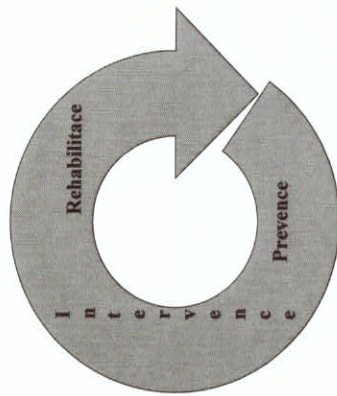


5.3 Speciálně pedagogický proces v etopedii

Praxe etopedie probíhá ve třech základních fázích edukačního procesu – ve fázi **prevence**, **intervence** i **rehabilitace**. Tyto fáze se překrývají i prolínají a jen v teoretické rovině je lze od sebe nějakým způsobem oddělit. Obrázek číslo 9 znázorňuje kruhový proces bez ohraničení jednotlivých fází. Především u dětí s poruchami chování jsou úkoly jednotlivých fází více nebo méně aktuální v průběhu celého edukačního procesu, jde o proces nikdy nekonečný. Z pohledu života člověka, jde o proces celoživotního učení, celoživotního rozvoje (srov. WHO, 2002, Řičán, 2004, UNESCO, 2005).

Obr. č. 9 Výchovně vzdělávací proces etopedie – fáze



Speciálně pedagogické procesy a aktivity směřující k podpoře žádoucího chování by měly v maximální míře probíhat v **přirozeném edukačním prostředí dítěte**. Pouze u dětí s nejvyšším stupněm poruch chování se *segregace z přirozeného sociálního prostředí stává podřídným elementem* pro změnu ve vzorcích chování dítěte (srov. Kauffman, 2001, Hillenbrand, 1999, Heath, Sheen, 2005). V českém prostředí je však tato praxe stále podceňovaná a umísťování dětí do institucionální péče je upřednostňované před cílenou podporou dětí v riziku a s poruchami chování v jejich přirozeném sociálním prostředí (srov. MVČR, 2007).

Příklad z praxe

Ve zprávě o analýze situace ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy nazvané Hodnocení systému péče o ohrožené děti, kterou MVČR předložilo vládě v říjnu roku 2007 se uvádí (in: Bártová, 2007):
„Děti jsou do ústavní péče umísťovány nepromyšleně... Od roku 1999 se počet dětí v institucionální péči neustále zvyšuje. V roce 1999 bylo v České republice umístěno v 185 zařízeních 6901 dětí, v roce 2005 to bylo 7300 dětí a v roce 2007 již je ve 225 zařízeních umístěno 7600 dětí.“

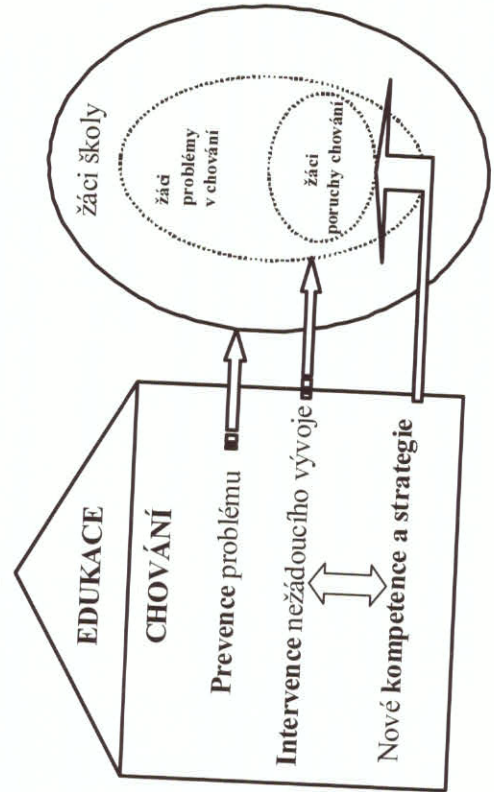
Školy hlavního proudu vzdělávání

V kontextu současného inkluzivního konceptu pedagogiky a speciální pedagogiky (srov. UNESCO, 1994, Daniels, Garner, 2001, Vojtová, Bloemers, Johnstone, 2006) jsou školy hlavního proudu vzdělávání základním sociálním prostředím pro edukaci všech dětí (vedle rodiny). Důvodem je především skutečnost, že jediné **prostředí běžné školy** – školy hlavního proudu vzdělávání – je prostředím **přirozeným**. Ve vztahu k praxi etopedie je prostředí škol hlavního proudu vzdělávání místem, kde:

- preventivní a intervenční speciálně pedagogické postupy a opatření **podporují** dítě (žáka) v **aktivní participaci** na vlastním vzdělávání;
- etopedická praxe **identifikuje rizika** a hledá opatření pro jejich **předcházení**, jak ve vývoji, tak ve vzdělávání dětí (žáků) rizikových a s poruchami chování;
- etopedická praxe hledá **cesty a prostředky k překonání bariér** ve vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchou chování;
- etopedická praxe hledá **cesty k eliminaci nežádoucího vývoje chování** a k vytváření **žádoucích modelů chování**.

