

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Institut mezioborových studií Brno

**Problémy výchovně-vzdělávacího procesu a možnosti
jejich řešení v podmínkách malé ZŠ**

(Diplomová práce)

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Alena Plšková

Vypracoval:

František Straka

Brno 2008

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně a použil jsem pouze literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden.

Brno, 31. březen 2008

.....
František Straka

Děkuji paní PhDr. Aleně Plškové za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Děkuji své přítelkyni MUDr. Zině Hudečkové za trpělivost, pochopení a morální podporu v době mých studií.

Brno, 31. březen 2008

František Straka

OBSAH

Obsah.....	4
Úvod.....	6
Cíl diplomové práce.....	7
Použité metody.....	7
Možnosti praktického využití.....	7
1 Pojetí úlohy osobnosti učitele v dějinách pedagogiky.....	9
1.1 Dílčí závěr.....	24
2 Pedagogicko-psychologická charakteristika osobnosti učitele.....	25
2.1 Dílčí závěr.....	28
3 Postavení učitele základní školy v podmínkách současného školství.....	29
3.1 Dílčí závěr.....	34
4 Úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	35
4.1 Plánování a příprava.....	36
4.2 Řízení vyučovací jednotky.....	38
4.3 Kázeň.....	39
4.4 Reflexe vlastní práce a evaluace.....	41
4.5 Specifika práce třídního učitele.....	42
4.6 Dílčí závěr.....	43
5 Legislativní normy upravující vzdělání v základní škole.....	45
5.1 Dílčí závěr.....	48
6 Problémové situace ve výchovně- vzdělávacím procesu a jejich praktické řešení	50
6.1 Specifické poruchy učení.....	50
6.1.1 Projevy specifických poruch učení a možnosti jejich reedukace.....	53
6.1.2 Možnosti nápravy specifických poruch učení.....	55
6.2 Poruchy chování.....	59
6.2.1 Záškoláctví.....	63
6.2.2 Šikana.....	68
6.3 Dílčí závěr.....	88
7 Praktická část.....	89
7.1 Cíl průzkumu.....	89
7.2 Pracovní hypotézy.....	89
7.3 Metody průzkumu.....	89

7.4 Průběh a způsob vyšetřování.....	89
7.5 Charakteristika sledovaných žáků, analýza výzkumu a jeho výsledky.....	90
7.6 Shrnutí praktické části	112
Závěr.....	114
Resumé.....	117
Anotace.....	119
Annotation.....	119
Seznam literatury a pramenů.....	121
Seznam příloh.....	124

ÚVOD

Pracuji jako učitel malé základní školy, a proto jsem se při výběru tématu své diplomové práce snažil zmapovat problematiku, která se základního školství týká. Rozhodl jsem se zabývat úlohou učitele při praktickém řešení některých problémů, k nimž během výchovně-vzdělávacího procesu v základní škole může dojít.

Vzhledem k tomu, že na svém pracovišti vykonávám funkci výchovného poradce, zaměřil jsem se na problémy, které v oblasti vzdělávacího procesu souvisí se specifickými poruchami učení a v oblasti výchovného procesu souvisí se záškoláctvím. Jde totiž o problémy, s nimiž se v naší škole potýkáme v poslední době nejčastěji a potřebujeme na ně tedy rychle a správně reagovat a postupovat tak, abychom byli v rámci svých možností schopni žákům pomoci. V práci jsou uváděny jako výchovný problém také projevy šikany, které se vyskytují často skrytě a složitě se prokazují, i když se jejich existence jeví jako zřejmá. Proto se práce jimi zabývá především z pohledu prevence, která má v tomto případě v práci školy a učitele zásadní význam.

Z praxe víme, že efektivita řešení výše zmíněných problémů záleží zejména na osobnosti učitele, jeho schopnostech, dovednostech, znalostech a v neposlední řadě i na jeho pedagogickém talentu, proto jsem se rozhodl první část svého závěrečného projektu věnovat těmto otázkám, zatímco ve druhé části se již věnuji charakteristice výše uvedených problémů a možnostem jejich praktického řešení ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V první kapitole se pokusím o nástin hlavních pedagogických koncepcí v historii výchovy a vzdělávání, přičemž se zaměřím zejména na názory, které se týkaly úlohy a osobnosti učitele a dále metodických a didaktických postupů aplikovaných v různých školských systémech v průběhu jejich dějinného vývoje. Osobním rysům, jež by měl každý učitel mít, jsem se věnoval ve druhé kapitole. Třetí kapitola se zabývá postavením učitele základní školy v podmínkách současného školství, a to zejména s ohledem na existující vztahy v rámci školství, vztah společnosti k učitelům a důsledky, které z toho pro pedagogy vyplývají v oblasti výkonu jejich povolání. Čtvrtá kapitola se zaměřuje na úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, zejména pak jde o vymezení základních dovedností, jež by měl učitel ovládat, a také o vystižení specifík práce třídního učitele. Z hlediska náročnosti učitelské profese, a to nejen

z hlediska stálého psychického vypětí, ale především z hlediska rizik, která z povahy tohoto povolání pro učitele vyplývají, se jako významná jeví kapitola pátá, jež je věnována současné školské legislativě, jejíž význam bývá nezřídka učiteli podceňován.

Kapitoly, které se týkají úlohy učitele v praktickém řešení vytčených problémových situací ve výchovně-vzdělávacím procesu, jsou zařazeny na konci práce. Vzhledem k tomu, že se jedná o závažné problémy, které se neprojevují pravidelně a v ustálené podobě, a jejich náprava je často dlouhodobým procesem, zaměřuje se práce v této části především na oblast prevence a odstraňování problémů při použití postupů a metod ověřených v praxi.

CÍL DIPLOMOVÉ PRÁCE

Cílem práce je teoreticky postihnout úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to zejména při řešení výchovně-vzdělávacích problémů souvisejících s poruchami učení a chování, s nimiž se v praxi setkává nejčastěji.

Vzhledem k povaze vybraných problémů se práce snaží zmapovat především ty teoretické poznatky, jejichž znalost může výraznou měrou přispět k úspěšnosti nápravných postupů.

Praktická část prostřednictvím provedeného výzkumu usiluje o zjištění, do jaké míry se žáci sedmého a osmého ročníku základní školy setkali s náznakem šikany mezi svými vrstevníky.

POUŽITÉ METODY

Při tvorbě práce jsem vycházel z obsahové konfrontace teoretických závěrů a údajů, které jsem získal na základě vlastních zkušeností. Veškerá teoretická východiska uvádím v seznamu literatury. Kromě toho jednotlivé autory ocituji.

MOŽNOSTI PRAKTICKÉHO VYUŽITÍ

Z hlediska možností praktického využití se jako významné jeví zejména vymezení základních projevů jednotlivých specifických poruch učení a možností, které nám poskytuje reedukační proces, a projevů šikany a záškoláctví, což nepochybně může

zefektivnit jejich prevenci a řešení.

1 POJETÍ ÚLOHY OSOBNOSTI UČITELE V DĚJINÁCH PEDAGOGIKY

Počátky výchovně-vzdělávacího procesu předpokládáme již pro období počátku rozvoje lidské společnosti, avšak s podrobnějšími informacemi o vzdělávací soustavě se můžeme setkat až v období, kdy začali lidé používat písmo, tedy ve starověku.

Ve starověkých orientálních státech se školy rozvíjely hlavně při chrámech a vyučovalo se zde zejména čtení, psaní, počítání a dále astronomie. Zdejší školy přitom byly určeny pouze chlapcům z bohatých rodin.

V jednotlivých státech se výchovně-vzdělávací proces lišil podle toho, na co kladl stát důraz. Proto se například v perském školství věnovala značná pozornost vojenskému výcviku, zatímco jinde se upřednostňovaly poznatky důležité pro zemědělství. Židovské školství je v tomto období naopak charakteristické značnou religiozitou, přičemž školy jako instituce zde neexistovaly a děti učil jejich otec. Důraz byl kladen zejména na výuku náboženství, národního dějepisu, zpěvu a tance, čtení, psaní a počítání. Významnou roli hrálo vzdělání i ve staré Číně, kde se úředníkem a vládcem mohl stát pouze ten, kdo byl vzdělaný. Základní vzdělávací principy zde vytyčil Konfucius.

Stejně jako v židovském školství hrálo náboženství důležitou roli i ve školství indickém, které poskytovalo elementární vzdělání i dětem z některých nižších kast. Zajímavá je zde úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, neboť ten zde plnil roli jakéhosi koordinátora výchovy a vzdělávání, přičemž žáci se učili jeden od druhého, a to za dohledu pomocníků učitele.

Řecký vzdělávací systém usiloval především o výchovu zdravých a silných občanů, kteří budou ztělesněním harmonie duševní a tělesné dokonalosti. Vzdělání přitom bylo určeno pouze svobodným mužům, což přímo souviselo s výchovou k občanství, neboť občany řeckého městského státu byli pouze svobodní muži.¹ I v Řecku se výchovně-vzdělávací proces lišil podle toho, na co kladl daný městský stát

¹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 21-23.

důraz.

Nejvýznamnějšími řeckými městskými státy jsou Sparta a Athény a na jejich školství lze také doložit některé rozdíly v přístupu ke vzdělání. Spartské školství bylo založeno zejména na memorování zákonů, bajek a básní, zatímco rozvoj rozumových schopností a dovedností byl považován za druhořadý. Vzhledem k vojenské povaze Sparty byl značný důraz kladen na tělesnou a vojenskou výchovu, které byly v mnoha případech tak náročné, že je někteří žáci zaplatili i životem. (Tento typ výchovy značnou měrou inspiroval nacistický výchovně vzdělávací systém.) I přes všechny výhrady však lze vyzdvihnout především to, že ve Spartě se výchova a vzdělávání poprvé staly veřejnou záležitostí, že byl kladen důraz na tradice a úctu ke starším, výchovu ke zdatnosti, statečnosti a vlastenectví a že pozornost byla věnována i výchově žen.

V Athénách se na rozdíl od Sparty kladl důraz na rozvoj vědy, filozofie a umění a od toho se odvíjela i charakteristika zdejšího školského systému. Zatímco ve Spartě byla výchova věcí státní, athénské školy byly soukromé. Avšak stát přebíral nad vzdělávacím systémem dozor. Základem athénskému vzdělávacímu systému byla výuka čtení, psaní, počítání, zeměpisu a měřičství. Stát nestanovil jednotné školní osnovy a vše bylo víceméně ponecháno na soukromé iniciativě učitelů. V každé skupině se jednotliví žáci učili různým věcem, přičemž učitel procházel mezi nimi a věnoval se jim individuálně.

V řeckých dějinách se již také setkáváme s mysliteli, kteří se věnovali teoretickým zákonitostem výchovy a vzdělávání. Jde zejména o sofisty, kteří se stavěli skepticky k náboženství, zabývali se problematikou myšlení a poznávání a usilovali o racionální výklad přírodních jevů, a dále o Sokrata, Platóna a Aristotela.

Sókratés klade důraz na vědomé posilování mravní dokonalosti ve výchovně-vzdělávacím procesu, přičemž za základní metodu považoval dialog, jenž je založený na indukci a jehož prostřednictvím se dospívá k definici. Platón, který považoval vzdělání za základ upevňování státu, zdůrazňoval sociální úlohu výchovy, mravní výchovu a řečnické umění učitele. Výchovně-vzdělávací proces zakládá, stejně jako

Sókratés, na interakci mezi učitelem a žákem.² Podle Aristotela má být výchova státní, všeobecná a přirozená a má rozvíjet žákovy vlohy a respektovat jeho duševní založení. Jako první provedl Aristoteles periodizaci vzdělání podle věku a sestavil předpisy pro prenatální období dítěte.

Řeckým školstvím se do značné míry inspirovali i ve starověkém Římě. Většina římských škol byla soukromá a učily se zde v podstatě stejné předměty jako v Řecku. Novým prvkem ve školském systému byly odborné školy, které sloužily k přípravě právníků, lékařů, inženýrů či architektů a ze kterých se v období středověku vyvinuly univerzity.

Vzhledem k tomu, že si Římané, stejně jako Řekové, dobře uvědomovali význam školství pro vývoj státu, rozhodli se školy zestátnit, přičemž stát také jmenoval učitele těchto škol, platil je ze státní pokladny, poskytl jim určitá privilegia a zbavil je některých povinností.

Zásadami výchovně vzdělávacího procesu se v Římě zabývali zejména Marcus Fabius Quintilianus a Lucius Aeneus Seneca, který prosazoval individuální přístup k dětem, podněcování zdravé ctižádosti, příkladné chování učitele a jeho komplexní vědomosti.

I Quintilianus, stejně jako Seneca, kladl důraz na rozvoj zdravé ctižádosti a soutěživosti a byl přesvědčen, že toto nejlépe umožňuje školní prostředí, které se kromě toho podílí i na formování povědomí dětí o správném fungování sociálních vztahů. Kromě toho se Quintilianus zabýval také osobností učitele, od něhož vyžadoval vyzrálost a vzdělání. Byl přesvědčen o tom, že učitel má být k žákům náročný a zároveň vstřícný a že má přihlížet k jejich individuálním vlastnostem. Stejně jako Seneca vyžadoval také příkladné chování. Vzdělávání má být založeno na úkolech, které nepřevyšují schopnosti žáků, a na trpělivém přístupu. V dlouhodobé perspektivě výchovně-vzdělávacího procesu prosazoval myšlenku, že by učitel měl postupovat

² ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 24-35.

se svými žáky od elementární školy výše.³

Quintilianovy myšlenky a názory lze jistě považovat za zajímavé a na svou dobu velice převratné a zajisté dobře ilustrují to, jak velký je přínos starověkého myšlení pro současné školství.

S rozvojem křesťanství došlo v období středověku nejdříve k rozvoji katedrálních a klášterních škol, které sloužily především k výchově budoucího duchovenstva, avšak postupně se zabývaly i výchovou potomků příslušníků moci světské, kteří zpravidla nebyli pro církevní dráhu předurčeni a navštěvovali tyto školy jako externisté.

Vyučovací metody byly v počáteční fázi vývoje středověkého školství omezeny pouze na memorování náboženských textů. Učitel jednotlivým žákům předříkával a diktoval text, který žáci po něm opakovali a zapisovali.

Kázeň byla v těchto školách velice tuhá a udržována pomocí krutých tělesných trestů. Učitelé podléhali církevní organizaci a byli jmenováni biskupem příslušné diecéze.

Později, s rozvojem rytířského životního stylu, byli synové ze šlechtických rodin vychováni na evropských panovnických dvorech. Cílem této výchovy bylo získání sedmi předepsaných rytířských ctností (jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy a skládání básní) a pasování do rytířského stavu. Čtení, psaní a další hlubší vzdělávání se podle tehdejších představ s rytířským stavem neslučovalo. Dívky byly často také vzdělávány na různých panovnických dvorech a předmětem této výchovy byla hudba, zpěv a ruční práce.

Děti na venkově byly vzdělávány v rodinách, přičemž si osvojovaly zejména základy zemědělských prací, lidových tradic a mravů.

Novinkami byly ve středověkém školském systému univerzity, které vznikaly zejména splýváním klášterních a katedrálních škol se světskými školami odbornými.

³ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 42.

Nejstarší univerzity vznikaly v jižní Evropě, a to zejména v Itálii, Španělsku a Francii. Ve střední Evropě je nejstarší univerzitou univerzita založená roku 1348 v Praze Karlem IV.

V období vrcholného středověku, tedy ve 13. a 14. století, začaly v Evropě vznikat městské školy, které sloužily vzdělávání měšťanských dětí. Učitele, jejichž plat byl z větší části zajišťován školním, které rodiče žáků platili, jmenovala příslušná městská rada, jež také vydávala školní řád a vykonávala nad těmito školami dozor.⁴

Městské školy se dělily na menší školy, střední školy a vyšší školy, pozdější gymnázia. Rozlišovacím kritériem tu přitom bylo množství poskytovaného sedmera svobodných umění (trivium - gramatika, rétorika a dialektika - a kvadrivium - aritmetika, geometrie, astronomie a múzika).

S nástupem renesance a humanismu se školy postupně začaly oprošťovat od pevného svázání s církví a zaměřily svou pozornost na vzdělávání v oborech, které souvisí se světským životem. Rozvoj byl zaznamenán zejména ve výuce přírodních věd.

Humanistické školství usilovalo o výchovu všestranně vzdělaného člověka, a proto kladlo důraz nejen na rozvoj rozumových schopností, ale i estetického vnímání a tělesné výchovy. S tím souvisely i změny vyučovacích metod. Postupně se začal respektovat vývoj dítěte a jeho zájmy, učení se stávalo názornějším a žádoucí bylo i aktivní a iniciativní zapojení žáků do výuky.

