to zobecnil na obrovskej strach ze selhání. Přijde mi to hodně zvláštní, ale přijde mi, že ty děti maj extrémní strach ze selhání, jako kdyby byly hodně výkonnostně zaměřený, ale vlastně nejsou. Je to takový jako, že jim samotným o to nejde, ale maj obrovskej strach z toho, že dostanou pětku, ale přitom mi vlastně přijde, že ani nevědí proč, že to vlastně není, že: já chci být ten nejlepší student a štve mě, že jsem dostal pětku, skoro mi to až přijde jako taková sociální... že vlastně to není vyřčený nahlas, ale je to takovej zvláštní tlak na výkon u těch dětí, a oni z toho potom vlastně jako maj obavy, že dostanou čtyřku, pětku. Velmi často se setkávám s tím, že ty děti jedou na samý jedničky, a když potom dostanou dvojku, tak z toho maj úzkosti, je to až občas velmi extrémní."* (Matěj, školní psycholog). Daniel hovořil o čím dál vyšších nárocích v kontextu rozvoje různých duševních obtíží: *"...lidi maj podle mě na děti a na sebe čím dál větší a větší nároky, který vlastně nejsou schopni dlouhodobě udržovat, no a to vyúsťuje v to, že něco přestává fungovat. To je jak u běžnejch věcí, který jsou často hodně namáhaný, tak se často musí měnit, protože nevydrží ten tlak, takhle to vnímám podobně u lidí a projevuje se to nějakými psychickými obtížemi, anebo právě poruchami chování."* (Daniel, sociální pracovník)

4.1.3. Nízká edukace žáků o dostupných podpůrných službách

3 respondenti vyjádřili, že v neměli průběhu školní docházky dostatečný přehled o dostupných podpůrných službách ve škole či mimo školu: *"...to už jsem ti právě říkala, že si myslim, že tam ten psycholog vůbec nebyl…"* (Lenka). *"Tehdy mi vlastně nebylo vůbec řečeno, že bych tam mohla navštívit školní psycholožku, tehdy jsem vlastně ani nevěděla, jestli tam vůbec nějaká byla. (...) My jsme s tím vlastně nebyli ani pořádně obeznámení. Já bych uvítala, kdybychom měli aspoň hodinu, kterou bychom věnovali tomu, že školní psycholožka přijde do tý hodiny a představí se. Na začátku roku se nám to zběžně řeklo, ale nevěnovala se tomu větší pozornost, takže myslím, že spousta lidí ani nevěděla, co jim ta škola nabízí…"* (Eliška)

Respondentka Patricie popisovala určitou nespokojenost se způsobem práce školní psycholožky a v rozhovoru vyjádřila přání o propojení či přehled podpůrných služeb, které jsou k dispozici i mimo půdu školy: *"pokud by to bylo možné, tak navázat nějaký kontakt s nějakou organizací, která se tomuhle věnuje nebo minimálně na ni odkázat, třeba na nějakou skupinu mladistvých, to jsem i narazila že i tady byly nějaký organizace, co dělaly tadyty setkání mladistvých a myslím si, že by to nebylo špatný, kdyby škola aspoň řekla: hele, je tady ta možnost, možná by tě to mohlo zajímat, asi tak."* (Patricie). Respondentka Eliška také projevila přání o naměrování školou na další podpůrné služby: *"...tak možná kdybych měla nějakýho průvodce, který by mě dokázal potom nasměrovat k nějaký pomoci, kdyby mi ji třeba sám nemohl úplně poskytnout"* (Eliška).

4.2. KDYBY ZA MNOU JEN NĚKDO PŘIŠEL…

4 z respondentů na otázku, jaká podpora ze strany školy by mohla být účinná, odpověděli, že by stačilo, kdyby za nimi jen někdo přišel, vytvořil bezpečný prostor pro důvěrnou komunikaci zajímal se o to, co se děje: *"...tam by asi opravdu stačilo jenom vytvoření nějakýho prostoru, kdy by se za mnou někdo stavil a vyhradil si na mě nějakej čas a doopravdy se asi jen zeptal co se děje (...) když se vžiju zpět do tý třináctiletý slečny, tak by mi opravdu pomohl asi jen nějakej bezpečnej prostor a vlídnost, vstřícnost ze strany toho učitele, abych mohla mluvit o těch problémech, o tom co mě tíží a tak"* (Eliška). *"Mohli se mnou probrat, jestli fakt nepotřebuju si za někým zajít, jestli nemám nějaký prostě zpomalení nebo něco"* (Adéla), *"..že právě by jako za mnou někdo přišel, že vypadám smutně, jestli nepotřebuju pomoct. To je to, jestli jsem jako v pohodě, no"* (Lenka), *"...třeba si ho vzít i bokem za dveře a*

zeptat se ho, jestli je všechno v pohodě, jestli nepotřebuje jít třeba si někam sednout na chodbu a tak" (Patricie).

Myšlenku o přání oslovování potíží studenta sdílel i vedoucí týmu a služby nízkoprahového klubu Daniel: *"Co mě tam chybí je to, že nemluví s tím dítětem o tom, co se děje, často je tam jenom: ty seš hroznej, podívej, cos zase udělal, ale často tam není takovejten pokec: hele, podívej se kolik máš poznámek za poslední 3 měsíce, co mi k tomu řekneš, co se ti honí hlavou?"* (Daniel, sociální pracovník).

4.2.1. Projevy potíží ve školním prostředí

Všichni (5) respondenti se zkušenostmi s potížemi s chováním a emocemi v průběhu školní docházky zmiňovali viditelné projevy těchto potíží ve škole. Často o těchto projevech hovořili v kontextu viditelnosti a zpětného nepochopení, proč tyto projevy nikdo neoslovil, či se jim dostatečně nevěnoval. Včasné zachycení, někdy zdánlivě i jemných příznaků a včasná intervence může výrazně ovlivnit přístup mladého člověka ke studiu a ke škole, být prevencí záškoláctví či většímu prohlubování potíží.

Všech 5 respondentů ze skupiny respondentů se zkušeností potíží s chováním a emocemi ve školním prostředí v rozhovorech sdílelo potíže s pozorností ve výuce, někdy v kombinaci se zhoršením prospěchu: *"no a na základce se mi to projevovalo tak, že jsem se blbě soustředila a jedla jsem lecitin - vitamíny (...) ale že se mi zhoršily známky jakože o stupeň"* (Lenka). *"Potom ve škole, že prostě nejsem schopná udržet pozornost, bejt tam 45 minut 8 hodin. Nejsem schopná udržet pozornost, maximálně tak 20 minut, 15 dávám pozor, ale pak už to prostě nedávám, už nejsem schopná se soustředit. Ještě furt klepu nohou nebo musim furt něco dělat, že klepu furt nohou jako kdybych byla nervní."* (Adéla). *"Hlavně mám i problémy s pozorností ve škole, to je asi první signál, který jsem dostala, prostě nesoustředěnost…"* (Patricie). "*Potom v těch maničtějších obdobích jsem opět nedávala úplně pozor, ale dělala jsem ze sebe trochu takovýho šaška, že jsem se víc bavila se spolužákama, takže jsem opět měla sníženou koncentraci"* (Eliška). *"Mě nikdy nebavilo se učit, to musím říct, už na základce v nižších ročnících jsem měl třeba v 5., 6. třídě čtyřky a tak, ale myslim si, že to bylo hodně i kvůli tomu, že jsem měl problémy s pozorností"* (Tomáš).