Ve školách hlavního proudu vzdělávání využívá praxe etopedie především „normálních“ vzdělávacích činností“ pro zapojování dětí v riziku poruch chování a s poruchami chování do procesů učení celé třídy a školy, do sociálních systémů třídy a školy. **Positivní zkušenosti a prožitky** ze vzdělávacích aktivit a ze sociální interakce ve výuce využívá praxe etopedie jako **intervenční strategie** (srov. Kauffman, 2001, Bowen, Jenson, Clark, 2004).

Obr. č. 10 Výchovně vzdělávací proces etopedie – ve školách hlavního proudu vzdělávání



Obrázek číslo 10 ilustruje základní edukační procesy etopedie ve školách hlavního proudu vzdělávání. Především úkol a cíle fáze prevence a intervence jsou v těchto školách aktuální.

Průvodce studiem
Prevence poruchy chování je **nejúčinnější intervencí**. Pozitivní zážitky z přirozených aktivit a pozitivní zkušenosti z interakce v přirozeném sociálním prostředí jsou účinným prostředkem prevence i intervence poruchy chování. Škola hlavního proudu vzdělávání přináší dostatek příležitostí k vytváření a k modelování situace pro podobné pozitivní zážitky a zkušenosti všech dětí (UNESCO, 1994, 2005, RVP ZV, 2005).

Školský zákon jasně formuluje **právo** dětí se speciálními vzdělávacími potřebami **na vzdělávání**. Vede školy k individualizaci výuky především následujícími závazky (srov. Zákon č. 561, 2004 Sb.):

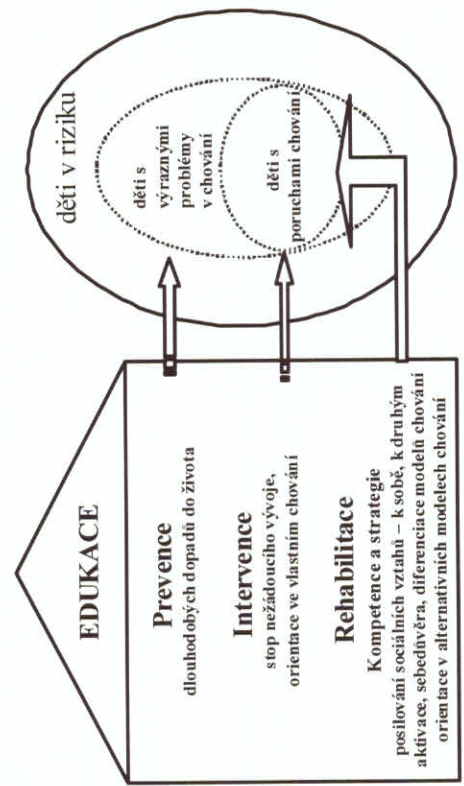
- vytvořit nezbytné **podmínky**, které umožní **vzdělávání** žáků se speciálními potřebami;
- zajistit **poradenskou pomoc** školy a školského poradenského zařízení;
- stanovit vhodné **podmínky** odpovídající potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při **přijímacím řízení** na vyšší typy škol;
- přihlížet při **hodnocení** žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami k povaze postižení nebo znevýhodnění;
- v případě potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být v rámci školy **upravena organizace** vzdělávání a jeho forma – škola může zřídit jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy;
- v případě potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zřídit **funkci asistenta pedagoga**.

Institucionální péče a preventivně výchovná péče

V institucionální péči probíhá výchovně vzdělávací proces u dětí s rizikem poruchy chování a s poruchou chování, které ze sociálních nebo výchovných důvodů **nemohou setrvat v přirozeném sociálním prostředí rodiny** a soud jim nařídí (uloží) **ústavní (UV) nebo ochrannou výchovu (OV)**. Ve školských zařízeních preventivně výchovné péče je výchovně vzdělávací proces cíleně směřován k dětem s takovými nežádoucími projevy v chování, které nejsou v přirozeném sociálním prostředí školy (rodiny) ovlivnitelné a které vyžadují intenzivní speciálně pedagogickou intervenci. Součástí této intervence může být i změna sociálního prostředí a to na určitou dobu (srov. Zákon č. 109, 2002 Sb.).