Jedním z nejvýznamnějších humanistických pedagogů byl Ramboldini de Feltre, který v mnohém navázal na ideály antického výchovně-vzdělávacího systému. Učitelé v jeho škole byli v neustálém styku se žáky, rozvíjeli je zejména prostřednictvím vlastního příkladu, vedli je ke střídmosti a povzbuzovali jejich ctižádost. Odstraněno bylo bezduché memorování a výuka byla systematicky prokládána sportovními činnostmi a hrami. V jeho škole byla poprvé ustavena žákovská samospráva.

V období renesance a humanismu se pozornosti dostává také utopistům Thomasi Morovi a Tommasi Campanellovi, kteří jako jedni z prvních připouštěli i smysl

⁴ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 51 – 59.

vzdělávání všech dětí, a to bez ohledu na majetek či pohlaví.

Na přelomu šestnáctého a sedmnáctého století se v evropské pedagogice začíná prosazovat realismus, který dále propracovával požadavky na názornost výuky a samostatnost žáků a žádal, aby byly do výuky zařazovány reálné předměty, jako jsou kreslení a ruční práce.

Kromě toho se v těchto pedagogických systémech již zcela běžně objevují požadavky všeobecné školní docházky. Vzdelání mělo být takové, aby bylo člověku přínosem v životě a aby mu bylo prospěšné. Výuka měla probíhat od méně složitých věcí k náročnějším a měla být přizpůsobena individuálním potřebám jednotlivých žáků.

Mezi hlavní zastánce těchto myšlenek patří René Descartes, Wolfgang Ratke a Francis Bacon.

V šestnáctém století vzniká v Evropě nový mnišský řád, jehož zakladatelem byl Ignác z Loyoly a jenž byl nazván Tovaryšstvo Ježíšovo. Cílem tohoto řádu byl v Evropě boj proti reformačním snahám a jeho významným prostředkem se stal také výchovně-vzdělávací systém.⁵

V jezuitských školách učitelé pracovali se žáky individuálně, snažili se jim porozumět a získat jejich důvěru. Učitelé se na výuku důsledně připravovali a vedli si i pedagogické deníky. Práce méně zkušených učitelů byla zlepšována na základě hospitací prováděných zkušenějšími učiteli a následnou diskuzí o průběhu hospitované hodiny.

Výuka probíhala v příjemném prostředí a byla přerušována potřebnými přestávkami. Žáci byli při výuce rozděleni do skupin, přičemž práce každé skupiny byla sledována učitelskými pomocníky, kteří měli poskytovat pomocnou ruku především zaostávajícím žákům.

Přes tyto nesporné klady měly jezuitské školy i své zápory, jež spočívaly zejména v tom, že výchovný proces usiloval o dosažení kázně zejména na základě

⁵ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 67-79.

vzájemného špehování a udávání se, což v případě některých žáků upevňovalo nežádoucí charakterové rysy.

Jezuitské školy spadaly do výlučné působnosti katolické církve, avšak své školy zakládaly i církve protestantské. V podmínkách českého prostředí je třeba zmínit zejména školy bratrské.

Jednota bratrská vznikla v Kunvaldu v Čechách roku 1457 a zpočátku považovala školní výchovu spíše za nežádoucí a nepotřebnou, což vedlo k tomu, že nadaní příslušníci této církve získávali své vzdělání zejména v německých protestantských školách. Tyto poměry se však změnily díky biskupovi jednoty bratrské Janu Blahoslavovi, který coby velmi vzdělaný a všestranně nadaný člověk hájil důležitost vzdělání proti konzervativně naladěným hodnostářům církve, a to především proti biskupovi Janu Augustovi.

Blahoslavova iniciativa a autorita nakonec vedla k tomu, že se značně rozrostla síť bratrských škol, která zahrnovala školy elementární, nižší bratrské školy a vyšší bratrské školy, čili gymnázia. Tyto školy nezdědka navštěvovali i jinověrci.⁶

Nejvýznamnějším představitelem bratrské pedagogiky a všeobecně uznávaným vědcem byl poslední biskup jednoty bratrské Jan Ámos Komenský, který své hlavní pedagogické myšlenky shromáždil v díle Velká didaktika.

Co se týče vzdělávacího procesu, požadoval Komenský, aby výuka byla založena na tom, že žák nejen vyložené látce porozumí, ale že si o ní učiní i vlastní úsudek a že si ji zapamatuje. Jen tak může být podle něj vzdělávací proces efektivní. Z těchto zásad také vycházely metodické postupy, které prosazoval, přičemž mezi ty hlavní náležejí názornost výuky, postup od snazšího k složitějšímu a aktivita a iniciativa žáků.

Na základě takto stanovených principů vymezil Komenský i úlohu učitele ve výchovně- vzdělávacím procesu. Učitel si měl být vědom toho, že chuť žáků učit se je ve značné míře ovlivněna právě jeho přístupem ke vzdělávání i žákům samotným.

⁶ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 81 – 82.

Mělo jít tedy především o člověka čestného, který bude svým příkladem inspirovat žáky k tomu, aby usilovali být vzdělanými a slušnými, ale mělo jít také o člověka, který má značné organizační schopnosti, neboť ve výuce má plnit spíše funkci toho, kdo práci žáků řídí, nikoliv toho, kdo ji za ně vykonává.

Komenský požadoval, aby bylo vzdělání všeobecné, a to bez ohledu na pohlaví, majetek či nadání. Z hlediska organizace školského systému provedl Komenský rozdělení výchovně-vzdělávacího procesu do čtyř období po šesti letech, přičemž druhým obdobím bylo období vyhrazené elementárnímu vzdělávání.

Základní školu Komenský rozdělil na dva stupně. Výuka na prvním stupni byla vyhrazena vzdělávání v oblasti základních znalostí a dovedností. Sem náleželo čtení, psaní, základy aritmetiky a geometrie, přírodověda a zeměpis, ruční práce, náboženství a zpěv. Na druhém stupni se vyučovala gramatika, rétorika, dialektika, matematika, múzika, fyzika, dějepis, zeměpis, bohosloví a etika. Podkladem pro výuku těchto předmětů měly být kvalitní učebnice, přičemž pro každý ročník měla být sestavena jedna syntetická práce.⁷

Osvícenství, které se rodilo a rozvíjelo v průběhu 18. století, kladlo velký důraz na rozvoj rozumu a přírodních věd a usilovalo o změnu společenského systému. To vše se pochopitelně odrazilo i v pedagogických teoriích této doby.

John Locke, jeden z čelních myslitelů této doby, byl přesvědčen, že nejvýznamnější roli ve výchovně-vzdělávacím procesu hraje učitel, který by měl mít takové povahové vlastnosti, aby byl schopen vychovat jedince se silným charakterem, smyslem pro čest a schopností ovládnout se. Z toho vyplývá, že učitel by měl být vzdělaný a moudrý a měl by být ve společnosti oblíbený, a to pro své charakterové vlastnosti, přičemž za nejdůležitější považuje Locke taktnost, zdvořilost, čestnost a poctivost. Výuka má přitom respektovat individuální vlastnosti žáka, má probíhat dialogickou formou a má být do ní zařazována v maximální možné míře hra. Důraz byl kladen zejména na výuku matematiky, která rozvíjí smysl pro logiku, svědomitost

⁷ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 98.

a důslednost při práci.⁸

Výchovou a vzděláváním se zabýval také Jean Jacques Rousseau, který své pedagogické názory shrnul zejména v díle nazvaném *Emil čili o výchově*. Od výchovy Rousseau očekával, že bude respektovat přirozenost dítěte a jeho věkové zvláštnosti, přičemž upozorňoval na to, že předčasná výchova je chybná a nepříjemně urychluje přirozený vývoj.

Názory a spisy Jeana Jacquesa Rousseaua byl významně ovlivněn Jan Jindřich Pestalozzi. Ve škole, kterou Pestalozzi ve Švýcarsku založil, pracovali žáci ve skupinách, a to podle svého nadání a zájmu. Výuka měla přitom respektovat dětskou psychiku a vycházet ze stupně jejího vývoje. Cílem výchovně-vzdělávacího procesu má být podle Pestalozziho harmonicky vzdělaný člověk, který bude mít pevné mravní zásady a dokáže správně využívat svobodné vůle. Ve škole byli připravováni i kandidáti učitelství.⁹

Z Pestalozziho pedagogických názorů vyšel Johann Friedrich Herbart, který byl přesvědčen o tom, že výchova a vzdělávání jsou neoddelitelné procesy a jejich součinnost je nezbytným předpokladem k dosažení žádoucího výchovného i vzdělávacího cíle.

Výchovný proces má být určován věkem a psychickou zralostí dětí. Každý učitel, který vyžaduje kázeň, musí pamatovat na to, že je třeba vymezit hranice slušného chování a stanovit také sankce za jejich případné překročení. Kázeň má být přitom upevňována systémem pochval a pokárání.

Jedním z dalších následovníků Pestalozziho byl Friedrich Wilhelm Adolf Diesterweg, který usiloval o to, aby byla škola zbavena církevního dozoru a napříště si zachovávala výhradně nekonfesijní ráz.

Diesterweg byl také zastáncem myšlenky, že by i v národních školách měli učit vzdělaní učitelé, kteří důkladně ovládají způsoby výchovy žáků ke svobodě a pravdě.¹⁰

⁸ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 105 – 107.

⁹ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 113-119.

¹⁰ ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 134 - 144.

Učitelé měli přitom důsledně pečovat o to, aby rozvíjeli přirozené vlohy a síly dítěte po stránce mravní, duševní i tělesné. Aby mohl učitel vykonávat svou práci dobře, měl by být jednak vzdělaný a měl by postupovat i další vzdělávání, jednak by měl být materiálně zajištěný.

Diesterweg svou autoritou dokázal mnohé z těchto svých názorů v rodném Prusku uskutečnit, a tak se zasloužil o nárůst významu učitelského povolání, a to v tom smyslu, že si svůj význam pro budoucnost národa uvědomovali sami učitelé a začínala si to uvědomovat i širší společnost.

V našich zemích se školství významně proměnilo za vlády Marie Terezie, která roku 1774 provedla školskou reformu, jejímž tvůrcem byl Johann Ignaz von Felbiger. Podle reformy byla poprvé v našich zemích zavedena povinná školní docházka, a to pro děti od šesti do dvanácti let. Na venkově byly zakládány triviální školy, v nichž se děti měly učit třem základním dovednostem – psaní, čtení a počítání. Ve městech byly zřizovány školy hlavní, které již poskytovaly širší vědomosti. Upraveno bylo také vyučování na gymnáziích a univerzitách.¹¹

Učitelem se mohl stát pouze ten, kdo měl řádné vysvědčení a vykonal odborné zkoušky. Postupně také učitel přestával vykonávat funkci varhaníka, regenta chori a pomocníka faráře. Na konci 18. století tak v našich zemích působilo na tři tisíce učitelů, jejichž vzdělání, délka praxe i společenské a materiální zázemí se však značně lišily.

Řadu více či méně zásadních změn zaznamenalo české školství před rokem 1918 zejména v období státoprávních bojů, které probíhaly fakticky po celou druhou polovinu 19. století.

Mezi první reformátory českého školství v tomto období náležel Karel Slavoj Amerling, který předložil návrh nové koncepce základního školství, a to ve svém spisu Návrh pro národní školy.

Základní školství mělo podle něj usilovat o to, aby v dítěti rozvíjelo především

¹¹ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 149.

ty složky osobnosti, jež z něj utvoří jedince, který bude aktivně a tvořivě přistupovat k životu a bude v něm soustavně uplatňovat i základní etické společenské normy. Výchova má tedy podle něj být všestranná a má zaměstnávat hlavu, srdce i ruce. Amerling požadoval, aby povinná školní docházka trvala do čtrnácti let dítěte a aby byla rozdělena na tři základní stupně – školka, přípravná a věcnice, přičemž především Amerlingovu koncepci předškolní výchovy můžeme považovat za zásadní a převratnou, a to zejména v tom smyslu, že dosud ji nikdo nezařadil do systému veřejné vzdělávací soustavy¹².

Kromě koncepce českého základního školství je Amerling také autorem řady učebnic, příruček a názorných pomůcek pro přírodovědné vyučování, organizátorem českého učitelského hnutí a propagátorem rozvoje vyššího dívčího vzdělání.

Roku 1849 byl jmenován ministrem kultu a vyučování hrabě Lev Thun, který v souvislosti se změnami politického, společenského, kulturního i hospodářského života usiloval o reformy školství, které by vedly k jeho přizpůsobení se novým životním podmínkám. Thunovy reformy se přitom týkaly především středního a vysokého školství.

Univerzitám byla zaručena svoboda učení a vyučování. V jejich čele stáli volení rektori a v čele jednotlivých fakult stály profesorské sbory, které si do svého čela volily děkany. Filozofická fakulta, která byla dosud jakousi přípravkou pro studium na dalších fakultách, byla zrovnoprávněna s ostatními fakultami. Český jazyk byl tolerován jako jazyk vyučovací.

Mnohými změnami prošlo v této době také české střední školství. Délka studia na gymnáziích byla rozšířena na osm let a jejich osnovy byly modernizovány. Existovaly tři základní typy gymnázií, přičemž studium na všech typech bylo zakončeno maturitní zkouškou. Rozdíl mezi nimi spočíval v tom, kam z nich studenti odcházeli. Klasická gymnázia připravovala své studenty pro univerzitní studium, zatímco v reálných gymnáziích se studenti připravovali pro další studium na technických školách nebo pro praxi, pro praxi byli připravováni také studenti

¹² ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 51 – 59.

reformě reálných gymnázií.

Roku 1864 přijal český zemský sněm dva zemské školské zákony. Podle prvního z nich bylo rozhodnuto, že na všech středních školách bude druhý zemský jazyk povinně vyučovaným jazykem a podle druhého byla gymnázia v českých zemích rozdělena na česká, německá a oboujazyčná.

14. května 1869 vstoupil v platnost zákon o všeobecné povinné školní docházce, který prodlužoval školní docházku na osm let a zřizoval školy všude tam, kde v okruhu jedné hodiny po dobu nejméně pěti let žilo více než padesát dětí.

Zlepšilo se i postavení učitelů jak po stránce jejich přípravy, tak i materiálního zabezpečení, přičemž náklady na provoz obecné školy se přesunuly na obec a za vzdělávání učitelů zodpovídal stát.

Učitelům byly těmito zákony předepsány zkoušky učitelské způsobilosti, byla stanovena maximální úvazková míra, a to na třicet hodin týdně, maximální počet žáků ve třídě mohl dosahovat osmdesáti. Kromě toho bylo učitelům přiznáno pravidelné služné a nárok na penzi.¹³

Oba výše zmíněné zákony se staly trnem v oku jak církvi, tak mnohým obyvatelům venkova, kteří školu považovali za to, co jim děti odvádí od práce v hospodářství. 29. dubna 1883 tak byla v říšské radě těsnou většinou odhlasována novela školského zákona z roku 1869. Dosavadní osmiletá povinná školní docházka byla o dva roky zkrácena a byly přijaty některé zásady, které opět posílily pozici církve ve školství.

Ačkoliv byl tento zákon českým veřejným míněním považován za fatální krok zpět a některé vlády byly zejména vzhledem ke stavu státních financí nuceny omezit nárůst počtu českých středních škol a odebrat obecným školám státní subvence, lze konstatovat, že před první světovou válkou patřilo české školství k poměrně vyspělým evropským školským systémům. Na konci 19. století existovala v českých zemích poměrně hustá síť obecných škol a počet analfabetů v české společnosti se pohyboval

¹³ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 172 -173.

kolem tří procent. Docházelo k zlepšení odborné způsobilosti českých učitelů i jejich společenské pozice. Řada středních škol byla postupně zpřístupňována i dívkám. Prvním dívčím gymnáziem se roku 1890 stala pražská Minerva. Zanedlouho se ženám otevřely i brány filozofické a lékařské fakulty na pražské univerzitě, jež byla roku 1882 rozdělena na českou a německou část.¹⁴

Na pedagogické myšlení Jana Ámose Komenského úspěšně navázal v tomto období Gustav Adolf Lindner, jehož veškeré pedagogické dílo a úsilí bylo zúročeno roku 1882, když byl jmenován prvním profesorem pedagogiky a filozofie na obnovené české Karlově univerzitě.

Lindner ve svém pedagogickém myšlení usiloval zejména o vytvoření pedagogického systému s výraznými národními rysy. Z toho důvodu také vyzvedl úlohu mateřského jazyka jako základního vyučovacího předmětu v rámci základního vzdělání.

Hlavní cíl výchovy Lindner spatřoval v přípravě jedince pro plnění společenských funkcí. Tento cíl měl být naplněn zejména rovnocenným vzděláváním v oblasti rozumové, tělesné, estetické a pracovní. Žáci měli být ve školách vychováváni tak, aby se z nich stali nejen pracovití a vzdělaní lidé, ale aby z nich vyrostli i sebevědomí a altruističtí občané.¹⁵

V oblasti profesní přípravy učitelů byl Lindner zastáncem toho, aby se budoucí učitelé vzdělávali v učitelských ústavech, kde by po dobu čtyř let studovali jednak dějiny pedagogiky, jednak předměty související s všeobecným učitelstvím a vychovatelstvím, jednak se seznámili se základními body školské legislativy.