V rozhovorech se třemi z těchto respondentů zazněl i projev potíží v podobě silné únavy, někdy až spánek ve škole: *"ale já jsem hodně spala v hodinách teda, že fakt hodně. A učitelé mě nechávali spát v hodinách, jako párkrát mě někteří budili, ale častokrát mě fakt jako nechali spát tvrdě. Ale jo, no, jakože byl to boj o přežití, mě tam bylo hrozně blbě"* (Lenka). *"Ve škole, když jsem fakt bývala vyčerpaná, tak jsem v tý hodině nedávala pořádně pozor, tak jsem třeba fakt byla tak strašně unavená, že jsem chtěla spát, nebo jsem naopak mívala takový úzkosti"* (Eliška), *"...někdy i obrovská únava, nebyla jsem skoro ani schopná tam být v tý škole…"* (Patricie).

U dvou z těchto respondentů se potíže projevovaly zvýšenou citlivostí k různým podnětům: *"...přišlo mi, že cokoliv, nějaká třeba jen poznámka od nějakých přísnějších učitelů jako: proč ležíš na lavici, mě dokázala strašně vyvést z míry zničehonic. Nevěděla jsem vůbec, čím to je, protože já jsem taková nebyla, řekla bych, že jsem docela veselej člověk a najednou mě to začalo takhle divně ovlivňovat…"* (Patricie), *"...u nás doma byly nastavené jako jedničky, my jsme museli mít jedničky, a právě když jsme měli dvojky třeba, tak nás za to táta mlátil. A mě se hrozně často stávalo, že já jsem se rozbrečela ve škole, když jsem měla dvojku"* (Lenka).

Dalšími projevy, které byly pro každého z respondentů ojedinělé, bylo snížení hmotnosti, sociální izolace a viditelné řezné rány: *"... a to si zrovna myslím, že to bylo celkem i na mě vidět, že já fakt jsem… já jsem se přestala hrozně bavit se všema a moje přestávky vypadaly tak, že jsem seděla se sluchátkama na uších a fakt jsem byla hrozně uzavřená do sebe, i jsem i hodně brečela v té škole (...) a zrovna já jsem se fakt jakože řezala a měla jsem i nějaké ty rány a myslim si, že nebylo těžké si toho všimnout"* (Lenka), *"já jsem zhubla hodně o letních prázninách než se nastupovalo do 7. třídy a když jsem nastoupila, tak už jsem byla poměrně dost hubená, myslím, že jsem potom zhubla během dvou měsíců už jen 4 kila, když mě při 36 kilech hospitalizovali"* (Eliška).

4.3. FUNKČNÍ ZPŮSOBY INTERVENCE

5 respondentů mluvilo o zážitku funkčního způsobu intervence či podpory, ať už z pohledu dospívajícího či pracovníka. Téma je rozděleno do 3 subtémat; navázání důvěry, práce s kolektivem a otevřenost školy. Funkční intervencí se v některých případech ukázala být i komunikace potíží se členem učitelského sboru, tyto zkušenosti jsou obsáhlé v následující kapitole: *učitel důvěrníkem.*

4.3.1. Navázání důvěry

O důležitosti důvěry a vztahu mezi pracovníkem a dítětem či dospívajícím mluvili 4 z 5 respondentů z pozic pomáhajících profesí. Důvěra mezi dítětem a pracovníkem tvoří základ pro jakoukoliv budoucí spolupráci i prostor otevřít téma potíží dítěte: *"pro tyhle děti je dost často, mnohem víc možná než pro normální děti, důležitá nějaká důvěra, protože jak jsou z toho rodinnýho prostředí nevyhovujícího, tak dost často s tím souvisí, že oni třeba nemají důvěru v lidi jako takový"* (Barbora, speciální pedagožka).

4 z 5 pracovníků v rozhovorech popisovalo problematiku a strategie navázání vztahu s dítětem či dospívajícím. Roli zde dle výpovědí hraje věk: *"No, ale myslím si, že v mým případě v tom hraje roli věk hodně, i třeba i ta vizáž třeba jo, protože já jako holt vypadám, že mi je třináct (smích), to si myslím, že v tom hraje hodně velkou roli"* (Barbora, speciální pedagožka), osvětlení důvěrnosti a bezpečí prostoru pro sdílení: *"...primárně je to o tom, že ty děti se samy ubezpečí o tom, jak moc je to bezpečnej prostor"* (Matěj, školní psycholog), přiblížení se k dítěti či dospívajícímu různými způsoby: "*...a taky třeba to, že já jim nechávám si tykat"* (Barbora, speciální pedagožka), "*myslím si, že primárně hodně dělá, když s tím dítětem navážu ten vztah takovej, že nejsem ta autorita, která mu říká a vynadá, ale když pochopí, že já můžu být v něčem jeho spojenec"* (Matěj, školní psycholog), "*...důležitá je autentičnost. Já po nich něco chci, nějakou otevřenost, tak jim to samé musím taky sám za sebe nabídnout, což je v tom to důležitý si myslím. A je taky v pohodě říkat: "ano, taky chybuju, jsem jenom člověk..."* (Daniel, sociální pracovník), *"...já s nima fakt jednám s respektem jako rovnej s rovnym a jsem většinou první, u koho to takhle zažili z tý dospělý autority. (...) Takže já vlastně nebuduju vztah přes ten jejich problém, ale buduju vztah přes jejich záliby, přes to jak se mají"* (Hana, dětská psychoterapeutka).

4.3.2. Práce s kolektivem

Další intervencí, která se z rozhovorů zdá být účinná, je práce s kolektivem, ať už v podobě intervence či v podobě prevence. Preventivní charakter mohou mít i kolektivní aktivity, které žáky povedou ke spolupráci, vzájemnému poznání a respektu.

O účinnosti intervence v kolektivu mluvila speciální pedagožka Barbora: "*ono se dost často stává, že třeba to dítě vůbec v období tý puberty hodně dá na ten kolektiv, takže se nám*

třeba i stalo, že se nám povedlo vyřešit i nějaký projevy výchovný u jednotlivce do jistý míry prací s celou skupinou" (Barbora, speciální pedagožka), dětská psychoterapeutka Hana upozorňuje na problematiku nevhodné intervence, která bude blíže shrnuta v kapitole *neúčinná podpora*: *"...takže se často stane, že to spíš pokazí, než že by tomu dítěti pomohli. To jsou takový ty skupinový práce, kdy se řeší problém dítěte, ale místo aby se pomohlo tomu dítěti se začlenit, tak se stane pravej opak, před celou skupinou se mu dá nálepka a je to prostě blbý"* (Hana, dětská psychoterapeutka).

Sociální pracovník působící v nízkoprahovém klubu Daniel zmínil potřebu sledovat rozpoložení třídního kolektivu a uzpůsobit mu výuku či program: *"...mám pocit, že ti učitelé často nekompetentní, chybí jim nějaký vzdělání, jak pracovat s takovejma dětma a často jsou tam nějaký osobní cíle, který mají a absolutně je nezajímá kontext toho, kde ta třída, kde ty lidi se zrovna nacházejí"* (Daniel, sociální pracovník).