Obrázek číslo 11 ilustruje základní edukační procesy etopedie ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Můžete sledovat změnu cílové skupiny a do určité míry i změnu ve fázích výchovně vzdělávacího procesu. Podrobněji se budeme problematice věnovat v dalších kapitolách.

Obr. č. 11 Výchovně vzdělávací proces etopedie – ve školských zařízeních pro výkon ÚV a OV a preventivně výchovné péče



Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních formuluje **právo dětí na edukaci** ve školských zařízeních, která:

- musí zajistit základní **právo** každého dítěte na **výchovu a vzdělávání** v návaznosti na ústavní principy a mezinárodní smlouvy o lidských právech a základních svobodách;
- musí vytvářet **podmínky podporující** sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti;
- musí ve výchovně vzdělávacím procesu **naplňovat zájmy** plného a harmonického **rozvoje osobnosti dítěte** s ohledem na potřeby související s jeho věkem (srov. Zákon č. 109, 2002 Sb.).

Rodina jako partner

Součástí výchovně vzdělávacího procesu v etopedii je **spolupráce s rodinou**. Bez podpory rodiny a bez její spolupráce je efektivita edukace, prevence i intervence u dětí s poruchou chování velice nejistá. Vzdělávání je velice komplexní

5.4 Prevence

Fáze prevence v etopedii má dva hlavní úkoly spočívající v primární prevenci, která směřuje ke všem žákům školy a v sekundární prevenci, která směřuje k žákům v riziku (Walker, Severson, 2002, MŠMT, 2005):

Primární prevence

Cílem primární prevence je zabránění vzniku problému. Jde o jakousi univerzální prevenci. Univerzální prevence působí na všechny zúčastněné stejným způsobem a stejnou měrou. Má dva základní stupně:

První stupeň

Je to například zavedení školního řádu, jasných pravidel chování. *Orientuje žáky v nastavených podmínkách a v očekávaném chování.*

Druhý stupeň

Druhý stupeň primární prevence zahrnuje *univerzální postup a nácvik chování při řešení problémových situací*, do kterých se žáci mohou dostat. Jde již o programy prevence problémového chování. Obvykle je takový program součástí školního kurikula a využívá určité metodické postupy. Příkladem je program Second Step Violence Prevention Curriculum, který je zaměřen na výuku sociálních dovedností ve školní třídě. Výukové strategie preventivních programů zahrnují diskusi, video nahrávky se sociálními scénáři, hraní rolí, hodnocení a zpětnou vazbu (Walker, Severson, 2002). V našem školním prostředí si školy vytváří programy prevence podle podmínek vlastní školy a školního vzdělávacího programu. Vychází přitom z Rámcového vzdělávacího programu (2005) a pokynů MŠMT:

- Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance (MŠMT, 1999).
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (MŠMT, 2000).
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (MŠMT, 2001).

Sekundární prevence

Aktivity a opatření sekundární prevence jsou určeny jedincům nebo malým skupinám rizikových dětí. V porovnání s univerzální intervencí jsou časově náročnější, intenzivnější a nákladnější. Již se nezabývají předcházením poškození, ale snaží se **odvrátit poškození**, které vzniklo **působením rizikových faktorů** na jedince (stov. Walker, Severson, 2002, Störmer, Vojtová, 2006).

aktivita, kterou škola (školské zařízení) nemůže realizovat sama (stov. Fontana, 1997, Richardson, 1997, Nuttall, 2005). Prostředí rodiny je neodmyslitelnou součástí životního prostoru dítěte. Rodina je pro pedagoga především partnerský systém, který může pro svou edukační práci využívat. Pedagog s rodiči spolupracuje na hledání cest podpory dítěte, konzultuje s nimi a respektuje jejich názory (Vojtová, 2007, s. 223). Základní filosofii v tomto vztahu je posilování autority rodičů. Posilováním autority rodičů, posilují pedagogové i autoritu svou (stov. Blížkovský, 1992, Rabašicová, Emmertová, 2002, Vojtová, 2007).