Učitelé tak měli být vzdělaní lidé vysokých duchovních i mravních zásad, měli se oprostit od církevního dogmatismu i útlaku školských úřadů a měli mít také právo účastnit se aktivně veřejného společenského i politického života.

Prvorepubliková společnost kladla na úroveň vzdělanosti mnohem větší nároky, než tomu bylo v předválečném období. Její rozvoj byl totiž bez rozvoje vzdělanosti prakticky nemyslitelný. Proměny školství byly zahájeny již roku 1920 vydáváním

¹⁴ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 178.

¹⁵ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 183.

prvních zákonů a pokračovaly až do násilného ukončení československé samostatnosti v roce 1939.

Základní školství bylo i nadále tvořeno obecnou a měšťanskou školou. Řada problémů, s nimiž se československé prvorepublikové školství muselo potýkat souvisela zejména s oblastí tzv. menšinového školství. Zatímco v těch částech mladé republiky, kde žila česká většina, se problémy související s nedostatkem českých škol a naopak nadbytkem škol německých dařilo víceméně úspěšně řešit, situace v oblastech, kde žila početná skupina německého obyvatelstva, byla nesrovnatelně komplikovanější.

České obyvatelstvo v německých oblastech se muselo vyrovnávat se zatvrdělým odporem svých německých spoluobčanů, kteří v zakládání českých menšinových škol viděli neoprávněnou snahu vlády o počestění svých obcí a snažili se jejich zakládání všemožně bránit. I když se vládě nakonec většinou podařilo v daných místech českou menšinovou školu založit, v řadě případů problémy nekončily, ba naopak se stupňovaly.

Dokladem toho může být například situace českého menšinového školství v oblasti, kterou nazýváme jako brněnský německý jazykový ostrov. Zastánci zakládání českých škol v těchto deseti obcích v nejbližším okolí moravského zemského hlavního města byli podrobováni soustavnému šikanování jak ze strany zdejšího německého obyvatelstva, tak ze strany zpravidla německé správy.

Bohužel je však třeba konstatovat, že ani vládní orgány se tehdy příliš nevyznamenal. Příkladem je škola v Želešicích, která byla založena po dlouhém a náročném jednání, které vyžadovalo značnou dávku diplomatického taktu, a kterou navštěvovalo na zdejší poměry poměrně mnoho žáků. Podmínky, v nichž škola ale existovala, byly ovšem hrozné. Školní budova neodpovídala ani minimálním hygienickým požadavkům, avšak výše nájmu byla tak vysoká, jako by šlo o školní budovu nejmodernějšího typu. Zdejší ředitel musel téměř deset let bojovat o to, aby vládní orgány v této věci byly ochotny cokoliv udělat. Ke změně došlo až poté, co do věci zasáhla média.

K četným změnám došlo v meziválečném období také ve středním a vysokém školství. Týkaly se zejména změn v osnovách a otevírání nových škol, z nichž nejvýznamnější jistě bylo otevření druhé české univerzity v lednu 1919. Šlo

o Masarykovu univerzitu v Brně.

Mezi významné osobnosti české pedagogiky v období první československé republiky patřili Otakar Kádner, Václav Příhoda, Otokar Chlup, Josef Úlehla a Jan Uher.

Otakar Kádner byl profesorem pedagogiky na Karlově univerzitě a do dějin pedagogiky se zapsal především jako autor rozsáhlých syntetických prací, k nimž náleží šestidílné Dějiny pedagogiky, třídílné Základy obecné pedagogiky a čtyřdílný Vývoj a dnešní soustava školství.

Na přelomu dvacátých a třicátých let dvacátého století se významnými pedagogickými teoretiky stali také Václav Příhoda, profesor pedagogiky a filozofie na Karlově univerzitě, a Otokar Chlup, profesor týchž věd na Masarykově univerzitě. Bylo to dáno zejména jejich snahami souvisejícími s reformou českého školství.¹⁶

Příhoda prosazoval vytvoření výchovně-vzdělávacího systému založeného na samostatné činnosti žáků, žákovské samosprávě, třídních schůzkách, školních časopisech a exkurzích, zatímco Chlup byl ve svých požadavcích konzervativnější, důsledně však prosazoval, aby všichni učitelé povinně absolvovali vysokou školu. Zároveň Chlup odmítal přílišný formalismus ve výchově a vyučování, a naopak upřednostňoval výchovu a vzdělávání založené na vhodně zkombinované odborné přípravě s výchovou rozumovou, mravní, tělesnou a estetickou.

K významným brněnským pedagogům náleží i profesor Masarykovy univerzity Jan Uher, jehož život byl bohužel násilně ukončen na nacistickém popravisti. V Uhrově díle nacházíme tři zásadní okruhy, jimiž se po celý svůj vědecký život zabýval.

V souvislosti s otázkami kázně se Uher snažil nejen vymezit tento pojem, ale zkoumal také její filozofické, sociologické a psychologické aspekty. V hodnocení amerického vzdělávacího systému, který byl další oblastí jeho vědeckého zájmu, se zaměřil zejména na spojitost amerického životního stylu a zdejšího vzdělávacího systému. Prostřednictvím anket zkoumal Uher osobnost středoškolských studentů, jejich

¹⁶ ŠTVERÁK, V. Stručné dějiny pedagogiky. 2. vyd. Praha : SPN, 1988, s. 260 - 262.

vrůstání do společnosti a rozvoj jejich kulturních zájmů a zaměření.

1.1 DÍLČÍ ZÁVĚR

Ze studia dějin pedagogiky je zřejmé, že v celém jejím vývoji je chápán výchovně-vzdělávací proces jako interaktivní vztah mezi subjektem a objektem, v němž je i přesto, že se v různých dějinných obdobích a různých pedagogických směrech může chápat jejich pozice odlišně, význam osobnosti učitele jako subjektu výchovy a vzdělávání výrazný a nezastupitelný, neboť veškeré pedagogické principy, zásady a metody práce uvádí do praxe a ověřuje jejich správnost především pedagog.

2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI UČITELE

Většina pedagogických teorií se shoduje v tom, že do výchovně-vzdělávacího procesu vstupují tři hlavní činitelé, jejichž harmonizace je nezbytným předpokladem k dosažení cílů tohoto procesu.

Subjektem výchovně-vzdělávacího procesu, tedy tím, kdo jeho průběh iniciuje, je pedagog (rodiče, učitel, vychovatel), tím, jehož osobnost je utvářena a dále rozvíjena, je objekt výchovného působení, tedy žák, učeň či student. V neposlední řadě do tohoto procesu vstupují výchovné prostředky. Jde o činitele, které se také podílejí významnou měrou na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Efektivita učitelovy práce je výslednicí mnoha různých faktorů, jež můžeme shrnout do dvou základních skupin. První můžeme označit jako odbornou a pedagogickou erudici a do druhé náleží rysy pedagogovy osobnosti.

Zaměříme-li se na problematiku učitelovy erudice, je třeba předeslat, že zde existuje několik východisek, která je třeba účinně harmonizovat.

Jestliže vycházíme z názoru, že základní školství má žákům poskytovat základní a všeobecné znalosti ve všech důležitých oborech, je především třeba trvat na tom, aby učitel na základní škole disponoval širokým společenskovedním přehledem.

Musíme si uvědomit, že právě základní škola má mnoho příležitostí pozitivně ovlivňovat formování osobnosti žáka, a proto příliš úzce profilovaná oborová jednostrannost je spíše na škodu, neboť v dětech by mělo být soustavně upevňováno povědomí o interdisciplinárních vztazích, jichž by žáci měli průběžně efektivně využívat.

Základy odborného vzdělání, které tvoří další podstatnou část pedagogovy erudice, jsou pokládány studiem daného oboru, pomocných věd a aplikovaných disciplín, toto studium však nelze považovat za definitivní. Vždy je třeba, aby si učitel doplňoval své vzdělání buď samostudiem, nebo absolvováním příslušných kurzů.

Za nedílnou součást vzdělání každého pedagoga považujeme také vzdělání

pedagogické. Absolvování tohoto studia je třeba chápat zejména jako nezbytný zdroj námětů a poznatků, které budou dále tvořivě rozvíjeny a upravovány přiměřeně dané situaci, která ve třídě vznikne.

Z toho vyplývá, že učitel by měl přistupovat k problémům, které se ve třídě vyskytnou, zejména z pozice zdravého rozumu. Tím se dostáváme ke druhé skupině faktorů, jež se podílejí na charakteristice a formování dobrého učitele, a to k osobnostním rysům.

Z analýzy výpovědí žáků na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl.“ provedené ve čtyřicátých letech psychologem P. A. Wittym vyplývá, že děti na učitelích nejvíce oceňují demokratický přístup k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, přizpůsobivost a upřednostnění pochval před tresty.¹⁷ Vzhledem k tomu, že k podobným závěrům dospěli vědci na základě různých metodologických přístupů i později, můžeme se domnívat, že osobnostní rysy, které žáci u učitele oceňují, se kvalitativně příliš neliší ani dnes.

Ten, kdo se rozhodne pro toto povolání, je zpravidla veden snahou pomáhat druhým a rozvíjet schopnosti a charakterovou zralost svých žáků. Nezřídka se však setkáváme i s negativní motivací, která je založena na kombinaci nedostatku jistoty a silné dominance.

K dalším předpokladům zvládnutí pedagogické práce náleží vysoký intelekt, jenž by měl učiteli umožnit nejen úspěšné absolvování vysokoškolské přípravy na budoucí povolání, ale především by ho měl vést k tvůrčímu přístupu jak k běžné výuce, tak k problémovým situacím.

Ve své praxi je učitel neustále vystaven značné stresové zátěži, která vyplývá zejména z povinnosti sledovat a kontrolovat práci mnoha lidí, odpovídat na jejich dotazy, plnit jejich požadavky či řešit řadu konfliktů a problémů, přičemž však nesmí ztrácet ze zřetele podstatné úkoly výchovně-vzdělávacího procesu. Takový stav nezřídka vrcholí rozvojem řady různých neuróz, které můžeme označit jako neurózy

17 ČÁP, J. a MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 266.

manažerské.¹⁸ Tyto problémy jsou navíc nezřídka umocněny nutností vyrovnávat se s proměnlivostí pracovních podmínek, zátěžovými situacemi v osobním životě a nebo nezralostí osobnosti učitele.

Vztah učitele a žáků ve třídě určuje také způsob, jakým obě strany vedou komunikaci. Každý jednotlivec vyhledává takovou komunikaci, která uspokojí jeho potřeby vzájemného porozumění, pomoci a uznání.

Z tohoto důvodu je nezbytné, aby si učitel osvojil zásady přiměřené komunikace, a to v oblasti verbální i nonverbální, a dokázal je vhodně využívat, neboť děti velmi dobře poznají, jaký vztah má učitel k danému žákovi či skupině žáků, a také ho podle způsobu komunikace s jednotlivými žáky hodnotí.

Ve způsobu, jakým učitel komunikuje se svými žáky, se také do značné míry odrážejí jeho sociální dovednosti, které označujeme jako pedagogický takt. Pod tímto pojmem rozumíme schopnost včas a rychle rozpoznat změny v psychickém stavu a postoji žáků, správně je analyzovat a v souladu s předchozími zkušenostmi a teoretickými poznatky na ně přiměřeně zareagovat. Tento rys pedagogovy osobnosti se utváří v průběhu jeho profesního vývoje.

Povolání učitele je velmi náročné, o čemž svědčí i skutečnost, že bylo v poslední době zařazeno mezi profese, v nichž jsou lidé často ohroženi syndromem vyhoření. Mezi hlavní symptomy této psychické poruchy náleží chronický stav vyčerpání, utlumení dřívější aktivity a kreativity, depresivní nálady, pocit nudy, rezignace, přechod od nadšení v profesním životě k lhostejnosti až odporu, ztráta snahy pomáhat druhým, snížené sebehodnocení, ztráta ideálů, somatické obtíže a zvýšené riziko vzniku závislosti na návykových látkách.

Jedním z jeho rysů je také skutečnost, že problémy odeznívají při vymizení příčin jeho vzniku, avšak stejně tak se může vracet.

18 ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001, s. 267.

2.1 DÍLČÍ ZÁVĚR

Ze studií, které se zabývají psychologickými aspekty učitelské profese, vyplývá, že pro učitele není důležitá jenom inteligence vymezená úrovní poznávacích procesů a odborná erudice, ale i ty emotivní a volní vlastnosti osobnosti, které mu umožní nejen přistupovat k žákům adekvátním způsobem, ale i přiměřeně se vyrovnávat se zvýšenou psychickou zátěží, která celý výchovně-vzdělávací proces doprovází.

3 POSTAVENÍ UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY V PODMÍNKÁCH SOUČASNÉHO ŠKOLSTVÍ

V současné době je především v západní Evropě a Spojených státech amerických prováděna řada výzkumů, jejichž objektem je učitel a jejichž výsledky byly zveřejněny v mnohých publikacích a na četných konferencích. V podmínkách českého školství došlo k nárůstu počtu těchto výzkumů zejména v období po roce 1990 a jejich realizací a následnou analýzou se zabývali vědečtí pracovníci soustředění zejména kolem Jana Průchy, Vlastimila Pařízka a Oldřicha Šimoníka.

Některé ze zahraničních teorií vycházející z výše zmiňovaných výzkumů charakterizují povolání učitele jako vyvíjející se profesi. Svou argumentaci pak zakládají na tom, že učitelství postrádá některé význačné rysy, které by jej zařadily mezi profese. Jedním z argumentů je fakt, že učitelskou profesi vykonává mnoho lidí bez patřičného pedagogického a odborného vzdělání, druhý operuje s myšlenkou, že učitelství postrádá jasné vymezení profesních znalostí a dovedností pro výkon tohoto povolání. Z toho pak podle zastánců daných teorií vyplývá nejednotnost požadavků na vysokoškolskou přípravu učitelů.

S oběma těmito názory je možné nesouhlasit. V případě námitek, které se týkají zaměstnávání laiků, je třeba uvést, že Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky usiluje intenzivně o nápravu tohoto stavu a na základě tohoto úsilí již připravilo a prosadilo příslušné legislativní normy.¹⁹

V případě druhého okruhu námitek, se lze domnívat, že nejde o patřičné respektování samotné povahy učitelského povolání, neboť profesní znalosti a dovednosti lze považovat za víceméně vymezené.

V tomto směru se ovšem učitelství příliš neliší od některých dalších profesí. Vždyť lékař také může při léčbě určité nemoci postupovat několika různými způsoby a rozhoduje se vždy na základě konkrétního případu. Učitel se také musí rozhodnout až v konkrétní situaci, jak bude ve své práci postupovat, množství možných postupů je

19 PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, s. 563.

však natolik široké, že je prostě nelze jednoznačně vymezit.

Ve svých argumentech také autoři těchto teorií spatřují důvod toho, že nemálo laiků je přesvědčeno o tom, že tomuto povolání rozumí a je oprávněno se o něm fundovaně vyjadřovat, případně v něm i působit.

Jiný klasifikační systém než předchozí teorie používají sociologové, kteří vymezili devět kategorií povolání, a to na základě kvalifikovanosti zaměstnanců, náročnosti, mnohostrannosti a samostatnosti. Zaměstnání jsou v tomto systému řazena vzestupně od těch nejméně složitých a učitelství na základních školách se jako povolání vysoce složité a kvalifikované, avšak nepříliš samostatné umístilo na sedmém místě.

Jak už bylo uvedeno, učitelství patří k profesím, které mají ve struktuře zaměstnanosti významné početní zastoupení, i když jako jedna z profesí s vysokým počtem zaměstnanců se v praxi potýká s celou řadou problémů, které vyžadují řešení odpovídající jeho společenskému významu.

Na základě výzkumů prováděných zejména Ústavem pro informace ve vzdělávání můžeme zjistit řadu statistických dat týkajících se školství. Jde například o vývoj počtu učitelů základních škol v období 2000 – 2004.

Počet učitelů vč. ředitelů, zástupců a výchovných poradců, škol a žáků					
rok sběru dat	2000	2001	2002	2003	2004
učitelé	68 182	67 642	66 674	65 699	63 365
počet ZŠ	4 032	3 999	3 961	3 870	3 785
počet žáků	1 056 860	1 027 827	994 130	956 324	917 738

(Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace.)

Z tohoto přehledu vyplývá, že od roku 2000 počet učitelů na základních školách klesá, přičemž tento stav je dán zejména klesajícím počtem dětí a s tím souvisejícím úbytkem počtu základních škol v naší republice. Je však třeba mít na zřeteli, že úbytek základních škol je do značné míry výsledkem zásahů do mnohdy přehuštěné sítě slučováním škol. Fakticky se úbytek počtu žáků spíše obecně projevuje nižším průměrným počtem žáků na školu než dříve.