O kolektivní práci jako způsobu stmelování kolektivu a působení na vzájemné vztahy ve třídě byla v rozhovorech zmínka u dvou respondentů; jednou z pozice respondenta se zkušeností s potíži s chováním a emocemi ve školním prostředí: "*...jak to byla většinu času frontální výuka, neměli jsme ani prostor nějak spolupracovat, možná kdyby styl výuky byl víc interaktivní, tak by ten kolektiv možná vypadal taky trochu jinak"* (Eliška) a jednou z pozice školního psychologa: *"...a v momentě, kdy třeba já narazím na studentka nebo studentku, u kterých mám podezření, že by se tam něco mohlo dít nebo se od toho dítěte dozvím že děje a je tam nějakej problém, tak jednak můžu, pokud je to i v rámci vztahů ve třídě, tak s tou preventistkou občas děláme intervence ve třídách, kdy skrz nějaký techniky se snažíme tu třídu nějak zocelit nebo nějak je dát víc dohromady"* (Matěj, školní psycholog).

4.3.3. Otevřenost školy ke spolupráci s dalšími organizacemi

Otevřeností školy je myšlena otevřenost ke spolupráci s dalšími organizacemi poskytující podpůrnou péči dětem a dospívajícím, komunikace s nimi, doporučení či nasměrování žáků k těmto organizacím a využívání jejich služeb pro školy. 2 z 5 respondentů se zkušeností s potížemi s chováním a emocemi ve školním prostředí projevilo zájem o takovou spolupráci: *"...tak možná kdybych měla nějakýho průvodce, který by mě dokázal potom nasměrovat k nějaký pomoci, kdyby mi ji třeba sám nemohl úplně poskytnout (...) hlavně v těch třinácti jsem nevěděla, co mám dělat nebo jak se vyrovnat s těma problémama, což mě přijde že zase zpátky cykluje k tomu, že celková úroveň psychoedukace byla fakt chudá"* (Eliška),

"pokud by to bylo možné, tak navázat nějaký kontakt s nějakou organizací, která se tomuhle věnuje nebo minimálně na ni odkázat, třeba na nějakou skupinu mladistvých, to jsem i narazila že i tady byly nějaký organizace, co dělaly tadyty setkání mladistvých a myslím si, že by to nebylo špatný, kdyby škola aspoň řekla: "hele, je tady ta možnost, možná by tě to mohlo zajímat, asi tak" (Patricie).

3 z 5 pracovníků mluvilo o pozitivní zkušenosti a způsobu této spolupráce: *"pak jsou tady ale školy, který fungujou, který využívaj i programy od nás, a tam to jsou lidi, že cítím větší otevřenost. I z těch klientů mám pocit, že mluví o tom, že když se něco děje, tak ta škola to řeší. To mi přijde jako důležitý (...) takže to, a pak jsem mlvuil o tom našem SVP, a je dobrý, že často u těch klientů je tam zapojenej kurátor nebo OSPOD ve spolupráci se školou a celkově s tím systémem, a co mám pocit, že tady docela funguje jsou případový konference. Už i my jsme párkrát byli přizvání, když děcka sdíleli, že k nám chodí"* (Daniel, sociální pracovník), *"...dost často si přizýváme ke spolupráci třeba organizaci zaměřující se na primární prevenci, kde je vyloženě tým odborníků, který s náma spolupracujou v řešení třeba jak nějaký prevence, tak potom třeba i v řešení konkrétních problémů, který ty děti maj, takže tam vlastně funguje jak ten preventivní program, tak nějaká už cílená intervence. Vlastně do tý školy přijíždí někdo jako neutrální a snaží se s tím dítětem, případně s celou to skupinou, nějakým způsobem pracovat"* (Barbora, speciální pedagožka), "*...já s nima docela často spolupracuju, a když tam nemaj svýho psychologa, tak jim i ústně říkám, co mají v těhlech situacích dělat, jak postupovat, na koho se obrátit, takže si myslím, že v poslední době je to docela dobrý, ta komunikace se školou"* (Hana, dětská psychoterapeutka).

4.4. UČITEL DŮVĚRNÍKEM

8 z 10 respondentů promluvilo o tématice učitele jako důvěrníka. Z pozic dospívajících s potížemi s chováním a emocemi mnohokrát zaznělo, že je některý člen učitelského sboru oslovil a zajímal se, co se v nich děje nebo že sami respondenti oslovili některého u učitelů. Z pozic pracovníků bylo téma otevřeno v kontextu potřeby vzdělávání učitelů v oblastech duševního zdraví a vhodné podpory žáků s těmito potížemi. V obou skupinách respondentů zazněla problematika smíšené role učitele – poradce. Dle zmíněných okruhů jsou zde i strukturována subtémata; zkušenost žáků, problematika smíšené role učitel-poradce, edukace učitelů.

4.4.1. Zkušenost žáků

V 4 z 5 případů výzkumného šetření s jedinci se zkušenostmi s potížemi s chováním či emocemi bylo uvedeno, že proběhl mezi žákem a učitelem rozhovor o potížích žáka, ale nebyl z různých důvodů dostačující či komplexní, často byl jednorázový či zaměřený pouze na souvislosti se školním prospěchem, i takováto intervence ale žákům určitou podporu poskytla a přinesla jim úlevu v oblasti školních povinností.

O takové zkušenosti vyprávěla například Lenka: *"...tak se mě pak jednu dobu chodila ptát, jestli jsem v pohodě, jestli dobře spím, že to vypadá, že jako hrozně moc se učím a furt jako makám, tak jestli jako jsem takhle v pohodě. Tak to mě potěšilo. A dokonce se mi i jednou stalo, že jsem se před ní rozbrečela, ale to bylo právě kvůli škole, že jsem toho měla hrozně moc a musím říct, že mi krásně vyšla vstříc tehdy, že právě jsem jí brečela, že jako to nestíhám nějaké úkoly a připravit se na zkoušku, tak to mi fakt tehdy pomohla hodně"* (Lenka). Lenka později v rozhovoru dodala, že by si přála podobný typ podpory jako od této učitelky, ale v oblasti duševního zdraví, nejen školního prospěchu: *"...učitelka z té biologie, že ona to myslela jakože podporu co se týče učení, no. Ale právě jako podobný styl podpory, akorát co se týče toho psychického stavu, že právě by jako za mnou někdo přišel, že vypadám smutně, jestli nepotřebuju pomoct"* (Lenka), podobnou zkušenost sdílela i Eliška: *"v tu dobu to byla asi jediná vstřícnost od tý školy, potom co jsem se vrátila, tak mi v mnoha předmětech bylo poskytnuto víc času na dohnání látky a třeba mě i začali zkoušet nějak později, ale vlastně nikdo tam nebyl pro to, abych o tom dál mluvila nebo nějaký následný konzultace nebo psychologická podpora, to vůbec. Zase se to týkalo jen rámce výuky a plnění povinností"* (Eliška) a Tomáš: *"škola konzultace pro děcka, co by měli zájem, poskytovala. Já jsem ale nechtěl dělat nic navíc proto, abych se zlepšil ve známkách. Šlo totiž jen o ty lepší známky"* (Tomáš).

Dalším vyskytujícím se subtématem byla různými způsoby nedotažená, nahodilá či nárazová bez dotažení do reálné aktivity nebo opatření: *"...co vím, tak si mě vzala moje třídní učitelka a ptala se mě na to, jestli jsem v pořádku, na to si vzpomínám, ale nebylo to nijak, že bychom tu věc spolu řešily opakovaně. Vím zpětně o jednom učiteli, kterej to řešil na poradě, ale se mnou to neřešil"* (Eliška), nedostatečného pocitu zájmu: *"nebylo to, že by mě vyloženě odmítl nebo že by to nerespektoval, ale zároveň jsem tam neviděla úplně ochotu se o tom bavit víc. Prostě nějakej zájem doopravdy poznat nebo se dozvědět víc o tom, co se děje, ale nebylo to úplně že by mě odmítl*" (Eliška), pocit nedostatečné náklonnosti učitele: *"...ale ve škole, když*

mám mluvit s kantorama, tak záleží, jestli z toho člověka mám jakoby strach, že mě nemá třeba rád, že to z něho cejtim, tak mi dělá hroznej problém se vymáčknout" (Adéla).