Vztah rodičů k dítěti obtížněji zvladatelnému se vytváří komplikovaněji než vztah k dítěti hodnému a nekonfliktnímu. Toto napětí se často promítá i do vztahu rodičů ke škole a pedagogům, kteří s jejich dítětem pracují. Spolupráce školy s rodiči je nezbytná především v těch případech, kdy je snaha o odpovědně reagující odevzu a reakci na žákovu chování na úrovni školy i na úrovni individuální. Někdy však spolupráci ztěžuje agresivní chování některých rodičů vůči učitelům jejich dětí. Důvody bývají velmi často v jejich vlastní negativní zkušenosti se vzděláváním (stov. Cole, Visser, Upton 1998, Bowen, Jensen, Clark, 2004). Pedagog musí mít vždy na mysli, že samotný vzájemný vztah rodičů a dětí je někdy konfliktní a plný napětí (Visser, 2007).

Průvodce studiem

Při vzdělávání žáků prvního stupně je důležitá spolupráce s jejich rodiči, kteří pro ně zůstávají v tomto období největší autoritou a bez jejich pomoci je vzdělávání i řešení případných učebních problémů obtížnější. Druhý stupeň základního vzdělávání staví především na prolínání života školy se životem mimo ni. Tím stírá rozdíly mezi „naučeným ve škole“ a „osvojeným jinde“ a dává prostor pro ověření pravdivosti a funkčnosti předkládaného učiva. Významný je nadále vztah školy a rodičů žáků, který by měl být partnerský. Dialogu by se měl účastnit i žák (Bílá kniha, 2001).

V této fázi výchovně vzdělávacího procesu jde o *poznání charakteru problémového chování* jedince a o *podporu kompetencí pedagoga*, který jedince s problémovým chováním v jeho přirozeném výchovně-vzdělávacím prostředí vede. Spočívá převážně ve zprostředkování informací a znalostí potřebných k podpoře jedince. Realizuje se prostřednictvím odborného poradenství, spolupráci odborníků z různých oborů ve prospěch zlepšení životních podmínek jedince, dalším vzděláváním pedagogů, kteří se nějakým způsobem na edukaci jedince podílejí.

Hlavní úkoly etapie ve fázi prevence jsou:

- **identifikace** rizikových faktorů v prostředí a v procesech;
- **eliminace** jejich rozvoje a vlivu, jejich odstranění;
- **poznání charakteru problémů**;
- **zvyšování kompetencí** pedagoga, který takového jedince učí, cílem je podpořit setrvaní jedince v přirozeném edukačním prostředí;
- **pomoc jedinci** s problémovým chováním orientovat se ve vlastním chování;
- **odstraňování ohrožujících a škodlivých aspektů** v jeho sociálních podmínkách;
- **pomoc sociálnímu okolí** orientovat se v rizikové situaci;

Efektivita prevence

Základním požadavkem pro prevenci rizik v chování žáků je bezpečné školní prostředí, které žáka respektuje a které mu vytváří otevřený prostor pro rozvoj a posilování ve všech složkách jeho osobnosti (srov. str. 103). O preventivních opatřeních, která jsou v podmínkách školy efektivní jsme pojednávali v kontextu školy jako místa učení na str. 70.

Prevence je považována za efektivní, pokud její postupy a opatření vedou k tomu, že:

- děti dosáhnou takové znalosti a dovednosti, které jim umožní být **pružní a adaptabilní k problémům**, se kterými jsou v každodenním životě konfrontovány (srov. Kauffman, 2001, Vojtová, 2004).

Požadovaný profil žáka

MŠMT shrnulo své požadavky na efektivitu školy ve smyslu prevence rizik v chování do profilu žáka:

Dítě

- s posílenou duševní odolností vůči stresu, negativním zážitkům a vlivům;
- se schopností dělat samostatná (a pokud možno správná) rozhodnutí;
- se schopností týmové práce;
- schopné řešit problémy;
- podílející se na tvorbě prostředí a životních podmínek (MŠMT, 2005).

Průvodce studiem

Cílem výchovně vzdělávacího působení je **dítě odpovědné za vlastní chování a způsob života** v míře přiměřené jeho věku. Edukace a prevence musí být zaměřena především na podnětné sociální prostředí školy (MŠMT, 2005, VÚP, 2005).