Za spíše negativní a nepříliš dobrý jev z hlediska sociálního a psychického

vývoje mládeže je považována abnormální feminizace českého školství. V českém národním hospodářství jsou ženy coby zaměstnanci zastoupeny 44,5%, zatímco ve školství činí jejich procentuální podíl 73,8%.

typ školy	podíl žen	typ školy	podíl žen
mateřské školy	98,4	střední odborné školy	60,3
základní školy	82,9	střední odborná učiliště	57,0
1. stupeň	93,6	speciální školy	80,8
2. stupeň	75,4	vysoké školy	30,6
gymnázia	67,0		

(Ústav pro informace ve vzdělávání. Statistické informace.)

Jak je zřejmé z tabulky, mají ženy na všech úrovních českého školství vysoké zastoupení a trend jejich narůstajícího podílu na edukačním procesu je setrvalý. Existuje řada názorů na to, v čem příčiny tohoto stavu spočívají.

Jako jedna z příčin je uváděna mzdová politika v resortu školství. Uvádí se, že mzdy ve školství nejsou pro muže nikterak atraktivní a že jejich výše spíše vyhovuje ženám, jejichž plat je v rodinném rozpočtu považován často za doplňkový. Tento argument sice nelze považovat za úplně lichý, avšak je třeba si uvědomit, že je to argument trochu alibistický, neboť každý, kdo se rozhoduje pro studium na vysoké škole, je již dospělý a měl by před podáním přihlášky umět zvážit všechna pro a proti zvoleného povolání.

Druhou domnělou příčinou je údajně nižší náročnost studia. Tento dojem spíše vytvářejí studenti, kteří mají obavy z neúspěchu v přijímacím řízení na jiné školy, a proto je kompenzují přihláškou na pedagogickou fakultu, což zdůvodňují tím, že zde bude přijímací řízení snazší. Bohužel často tito studenti v přijímacím řízení na pedagogickou fakultu uspějí, ačkoliv by na jejich místě mohl být někdo, kdo má větší zájem o toto studium a rád by se po jeho absolvování učitelství věnoval. Nezřídka právě těmi, kteří tímto způsobem zneužívají vysokoškolský systém, jsou muži.

Za další důvod k volbě učitelství coby povolání jsou považovány delší dovolená a kratší čas strávený na pracovišti. Uvádí se, že mezi studenty pedagogických fakult je jen 6,3 % těch, jejichž otec je učitelem, a pouze 17,3%, kteří mají matku učitelku. To je poměrně málo. Je to nepochybně dáno i tím, že právě děti učitelů si nejlépe uvědomují,

jak náročné může toto povolání být, a proto se mu nehodlají věnovat.

V současné době se neustále diskutuje o vysoké feminizaci školství a tento stav se hodnotí spíše negativně. Jen málokdo si připouští, že mnohé ženy toto povolání vykonávají, protože ho považují spíše za poslání. Skutečnost, že tvoří téměř tři čtvrtiny učitelského stavu, není jejich vinou.

Jak již bylo řečeno, vysokoškolskou přípravu na učitelství nelze v žádném případě považovat za jednoduchou a totéž lze tvrdit i o nástupu do praxe. Zatímco v mnoha jiných povoláních platí, že začínající pracovník je postupně zaučován do výkonu své profese, zodpovědnost za vykonanou práci přebírá postupně a po určité době se může spolehnout na kooperaci se zkušenějšími kolegy, začínající učitel od prvního dne nástupu do nového zaměstnání okamžitě přebírá veškeré pracovní povinnosti a odpovědnost za vykonanou práci, a to většinou bez pomoci někoho zkušenějšího, neboť ředitelé i jejich zástupci jsou zahlceni činnostmi, které s pedagogickou prací prakticky nesouvisí a často se minimalizuje také podíl pedagogického řízení zaměstnanců. I když v sedmdesátých letech u nás existovala potřebná a v praxi osvědčená funkce uvádějího učitele, který měl pomáhat svému začínajícímu kolegovi, dnes již není vytváření této funkce povinné a začínající učitelé se tak dostávají do zátěžových situací, na které nejsou a vlastně ani nemohou být z vysoké školy dostatečně připraveni, což vyplývá z výše zmíněné povahy učitelského povolání.

Nový učitel se tak často dostává do situace, kdy je vystaven působení dvou protikladných faktorů, a to faktoru objevování a faktoru přežití. Zatímco v případě působení faktoru objevování dochází u začínajícího učitele k nárůstu entuziasmu pro učitelskou profesi, pocitu hrdosti nad tím, že je mu svěřena třída, či pocitu profesní sounáležitosti, v souvislosti s působením faktoru přežití většinou hovoříme o tzv. šoku z reality.

Mezi hlavní příčiny šoku z reality náleží poznání začínajícího učitele, že není dostatečně psychicky vybaven pro toto povolání, že nemá potřebné vědomosti a dovednosti spjaté s běžnými rutinními činnostmi, zejména administrativní povahy, a že se neumí dostatečně vyrovnávat s problémy, jež vyplývají z vybavenosti školy, autoritářského a byrokratického postoje ředitelství či z chování rodičů, kteří ho odmítají akceptovat v jeho nové společenské roli. Takové pracovní podmínky mohou nakonec

vést i k tomu, že začínající učitelé záhy po svém nástupu do zaměstnání uvažují o jeho změně, neboť mají pocit, že ho nemohou vykonávat dobře.

Překoná-li učitel počáteční nesnáze a vydrží ve školství, dostává se do fáze stabilizace svých pedagogických dovedností a stává se ve svém oboru profesionálem, kterému již není třeba poskytovat soustavnou odbornou pomoc. V této fázi by však měl absolvovat některé z forem dalšího vzdělávání v rámci kariérního systému pedagogických pracovníků, který je upraven vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.²⁰ V nich by měl upevňovat a prohlubovat základní profesní kompetence, případně by se měl připravovat k výkonu specializovaných pedagogických činností.

Mezi základní profesní kompetence náleží kompetence odborně-předmětová, která předpokládá udržení kontaktu s novými vědeckými poznatky v předmětech, jež učitel vyučuje. Dále musí učitel prokázat komunikativní kompetence, a to jak ve vztahu k dětem, tak ve vztahu k rodičům, nadřízeným a kolegům, a kompetenci organizační a řídicí. Předpokladem pro osvojení si diagnostické a intervenční kompetence je schopnost včas odhalit příčiny žákova chování, jednání a uvažování a v případě problémů mu pomoci. S touto kompetencí souvisí i kompetence poradenská a konzultativní, která předpokládá schopnost navázat efektivní spolupráci s rodiči. Poslední, avšak, zdá se, nejdůležitější kompetencí je schopnost sebereflexe.

Učitel, který je v předdůchodovém nebo důchodovém věku, bývá v některých teoriích označován jako vyhasínající či konzervativní učitel. Osobně toto označení nepovažuji za příliš šťastné, stejně jako označení expert pro učitele, který se nachází v profesním období mezi začátkem a koncem praxe. Obě tato označení se jeví jako poněkud zavádějící, neboť evokují dojem profesní zdatnosti. Za přijatelnější považuji jeho označení v kariéře jako období zklidnění (serenity).

V zásadě je možné domnívat se, že rezignace na zásadní cíle výchovně-vzdělávacího procesu nelze dávat do souvztažnosti s věkem učitele, ale spíše s jeho pedagogickými a psychologickými rysy. Nelze ani tvrdit, že učitelé, kteří jsou

20 Vyhláška MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

v předdůchodovém věku jsou více ohroženi syndromem vyhoření, neboť náchylnost k němu, jak již bylo řečeno výše, je dána faktory, které s věkem příliš nesouvisí.

Z výzkumu, který provedl Miloslav Kodým se svými spolupracovníky, vyplývá, že úspěšný učitel pocítuje i přes to, že je svým okolím hodnocen pozitivně, neustálé vnitřní napětí a obavy ze selhání, zatímco méně úspěšní učitelé jsou bezstarostnější a optimističtější, neboť pracují bez velkého vypětí. S tímto také souvisí fakt, že úspěšní učitelé bývají impulzivnější a náladoví, neboť pracují neustále pod velkým tlakem, což vyplývá i z toho, že si příliš připouštějí obavy z budoucnosti.

Z těchto zajímavých závěrů lze vyvodit, že úspěch v pedagogické praxi je bohužel vykoupen poměrně velkým stresem. Pokud tedy posuzujeme postavení učitele základní školy v podmínkách současného školství, musíme konstatovat, že není jednoduché. Avšak učitel, jemuž se podaří v maximální možné míře eliminovat všechna negativa, která souvisí s tímto povoláním a vyplývají z jeho samotné podstaty i z postoje společnosti k němu, se stává ve svém povolání úspěšný a spokojený.

3.1 DÍLČÍ ZÁVĚR

Jsem přesvědčen o tom, že v našem školství dlouhodobě ubývá osobností. Současný stav má svoje kořeny hluboko v minulosti a jeho důsledkem je, že učitel žije na okraji společnosti, která jeho práci hodnotí podprůměrně. Na základní škole je vystaven tlaku rodičů a žáků na jedné straně a dovoluji si konstatovat, že někdy i libovůli ředitele, na straně druhé.

Veřejnost zejména rodiče mají většinou zájem o místní školu, podporují její rozvoj a vytváří pozitivní tlak, avšak někteří rodiče mají často svérázné a zkreslené představy o poslání školy, a pokud někde ředitel více myslí na to jak nepřijít o jejich přízeň a tím tak o přísun žáku, jsou podmínky pro práci učitele ne příliš lichotivé.

Připočteme-li k tomu zvyšující se agresivitu žáků a kriminální chování některých z nich, je někdy až s podivem, že ještě někdo toto povolání vykonává. Obávám se, že právě na to spoléhá politická reprezentace a svým laxním přístupem věci tak vyhrocuje problém do krajnosti.

4 ÚLOHA UČITELE VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Zaměříme-li se na úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, musíme si uvědomit, že její úspěšná realizace je determinována zejména jeho pedagogickými dovednostmi, které jsou utvářeny nejen jeho odbornou způsobilostí, ale i jeho osobností.

Pedagogické dovednosti zpravidla definujeme jako kombinaci tří základních složek, a to vědomostí, rozhodování a činností. Mezi vědomosti zahrnujeme poznatky učitele týkající se daného oboru, žáků, vyučovacích metod a faktorů, které mohou mít vliv na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

Kvalita výchovně-vzdělávacího procesu však úzce souvisí také s další složkami pedagogických dovedností, a to se schopností rozhodovat se a s jednáním učitele. Rozhodování je založeno na schopnosti volit správný postup během výchovně-vzdělávacího procesu, přičemž zde uvažujeme nejen rozhodování během vyučování, ale i přípravu na něj a následnou evaluaci. Jednání učitele nebo také jeho činnost ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces především chováním učitele a jeho přístupem k žákům i samotnému výchovnému a vzdělávacímu procesu.²¹

V zásadě lze pedagogické dovednosti rozdělit do sedmi základních skupin. Jde o plánování a přípravu, realizaci vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáka a konečně reflexi vlastní práce a evaluace.²²

Je třeba si přitom uvědomit, že takové vymezení nelze považovat za absolutní, neboť jednotlivé oblasti pedagogických dovedností se vzájemně prolínají, doplňují a ovlivňují. Kromě toho také platí to, že řízení a realizace vyučovací hodiny, vytváření příznivého klimatu třídy a udržování kázně jsou interaktivní dovednosti. Jinými slovy jejich úspěšná realizace závisí na zpětné vazbě třídy.

21 Kyriacou, C. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2004., s. 20.

22 Kyriacou, C. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2004., s. 23.

4.1 PLÁNOVÁNÍ A PŘÍPRAVA

Abychom ve výchovně-vzdělávacím procesu dosáhli vytčeného cíle, musíme si každou vyučovací hodinu předem promyslet a naplánovat. Příprava a plánování je při tom pedagogickou dovedností, jež se zdokonaluje zejména praxí, přičemž proces jejího zdokonalování je úzce spjat zejména se schopností sebereflexe a evaluace vlastní pedagogické práce. Během přípravy na vyučování je třeba si vytknout výukový cíl vyučovací hodiny, promyslet si dobře rozvržení jednotlivých činností, připravit si pomůcky a stanovit si způsob kontroly úrovně dosahovaných vědomostí a kompetencí a jejich hodnocení.

Výukové cíle by měly být voleny tak, aby jednak podporovaly duševní, morální i tělesný rozvoj žáků, jednak aby jim umožnily uplatnit se v reálném životě.

Výukovým cílům potom podřizujeme jak volbu výukových činností, tak potřebných pomůcek. Během této přípravy je třeba se také zaměřit na to, jak budeme pracovat s dětmi, které trpí specifickými poruchami učení, případně poruchami chování, abychom je k práci vhodně motivovali a zbytečně je nestresovali nepřiměřenými nároky.

Logickým vyústěním každé vyučovací hodiny je vyhodnocení míry, v jaké si žáci danou látku osvojili a zda bylo tedy cíle výuky dosaženo. Hodnocení provádíme především prostřednictvím testů, které uzavírají daný tematický okruh, kontrolních testů, ústního zkoušení a také systematickým sledováním výkonů jednotlivých žáků během běžné vyučovací hodiny.

Učitel by měl během vyučování vystupovat jistě, uvolněně, cílevědomě a sebejistě, není vhodné, aby dal najevo úzkost a nejistotu. V souvislosti s tím je dobré, aby si osvojil základy rétoriky, a to zejména ty, které souvisí s nonverbální komunikací, neboť správné využití výrazu tváře, tónu hlasu, postojů, gest i mimiky je ve výchovně-vzdělávacím procesu považováno za velmi efektivní.

K efektivnosti vyučování přispívá i ten fakt, projeví-li učitel nadšení pro předmět, který vyučuje, a dá-li najevo, že má smysl pro humor.

V souvislosti s verbálními vyučovacími metodami je třeba se zaměřit na to, aby

učitel seznámil žáky s tématem, které bude probírat, a navodil jejich zájem o danou látku.

Pozornost žáků je také do značné míry závislá na tom, jak pracujeme s hlasem. Výklad by měl být dobře slyšitelný a srozumitelný, přičemž je výhodné vhodně měnit tón i sílu hlasu a obohatit hlas i výrazově. Během seznamování žáků s tématem hodiny upozornit na to, co bylo již probráno, a pomocí otázek tato témata osvěžit.

Samotný výklad by měl být založen na výstižném, jasném a plynulém projevu, vhodném využívání příkladů a důrazu na zpětnou vazbu. Zpětná vazba je přitom faktorem nesmírně důležitým, neboť monologičnost výkladu zákonitě tlumí pozornost. Je proto důležité dát žákům prostor k tomu, aby se ptali a ověřovali si tak, že probírané látce dobře rozumějí. Téměř vždy je při výkladu také možné učinit žáky partnery při utváření výkladu, a to pomocí návodných otázek, na jejichž základě jsou žáci schopni vyvozovat patřičné závěry. Otázky, které žákům pokládáme, je musí povzbuzovat k samostatnému přemýšlení a musí rozvíjet jejich schopnost logicky uvažovat. Žák by měl být při formulování odpovědí povzbuzován spolužáky i samotným učitelem, avšak žákům by nemělo být tolerováno, aby se odpovědím vyhýbali. Vhodným doplněním výkladu je také diskuze řízená učitelem.

Vyučovací hodina bývá realizována také metodami, které souhrnně označujeme jako učební úkoly.

Při zadávání samostatné práce, musíme dbát na to, aby žáci přesně věděli, co se od nich očekává a disponovali dostatečnými schopnostmi a dovednostmi k jejich úspěšnému splnění. Výhodou těchto úkolů je, že žáci mohou pracovat svým vlastním tempem, sami volí míru úsilí, které budou splnění daného úkolu věnovat, a přebírají zodpovědnost za své studijní výsledky. Kromě toho může učitel přizpůsobit obtížnost úkolů schopnostem jednotlivých žáků.

Další formou učebních úkolů jsou kooperativní činnosti, jejichž výhodou je, že se žáci učí jasněmu vyjadřování a týmové práci.

Jak individuálně zadávaných úkolů, tak kooperativní činnosti lze využít také při tzv. aktivním učení, kdy zadáváme žákům zpravidla badatelský úkol, který můžeme považovat za opak výkladu. Aktivní učení podporuje motivaci a zájem žáků o dané

učivo, vede k rozvoji důležitých učebních dovedností, z nichž nejdůležitější je ta, kterou označujeme jako učení se učit.

4.2 ŘÍZENÍ VYUČOVACÍ JEDNOTKY

Řízení vyučovací hodiny je tou pedagogickou dovedností, která by měla zajistit, aby byl průběh hodiny v maximální možné míře efektivní a produktivní.