Jedna z respondentek zkušenost s učitelem jako důvěrníkem popisuje s velmi pozitivním laděním a spokojeností: *"myslim si, že zrovna jsem měla štěstí, že ve škole to bylo fakt super, že když ty učitelé vážně vidí, že ten student už nemůže, tak třeba řekne: jo, v pohodě, zajdi si na chodbu, mám tam jít s tebou? Jsi v pohodě? (...) Já jsem o tom vlastně s nikým ze školy vlastně nemluvila, jen s jednou učitelkou, která mě vyučuje, tak si toho nějak všimla na konci minulýho roku a od tý doby se mě občas zeptá, jestli je všechno v pohodě, občas jsme si i povídaly"* (Patricie).

4.4.2. Problematika smíšené role učitel-poradce

V obou skupinách respondentů se hovořilo o problematice smíšené role učitel-poradce, nejčastěji učitel-výchovný poradce. Smíšenost těchto dvou velmi rozdílných rolí, kdy jedna je rolí jakési autority a průvodce vzděláním a druhá je rolí bezpečnou, na kterou se žák má v případě potíží obrátit, se zdá být problematická a ze strany studentů směrem k poradci nevytváří dostatečný prostor pro důvěru.

O takové zkušenosti mluvila z pozice žákyně Eliška: "*...my jsme vlastně měli povědomí o tom, že ve škole je výchovnej poradce, že by tam měla bejt psycholožka, ale vlastně nezažila jsem nikoho ze svý třídy, kdo by tuhle službu využil z důvodu toho, že měl nějaký problémy, že by měl takovou důvěru v ty učitele nebo ty pracovníky, aby se jim svěřil, protože třeba výchovnej poradce byl zároveň učitel (...) co se týče výchovnýho poradce, tak to byl zároveň tělocvikář a to byl fakt nepříjemnej pán, kde tam prostě byly problémy i s nějakým obtěžováním v tělocviku, takže tam si myslím, že hlavně z řad dívek nikdo nechtěl si chodit pro nějakou radost, nikdo to nevyhledával"* (Eliška).

Mnohem více bylo ale téma otevíráno z pozic pracovníků, kde jej otevřeli 3 z 5 respondentů: "*No, určitě pokud je to učitel, normálně jako běžný učitel, tak ten dost často vyžaduje prostě v tý třídě vlastně tu kázeň jinak, než potom já, když tam s těma dětma pracuju výhradně individuálně nebo v těch menších skupinkách, takže já potom působím, bych řekla, dost nestranně nebo spíš tak jako kamarádsky, bych řekla, než ti učitelé"* (Barbora, speciální pedagožka), *"...takže ke mně dochází primárně prváci, druháci, občas třeťáci a ty neučím, takže tam to asi nehraje takovou roli, ale věřím, že třeba studenty, který třeba já učím, tak by*

ke mně nepřišli" (Matěj, školní psycholog), *"rozhodně je za mě důležitý investovat do nějaký funkce ne školního psychologa, ale výchovnýho poradce. Připadá mi, že to často učitelé mají jen tak přidaný, ale je jim to úplně jedno, co tam jako mají"* (Daniel, sociální pracovník).

4.4.3. Edukace učitelů

Téma potřeby edukace učitelů v oblastech duševního zdraví a péče o psychické zdraví dětí a dospívajících bylo v rozhovorech s pracovníky v pomáhajících profesích otevíráno hojně. O tématu se zmínili 4 z 5 pracovníků. Vyskytovalo se v podobě potřeby obecného porozumění problematice duševního zdraví, aby nedocházelo ke zlehčování problému dospívajícího: *"...co se emocí týče, tak tam primárně bych tu podporu nějakou, vlastně i učitelů, já tomu rozumim, je to těžká profese, ale často se stává, že ta starší generace to pořád odsuzuje, zlehčuje velmi často. Ti studenti nejsou hloupí, oni to vnímaj, že ty učitelé na ně nějak nahlížej a to jim vlastně nepomáhá, takže i nějaká edukace těch učitelů*" (Matěj, školní psycholog).

Dalším zmíněným tématem byla potřeba náhledu učitelů na jejich práci, ať už ve formě podpůrných hospitací, mentoringu či supervizí: *"často co mě přijde je špatný, že ti učitelé nemají žádnou supervizi, a že nemají žádnej náhled na svojí práce, že vlastně poškozují ty žáky, protože vždycky jsem to takhle dělal, tak to tak budu dělat dál, vůbec tam nemaj tu vidinu toho, že dětem můžou i ublížit a že z tý školy se pro žáky stává něco hrozně nepříjemnýho, což by tak rozhodně nemělo bejt (...) fakt je potřeba, aby dostávali náhled na svou práci, což nedostávají, aby slyšeli: "tohle děláš blbě, měl bys na tom zapracovat", něco jako supervize nebo i častější hospitace, který by nebyly formou kontroly, ale spíš podpůrný"* (Daniel, sociální pracovník), *"...myslím, že by jim strašně moc pomohly nějaký supervize nebo intervize, což občas někdo nabízí, nějaká organizace i zadarmo, ale není to úplně automaticky v tý nabídce, pedagogicko-psychologický poradny by to měly dělat, nicméně ty jsou tak zasekaný, že to nedělaj"* (Hana, dětská psychoterapeutka).

V neposlední řadě byla v kontextu edukace pedagogů zmíněna vhodnost proškolení či vzdělání v oblasti práce s dospívajícími s různými druhy potíží, ať už za účelem usnadnění spolupráce se školním poradenským týmem: *"možná nějaký další vzdělávání pedagogů, aby ty informace, který dostanou od nás, dokázali líp uchopit, kdyby měli nějaký další kurzy jak pracovat s těmahle dětma, že by do toho dokázali vidět hlouběji, to by možná bylo fajn"* (Irena, sociální pedagožka), tak jejich vyšších kompetencí pro práci s kolektivem jako takovým: *"to*

jsem asi hodně zodpověděl v předchozí části, že mám pocit, že ti učitelé často nekompetentní, chybí jim nějaký vzdělání, jak pracovat s takovejma dětma a často jsou tam nějaký osobní cíle, který mají a absolutně je nezajímá kontext toho, kde ta třída, kde ty lidi se zrovna nacházejí (Daniel, sociální pracovník),*"vlastně všechnu tu podporu školy bych směřovala k nějakým výcvikům, kurzům pro ty pedagogy, který o to budou mít zájem, já mám zkušenost, že oni i mají, oni by i chtěli, ale nemaj ty dovednosti, takže se často stane, že to spíš pokazí, než že by tomu dítěti pomohli. To jsou takový ty skupinový práce, kdy se řeší problém dítěte, ale místo aby se pomohlo tomu dítěti se začlenit, tak se stane pravej opak, před celou skupinou se mu dá nálepka a je to prostě blbý"* (Hana, dětská psychoterapeutka).

4.5. NEGATIVNÍ ZKUŠENOSTI S INTERVENCÍ ŠKOLY

V datech získaných z rozhovorů se opakovaně objevovala tématika žádné či nevhodně zvolené intervence či podpory ze strany školy. Prvním podtématem je zde neoslovení tématu a druhým neúčinná podpora.