Příklad z praxe

Pavel je žákem páté třídy. Má velké problémy se záskoláctvím. První tři roky školní docházky neměl žádné problémy, prospěch měl průměrný – jedničky, dvojky, občas trojku. Do školy chodil pravidelně, neměl žádné zameškané hodiny. Začátky problémového chování škola postřehla v prvním pololetí čtvrtého ročníku, projevovalo se záskoláctvím, aroganci a nechutí ke škole. To už však vyústilo v rapidní zhoršení prospěchu, v pololetí propadal Pavel ze dvou předmětů. Matka byla několikrát pozvána do školy. Při poradenském rozhovoru zjistili pedagogové školy (třídní učitel a výchovný poradce), že rodinu opustil nevládní otec chlapce. Protože počátky problémů s chováním Pavla spadaly přibližně do období odchodu otce z rodiny, společně s matkou došli k závěru, že chování žáka může být reakcí na tuto událost. Dohodli se spolu s matkou a žákem na dalším postupu a pravidlech žákova chování, předávání informací mezi školou a matkou a na postupech v případě resistance problémů. Po tomto zásahu došlo k mírnému zlepšení v Pavlově chování. Docházel do školy pravidelněji, i když se občas záskoláctví dopustil. Matka ochotně spolupracovala a zpočátku i Pavel.

Průvodce studiem

Ve fázi prevence je hlavním cílem všech aktivit předcházení rozvoje problémového chování v rovině prostředí i individuální. Aktivity jsou zaměřeny na odstraňování rizik v prostředí dítěte a posilování kompetencí individuálního dítěte.

5.5 Intervence

V intervenční fázi výchovně vzdělávacího procesu etopedie pracuje pedagog s rizikovými faktory v osobním a školním kontextu, v mimoškolním prostředí v kontextu rodinném a veřejném (srov. Walker, Severson, 2002). Aktivitu zaměřuje na klíčové rizikové faktory a koordinaci systémů edukace, podpory a provázení (srov. Störmer, Vojtová, 2006, Hájková, Störmer, 2006).

Úkoly etopedie ve fázi intervence

Při intervenci je hlavním úkolem předem naplánovat zásah, který by sledoval řešení určitého konkrétního problému. Jde o pedagogická opatření, která zasahují do přirozených sociálních životních situací jedince s poruchami (problémy) emocí a chování (Vojtová, 2008). Respekt k životní situaci a jejímu kontextu (rodina, škola) patří k základním pravidlům intervence. Podstatou je, co nejméně omezovat sociální vztahy jedince, na kterého je intervence zaměřena. Důležitým vodítkem pro rozhodování o formě a strategii speciálně pedagogické intervence a rehabilitace je **vnitřní předpoklad jedince ke změně** hodnotové orientace. V odůvodněných případech je intervence realizována institucionálně. Fáze intervence je možné aplikovat i terapii (srov. Hillenbrandt, 1999, Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Proces intervence spojuje vědomí širších souvislostí edukace v životě dítěte, jak v rovině individuální, tak i sociální. Je cíleně zaměřen na problémové krizové situace a na strategie, které dítě využívá k jejich řešení (srov. Blížkovský, 1992, Bowen, Jenson, Clark, 2004). Intervence je určitý druh speciální podpory žáků s problémy v chování (přechodného nebo dlouhodobého charakteru). Jde o **intervenci cílenou**, která je zaměřena na stereotypy v chování žáka. Směřuje k aktualizaci jeho motivací, možností a schopností (Vojtová, 2008).

Hlavní úkoly etopedie ve fázi intervence jsou:

- **eliminovat**, popř. **odstranit**, zdroje nežádoucích vlivů;
- **probouzet zájem**, pohotovost, usměrňovat aktivitu;
- vytvářet **důvěru**, sebeúctu;
- **posilovat pozitivní sociální vztahy** jedince k sobě samému i k druhým;
- pomáhat jedinci **orientovat** se ve vlastním chování, v reakcích okolí na něj;
- **poznávat a vyhodnocovat chování** jedince v přirozených i cíleně vytvořených situacích;
- **motivovat dítě** k jiným modelům chování;
- **posilovat odolnost** dítěte vůči negativním vlivům z okolí.

Cílem intervence je:

- a) přerušeni,
- b) zastavení,
- c) změna nežádoucího trendu v chování těchto žáků (Vojtová, 2004).

Průvodce studiem

Intervenční opatření mají za cíl vytvořit u žáka rozdílné způsoby chování, než jaké měl před jejich zavedením. Odechylka v chování před zavedením intervence a po její aplikaci musí být zřetelná a hmatatelná (Vojtová, 2008).