Nezbytností pro dosažení tohoto cíle je plynulý průběh vyučovací hodiny, což předpokládá dobrou přípravu hodiny, vhodné načasování jednotlivých činností a jejich přizpůsobení momentálnímu klimatu ve třídě, přičemž se soustředíme zejména na to, aby se žáci aktivně zapojovali do výuky, a na to, zda dosahují požadovaných pokroků. V zásadě platí, že je třeba soustavně sledovat vývoj vyučovací hodiny a přizpůsobovat mu její průběh.

Efektivně je řízena vyučovací hodina, v níž žáci respektují učitele jako řídicí autoritu a dodržují základní pravidla slušného chování. Aby bylo dosaženo výchovně-vzdělávacího cíle, hodina by měla začínat včas a v úvodní části bychom měli vyřešit potřebné organizační záležitosti, motivovat žáky k práci a probudit jejich zájem o téma hodiny.

Motivaci žáků výrazně ovlivňuje také klima, které ve třídě nastolíme. Dobrý učitel se přitom snaží vytvářet takové prostředí, v němž se žáci cílevědomě, ochotně a aktivně zapojují do výchovně-vzdělávacího procesu, a mají také pocit bezpečného zázemí založeného na vřelých vztazích, podpoře a v neposlední řadě jasně vymezených pravidlech chování. Docílit nastolení takových podmínek práce, aby žáci nebyli rozptylováni neúčelnými činnostmi a aby měli pocit, že se na nás mohou kdykoliv obrátit se žádostí o pomoc, je podmíněno zejména motivací žáků, přičemž musíme vždy pracovat s dvěma základními variantami motivace, a to s motivací vnější a vnitřní.

V případě vnitřní motivace je žák k práci veden zejména svou vlastní zvědavostí, zájmem a úsilím osvojit si ke zvládnutí daného tématu potřebné učební dovednosti, v případě vnější motivace uvažujeme o snaze dosáhnout určitého cíle především v podobě odměny za dobře vykonanou práci. Nezbytným faktorem pro rozvoj pozitivní motivace, ať už vnější nebo vnitřní, je také očekávání úspěchu, neboť tam, kde se

očekávaný úspěch nedostaví, zákonitě klesá motivace. Proto je třeba při zadávání úkolů zohlednit i rozdílné schopnosti jednotlivých žáků.

Druhým faktorem, který výrazně ovlivňuje klima ve třídě, jsou vzájemné vztahy, které jsou založeny na vzájemné úctě. Chceme-li získat autoritu a dosáhnout toho, že nás žáci budou respektovat, je důležité, aby žáci věděli, že my je respektujeme a totéž očekáváme od nich. Nejde však o nastolení vztahů založených na absolutní rovnosti, neboť žáci musí respektovat fakt, že učitel jim je společensky nadřazen. Učitel na druhé straně nesmí tuto svou pozici upevňovat a prosazovat silou. Autoritu získá snáz ten učitel, který je žákům dobrým příkladem, projeví smysl pro humor, jeho vztahy se žáky jsou v rámci možností přátelské a nesnižuje se k jejich ponižování či zesměšňování, a dá najevo svou ochotu žákům pomáhat a podporovat je.

4.3 KÁZEŇ

S utvářením pozitivního klimatu úzce souvisí také problematika vytváření a udržování kázně ve třídě.

Kázeň je pojem charakterizovatelný značnou mírou subjektivitu a každý učitel tak může za nekázeň označit jiný druh chování. Je však pravdou, že tento pojem lze i objektivizovat, a to v tom smyslu, že za projev nekázně budeme považovat každé chování, které významně ohrozí hladký průběh vyučovací hodiny a tím limituje možnosti dosažení očekávaného výchovně-vzdělávacího cíle. Za takové projevy nekázně nejčastěji považujeme vykřikování bez vyvolání, hlučnost verbálního i neverbálního charakteru, neplnění zadaných úkolů a nerespektování pokynů učitele, bezdůvodné opuštění svého místa nebo rušení ostatních žáků.

Je možné vymezit několik příčin nevhodného chování během vyučovací hodiny, jejichž vzniku a rozvoji musíme zabránit.

Jedním z prostředků, které nám mohou pomoci výrazně snížit možnost vzniku nevhodného chování, je dobrá organizace vyučovací hodiny. V tomto smyslu je kázeň v hodině závislá na úrovni přípravy dané hodiny, neboť správná a poctivá příprava na hodinu nám umožňuje zabránit tomu, aby se žáci nudili vlivem nedostatečné podnětnosti úkolů, případně aby rezignovali na splnění některých úkolů, které jim

případnou příliš náročné.

Schopnost zajistit a udržet ve třídě kázeň tehdy, je spjata se vztahy ve třídě. Jestliže tedy ve třídě vytvoříme klima vzájemné důvěry, stanovíme jasná pravidla slušného chování a sankce za jejich porušení a jestliže budeme tyto zásady, včetně sankcí, sami důsledně dodržovat, máme reálnou šanci, že se kázeň ve třídě stane do jisté míry přirozenou formou chování a jednání.

Nekázní můžeme pochopitelně předcházet zejména svým chování a jednáním v průběhu vyučovací hodiny. Musí platit to, co již bylo řečeno. Žáky je třeba respektovat, avšak vedoucím činitelem hodiny je vždy učitel, který má právo přizpůsobovat své jednání a chování tomu, jak k němu a k práci v hodině žáci přistupují.

Při projevech nekázně, by měl učitel nejdříve reagovat adresným, jasně formulovaným napomenutím, které musí být učiněno s rozvahou, nesmí být emocionálně vyhocené a konfrontační. Kromě toho by měl být učitel důsledný, měl by dodržovat stálá pravidla a neměl by planě vyhrožovat. V zásadě tedy platí, že každé napomenutí by si měl učitel jasně rozmyslet a uvážit všechny jeho možné důsledky.

Dojde-li k rozhodnutí žákovi udělit trest, musíme dobře zvážit, jaká bude jeho forma a jaké mohou být jeho účinky, přičemž si však také musíme uvědomit, že na žáky, kteří jsou trestáni nejčastěji, nemají tyto tresty většinou příliš velký dopad. Je však také pravdou, že pokud učitel své žáky dobře pozná, dokáže také odhadnout, který trest může být pro daného jednotlivce nejvhodnější, a tím alespoň částečně zvyšuje míru jeho účinnosti.

Obecně však lze konstatovat, že projevy nekázně se nám bude dařit eliminovat pouze za předpokladu, že se školou budou důsledně spolupracovat také rodiče, neboť jsou to i oni, kdo formuje žákovy postoje ke škole. Pokud se tedy rodiče staví ke škole a samotnému vzdělávání s despektem, viní ze všech výchovně-vzdělávacích problémů svých dětí pouze školu a nemají ani minimální schopnost sebereflexe, nemůžeme očekávat, že naše postoje, chování, jednání a zásady ve výchovně-vzdělávacím procesu budou jejich dětmi přijímány pozitivně.

4.4 REFLEXE VLASTNÍ PRÁCE A EVALUACE

Při hodnocení vlastní práce bychom se měli zaměřit zejména na to, které části naší vyučovací činnosti je třeba hodnotit, a také na to, jak by bylo možné problematické oblasti pedagogické činnosti vylepšit. K hodnocení nám zpravidla slouží deníky, stejně jako zpětná vazba vyvářená žáky i hospitujícími kolegy.

Hodnocení prospěchu je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu, přičemž můžeme vymezit několik jeho cílů, z nichž tím nejdůležitějším je utváření zpětné vazby, a to jak pro učitele, tak pro žáka.

Učitel získává na základě hodnocení přehled o svých pokrocích, a to zejména v tom smyslu, že mu hodnocení poskytuje především informace o tom, zda dosáhl naplánovaných výchovně-vzdělávacích cílů. Mimo to je hodnocení pro učitele podkladem pro vedení záznamů o prospěchu žáka a informuje ho o momentálních výkonech žáka. V tomto případě může být hodnocení učiteli nápomocno zejména tehdy, dojde-li u žáka k výraznému zhoršení prospěchu.

Hodnocení může probíhat několika způsoby, přičemž nejvíce rozšířená jsou hodnocení formativní a sumativní. Formativní hodnocení je zaměřené na odhalení chyb, obtíží a nedostatků a nabízí zlepšení výsledků do budoucnosti, zatímco sumativní hodnocení obvykle shrnuje úroveň dosažených znalostí za určité vyučovací období, tedy zpravidla za čtvrtletí či pololetí.

Hodnoticí činnost musí vždy vycházet z výukových cílů, které si stanovuje škola zpravidla na základě osnov nebo školního vzdělávacího plánu. Mimo to by mělo být hodnocení prováděno tak, aby motivovalo žáky k lepším výkonům a zbytečně je nestresovalo. Zároveň je výhodné seznámit žáky se zásadami a účelem hodnocení.

Jeden z nejvýznamnějších problémů, s nimiž se učitelé často potýkají, je nedostatek času a následující stres, což vyplývá z toho, že učitelské povolání patří mezi ta, která jsou stabilně velmi časově náročná a psychicky vyčerpávající. Abychom se tedy vyhnuli stresu, který nezdědka vyplývá právě z nedostatku času, je třeba se naučit dobře si svůj čas zorganizovat, rozhodnout se, co je důležité a co méně, a nebát se některými úkoly pověřit ostatní.

Kromě nedostatku času náleží k častým zdrojům stresu v učitelském povolání žáci se špatnými postoji a motivací k práci, časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy, špatné pracovní podmínky, konflikty s kolegy a v neposlední řadě pocit, že společnost práci učitelů nedoceňuje.²³

Mezi hlavní spouštěcí mechanismy stresu náleží pocit ohrožení sebeúcty a pohody. Stres přitom ohrožuje především kvalitu vykonávané práce a tím dochází k pocitu nespokojenosti, což může vést ke vzniku syndromu vyhoření a závažným psychickým problémům. Proto je důležité snažit se řešit problémy okamžitě, být realistický při posuzování úkolů, které chceme splnit, naučit se odpočívat a především vytvářet ve škole ovzduší vzájemné podpory a pomoci.

4.5 SPECIFIKA PRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE

Třídní učitel má mezi učiteli, kteří ve třídě učí, logicky výjimečné postavení, neboť jeho funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu je mnohem všestrannější.

Jedním z hlavních úkolů, které by třídní učitel měl plnit, je formování třídního kolektivu založeného na ochotě spolupracovat, umění dohodnout se, společném hledání kompromisů a vzájemné toleranci.

Na začátku školního roku je třídní učitel povinen doplnit údaje v evidenci žáků třídy, seznámit žáky se školním řádem a detailně jim vysvětlit význam jednotlivých ustanovení a důsledky vyplývající z jejich porušování. Žáci nakonec potvrdí svým podpisem, že byli s řádem seznámeni. Dále třídní učitel sestavuje třídní samosprávu a seznamuje všechny žáky s jejich povinnostmi a právy i s právy a povinnostmi jejich zákonných zástupců.

Ustanovení třídní samosprávy by mělo být věcí vzájemné dohody třídního učitele a třídního kolektivu, avšak ukazuje se, že pro třídní kolektiv je dobré, když učitel nenásilnou formou usměrní volbu předsedy a místopředsedy tak, aby se jimi stali žáci, kteří ve třídě mají přirozenou autoritu, mají smysl pro spravedlnost, usilují o upevnění třídního kolektivu a jsou dostatečně sebevědomí, takže netendují k šikaně.

23 Kyriacou, C. Klíčové dovednosti učitele. Praha : Portál, 2004, s. 152.

Kromě jiných povinností a práv zastupuje předseda a místopředseda třídní kolektiv při kontaktu s ostatními učiteli a podílí se společně s třídním učitelem na organizaci třídnických hodin, které je třídní učitel povinen svolat alespoň jedenkrát do měsíce. O jejich průběhu se vedou záznamy v třídní knize a pedagogickém deníku.

K dalším důležitým členům třídní samosprávy může náležet i studijní referent, který je povinen vést si podrobné záznamy o probíraném učivu a zadaných úkolech a informovat o nich nepřítomné žáky. Je však nutné žáky důrazně upozornit na to, že především oni sami jsou zodpovědní za svůj prospěch a musí se tedy sami zajímat o to, zda mají nějaké studijní povinnosti či nikoliv.

V průběhu školního roku je třídní učitel povinen průběžně sledovat výchovné i vzdělávací výsledky třídy, případné změny konzultovat s ředitelstvím a včas je oznámit rodičům. Kromě toho jedenkrát za čtvrt roku připravuje podklady o výsledcích své třídy v obou těchto oblastech pro pedagogickou radu i pro schůzky rodičů.

Třídní učitel je také před každými prázdninami povinen žáky seznámit s pravidly bezpečného chování v jejich průběhu a učinit o tom záznam do třídní knihy.

Zaměříme-li svou pozornost na povinnosti třídního učitele, které souvisí s vedením evidence třídy, je třeba připomenout mimo jiné také důležitost pedagogických deníků. Jejich vedení není povinné, avšak v současné době, kdy platí povinnost vystavit žákům, kteří odcházejí na střední školy, výstupní hodnocení, se zavedení takového deníku ukazuje velmi výhodným, neboť nám umožňuje vést si soukromé záznamy o jednotlivých žácích, jejich prospěchu, chování vůči učitelům, jednotlivým žákům i třídnímu kolektivu, jejich účasti v různých soutěžích a podobně. Takové záznamy nám pomáhají zpětně vystavit adekvátní výstupní hodnocení a kromě toho i efektivně a nenásilně usměrnit volbu střední školy daného žáka.

4.6 DÍLČÍ ZÁVĚR

Úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu je, jak již bylo několikrát naznačeno, zásadní. Už při studiu dějin pedagogiky se setkáváme s četnými názory, které spatřují předpoklady jejího úspěšného plnění především v míře, do jaké si učitel osvojil zásady řízení a koordinace práce svých žáků.

Tyto myšlenky se logicky promítají i do současného školství. Jsou jeho vývojem verifikovány, neboť je zřejmé, že efektivita výchovně-vzdělávacího procesu závisí na tom, zda je učitel schopen pracovat systematicky a vyvářet ve třídě takové klima, jež je charakterizováno přirozenou autoritou učitele, jejíž respektování ze strany žáků vyplývá z dodržování stanovených pravidel.

5 LEGISLATIVNÍ NORMY UPRAVUJÍCÍ VZDĚLÁNÍ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Nezbytným předpokladem pro výkon učitelského povolání je také znalost platných právních předpisů, které se vztahují k výchovně-vzdělávacímu procesu na příslušném typu školy. Tato oblast přípravy učitelů není vždy plně doceněna, a to ani v jejich profesní přípravě, ani v procesu uvádění začínajících učitelů do praxe.

České školství prošlo v uplynulých třech letech výraznými legislativními změnami, které naznačují směr jeho vývoje pro příští období. Jedná se především o přijetí tří zákonů a řady prováděcích předpisů k těmto zákonům.

Základní právní normou upravující výchovu a vzdělávání je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), postavení pedagogických pracovníků nově upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím školského zákona.

K uvedeným zákonům byla schválena řada prováděcích předpisů, z nichž mají pro základní školství a pedagogické pracovníky význam především následující vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky:

- č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku;
- č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky;
- č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích;
- č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních;
- č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných;
- č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání;
- č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků;
- č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní

matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení);

- č. 492/2005 Sb., o krajských normativech.

Podrobnosti týkající se výchovně-vzdělávací práce v základní škole jsou také upraveny podzákonými normami, a to především metodickými pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Pro práci učitele a třídního učitele jsou důležité zejména následující metodické pokyny:

- k výchově proti rasismu, xenofobii a intoleranci (č. j.: 14423/99-22);
- k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení (č. j.: 28275/2000-22)
- k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže na školách a školských zařízení (č. j.: 20006/2007-51);
- k vzdělávání žáků se speciálními poruchami učení a chování (č. j.: 13711/2001-24);
- k jednotnému postupu při omlouvání a uvolňování žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č. j.: 10194/2002-14);
- o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané (č. j.: 25884/2003-24).

Nezbytná je pro výkon učitelského povolání pochopitelně také znalost Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení (č. j.: 14269/2001-26), jehož vydavatelem je také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

Školský zákon v obecných ustanoveních první části upravuje zásady a cíle vzdělávání, definuje vzdělávací programy, charakterizuje vzdělávací soustavu (školy a školská zařízení a jejich právní postavení), dlouhodobé záměry a výroční zprávy, včetně hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy, dále stanoví podmínky pro vzdělávání příslušníků národnostních menšin, vyučování náboženství, vzdělávání dětí žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných, pro povolení individuálního vzdělávacího plánu, vzdělávání cizinců, vymezuje práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí

a nezletilých žáků. Další ustanovení první části zákona jsou věnována organizaci vzdělávání ve školách, a to organizaci škol a školního roku, formám vzdělávání, vyučovací hodině, učebnicím, učebním textům a školním potřebám, dokumentaci škol a školských zařízení, bezpečnosti a ochraně zdraví ve školách a školských zařízeních, školnímu řádu, vnitřnímu řádu a stipendijnímu řádu, výchovným opatřením, zákazu činnosti a propagace politických stran a hnutí a zákazu reklamy.