4.5.1. Přehlížení problému

V podtématu zabývajícím se projevy potíží ve školním prostředí se opakovalo několik skupin příznaků, které byly viditelné, ve dvou případech bylo v rozhovorech následně vyjádřeno, že pracovníci školy na tyto viditelné známky různého spektra potíží nereagovali. Toto podtéma se objevilo několikrát v rozhovoru s Lenkou, která má takovou zkušenost jak ze základní, tak ze střední školy:*"...a mě se hrozně často stávalo, že já jsem se rozbrečela ve škole, když jsem měla dvojku, a prostě i jako učitelky často věděly, že když brečím, tak mám prostě dvojku, ale nikdy je nenapadlo to řešit víc (...) a já jsem se pak dozvěděla, když jsem vycházela tu základku, že oni tak nějak jako tušili, že u nás je domácí násilí, ale nikdo se nijak vůči tomu neohradil (...) a zrovna já jsem se fakt jakože řezala a měla jsem i nějaké ty rány a myslim si, že nebylo těžké si toho všimnout. Že si toho jako všimli i některé děcka a myslim si, že i třeba zrovna ta moje třídní si toho všimla, ale nějak to neřešila prostě. Že to to…nevim no… odmítli to vidět asi (...) a to si zrovna myslím, že to bylo celkem i na mě vidět, že já fakt jsem… já jsem se přestala hrozně bavit se všema a moje přestávky vypadaly tak, že jsem seděla se sluchátkama na uších a fakt jsem byla hrozně uzavřená do sebe, i jsem i hodně brečela v té škole. A… no a vůbec si toho nevšímali, no"* (Lenka).

4.5.2. Neúčinná podpora

V tomto podtématu uvedu několik úryvků z rozhovorů vyjadřujících se o zkušenosti s podporou ze strany škola, která pro jedince nebyla účinná, dostačující, či byla provedena nevhodným způsobem.

2 respondentky popsaly nevyhovující intervenci ze strany školní psycholožky, 1 pracovník ji v rozhovoru popsal zprostředkovaně. V onom zprostředkovaném případě jde o narušenou důvěru ke školní psycholožce: *"mám třeba klienta, kterej mi říká, že nemá absolutně žádnou důvěru ke školní psycholožce, že cokoliv jí řekne, tak ona hned řekne vedení školy, třídní učitelce a tak, a to je pro něj absolutně neakceptovatelný, aby s ní něco řešil, když tam nemá důvěru"* (Daniel, sociální pracovník), v přímých zkušenostech je předmětem neúspěšné intervence školní psycholožky odvádění od tématu: *"ona byla taková, že se snažila od toho odvést pozornost a nějak se nad tím pousmát a to mi nevyhovovalo, já jsem si o tom prostě potřebovala popovídat, takže věřim, že to někomu vyhovuje, ale já jsem o tom chtěla mluvit"* (Patricie), či o nátlaku k využívání jejích služeb, které byly narušeny návštěvami ředitele a jeho nevhodnými poznámkami k probíhající návštěvě žákyně u psycholožky: *"a ona byla milá, akorát já jsem měla pocit, že mě k ní hrozně tlačí, abych chodila, víš, že právě i ten ředitel chtěl, abych jako k ní chodila, a pak měl trochu takové blbé poznámky na mě, co si právě pamatuju, že on mě asi.. že dvakrát za ní přišel do kanceláře a já jsem tam zrovna dvakrát seděla, a on mi řekl něco jako "jojo, Lenka, my ji platíme čistě pro tebe totiž, víš?", a to bylo takový jako trochu nepříjemný, no. Ale jako ta psycholožka byla v pohodě, akorát ona taky furt chtěla, abych k ní chodila a mě se o tom zase tak moc nechtělo mluvit, ale všichni furt do mě tlačili, že jako: "choď k psycholožce, choď k psycholožce", a já jsem vlastně k ní vůbec chodit nechtěla, no. Ale jako byla v pohodě, jenom… nevim, se mi to nechtělo řešit, no"* (Lenka).

Další nevhodně zvolenou podporou byla reakce školy na domácí násilí probíhající v rodině respondentky. Hovořila o špatných známkách jako o spouštěči násilí, někteří učitelé sestře respondentky zlepšovali známky: *"a dokonce jsem se dozvěděla, že ségře zlepšovali známky normálně. Že ona měla… že měla mít nějak trojky, ale oni jí dávali jedničky, protože věděli, že doma je pak jako peklo, když máme špatný známky. A taky to bylo na h*vno, že si myslela, že je chytrá, když má samé jedničky a pak se hlásila na nejlepší gympl a byla hrozně překvapená, že se nedostala, žejo"*(Lenka).

Další zmínka byla o represivních opatřeních v reakci na projevy ADHD: *"v momentě, řekněme, když by někdo měl třeba ADHD a projevilo by se to při výuce, tak bude napomenutej, ale nejde se za pravou příčinou toho problému. Nevim o nikom, ani vlastně z paralelních tříd, že by mu byla poskytnuta třeba nějaká individuální péče"* (Eliška).

4.6. ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

První výzkumná otázka zněla: "*jaká je zkušenost dospívajících s poruchami chování a emocí ve školním prostředí?*" Zkušenosti každého z respondentů se velmi různí, společným znakem u všech respondentů jsou však viditelné projevy potíží. Patří mezi ně snížená koncentrace, zhoršení prospěchu, únava až spánek ve škole, společenská izolace, snížení tělesné hmotnosti. Několik respondentů mluvilo o pocitu velkého nátlaku na výkon ze strany školy a strachu či pocitu selhání, pokud nárokům školy nedostačují, v rozhovorech se vyskytovaly prožitky typu: "připadám si tam nejhloupější", "došla jsem do nějaká fáze, kdy jsem si říkala, jestli na to mám", "jak jsem nedala to zkoušku, brala jsem to jako osobní selhání".

Druhá výzkumná otázka zněla: *"Jaké má škola možnosti k podpoře žáků s poruchami chování a emocí?"* Jak je z výzkumných rozhovorů patrné, základní jednotkou podpory je důvěra, zájem o původ potíží, bezpečí a validace těchto potíží. Dalším zdrojem podpory může být jakýkoliv člen pedagogického sboru, často jím bývá právě učitel, na kterého se dospívající se svými bolavými tématy obrátí. Učitel ale často nemá dostatečné kompetence na to, aby žákovi poskytl komplexní podporu; často to byla podpora jednorázová, bez zjevného hlubšího zájmu učitele či podpora zaměřena pouze na oblast prospěchu, která v některých případech byla pro žáka značně podporující, ale nebyla sama o sobě dostačující.

Škola má kromě vnitřních poradenských systému, jejichž součástí může být výchovný poradce, metodik prevence, speciální pedagog, školní psycholog, odborník na duševní zdraví, sociální pedagog a další, k dispozici i odbornou veřejnost. Z rozhovorů je patrná vhodnost využití spolupráce s dalšími organizacemi. Obzvláště nemá-li skupina odborníků pohybujících se ve škole dostatek členů a žák nemá možnost se v případě nedůvěry či vzdálenosti některého z nich obrátit na jiného člena poradenského týmu, je vhodná spolupráce s odbornou veřejností. Se školami spolupracují střediska výchovné péče, psychologicko-pedagogické-poradny, speciálně-pedagogické poradny. V rozhovorech byl také zmíněn orgán sociálně-právní ochrany dětí či programy primární prevence.