Koncept intervence

Čtyři zásady konceptu intervence (in: Vojtová, 2008):

1. Nehledá řešení problémů s chováním až v momentě, kdy se stanou viditelnými a obtížně řešitelnými (např. ukončení studia, porušení zákona, užívání drog a alkoholu, atd.). Vychází z názoru, že na **problémy v chování se musíme zaměřit předtím, než chování dítěte přesáhne hranici tolerance** školy nebo komunity a dojde k trestnímu postihu (srov. Vojtová, 2004, Hall, Pasquimilli, 2005).
2. Přistupuje k dítěti v riziku a s poruchami emocí a chování v **celém jeho kontextu**: osobnostním, sociálním (rodina, společnost) a edukačním (srov. Řičan, 2004, Lane, Gresham, o'Shaughnessy, 2002).
3. Je postaven na dialogicko-kooperativním vztahu, jeho prostřednictvím pedagog **zprostředkovává dítěti jeho vnitřní svět**, aby si mohlo budovat své **vlastní životní postoje a perspektivy** (srov. Opatřilová, 2006, Störmer, Vojtová, 2006).
4. Čerpá z **interdisciplinární spolupráce** (srov. Störmer, Vojtová, 2006, Watkins, 2007).

Klíčové roviny působení intervence

- *postoje dítěte v jeho životní situaci*,
- kontext jeho emocionálních a sociálních zkušeností – *biografie*;
- kontext jeho *sociální sítě*.

Formy naplňování úkolů etopedie v průběhu intervence

Ve školách hlavního proudu dostávají intervenční speciálně pedagogickou podporu žáci spadající do skupin prvního až čtvrtého stupně poruchy chování Bowerovy stupnice (in: Vojtová, 2004) v souladu s trendy inkluzivního vzdělávání. Na speciálně pedagogických opatřeních a intervenčních zásadách se podílí

vedení a pedagogové školy ve spolupráci s externími odborníky (stov. Zákon č. 109, 2002 Sb., Vyhláška č. 72, 2005 Sb.). Úspěch intervence závisí na tom, jak se pedagogovi podaří nastolit cestu, po které již jedinec s poruchou emocí a chování bude kráčet sám, popř. s určitou pomocí.

Ve středisku výchovné péče (SVP) zajišťují pedagogové, psychologové a sociální pracovníci intervenci u těch dětí, jejichž problémy a poruchy v chování byly v přirozeném školském a rodinném prostředí resistantní. Cílem intervence je předejít rozvoji negativních projevů chování dítěte nebo narušení jeho zdravotního vývoje. Měla by vést ke zmírnění nebo odstranění příčin nebo důsledků již vzniklých poruch chování a ke zdravému osobnostnímu vývoji dítěte (Zákon č. 109, 2002 Sb., § 1). Podle Bowerovy stupnice by intervenci v SVP měly podpořovat pouze děti ve 4. a 5. stupni vývoje poruchy chování.

Příklad z praxe

Pokračování Pavlova příběhu: Škola požádala o konzultaci středisko výchovné péče. S etopedem zařízení se dohodla, že v Pavlově třídě realizují preventivní program zaměřený na orientaci Pavlových spolužáků i Pavla samotného v problematice záškoláctví. Program měl charakter skupinového sezení, proběhl ve třech fázích a po jeho ukončení speciální pedagog – etoped situaci třídy a Pavla prodiskutoval s jejich učiteli. Sdílel jim zajímavé názory, které se mezi žáky vyskytly. Poskytl jim určitá doporučení, jaké způsoby řešení by mohli pro danou situaci třídy uplatnit. Ukázal jim na rizikové momenty třídy.

Postupy

Intervence postupuje ve třech základních krocích:

1. Poznání a určení toho, co jedinec s poruchou emocí a chování chce dosáhnout.
2. Vypracování postupu, jak by to dosáhnout mohl.
3. Vyzdvížení těch aspektů v jeho chování, které jej již k cíli vedou (Elliot, Place, 2002, s. 19–37, Rost, 2001, s. 767–773).

Pravidla

Pro úspěšné směřování intervence platí dodržovat **tři pravidla** (Elliot, Place, 2002, s. 24):

1. Co není rozbité, nespravovat.
2. Když se pozná, co funguje, má se to častěji užívat.
3. Když něco nefunguje, mají se hledat jiné postupy.

Příklad z praxe

Jak to bylo s Pavlem? V pátém ročníku ihned po prázdninách došlo k recidivě v chování Pavla. Výrazně se zhoršila docházka do školy, na časté neomluvené absence navazovalo i zhoršení prospěchu. Škola však neviděla jako perspektivní řešení vlastní poradenské vedení a proto matce nabídla možnost ambulantní péče ve středisku výchovné péče. Matka nabídnutou pomoc využila. Chlapec začal jedenkrát týdně navštěvovat středisko výchovné péče, kde prošel psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostikou, na něž navazovala další intervence. Spočívala v individuálním a skupinovém vedení, které bylo zaměřeno na Pavla a jeho vztah k matce. Výchovný poradce školy spolupracoval na úrovni výměny informací a konzultace. Pavel první dva měsíce zlepšil své chování, zklidnil se a ve škole se jeho výkony stabilizovaly.