Na druhou část, která se věnuje cílům a organizaci předškolního vzdělávání, navazuje třetí část, která se zabývá povinností školní docházky a základním vzděláváním. V jednotlivých ustanoveních jsou upraveny otázky týkající se plnění povinnosti školní docházky, odkladů povinné školní docházky, plnění povinné školní docházky v zahraničí nebo v zahraniční škole na území České republiky, plnění školní docházky ve střední škole a jiného způsobu plnění povinné školní docházky, vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením a splnění povinné školní docházky.

Ustanovení o základním vzdělávání vymezují jeho cíle, stupně vzdělání, upravují organizaci základního vzdělávání, podmínky zřízení přípravných tříd základní školy, vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením, s více vadami a autismem, průběh základního vzdělávání, podrobnosti o hodnocení výsledků vzdělávání žáků a o ukončení základního vzdělávání. Podrobněji jsou ustanovení této části zákona uvedena v příloze.

Čtvrtá část zákona se zabývá středním vzděláním, a to cíli a stupni středního vzdělání, přijímáním ke vzdělávání, jeho organizací a průběhem a dále řeší ukončování středního vzdělávání, pátá část je věnována vzdělávání v konzervatoři, v šesté části jsou stanoveny cíle a stupeň vyššího odborného vzdělávání, podmínky přijímání ke vzdělávání, organizace, průběh a ukončování studia ve vyšších odborných školách a podrobnosti o akreditaci vzdělávacích programů.

Ustanovení sedmé části zákona se týkají uznávání zahraničního vzdělávání, osmá část je věnována základnímu uměleckému, jazykovému a zájmovému vzdělávání, devátá část dalšímu vzdělávání, desátá školským zařízením a službám a jedenáctá část řeší ve svých ustanoveních hmotné zabezpečení, odměny za produktivní činnost a úplaty za vzdělávání a školské služby.

Dále řeší školský zákon ve dvanácté části nově postavení a činnost školské právnické osoby, třináctá část je věnována rejstříku škol a školských zařízení, ustanovení čtrnácté části upravují financování škol a školských zařízení ze státního rozpočtu, obsahem patnácté části jsou ustanovení o řediteli školy a školského zařízení a školské radě, v šestnácté části jsou vymezeny postavení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (i dalších ministerstev) v systému státní správy ve školství a jeho odpovědnost za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy a postavení České školní inspekce, ustanovení sedmnácté části řeší působnost územních samosprávných celků ve školství, osmnáctá část zákona obsahuje společná, přechodná, zrušovací a závěrečná ustanovení a poslední část stanoví účinnost zákona.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a prováděcí předpisy, zejména vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, přináší významné změny v postavení pedagogických pracovníků a v systému jejich dalšího vzdělávání. Je možno považovat jej do značné míry za přelomovou právní normu.

V první části vymezuje pojem pedagogický pracovník, vymezuje obecně předpoklady a požadavky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, a to předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a předpoklady pro výkon funkce ředitele školy, dále stanoví podmínky pro získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků všech kategorií, vymezuje pojem přímá pedagogická činnost, upravuje další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociální péče a upravuje některé další otázky související s postavením pedagogického pracovníka. V části druhé, třetí a čtvrté mění některé další zákony a v části páté stanoví účinnost zákona.

5.1 DÍLČÍ ZÁVĚR

Jak už bylo uvedeno, patří znalost školské legislativy k významným podmínkám pro úspěšné zvládnutí profese. Je třeba si uvědomit, že výchovně-vzdělávací práce přináší nejen řadu povinností vyplývajících z právního řádu, ale i řadu rizik, s nimiž se učitel ve své každodenní práci setkává. Jedná se o oblast přípravy a dalšího vzdělávání

pedagogických pracovníků, která je v současné době zejména na malých školách často neodůvodněně podceňována.

6 PROBLÉMOVÉ SITUACE VE VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍM PROCESU A JEJICH PRAKTICKÉ ŘEŠENÍ

Problémy, s nimiž se při snaze o dosažení cíle výchovně-vzdělávacího procesu můžeme setkat, vyplývají bezesporu právě ze samotné podstaty tohoto procesu, a proto je můžeme rozdělit do dvou základních skupin. Jde jednak o specifické poruchy učení, jednak o poruchy chování. Tato kapitola se bude zabývat postupně oběma skupinami, přičemž bude orientována jak na diagnostiku daných problémů, tak možnosti jejich nápravy.

Úvodem musíme říci, že je naprosto nezbytné, aby každý učitel na základní škole znal alespoň základní rysy těchto problémů, byl je schopen rozpoznat u svých žáků a vhodným způsobem navázat spolupráci s rodinou, školou, žákem a pedagogicko-psychologickou poradnou, neboť svým správným, rychlým a taktním postupem může pomoci nejen žákovi, ale i jeho okolí.

6.1 SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ

Specifické poruchy učení jsou poruchy způsobující problémy v rámci vzdělávacího procesu, kdy postižení projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, což jim způsobuje výukové obtíže.

Mezi nejčastěji se vyskytující specifické poruchy učení tradičně řadíme dyslexii (poruchu čtení), dysgrafii (poruchu psaní), dysortografii (poruchu pravopisu) a dyskalkulii (poruchu matematických schopností). Vedle těchto poruch se uvádí: *dysmúzie* (porucha vnímání a reprodukce hudby), *dyspinxie* (porucha kreslení) a *dyspraxie* (porucha obratnosti).

Tyto poruchy se projevují u dětí napříč celým spektrem rozložení inteligentního kvocientu a mohou tedy postihnout stejně inteligentně průměrné i nadprůměrné dítě, avšak často bývají v menší či větší míře doprovázeny řadou dalších problémů, k nimž řadíme poruchy řeči, soustředění, pravolevé a prostorové orientace, nedostatečnou úroveň zrakového a sluchového vnímání nebo lehkou mozkovou dysfunkci.

Kromě toho tyto poruchy s sebou nenesou pouze oslabení školních dovedností, ale mohou svou podstatou výrazně ovlivnit celý život takto postiženého jedince, a proto je tolik důležité zabývat se jimi a snažit se je eliminovat.

Odborníci spatřují příčiny vzniku těchto problémů jednak v poruchách vnímání, řeči, motoriky či nevyhraněné lateralitě, časoprostorové orientace, jednak v poruchách stavby a jednotlivých funkcí určitých oblastí mozku. Svou roli hraje při diagnostice těchto poruch a stanovování jejich příčin také dědičnost. Psychiatři kromě toho také upozorňují na to, že důvodem ke vzniku těchto obtíží mohou být i poruchy v komunikaci vznikající již v raném dětství.

Specifické vývojové poruchy učení je nutné odlišit od specifických poruch učení – alexie (ztráta naučené schopnosti číst) a agrafie (ztráta naučené schopnosti psát). Stejně tak je potřeba odlišit je od nespecifických poruch učení (tzv. pseudoporuchy), které vznikají z nejrůznějších vnějších příčin při výuce čtení, psaní a matematiky (např. zanedbání školní docházky, psychická deprivace, dětská neuróza, nedostatek zraku, sluchu).

Východiskem řešení problémů, které souvisí se specifickými poruchami učení, v rámci výchovně výchovně-vzdělávacího procesu a jejich reedukace je diagnostika. Jejím cílem je stanovení úrovně dovedností a vědomostí, charakteristika poznávacích procesů, sociálních vztahů a osobnostních rysů.

Diagnostika prováděná ve třídě má ve srovnání s diagnostikou prováděnou ve specializovaném pracovišti svá specifika. Mezi její hlavní znaky patří především značná délka doby pozorování, ale také je ovlivněna atmosférou školy, třídy a osobností učitele. Zahrnuje také srovnání se žáky téže třídy či školy. Učitel, který na základě svého pozorování dospěje k názoru, že jeho žák může být postižen některou ze specifických poruch učení, by měl s rodiči konzultovat možnost případného vyšetření ve specializovaném zařízení. V případě, že rodiče svým podpisem dají souhlas s vyšetřením svého dítěte, vyplní učitel dotazník, v němž popíše problémy daného žáka, které v něm vyvolaly podezření na specifickou poruchu učení.

Zpráva od vyučujícího je pro pracovníky specializovaného pracoviště důležitá, neboť podmínky, jež jsou nastoleny během vyšetření na těchto pracovištích, se značně

liší od podmínek školy, kterou dítě navštěvuje. Z toho důvodu je nutné, aby specialista, jehož vyjádření je pro řešení problémů daného dítěte nezbytné, měl k dispozici kromě výsledků svého vlastního pozorování i informace ze školy. Tím totiž vzrůstá výpovědní hodnota jeho závěrů a zvyšuje se tak úspěšnost reedukace daných problémů.

Při vyšetření by měl pracovník pedagogicko-psychologické poradny použít speciálně pedagogické diagnostické metody a zkoušky, které jsou mu předepsány příslušným metodickým pokynem ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.²⁴

Výskyt specifických poruch, nesouvisí pouze s obtížemi v osvojování si základních schopností v oblasti trivie, ale může být doprovázeno i problémy v oblasti psychického vývoje postiženého jedince.

Mnohé děti bývají neurotizovány problémy, s nimiž se při běžné výuce musí vyrovnávat, a v případě, že se příliš srovnávají s dětmi, jež dané problémy nemají, může u nich nastat snížení sebevědomí. Řada z nich dokonce odmítá diferencované formy úkolů, neboť to považují za nežádoucí projev své vlastní odlišnosti. Tento postoj se zpravidla častěji objevuje v období puberty.

Naopak řada žáků projevuje tendence zneužívat své diagnózy a usiluje o nepřiměřené úlevy. U tohoto typu žáků je zpravidla zjištění některé ze specifických poruch učení doprovázeno snížením úsilí a snahou omlouvat veškeré neúspěchy svými obtížemi. V mnohých případech je tento postoj dítěte ovlivněn zejména postojem jeho rodičů, kteří specifickými poruchami učení svého dítěte omlouvají jeho školní neúspěchy a svůj nedostatečný zájem o něj a jeho prospěch.

Současný školský systém nám nabízí několik způsobů, jak děti se specifickými poruchami učení vzdělávat. Je-li porucha diagnostikována jako těžká, bývá doporučováno přihlásit dítě do specializované školy, které však u nás neexistují, nebo jej zařadit do specializované třídy. Mnohé školy to řeší tak, že jsou tyto děti integrovány do běžných tříd a samostatně jsou vzdělávány alespoň v českém jazyku. Takový přístup nemusí být příliš problematický ani v případě menších škol, což je bezesporu výhodné.

24 Metodický pokyn MŠMT k vzdělávání se speciálními poruchami učení a chování (č. j.: 13711/2001-24).

Nejběžnějším způsobem, jak dnes děti s těmito obtížemi vzděláváme, je však jejich integrace mezi ostatní děti. Tento způsob vzdělávání je poměrně náročný, avšak zkombinuje-li se tolerantní učitel se značnou dávkou pedagogického taktu a cílevědomý, ctižádostivý a pracovitý žák, jenž má navíc dobré rodinné zázemí, je velká naděje, že se podaří problémy tohoto dítěte v maximálně možné míře omezit.

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení by mělo být, je-li diagnostikováno, založeno na individuálním vzdělávacím plánu. (Příloha č. 1) Jeho návrh sestavuje pracovník pedagogicko-psychologické poradny, který daného žáka vyšetřuje. Východiskem individuálního vzdělávacího plánu nesmí být vědomosti a schopnosti, které by žák měl mít, ale které skutečně má. Plán by měl obsahovat cíle, kterých by měl žák dosáhnout. Při jejich naplňování může učitel vycházet jednak z různých učebních materiálů, jednak může využít množství dostupných počítačových programů. Mezi běžná doporučení také patří udělování zkrácených písemných prací nebo přiměřené prodloužení času na vypracování tohoto typu prací. Častější doporučení, pro práci s dítětem mající poruchu vzdělávání, je pak využívat ústního zkoušení. Individuální vzdělávací plán musí být pro každého žáka, jež je sledován pedagogicko-psychologickou poradnou, vytvořen na začátku každého školního roku, avšak v jeho průběhu může být vzhledem k dosaženým výsledkům upravován.

Děti, u nichž je diagnostikována některá ze specifických poruch učení, mohou být na základě souhlasu rodičů v daných předmětech hodnoceny slovně. Někdy je doporučováno tuto formu hodnocení využít i v dalších předmětech, v nichž mohou být výsledky žáka danými obtížemi ovlivněny. Z hlediska motivace daného žáka je vhodné slovně hodnotit tohoto žáka nejen v pololetí a na konci školního roku, ale i v jeho průběhu. Není jistě třeba zdůrazňovat, že i kritika nedostatků by měla následovat po vytčení pozitiv dosažených výsledků a že v hodnocení by měl učitel žáka povzbudit vyjádřením naděje, že je v jeho možnostech současné obtíže překonat.

6.1.1 Projevy specifických poruch učení a možnosti jejich reedukace

Odstraňování nebo zmírňování obtíží dítěte se specifickými poruchami učení je dlouhodobý proces. Obecně neexistuje k nápravě žádná univerzálně platná a účinná metoda. Pro dítě se specifickou poruchou učení je zejména důležitá pravidelnost reedukace, možnost sledovat vlastní zlepšení a posilování pozitivní motivace.

Jak již bylo řečeno, specifické poruchy učení se shodně projevují tím, že dítě není schopno osvojit si některou ze základních školských dovedností, přestože se mu dostává běžného výukového vedení, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitosti.

Dyslexie

Dyslexie je vývojová porucha učení, která se projevuje neschopností naučit se číst. Mezi nejčastější projevy dyslexie náleží:

- 1) nedokonalá zrková analýza a diferenciacie, a to:
 - a) statické inverze – záměna tvarově (b-d, m-n, t-l-j, p-q) nebo zvukově podobných hlásek (s-z, č-š),
 - b) kinetické inverze – záměny typu suk-kus, četné vynechávky hlásek i slov;
- 2) pomalost a těžkopádnost čtení provázená zejména četným výskytem dalších specifických chyb ovlivněných narušenou artikulační obratností;
- 3) obtíže související s procesy syntézy a automatizačních aktivit (osvojování větších celků - slabik, slov);
- 4) obtíže vyplývající z neschopnosti pochopit symbolickou povahu grafického projevu.

Dysortografie

Dysortografie je vývojová porucha učení vyznačující se sníženou schopností osvojit si pravopis jazyka. Mezi nejčastější projevy dysortografie náleží:

- 1) primární narušení procesů sluchové diferenciacie a analýzy – obtížné zachycování pořadí jednotlivých hlásek ve slově, i přes pochopení jeho smyslu (inverze, vynechávky hlásek, slabik, interpunkčních znamének);
- 2) nedokonalá výbavnost grafémů zejména tvarově, ale i sluchově podobných při oslabení, snížení kvality vizuální paměti, četný výskyt zrkově neidentifikovatelných chyb;
- 3) značná námaha, těžkopádnost a pomalost při aktu psaní vyvolaná narušením jemné motoriky;
- 4) snížená schopnost kontrolovat psaný text a uvědoměle aplikovat

gramatické zákonitosti z důvodu abnormálního vynaložení sil během samotného psaní.

Dysgrafie

Dysgrafie je specifická porucha písemného projevu. Mezi její projevy náleží:

- 1) narušení úrovně jemných motorických aktivit,
- 2) neuspořádané, až nečitelné písmo,
- 3) těžkopádnost, pomalost a neobratnost při písemném projevu,
- 4) neschopnost zapamatovat si správný tvar grafémů.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je charakterizována jako porucha matematických schopností a mezi její hlavní projevy patří:

- 1) neschopnost orientace na číselné ose, nepochopení pojmů více, méně, porucha prostorového faktoru matematických schopností;
- 2) snížená schopnost číst symboly, tvarově podobná čísla (12, 21 nebo IV, VI), vícemístná čísla s nulami uprostřed;
- 3) nedostatečné pochopení matematických pojmů a vztahů, vztahů v matematických řadách a neschopnost v nich pokračovat (5, 10, 15, ...), neschopnost počítat po jedné od daného čísla;
- 4) potíže při používání matematického slovníku, při jmenování čísel, řad (hlavně sestupně), problém s rozlišením pojmů typu 4x více, o 4 více;
- 5) narušená schopnost používat písemně matematickou symboliku – obtíže při psaní a rýsování, písemném sčítání pod sebe a písemném dělení;
- 6) značné obtíže při provádění operací s čísly, neautomatizovanost sčítání a odčítání, násobení a dělení, příliš dlouhé počítání za pomoci prstů, upřednostňování písemných forem jednodušších matematických operací.