Poslední výzkumná otázka zněla: *"jaká podpora ze strany školy byla, či by mohla být účinná dospívajícím s poruchami chování a emocí?"* Ve výpovědích respondentů se opakovaně objevovalo, že by bylo více než dostačující, kdyby je někdo oslovil, vytvořil bezpečný prostor pro sdílení a zajímal se o to, co se jim děje. Několik respondentů sdílelo, že oslovení ze strany člena pedagogického sboru proběhlo, bohužel ale, jak jsem již zmínila výše, jednorázově či v zaměření na studijní prospěch. Z rozhovorů vyplynula účinnost práce s kolektivem, posilování vztahů ve třídě a vedení ke spolupráci. Dalším tématem byla spolupráce s odbornou veřejností, ať už v preventivní či intervenční práci se skupinou, tak ve společné práci s jednotlivcem; např. při spolupráci školy a SVP. Mezi respondenty se taky hojně objevoval způsob výuky. Několik respondentů vyjádřilo přání úpravy výuky na kratší úseky, více interaktivní a zážitkovou, která by jim umožnila lépe se v hodinách koncentrovat.

5. DISKUZE

Ve výsledcích výzkumného šetření mě zaujaly rozdílné pohledy na podporu školy u respondentů, kteří v dospívání prožívali potíže s chováním a emocemi, a u pracovníků školy, kteří se těmto tématům věnují. Z většiny výpovědí první skupiny respondentů je patrné, že o možnostech podpory nebyli obeznámeni, byla provedena neúčinným způsobem či nebyla provedena vůbec. Pracovníci škol ale hovoří o různých způsobech podpory, kterými škola disponuje, uvádějí příklady intervencí se studenty, preventivních opatření i spoluprací s odbornou veřejností. Toto zjištění by mohlo být podkladem k rozsáhlejšímu výzkumnému šetření, například v prostředí jedné školy.

Při vedení polostrukturovaných rozhovorů pro mě bylo místy obtížné držet se plánovaného scénáře. Výpovědi respondentů mě velmi zajímaly, až jsem se možná místy nechávala některými rozhovory unést a rozhovory v některých fázích působí spíše jako nestrukturované nežli polostrukturované. Šlo o vědomé rozhodnutí a domnívám se, že odklon od standardizovaného postupu byl důvodný. Tento postup vedení rozhovoru přinesl mnoho zajímavých témat, která by při strukturovanějším způsobu nebyla otevřena.

Omezení ve výzkumné práci zahrnují malé množství respondentů, kvůli kterému data nejsou dostatečně průkazná. Cílem práce však bylo získání jedinečných zkušeností přímých účastníků problematiky, která umožní bližší vhled a možný základ pro další, rozsáhlejší zkoumání. Dalším omezením může být také časové zkreslení zkušeností. Tři z pěti respondentů, kteří sdíleli zkušenost z období dospívání, vyprávěli zkušenost po několika letech. Zkušenost může být tímto odstupem zkreslená, zároveň mohla být za tento čas respondentem nahlédnuta z více možných úhlů pohledu, a výpověď tak mohla být obsáhlejší.

Zkoumání stanovené problematiky a zjišťování postojů a zkušeností jejích účastníků pro mě bylo velmi obohacující a potvrdilo můj zájem o zkoumanou cílovou skupinu, se kterou pracuji i ve svých odborných praxích. Na některá ze specifik tématu se plánuji zaměřit ve větším rozsahu i při dalším zkoumání. Domnívám se, že tato práce splnila cíl zmapování a přiblížení problematiky a připravila tak základ pro cílenější a širší výzkum. Problematika wellbeingu je aktuálně v prostředí škol velmi akcentovaná a je tak pravděpodobné, že při další práci budu mít k dispozici řadu nových zdrojů a podnětů. Zároveň věřím, že tento trend může

posílit užitek mé budoucí práce pro pracovníky škol i pro dospívající, kteří profesionální podporu evidentně potřebují.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo zmapování problematiky možností škol pro podporu dospívajících s poruchami chování a emocí a zjištění jejich účinnosti. Teoretická část je členěna do dvou kapitol; terminologie, kde jsou uvedeny a specifikovány základní termíny související s tématem práce; období dospívání, poruchy chování a hyperkinetické poruchy, rizikové chování a emoční poruchy v dospívání. V druhé kapitole je práce zaměřena na nástroje škol pro podporu dospívajících s poruchami chování a emocí, tato kapitola obsahuje jak různé pozice ve školních poradenských pracovištích, tak i podpůrné služby pro sledovanou cílovou skupinu, které se školami nejsou povinni pracovat.

Praktická část byla provedena formou tematické analýzy polostrukturovaných rozhovorů s pěti respondenty se zkušeností s potížemi s chováním či emocemi v průběhu školní docházky a s pěti různými pracovníky pomáhajících profesí, kteří s těmito jedinci pracují. Pracovní pozice těchto odborníků jsou: speciální pedagožka, školní psycholog, sociální pracovník působící v NZDM, sociální pedagožka, dětská psychoterapeutka. Z analýzy získaných dat je patrné, že většina z první skupiny respondentů nebyla dostatečně informována o podpůrných službách, které škola má nebo by měla mít k dispozici. Několik z nich zažilo intervenci ze strany školy, která nebyla účinná. Většina má zkušenost s rozhovorem týkajícím se jejich potíží a překážek s někým z učitelů. Tento rozhovor byl ve většině případů jednorázový a bez navazující akce vedoucí k řešení. Na tuto problematiku navázalo ve svých výpovědích i několik respondentů z druhé skupiny (pracovníci), kteří zdůrazňovali důležitost a potřebu edukace učitelů v oblasti duševního zdraví dětí a dospívajících. Z výpovědí lze vyčíst, že jako účinnou podporou se ukázalo být vytvoření bezpečného prostoru pro žáky, pozice ve škole, která není ani učitelem, ani autoritou, posilující práce s kolektivem a spolupráce s odbornou veřejností.

ZDROJE

1. Allport L., Bouša O. , Brůžková Z., Brzobohatý R., Cox A., Field R., Mueller J., Nedělníková D., O´Kelly A., Parkinson L., Poláková L., Růtová E. (n.d.). *Zapojení dětí do mimosoudních rozhodovacích procesů. Sborník příspěvků z mezinárodní konference pořádané ve dnech 21.-22.5. 2018.* https://www.umpod.cz/documents/35829/42042/sbornik_zapojeni_deti_do_mimosoudnich_rozhodovacich_procesu_4._konference.pdf/9aab1d24-e00b-506a-6dc6-3ea5239bb854?t=1636226172020

2. Baštecká, B. (Ed.). (2009). *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Portál.

3. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

4. Čopjaková K. (27. 2. 2024). *Co se stalo? Jak se cítíš? A co potřebuješ k tomu, aby ti bylo líp? Mediovat konflikty učí už děti na školách.* https://www.hatefree.cz/clanky/co-se-stalo-jak-se-citis-a-co-potrebujes-k-tomu-aby-ti-bylo-lip-mediovat-konflikty-uci-uz-deti-na-skolach

5. Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Portál.

6. Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Portál.

7. Juríková L., Kasal A., Táborská R. (n.d.) *Sebevražedné chování. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže Co dělat, když – intervence pedagoga.* https://sebevrazdy.cz/wp-content/uploads/2023/10/MD-Sebevrazedne-chovani-2023.pdf

8. Kabíček, P., Csémy, L., & Hamanová, J. (2014). *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Triton.

9. Knight, Z. G. (2017). A proposed model of psychodynamic psychotherapy linked to Erik Erikson's eight stages of psychosocial development. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 24*(5), 1047–1058. https://doi.org/10.1002/cpp.2066

10. Knotová A. (20. 8. 2014) *Školní poradenství: Oblasti činností výchovného poradce.* https://clanky.rvp.cz/clanek/18941/SKOLNI-PORADENSTVI-OBLASTI-CINNOSTI-VYCHOVNEHO-PORADCE.html

11. Martínek, Z. (2009). *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Grada.

12. Matoušek, O., & Matoušková, A. (2011). *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže* (Vyd. 3., aktualiz). Portál.