5.6 Rehabilitace (resocializace)

Opatření ve fázi rehabilitace navazují na intervenci, a díky její obsáhlosti směřují nejen k poruše samé a jejímu odstranění, ale také k omezení vedlejších negativních vlivů a souvisejících problémů. Zásadní význam pro vytvoření pedagogické strategie, která by vedla k nápravě, má v této fázi **analýza sebereflexe jedince** s poruchou emocí a chování. Její zřetelné zaměření na **rozvoj pozitivních možností a schopností jedince** je předpokladem pro vytvoření změny v jeho hodnotové orientaci. V nápravě poruch chování hraje **rozhodující roli změna subjektivního sebehodnocení** postiženého (srov. Pokorná, 1993, Hillendbrand, 1999, Kauffman, 2001). Bývá realizovaná institucionálně.

Do zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu se dostávají dvě základní skupiny dětí: jednak děti ze sociálních důvodů a jednak děti s poruchami chování. Ve velké míře bývají oba tyto faktory propojeny (srov. Rutherford, Quinn, Mathur, 2004).

Pokračování Pavlova příběhu:
Pak náhle po dvou měsících došlo k výraznému zhoršení Pavlova chování. Několik dní nepřišel do školy ani domů. Po návratu odmítl docházet do střediska a autoritu matky naprosto ignoroval. Řešení situace bylo nad možností matky samotné. Nebyla schopna zajistit Pavlovu docházku do školy, chování Pavla se zhoršovalo. Problémy se završily v den, kdy Pavla přivezla policie, která ho dopadla při krádeži.

Do případu se vložila sociální pracovníce oddělení sociálně právní ochrany dětí obecního úřadu, která byla oslovena školou. Vzhledem k situaci v rodině i k počítající delikventní činnosti Pavla iniciovala rozhodovací proces o nařízení ústavu, ní v němž proběhla jeho komplexní diagnostika a následné zařazení do dětského domova se školou, kde byl Pavlovi vytvořen plán individuálního rozvoje: Počítá s posilováním Pavlova vztahu s matkou a s možností navrácení Pavla do jeho přirozeného sociálního prostředí.

Na příkladu Pavla vidíte, jak jsou jednotlivé fáze propojeny. **Resocializační plán – plán individuálního rozvoje** – specifikuje konkrétní úkoly a postupy pro individuální dítě, které jsou naplňované v rehabilitační fázi edukačního procesu etopedie (srov. Zákon č. 109, 2002 Sb., Hall, Pasquimilli, 2005).

Hlavní úkoly etopedie ve fázi rehabilitace jsou:

- pomoci jedinci s poruchami emocí a chování **orientovat se** v jeho sociálním prostředí;
- vytvářet mu **prostor pro budování důvěry**, sebeúcty a kvalitních vztahů se sociálním okolím;
- poskytnout mu **korektivní zkušenost**, zprostředkovávat nové zážitky a podněty;
- poskytnout mu prostor pro **chápaní vztahových souvislostí**, hodnot;
- pomoci mu **vidět vlastní perspektivu**;
- zprostředkovávat mu **sociální zážitky** s cílem vytvoření pocitu kompetence;
- **vytvářet nový systém hodnot**;
- **poznávat a vyhodnocovat chování**, reakce jedince samotného a souvislosti těchto projevů;
- vytvářet mu **příležitosti pro budování nových** (žádoucích) **modelů** chování.

Formy naplňování úkolů etopedie v průběhu rehabilitace

- individuální – je zaměřena především na poznávání a diagnostiku potíží jedince, na vytváření resocializačních plánů;
- skupinová – je zaměřena především na podporu a vedení jedince, na aktivity, které jedince rozvíjí a v pozitivním slova smyslu ovlivňují jeho chování.

Příklad z praxe

Pavel se v dětském domově se školou po nějakém čase adaptoval. Základním směrem jeho resocializačního programu bylo posílení sebehodnocení a jeho prostřednictvím vztah k sobě samému a k nejbližšímu sociálnímu okolí. Prostřednictvím podpory v přípravě na výuku, motivováním pro učení se zlepšila jeho samostatnost ve školní práci a s tím i prospěch. Cíleně bylo podporováno setkávání Pavla s matkou. Probíhalo pravidelně, zpočátku však pouze v domově pod určitým dohledem. Až po půl roce byl Pavel puštěn na návštěvu domů.