6.1.2 Možnosti nápravy specifických poruch učení

Míra úspěšnosti reedukace specifických poruch učení se zvyšuje v závislosti na době, kdy je některá z těchto obtíží diagnostikována, přičemž čím dříve ke stanovení

správné diagnózy dochází, tím lepší jsou perspektivy nápravných opatření.

Zahajujeme-li reedukační proces, musíme si uvědomit, že jeho úspěšnost závisí na několika faktorech. Na reedukaci se musí podílet všichni zúčastnění, a to dítě, rodiče, učitelé a terapeut a považovat ji můžeme za úspěšnou pouze tehdy, když vede jak k pokroku dítěte v oblasti vzdělávací, tak k harmonickému rozvoji jeho osobnosti. V neposlední řadě je nutné k reedukaci přistupovat pozitivně. Vždy je lepší dítěti zdůraznit, co už dokáže a jaké pokroky učinilo, než poukazovat na to, co má ještě před sebou a jakých chyb se ještě dopouští. V tomto případě tedy platí více než kdykoliv jindy, že pochvala je zásadním faktorem motivace.

Reedukační postupy se odvíjejí především od následujících zásad:

- 1) Je nutné přebudovat negativní postoj dítěte ke čtení, psaní a počítání, což předpokládá i přebudovat i vlastní postoj k dítěti a jeho vadě a přesvědčit ho o tom, že věříme v jeho schopnost obtíže překonat.
- 2) Vždy je lepší, aby dítě k reedukačním cvikům přistupovalo dobrovolně a nemělo pocit, že je do něčeho nuceno.
- 3) Vzhledem k tomu, že každý úspěch podmiňuje další úspěch, podporujeme dítě zejména v těch činnostech, v nichž vyniká, a jeho úspěchy neopomeneme pochválit. Činnosti, v nichž dítě vyniká, mu také nezakazujeme.
- 4) Cíle, které si s dítětem vymezujeme, musí být odrazem jeho reálných možností a jejich náročnost má být zvyšována jen postupně. Neupřednostňujeme kvantitu nad kvalitou.
- 5) Hodnocení dítěte má probíhat spíše v pozitivním smyslu, vždy vycházíme od úspěchů dítěte a teprve poté lze přejít k analýze neúspěchů, z níž však dítě nesmí mít pocit, že selhalo. Vždy vyjádříme víru ve schopnost dítěte zajistit nápravu.
- 6) Dodržujeme zásadu „méně a častěji“ a cvičení rozdělujeme do kratších úseků.

Existuje několik forem nápravné činnosti²⁵ a jejich volby se odvíjí od toho, zda reedukační proces probíhá skupinově či individuálně a zda k němu dochází během vyučování či mimo ně. Na základě jejich využití můžeme reedukační metody rozdělit do několika skupin.

- 1) **Metody prevence** lze využít také pro rozvoj oslabených funkcí, a to zrakového a sluchového vnímání, myšlení, paměti, řeči, pozornosti, jemné motoriky, grafomotoriky či vizuomotorické koordinace.
- 2) **Metody reedukace** využíváme zejména při nápravě dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie.
- 3) **Metody usnadňující vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení** využíváme zejména v těch předmětech, jejichž vzdělávací cíl může být specifickou poruchou učení vážně ohrožen. Jde zejména o český jazyk, matematiku a cizí jazyk, ale v zásadě lze konstatovat, že by mohly být uplatňovány i v dalších předmětech.
- 4) **Metody rozvíjející osobnost žáka** využíváme zejména ve snaze posílit sebedůvěru žáka, jeho komunikativní dovednosti, volní vlastnosti a motivaci.

Při prevenci i reedukaci specifických poruch učení musíme důsledně dbát na to, aby dítě nestrádalo vlivem nedostatku pohybu, relaxace a uvolnění. Je třeba si totiž uvědomit, že čím více trváme na tom, aby dítě ve snaze zlepšit své vzdělávací výsledky sedělo nad učebnicí, tím větší je jeho odpor ke škole a učení jako takovému. Specifická porucha učení se tak násobí.

Z toho důvodu je potřeba dětem stanovit pevný denní režim, v němž bude mít doba vyhrazená reedukační činnosti pevné místo, přičemž je výhodné tuto dobu rozdělit do několika úseků, jež budou proloženy některou odpočinkovou aktivitou. Kromě toho je také vhodné v rámci reedukace nabídnout dětem takovou aktivitu, k níž mají blízký vztah. To, co děti zajímá, totiž zvyšuje jejich ochotu nápravná cvičení realizovat.

Motivovat můžeme děti k reedukaci například tím, že jim nabídneme práci

25 Návrhy některých praktických cvičení jsou uvedeny v příloze č. 2.

s některým počítačovým programem, který byl vyvinut přímo pro potřeby nápravy specifických poruch učení nebo je určen pro běžnou výuku. Výhodou těchto programů je mimo jiné i okamžitá zpětná vazba v podobě zobrazených výsledků. Pro rozvoj grafomotoriky a reedukaci dysgrafie může být vhodný i PC tablet, což je zařízení, které umožňuje ovládat dotykem pera a pracovní desky některé programy. U náprav čtení se doporučuje dětem předkládat texty zaměřené na témata, o něž mají zájem.

Dalším důležitým činitelem při reedukaci specifických poruch učení je také lidský faktor. Najde-li se někdo, kdo dítěti pomáhá překonávat problémy, raduje se s ním z úspěchů a nezanevře na něj kvůli neúspěchu či dočasné neochotě pracovat, přijme ho dítě jako svého přítele a zpravidla akceptuje jeho názory i požadavky. Takový jedinec hraje v procesu reedukace nejen roli související s nápravou samotné vady, ale především roli související s pozitivním rozvojem osobnosti dítěte. Výzkumy ukazují mimo jiné také to, že pokud mají děti trpící specifickou poruchou učení někoho takového, dokážou si dříve a snadněji najít oblast, v níž vyniknou, a kromě toho mají tendenci pomáhat překonat obtíže druhým.

Specifické poruchy učení patří k poměrně četným problémům, s nimiž se při výchovně-vzdělávacím procesu setkáváme. Jak již bylo řečeno v úvodu, je důležité, aby každý učitel znal základní projevy těchto obtíží a snažil se pomáhat dětem trpícím těmito poruchami (obtížemi) jejich problémy překonávat.

V praxi však řada učitelů poznává, že je důležité, aby spolupracoval také daný žák a jeho rodina, a že jakýkoliv demotivující prvek může možnosti reedukačního procesu výrazně omezit či je úplně anulovat.

Neochota rodičů spolupracovat se školou, která v mnoha případech vychází jen z toho, že nejsou rodiče dostatečně obeznámeni pracovníky pedagogicko-psychologických poraden s podstatou té či oné vývojové poruchy u jejich dítěte, a respektovat navrhovaná opatření totiž bývá často faktorem, který v rozhodující míře ovlivňuje přístup žáka ke škole i učení jako takovému. Dítě akceptuje svou poruchu jako nezvratnou a přestává při reedukačním procesu spolupracovat. Nezřídka se setkáváme i s takovým postojem, že realizace reedukačního procesu je vlastně povinností učitele. Dítě i jeho rodiče ho akceptují pouze tehdy, když dítě nemusí některé úkoly plnit, některé úkoly jsou kratší nebo je mírněji hodnoceno. Naopak ve chvíli, kdy

se od dítěte vyžaduje aktivní zapojení do procesu reedukace, dochází k postoji odmítavému.

Takovýto vývoj může být naopak demotivující pro učitele, který nakonec rezignuje na jakoukoliv snahu o realizaci reedukačního procesu, což je negativně hodnoceno jak samotnými rodiči, tak pracovníky pedagogicko-psychologických poraden. To může být pro učitele velmi stresující. Přesto je však závěrem třeba říci, že se setkáváme i s dětmi, které nehledě na rodinné zázemí reagují na snahu učitele o reedukaci velmi pozitivně a dochází u nich ke zlepšování školních výkonů. Nutno lze poznamenat, jak již bylo zmiňováno v předchozích kapitolách, i zde nemalou úlohu sehrává třídní kolektiv a klima třídy obecně. Učíme-li alespoň jednoho takového žáka, potom nevynakládáme svou energii zbytečně.

6.2 PORUCHY CHOVÁNÍ

Děti s poruchami chování tvoří poměrně různorodou skupinu, přičemž společným rysem, který je charakterizuje, je obtížné přizpůsobování se společnosti.

Tyto problémy se projevují nepříznivě hodnocenými způsoby chování a prožívání, avšak nejde o patologické a defektní stavy psychiky a z hlediska možnosti nápravy je považujeme za částečně nebo zcela reverzibilní. Proces nápravy však může být úspěšný, stejně jako v případě vzdělávacích obtíží, pouze za předpokladu, že dojde ke spolupráci všech zainteresovaných složek – tedy pedagogicko-psychologické poradny, rodičů, školy a především žáka.

Při vzniku těchto poruch zpravidla dochází ke kombinaci biogenních (dědičnost, vývojové a typologické zvláštnosti), somatogenních (poškození mozku a smyslových analyzátorů a tělesné choroby ovlivňující psychiku a osobnost), psychogenních a sociogenních (vnitřní konflikty, stresy, nepříznivé sociální prostředí a výchovné závady) příčin.²⁶

²⁶ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

Zvýšená psychická tenze

Zvýšenou psychickou tenzi pozorujeme u dvaceti až třiceti procent dětí a její intenzita je ovlivněna zejména psychickým a tělesným stavem dítěte a sociálním prostředím, v němž se pohybuje. Mezi její projevy náleží:

- 1) okusování nehtů, mnutí si brady, cucání palce a jiné neúčelné, rušivé a věkově nepřiměřené činnosti,
- 2) zvýšená duševní zranitelnost, citová deprivace,
- 3) nejistota při jednání s cizími lidmi,
- 4) fobie z běžných věcí a pocity trémy a úzkosti v náročných situacích,
- 5) nestejnomyšlnost pracovního výkonu,
- 6) roztěkanost a nesoustředěnost.

Tyto obtíže často postihují děti, které jsou psychicky a fyzicky týrané a zneužívané. Ve snaze předejít neurózám, do nichž mohou projevy zvýšené psychické tenze přecházet, je třeba jednak předcházet konfliktům v rodině i ve škole, jednak vyvinout úsilí o to, aby dítě mělo adekvátní studijní, pracovní a životní perspektivy.

Psychomotorická instabilita

Mezi hlavní příčiny vzniku psychomotorické instability náleží příčiny psychogenní, lehká mozková dysfunkce, dědičnost, neurotické obtíže a depriváční reakce. Psychomotorická instabilita může mít trvalý nebo dočasný ráz. Dočasná však bývá pouze v případě, že je její vznik podmíněn pouze psychogenně.

V oblasti somatogenních příčin vzniku těchto obtíží uvažujeme především o drobném poškození nervové tkáně, k němuž dochází v období před porodem, během něj a po něm. Toto porušení se nemusí nutně projevit na tělesném stavu, avšak promítá se do duševního zdraví dítěte a tedy i jeho chování.

Mezi typické projevy psychomotorické instability náleží:

- 1) značná živost a pohyblivost, neschopnost klidně setrvat na místě,
- 2) bezdůvodná, častá a nápadná změna nálady, bezdůvodný pláč,
- 3) infantilita a impulzivnost,

- 4) mluvení bez vyzvání a skákání do hovoru jiných,
- 5) neuspokojivá spolupráce,
- 6) nekoordinovanost pohybů, problémy s rovnováhou a prostorovou orientací,
- 7) neschopnost setrvat déle u jedné činnosti, roztěkanost,
- 8) neschopnost ovládnout se i přes napomenutí,
- 9) neschopnost přiměřeně věku řešit nové situace,
- 10) rychlá unavitelnost,
- 11) nápadné střídání se úspěšných a neúspěšných dnů.

Psychomotorická instabilita se objevuje před sedmým rokem života dítěte a v případě, že jsou její projevy maladaptivního charakteru, můžeme ji považovat za hyperkinetickou poruchu.

Pro děti, které trpí tímto typem poruchy chování, je samotná školní docházka velmi náročná, a proto je zde, více než kde jinde, nesmírně důležitý individuální a trpělivý přístup jak učitelů, tak rodičů.

Infantilismus

Ačkoliv se inteligence infantilního dítěte zpravidla pohybuje v mezích normy, jeho chování psychosociálně odpovídá nižšímu věku.

Negativní důsledky těchto obtíží se objevují zejména tehdy, je-li příliš uspěchán nástup dítěte do školy. Avšak s projevy těchto problémů se setkáváme i v pozdějším věku, a to zejména v případě, že je nevhodně zvoleno středoškolské studium.

Z tohoto hlediska se spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou jeví jako nesmírně důležitá, neboť vhodné načasování zahájení školní docházky či vhodná volba budoucího povolání může v mnohém přispět k psychické stabilitě dítěte. Dítě se v tomto případě necítí stresované, plní ochotně školní povinnosti a není otrávené.

Mezi hlavní projevy infantilismu náleží:

- 1) neochota odejít od rodičů,
- 2) chování bez zábran, tykání dospělým a vtíravost,

- 3) neschopnost samostatně plnit úkoly a nesoustředěnost,
- 4) potíže s vyjadřováním, malá slovní zásoba a logopedické obtíže,
- 5) dětskost, hravost,
- 6) rozumová opožděnost a chování nepřiměřené věku,
- 7) nedostatečné hygienické návyky.

Disociální vývoj osobnosti

Vymezit příčiny disociálního vývoje osobnosti je velmi obtížné. Jde o kombinaci vnitřních příčin, k nimž náleží dědičnost a psychické dispozice, s příčinami vnějšími, k nimž náleží zejména prostředí, v němž se dítě pohybuje.

K projevům tohoto typu obtíží náleží:

- 1) nadměrná lhavost, sklony k podvádění, krádežím a drzosti,
- 2) negativismus vůči autoritám,
- 3) záškoláctví, toulavost a členství v závadových partách,
- 4) nežádoucí hodnotová orientace (požívání návykových látek, předčasný rozvoj sexuálních zájmů, surovost, agresivita a šikana).

Jak již bylo řečeno, výchovné problémy nelze ve výchovně-vzdělávacím procesu bagatelizovat, neboť poruchy chování mohou být v určitých ohledech mnohem závažnější než obtíže vzdělávacího charakteru. Je to dáno zejména tím, že potenciálně mohou poruchy chování ztěžovat a ohrožovat nejen život dítěte, které jimi trpí, ale mohou za určitých podmínek ztížit a ohrozit život ostatních dětí a často i učitelů.

Jestliže vycházíme z předpokladu, že pro efektivní řešení výchovných problémů je důležité, aby se na něm podílel žák, škola a rodina, dostáváme se k tomu, že z tohoto hlediska je jejich řešení poměrně komplikovanou záležitostí. Je to dáno zejména tím, že na vzniku či rozvoji výchovných problémů dítěte se často podílí sama rodina. Jestliže tedy existují v rodinných vztazích některé patologické rysy psychologického či sociologického charakteru, musíme počítat s tím, že rodina bude nápravný proces bojkotovat.

To se nám v praxi ostatně potvrzuje, řešíme-li ty výchovné problémy, které jsou předmětem následujících dvou kapitol, a to záškoláctví a šikanu. U šikany se často

setkáváme s tím, že rodiče odmítají akceptovat důkazy, které vedly k označení jejich dítěte za iniciátora šikany, a svým postojem brzdí vyšetřování a nápravný proces. U záškoláctví zase často dochází k tomu, že rodiče toto chování a jednání akceptují, kryjí své dítě a tím ho fakticky učí lhát a podvádět a posilují v něm společensky závadné formy chování.

6.1.1 Záškoláctví

Problém záškoláctví patří mezi nejvážnější problémy ve školství, a proto se vyvíjejí a byly vyvinuty mnohé metody a postupy, jak tomuto problému předcházet.²⁷ Naproti tomu máme k dispozici mnoho informací a údajů, které poukazují na skutečnost, že tyto dosavadní formy prevence nejsou účinné a dostačující. Je třeba také podotknout, že nemalé procento žáků základních škol není ve škole úspěšné a z různých příčin základní vzdělání nedokončí. Jedním z důvodů jsou i časté absence a záškoláctví.

Záškoláctví, úteky, toulky jsou jevy, které patří do kategorie poruch chování.

Za záškoláctví je považováno úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, většinou bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. S tímto problémem se setkáváme jak v základních, tak ve středních školách, přičemž jeho nárůst zaznamenáváme zejména v období puberty. Tento problém je projevem odporu dítěte ke škole a děti se ho dopouštějí často tehdy, chtějí-li se vyhnout různým nepříjemnostem spjatým se školní docházkou.