13. Matoušek, O., Kodymová, P., & Koláčková, J. (Ed.). (2010). *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi* (Vyd. 2). Portál.

14. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.

15. Moravcová, E., Podaná, Z., & Buriánek, J. (2015). *Delikvence mládeže: trendy a souvislosti*. Triton.

16. Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). https://poradenstvi.npi.cz/

17. Národní ústav pro vzdělávání. (n.d.). https://archiv-nuv.npi.cz/index-1.htm

18. Oaklander, V. (2003). *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Drvoštěp.

19. Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. (n.d.). *Šance dětem* https://sancedetem.cz/

20. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Grada Publishing.

21. Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5, přeložil Eva VYSKOČILOVÁ). Portál.

22. Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Grada.

23. Růtová E. (n.d.) *Školní mediace a peer-mediace* https://www.skolnimediace.cz/

24. Říčan, P., & Krejčířová, D. (2006). *Dětská klinická psychologie* (4., přeprac. a dopl. vyd). Grada.

25. Sobotková, V. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Grada.

26. Svoboda, M. Češková, E., & Kučerová, H. (Ed.). (2006). *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Portál.

27. Theiner, P. (2015). Obsedantně-kompulzivní porucha v dětství: Obsessive-compulsive disorder in childhood. *Pediatria Pre Prax*, *16*(6), 244-246.

28. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

29. Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.

30. Veteška, J., & Fischer, S. (2020). *Psychologie kriminálního chování: vybrané otázky etiologie, andragogické intervence a resocializace*. Grada.

31. Vymětal, J. (2003). *Lékařská psychologie* (Vyd. 3., V nakladatelství Portál 1). Portál.¨

32. World Health Organization. (2023). MKN-10. https://mkn10.uzis.cz/

33. Zákon č. 359/1999 Sb. Zákon o sociálně-právní ochraně dětí. Sbírka zákonů ČR, částka 111/1999. (2000). Dostupné: https://www.e-sbirka.cz/sb/1999/359?zalozka=tex

34. Zákon č. 561/2004 Sb. Školský zákon. Sbírka zákonů ČR, částka 190/2004. (2004). https://www.e-sbirka.cz/sb/2004/561?zalozka=text

35. Zapletalová J. (n.d.). *Školní poradenská pracoviště* https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste.html

PŘÍLOHY

Příloha 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu bakalářské práce Kristýny Růtové s názvem Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí. Cílem výzkumu je získání bližšího vhledu do problematiky poruch chování a emocí a účinnosti podpory, které školy nabízí z pohledu přímo zúčastněných.

- Bylo mi sděleno, jak dlouho rozhovor potrvá a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku, případně do 3 dnů odmítnout účast ve výzkumu.

- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán. Přepis rozhovoru bude přístupný pouze komisi u obhajoby bakalářské práce, jinak nikomu dalšímu, kromě částí rozhovorů citovaných v textu práce, který bude volně dostupný online.

- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.

- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své bakalářské práce a některé části v ní citovala. Zvuková nahrávka a transkripce rozhovoru budou však po ukončení výzkumu smazány.

Datum:

Podpis respondenta: **Podpis výzkumníka:**

Příloha 2: Souhlas zákonného zástupce s rozhovorem s nezletilým

Vážení rodiče/zákonní zástupci,

prosím o souhlas s realizací anonymního rozhovoru, který bude zjišťovat postoj a zkušenost s podporou školy jedincům s poruchami/potíži s chováním a emocemi, s Vaší(m) dcerou/synem

……

Rozhovor bude nahráván na záznamník, po přepisu získaných dat bude nahrávka vymazána. Získaná data budou anonymně použita pro mou bakalářskou práci s názvem: Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí.

Přepsaný rozhovor, jeho nahrávka ani informace o získaných datech Vám po realizaci rozhovoru nebudou poskytnuta z důvodu ochrany citlivých údajů dotazovaného.

Děkuji za spolupráci.

Kristýna Růtová, studentka jednooborové psychologie na PVŠPS.

Souhlasím - Nesouhlasím (nehodící se škrtněte)

Podpis zákonného zástupce……

Dne…….

Příloha 3: Otázky k rozhovorům

Otázky k rozhovoru pro jedince s poruchami chování a emocí:

1. Jak porucha ovlivňuje váš každodenní život?
2. Jaké jsou/byly nejčastější projevy této poruchy ve školním prostředí?
3. Jak porucha ovlivňovala vaši schopnost soustředit se na studium?
4. Jaké strategie používáte ke zvládání této poruchy ve školním prostředí?
5. Jaký máte pocit z komunikace s pracovníky škol ohledně vašich potřeb spojených s poruchou?
6. Jakou podporu při zvládání studia vám škola nabízela?
7. Jakou podporu byste si ze strany školy přáli dostat?

Otázky k rozhovoru pro pracovníky škol:

1. Mohl/a byste mi něco říct o své pracovní pozici a jak dlouho pracujete ve škole?
2. Jaké jsou vaše hlavní povinnosti vůči žákům s poruchami chování a emocí?
3. Jaké strategie používáte při práci s těmito žáky?
4. Jak spolupracujete s ostatními zaměstnanci školy a s rodiči při řešení problémů s těmito žáky?
5. Jaké podpůrné služby má škola k dispozici pro tyto žáky?
6. Jak hodnotíte efektivitu této podpory?
7. Vnímáte nějaká omezení při práci s těmito žáky?
8. Přizpůsobujete nějak výukové metody, aby vyhovovaly potřebám těchto žáků?
9. Jaké zažíváte největší výzvy při práci s žáky s poruchami chování a emocí?
10. Máte nějaký nápad na zlepšení podpory pro žáky s těmito poruchami?

Otázky k rozhovoru pracovníky s dospívajícími s poruchami chování a emocí mimo půdu školy

1. S jakými poruchami chování a emocí se u dospívajících ve vaší práci nejčastěji setkáváte?
2. Jaké faktory podle vás nejčastěji přispívají k rozvoji těchto poruch?
3. Popsal/a byste vaši práci s dospívajícími s poruchami chování a s poruchami emocí?
4. Jaká je vaše spolupráce se školou a rodinou?
5. Jaké druhy podpory škol pro tyto žáky považujete za nejúčinnější?

6. Jaké dovednosti by měli zaměstnanci škol mít, aby mohli správně pracovat s těmito studenty?
7. Jaké překážky vnímáte v přístupu škol k dospívajícím s poruchami chování a emocí?
8. Jaké další systémy podpory by mohly školy využít k lepšímu zvládání problémů chování a emocí u dospívajících?

BIBLIOGRAFICKÝ ÚDAJ

Jméno a příjmení autorky: Kristýna Růtová
Studijní program: Psychologie

Název práce: Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí
Vedoucí práce: Mgr. Martin Galbavý

Rok dokončení práce: 2024

Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)
Přímé citace: 3669
Ostatní text: 110047
Celkový počet znaků: 113716
Počet pramenů a literatury: 35

Názvy souborů:
Text práce ve formátu PDF: BP_Růtová.pdf
Text práce ve formátu DOC nebo DOCX: BP_Růtová.doc, BP_Růtová.docx
Další soubory: -

Posudek vedoucího bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky: Kristýna Růtová
Studijní program: Psychologie, prezenční forma studia
Název práce: Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí
Vedoucí práce: Martin Galbavý

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh):55
Počet stránek příloh: 5
Počet titulů v seznamu literatury: 35

Procento podobnosti z antiplagiátorského systému Theses: 5,7 %

Komentář k závěrům kontroly z Theses

Shoda textu bakalářské práce je přiměřená a odpovídá množství citací.