Na Pavlově případě jsme se seznámili s tím, jaké jsou úkoly etopedie při vedení dítěte, v rámci speciálně pedagogického procesu. Poskytuje čtenářům téma k zamyšlení, téma o možnostech podpory při hledání cest pro změnu chování jedince s poruchou emocí a chování.

Systémový rámec pro naplňování cílů etopedie v podmínkách českého školství

Naplňování úkolů a cílů etopedie je kontinuální proces, jehož základní systémový rámec vytváří školský systém státu. V českých podmínkách je **edukace** žáků v riziku a s poruchami chování zajišťována v systémech:

- a) škol hlavního proudu vzdělávání;
- b) školských zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu.

Edukační aktivity směřují i v rehabilitační fázi k posilování akademických i předprofesních kompetencí. Vzdělávání je zajišťováno ve školách při zařízení nebo ve školách hlavního proudu vzdělávání, kam ze zařízení děti dochází (srov. Zákon č. 109, 2002 Sb., Zákon č. 561, 2004 Sb.).

Na podpoře edukačního úsilí se podílí **externí poradenství, intervence a podpora** žákům v riziku a s poruchami emocí a chování:

- a) pedagogicko-psychologické poradny – spadají do systému školských poradenských zařízení (Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních).
- b) střediska výchovné péče – spadají do systému školských zařízení preventivně výchovné péče (Zákon č. 109/ 2004 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů v platném znění).

Průvodce studiem

Systémový rámec je zajištěn státem, který jej současně financuje, kontroluje a který formuluje i zákonné normy a podmínky pro jeho činnost.

Shrnutí

Edukace dětí v riziku poruch chování a s poruchami chování probíhá v obecné a specifické rovině. Zatímco v obecné rovině naplňuje požadavky státu formulované v její politice vzdělávání, ve specifické rovině ji aplikuje na edukaci dětí v riziku poruch chování, s poruchami chování. Mluvíme o speciálním pedagogickém praxi, která probíhá ve školách hlavního proudu (prevence a intervence), ve školských zařízeních pro výkon ochranné a ústavní výchovy a v zařízeních preventivně výchovné péče (prevence, intervence a rehabilitace). Současně tren-dy však upřednostňují edukaci v přirozeném sociálním prostředí individuálního dítěte a hledání cest podpory jeho optimálního vývoje.

Kontrolní otázky:

1. Jak spolu souvisí základní cíle výchovně vzdělávacího procesu a speciálně pedagogického procesu etopedie?
2. V čem a proč se od sebe liší úkoly v preventivně výchovném školském zařízení a ve školském zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu?
3. Jak si představujete podporu jedince v jeho přirozeném prostředí?
4. Který z úkolů speciálně pedagogického procesu etopedie považujete za nejobtížnější?

Úkol z praxe:

1. Promyslete hypotézy:
 - a) Jak se bude vyvíjet Janin případ dál, pokud budou plnit všichni zúčastnění své úkoly? Doplňte Janin příběh svou hypotézou.
 - b) Jak mohla (měla) škola zasáhnout, aby Janě opravdu pomohla?

Jana se narodila v úplné rodině, byla osobnostně nevyhraněná, hodně povrch-ní a lehkomyslná. Měla sklony k impulzivnímu jednání. Její chování však nijak výrazně nevybočovalo z průměru do té doby, než se její matka odstěhovala od rodiny k příteli. V té době měla Jana 14 let, chodila do 8. ročníku základní školy. Učila se průměrně a chtěla se vyučit dámskou krejčovou. Na novou situaci v rodině reagovala touláním, zhoršením prospěchu, škola ji nezajímala, chodila do ní nepravidelně. Škola Janě absenci do určité míry tolerovala, nechtěla jí její životní situaci ještě „ztěžovat“ a konec školního roku se blížil.

O prázdninách se Jana přestala domů vracet na noc a její výlety trvaly několik dnů i týdnů. Po prázdninách Jana doma již vůbec nepobývala. Do devátého ročníku nenastoupila. Pohybovala se po celé republice, vyhledávala party nevhodných kamarádů, kde zneužívala drogy, alkohol. Zdržovala se v klubech, vydělávala si focením aktů, sexem za peníze.

Otec na danou situaci vůbec nereagoval. Jana s ním měla vždycky špatný vztah, který se po odchodu matky ještě zhoršil. Považovala ho za viníka odchodu matky. Třídní učitel Jany kontaktoval po prázdninách otce, bylo to až v polovině září. Když zjistil, že otec vůbec neví, kde Jana je, spojil se s...