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu		X			
Oborová přiléhavost tématu		X			
Originalita tématu a jeho zpracování					
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		X			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)				X	
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)			X		
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod			X		
Využití výzkumných empirických metod			X		
Využití praktických zkušeností			X		

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Obsahová kritéria a přínos práce

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)			X		
Naplnění cílů práce			X		
Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu			X		
Návaznost kapitol a subkapitol		X			
Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi			X		
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)		X			

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Proč se autorka zabývá poruchami chování a emocí a kam se ztratily poruchy myšlení?
V testu je citován názor, že jednou z příčin problematického chování je pohlaví. Jak se s tímto názorem ztotožňujete? Zkuste rozvést.

Jak probíhal výběr respondentů?
Proč je skupina respondentů, tak různorodá? A když už je tak různorodá, proč tam nejsou i rodiče studentů s problémy?
Jaká zkreslení se mohla promítnout do výzkumu?
Jak by mohl pokračovat následný výzkum?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Je vidět, že autorka má o danou problematiku velký zájem, což zdůrazňuje i v úvodu své práce. Zvolené téma je aktuální a zaslouží si zvýšenou pozornost. I proto by bylo dobré, kdyby nás autorka na začátku své práce seznámila s dosavadními zjištěními vztahující se k dané oblasti (rešerše už existujících bakalářských a diplomových prací). Teoretická část je poměrně obsáhlá a pečlivě zpracovaná. Někdy bohužel příliš odbíhá od stěžejního tématu. Možná by nebylo třeba se tolik věnovat kriminálnímu chování a delikvenci (to vnímám jako pozůstatek původního tématu).
Autorka velice zajímavě pracuje s citacemi z provedených rozhovorů, které trefně začleňuje do teoretického textu. Někdy je však všech citací až moc a text začíná působit nekonzistentně. Větší výhradu bych měl k nepoužívání primárních pramenů, kdy například Erik Erikson není citován přímo, ale přes Knighta (str. 14).
Ač se mi zdá teoretická část podrobně zpracovaná, mohla by možná být čistě zaměřená na oblast školství a neutíkat tolik do psychoterapie a podobně.
Výzkumná část BP stojí na polostrukturovaných rozhovorech s respondenty a jejich následném zpracovaní pomocí tematické analýzy. Autorka si vybrala poměrně složitou metodu, která je na jedné straně lákavá pro svou nestrukturovanost, ale na druhé straně tato nestrukturovanost v sobě skrývá mnohá úskalí. Hned na začátku bych chtěl říci, že dle mého se autorka s výzkumnou částí popasovala velmi dobře, i když k ní mám řadu výhrad. Ale je třeba brát na zřetel, že se jedná o bakalářkou práci a je zde pořád prostor pro zlepšení. Bakalářská práce bohužel postrádá informace o získávání respondentů. Nemůžeme si tak udělat obrázek o možných zkresleních (jsou respondenti známí autorky, kolik respondentů odmítlo rozhovor atd.).
Také by bylo zajímavé, kdyby autorka vysvětlila, proč se rozhodla pro tak různorodou skupinu a nezůstala třeba jen u studentů. Jaký to má dle autorky přínosy a jaké potencionální rizika? Různorodost skupiny se pak promítá i do samotného textu diplomové práce, kdy se občas operuje z výrazem 2 z 10 respondentů a pracuje se s celým vzorkem a občas se mluví o dvou skupinách respondentů. To může vnášet do četby chaos.
Na závěr jen poslední připomínka. Nikde jsem nenarazil na informaci, zda byla respondentům nabídnuta možnost seznámení s výsledky výzkumu.
Celkově vnímám zpracování výsledků výzkumné části jako dobré. Na závěr by mohlo být ještě doporučení pro další výzkumníky, kteří by se chtěli tímto výzkumem inspirovat.

Celá bakalářská práce se mi i přes určité výhrady jeví jako dobře spravovaná a navrhuji hodnocení velmi dobrý.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/~~nedoporučuji~~*

Navrhovaná klasifikace: Velmi dobře.

Datum, podpis:

Martin Galbavý
15.9.2024

Posudek oponenta bakalářské práce
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií

Jméno a příjmení studenta/-tky: Kristýna Růtová
Studijní program: psychologie
Název práce: Možnosti škol poskytnout podporu dospívajícím s poruchami chování a emocí
Oponent práce: Mgr. Václav Hejný

Technické parametry práce:
Počet stránek textu (bez příloh): 69
Počet stránek příloh: 63
Počet titulů v seznamu literatury: 35

	0**	1	2	3	4
Výběr tématu					
Závažnost tématu		X			
Oborová přiléhavost tématu		X			
Originalita tématu a jeho zpracování		X			
Formální zpracování					
Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)		X			
Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)		X			
Formální zpracování (jasnost tématu, rozčleněni textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)		X			
Metody práce					
Vhodnost a úroveň použitých metod		X			
Využití výzkumných empirických metod		X			
Využití praktických zkušeností	X				
Obsahová kritéria a přínos práce					
Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)	X				
Naplnění cílů práce		X			
Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu		X			

** 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol		X			
Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi		X			
Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)		X			

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jak probíhalo hledání a výběr respondentů? Proč byli vybráni zrovna tito a kteří byli vyřazení?

Proč myslíte, že jsme jako ČR druzí od konce ve výzkumu 62 dvou zemí o spokojeností žáků ve školství?

Napadá Vás návrh kvantitativního výzkumu, který by vycházel z výsledků Vaší práce?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Bakalářská práce Kristýny Růtové je velmi povedeným příspěvkem k potřebnému a problematickému tématu péče o adolescenty s poruchou chování a emocí. Studentka se dle vlastních slov o téma dlouhodobě zajímá a pokryla téma široce v teoretické i praktické části. Věnuje se pohledu jak ze strany příjemců péče, tak i jejich poskytovatelů.
Teoretická část mapuje charakteristiku vývojového období spolu s jejich patologiemi v psychické i sociální rovině. Dále popisuje systémové možnosti intervence pro potřebné adolescenty.
Praktická část je kvalitativním výzkumem kombinujících pět respondentů, co péči potřebovali, a pět těch, co jí poskytují z různých profesí. Formulované výzkumné otázky byly smysluplné, adekvátní a zodpovězené. Použitá metoda byla tematická analýza, která se zdá vhodná pro daný typ výzkumu. Práce nachází společná témata u lidí s různými rolemi v daném problému a nachází vodítka k dalšímu výzkumu a vhodné intervenci. Jako problematické shledávám výběr respondentů, co péči potřebovali. Respondenti jsou dospělý jedinci, tudíž je jejich výstup velmi retrospektivní, a také se jedná o jedince, co by byly spíše spolupracující, kdyby dostali adekvátnější pomoc. Ve vzorku respondentů tak není osoba s výraznějšími poruchami chování, které jsou nejvíce problematické pro úspěšnou práci a kladou větší nároky na kompetenci pracovníků. Pokrytí širšího spektra však není nezbytným nárokem kvalitativní práce.

Doporučení k obhajobě: doporučuji

Navrhovaná klasifikace: Výborně

Datum, podpis:

16.09.2024