Záškoláctví lze považovat za asociální poruchu a dopouštějí se ho jedinci, kteří neplní nebo nejsou schopni plnit školní povinnosti a dostávají se tak do stresujících situací. Je možné vymezit dvě skupiny takového chování. Jednak jde o záškoláctví, které má impulzivní charakter, jednak o záškoláctví účelové, plánované.

U impulzivního záškoláctví dítě předem neplánuje, že nepůjde do školy, ale reaguje náhle, nepromyšleně nebo odejde v průběhu vyučování. U tohoto typu

27 Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při omlouvání a uvolňování žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č. j.: 10194/2002-14).

záškoláctví může trvat několik dnů, než rodiče zjistí, že dítě nechodí do školy. Dítě pak pokračuje v chození za školu ze strachu z následků, protože neví, co by mělo dělat.

V případě účelového záškoláctví dítě předem plánuje odchod ze školy, vzdaluje se pod nejrůznějšími záminkami v době, kdy očekává zkoušení nebo kdy má mít neoblíbený předmět nebo neoblíbeného učitele.

Snaha dítěte vyhnout se škole se může projevit různými způsoby úniku. Faktory jsou zde věk, osobnost dítěte, jeho problémy a v neposlední řadě typ rodinné výchovy. Jako nejčastější způsob úniku, s kterým se setkáváme, je dítětem předstírá nemoc.

Příčiny záškoláctví mohou spočívat buď v negativním vztahu ke škole, nebo ve vlivu rodinného prostředí, případně ve způsobu trávení volného času.

Škola je pro dítě pracovním prostředím. Zde tráví podstatnou část dne, získává potřebné vědomosti, dovednosti a návyky. Přitom platí, že tyto vědomosti, dovednosti a návyky se lépe osvojují, má-li žák k těmto učebním činnostem vytvořen kladný vztah. Děti s kladným vztahem ke škole, většinou dobře prospívají a nemají ve škole zásadní problémy.

Motivem k záškoláctví však mohou být i mimořádné vědomosti a schopnosti žáka. Dochází k tomu zejména tehdy, když se dítě povyšuje nad ostatní a upozorňuje příliš na své přednosti. Spolužáci potom takového žáka díky jeho chování nepřijímají, zejména ve vyšších ročnících, kdy se kolektiv a priori postaví proti takovému jedinci, jenž se dobře učí, a záměrně ho ignoruje.

Negativní roli v takovém případě může sehrát i učitel, který buď na nadprůměrného žáka příliš upozorňuje tím, že zdůrazňuje jeho kvality a používá jeho výsledky ke kritice zbytku třídy, nebo na něj naopak zapomíná, zpravidla ve snaze o všestranný rozvoj všech žáků ve třídě, nadaný žák se potom ve škole začíná nudit a považuje její navštěvování za zbytečné.

Opačným případem vzniku negativního vztahu ke škole jsou děti se spíše podprůměrnými výsledky. V souvislosti s tím se potom u dítěte nezdědkou vyvíjí komplex méněcennosti.

Příčinou neúspěchu mohou být i vysoké nároky, které škola na žáka klade. Dítě, které je nedokáže splnit, se ve škole začíná cítit nedobře a rezignuje na jakékoliv pokusy o dosažení lepších výsledků. Důsledkem neprospívání ve škole mohou být i změny v osobnosti dítěte, neboť může dojít ke vzniku řady neuróz souvisejících se školní docházkou, a komplikovaná socializace dítěte ve třídě, protože v tomto případě se dítě často stává outsiderem.

Záporný vztah ke škole může vzniknout také tehdy, má-li dítě pocit, že je učitelem hodnoceno nespravedlivě. Tyto děti praktikují především účelové záškoláctví. Únik ze školy praktikují zejména v té době, kdy očekávají, že budou zkoušeny či že se bude psát test.

Na utváření záporného vztahu ke škole se podílí také požívání drog. V důsledku tohoto závadového jednání dochází v první řadě k poklesu školní výkonnosti, který se projevuje minimálním volným úsilím a nezájmem o školní práci. Již to může být samo o sobě příčinou záškoláctví, zpravidla se však k tomu přidružuje i potřeba opatřit si drogu či peníze na ni.

Na počtu žáků s negativistickým vztahem ke škole se stále výrazněji podílí skupina šikanovaných. Brutální šikana totiž přestává být doménou učilišť a středních škol, ale stále častěji se objevuje na základních školách. Šikanované děti se pak bojí nejen vlastního pobytu ve škole, ale i cesty do školy a domů. Stále častěji se dopouštějí záškoláctví a současně se zhoršením prospěchu se u nich objevují výrazné poruchy chování.

Bezesporu jedním z určujících faktorů ve vývoji dítěte je rodina. Od narození má jednoznačně největší vliv na utváření osobnosti a rozvoji dítěte, a tak ovlivňuje formování jeho mravních vlastností, názorů a životního stylu. Proto je třeba se přiklonit k názoru, že většina problémů, které dítě má, tkví právě v rodinném prostředí. Přitom si ale musíme uvědomit, že nebezpečným je obojí extrém ve výchově, tedy jak přehnaná péče a příliš vysoké nároky, tak i nezájem rodičů o dítě, o školu a školní prospěch.

Způsob rodinné výchovy přitom ovlivňuje mnoho faktorů, jde zejména o sociální postavení rodičů, jejich věk, vzdělání a kulturnost, početnost rodiny, mravní kvality rodičů, ale i způsob jejich soužití a hlavně kvalita rodinné výchovy.

Negativní dopad výchovného působení rodičů zjišťujeme zejména tehdy, jsou-li rodiče ve výchově nejednotní a snaží se podkopávat autoritu svého partnera ve snaze zalíbit se dítěti a naklonit si ho.

Za nevhodné můžeme považovat také nevyrovnaný způsob výchovy, tedy střídání přílišné přísnosti a shovívavosti. Dítě si pak nevytváří jasnou představu o tom, co se smí a co ne, a častěji se dopouští závadového chování.

V souvislosti s touto problematikou nelze opomenout ani zaměstnání rodičů. Jsou-li rodiče totiž nadměrně orientováni na svou kariéru nebo pracují-li na směny, mají na své dítě méně času, podléhají snaze stresu a nervozitě, a ztrácejí tak zájem o to, co jejich dítě dělá ve svém volném čase a s kým se kamarádí. V této souvislosti se rodičům nabízí řada organizací či zařízení, jež umožňují dětem efektivně využít volný čas. Vedle dětských organizací (Junák, Skaut, Pionýr) jsou to především Domy dětí a mládeže, které nabízejí množství zájmových činností, přičemž v této nabídce není zapomenuto ani na talentované děti a mládež s vyhraněnými zájmy. Činnost těchto organizací je zaměřena také na práci s ohroženými sociálními skupinami a při vybraných činnostech lze také úspěšně provádět integraci hendikepovaných dětí. Lze se tedy právem domnívat, že domy dětí a mládeže jsou svým postavením a náplní činností zařazeny mezi subjekty, které plní úkoly v prevenci sociálně patologických jevů.

Velká většina dětí a mládeže bohužel nepatří k žádné organizaci, neboť zájem dětí a mládeže o klasicky organizované nabídky pro volný čas klesá. Je tedy nutné vytvářet nabídku volnočasových aktivit, které jsou jakými kompromisem mezi organizovanou a neorganizovanou formou trávení volného času a která zaujme velkou část tzv. neorganizované mládeže.

Učitel by měl záškoláctví chápat především jako reakci dítěte, které není schopno adekvátně řešit své problémy. Záškoláctví lze, jak již bylo řečeno, považovat za asociální chování a jde vždy o citlivý odraz aktuálního psychického stavu dítěte.

V případě, že příčinou záškoláctví je konflikt jedince s okolím (s rodiči, učiteli, spolužáky) nebo pocit bezpráví, má učitel možnost tyto příčiny za pomoci výchovného poradce nebo školního psychologa zmírnit.

K hodnocení záškoláctví by se mělo přistupovat citlivě, což následně ovlivní

i způsob potrestání žáka. Je třeba, aby žák přijal argumenty učitele nejen rozumově, ale aby se s nimi ztotožnil i vnitřně, tedy aby jeho souhlas s učitelem nebyl jen účelový, vedený snahou o znovuvytvoření bezkonfliktního vztahu.

Často bývá velmi obtížné rozpoznat míru, jakou se na záškoláctví dítěte podílí škola či konkrétní učitel, avšak je třeba si uvědomit, že chce-li dítě jít za školu, příležitost a důvod si vždycky najde. Výskyt častého záškoláctví může být dokladem nesprávného pedagogického působení, nezájmu školy o navázání spolupráce s rodinou, ale i bojkotem těchto snah ze strany rodiny.

Řešíme-li záškoláctví, měli bychom se zaměřit jednak na stanovení adekvátního trestu, jednak na prevenci možného opětovného chování tohoto typu. Někdy se stane, že rodiče odmítají se školou spolupracovat, záškoláctví tolerují a podporují a nakonec raději dítě přeloží na jinou školu, než by efektivně spolupracovali při řešení celého problému. Potom je ale třeba zaměřit působení preventivního charakteru na zbytek třídy, aby se zamezilo vzniku takového typu chování u jiného dítěte.

V souvislosti s tímto problémem by si ale rodiče měli uvědomit, že dítě, které již za školu chodilo a oni mu to tolerovali, nebo dokonce ve většině případů omlouvali, může prodělat recidivu tohoto asociálního chování, a že tedy jejich přílišná shovívavost a neochota spolupracovat se školou může být z hlediska dalšího vývoje jejich dítěte spíše kontraproduktivní.

Jedním ze základních opatření by mělo být posílení role výchovného poradenství na školách v oblasti prevence poruch chování. V případě záškoláctví by škola měla vést průběžnou evidenci o stavu, vývoji a opatření ke snížení jeho výskytu.

Intenzivně by měla škola řešit již první náznaky záškoláctví, a to zejména osobním kontaktem třídního učitele s rodiči. Na průběžných pedagogických radách by navíc škola měla věnovat zvýšenou pozornost neomluveným absencím žáků.

Kromě toho by měla škola také jednoznačně upravit způsob hodnocení zameškaných hodin a jejich omlouvání a v souvislosti s tím by měla i stanovit pravidla, která by upravovala povinnost rodičů dát dítě vyšetřit v pedagogicko-psychologické poradně a dětské psychiatrické ambulanci při zjištění poruch chování.

Neomluvené hodiny musí být evidovány v osobní dokumentaci dítěte, třídní knize, třídním výkazu a ve výroční zprávě školy. O neomluvených absencích má škola písemně informovat rodiče a také oddělení péče o rodinu a dítě.

Problematiku záškoláctví zahrnout do Minimálního preventivního programu školy.²⁸

V případě úsilí o pružnější řešení výchovných problémů by měli rodiče být informováni o zásadách správné výchovné péče a vedení k odpovědnosti za zdravý vývoj dítěte.

Rodičům by měla být poskytována nejen potřebná pomoc, ale v případě zanedbávání výchovné péče by mělo být důsledně požadováno na orgánech sociální péče, aby vůči nim uplatnily sociálně výchovná opatření. Škola by se také měla snažit o zvýšení kvality činnosti přestupkových komisí obecních a městských úřadů. V neposlední řadě je také důležité, aby se ke spolupráci na krytí záškoláctví s rodiči nepodíleli také lékaři.

Záškoláctví patří k velmi závažným poruchám v chování dítěte a může ve svých důsledcích významně poznamenat celý jeho život, a to nejen po stránce možného uplatnění v životě, vezmeme-li v potaz omezený přístup ke vzdělání a profesní přípravě a možnou inklinaci ke kriminální činnosti v takto vzniklém volném čase, ale i po stránce jeho zdraví, uvážíme-li možnou konzumaci drog.

Z vlastní praxe mám ověřeno, že záškoláctví není zanedbatelný problém a že ne vždy je jeho řešení snadné, proto si myslím, že by mu měla být věnována pozornost a měl by být s ohledem na své možné důsledky považován za závažný projev sociálně-patologického chování.

6.2.2 Šikana

Výraz šikana je patrně francouzského původu (chicane) a znamená zlomyslné obtěžování, týrání, sužování, pronásledování, byrokratické lpění na liteře předpisů,

²⁸ Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při omlouvání a uvolňování žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví (č. j.: 10194/2002-14).

například vůči podřízeným nebo vůči občanům ze strany úředníků.

Šikánování tedy lze chápat jako jednu z nejzávažnějších deformací vztahů, rolí a norem života, projevující se ponižováním, zastrahováním, omezováním, donucováním, vydíráním a týráním lidí. Tento způsob chování a jednání ve většině případů slouží k získání výhod, k zajištění osobního pohodlí, k obohacení (materiálnímu či psychickému), či uspokojování jiných, specifických potřeb na úkor oběti.

Za šikanu nelze považovat jednorázovou rvačku, nevhodný vtip či konflikt, vyčlenění jedince ze skupiny, pokud není motivováno snahou ublížit nebo pobavit se na jeho úkor.

Fenomén šikany či patologie vztahů je třeba vnímat vždy v kontextu vztahů, jimiž disponuje daná skupina, a to jak v rámci sebe samotné, tak i vzhledem k prostředí, které zahrnuje.

Šikana jako patologický „jev“ má svou genezi, kořeny, disponuje tradicemi, je součástí klimatu, kultury organismu.

Výzkumy ukazují, že šikanou se cítí ohrožena jedna desetina až jedna čtvrtina dětské populace, přičemž některé z nich odhadují, že jde dokonce až o 41% všech dětí v České republice. Je zřejmé, že jen málokdo z nás se s některou z forem šikany nesetkal.

Za šikanu považujeme proces, kdy jeden nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně, týrá a zotročuje spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci. Šikana se může projevovat různě.

Fyzická agrese:²⁹

- 1) Oběť je škrcena nějakým předmětem, a to až do ztráty vědomí a strangulační rýhy na krku, nebo „jen“ do zmodrání obličeje a dušení.
- 2) Oběť je dušena polštářem nebo ručníkem, agresorů měří čas, jak dlouho vydrží nedýchat.

²⁹ KOLÁŘ, M. Bolest šikánování, 1. vyd., Praha: Portál 2001, s. 28.

- 3) Agresoři předstírají, nebo zcela vážně chtějí vyhodit oběť z okna, přes zábradlí ve škole atd.
- 4) Agresoři oběti vrážejí špendlíky do hýždí až po hlavičku, případně „malým pícháním“ bodají oběť špendlíky nebo kružítkem, až jí teče krev.
- 5) Oběť je vystavena hromadnému kopání nebo anonymnímu bití (tzv. deka).
- 6) Několik obětí je agresory přinuceno, aby se praly (tzv. gladiátorské hry).
- 7) Oběti jsou stříhány, případně upalovány vlasy.
- 8) Agresor při vyučování maluje oběti propisovačkou na krk, nalepí jí bonbon nebo žvýkačku do vlasů, hází jí za tričko brambůrky.

Slovní agrese a zastrašování zbraněmi:³⁰

- 1) Oběti je vyhrožováno mučením nebo zabitím (přímo nebo anonymně, po telefonu).
- 2) Oběti nebo jejím rodičům je nadáváno.
- 3) Agresoři se vysmívají neúspěchům, slabostem a handicapům dětí.
- 4) Oběť je neustále kritizována, případně ignorována.

Krádeže, ničení a manipulace s věcmi:³¹

- 1) Agresoři berou oběti peníze i osobní věci.
- 2) Agresoři trhají a ničí (rozříznutím, propálením) oblečení oběti.
- 3) Agresoři trhají a ničí, případně ukradnou oběti učebnice, sešity, kreslí do nich fašistické symboly, píší různé nadávky, lámou tužky a pera.

Násilné a manipulativní příkazy:³²

- 1) Oběť je donucována pít moč, limonádu, do které bylo napliváno, jíst jídlo ze země.
- 2) Oběť je donucována klečat před agresory a prosit je o milost.
- 3) Oběť je donucována platit a odevzdávat agresorům svačiny, dávat

³⁰ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování, 1. vyd., Praha: Portál 2001, s. 29-30.

³¹ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování, 1. vyd., Praha: Portál 2001, s. 29.

³² KOLÁŘ, M. Bolest šikanování, 1. vyd., Praha: Portál 2001, s. 30.

cigarety, platit výkupné.

- 4) Oběť je přinucována opakovat ponižující výroky.
- 5) Oběť je donucována psát agresorům úkoly, pracovat za ně v dílně.
- 6) Oběť je donucována „dělat metro“ (lézt pod lavicemi a hlásit stanice metra).
- 7) Oběť je donucována „dělat válku“ (nohou od židle předvádět, jak střílí po létajících slonech a ufonech).

Nejčastěji se setkáváme se slovní agresí a s manipulací a ničením věcí. Každá z těchto forem agrese je nepříjemná i silnému a sebevědomému jedinci a může mít nedozírné následky. Proto není dobré podceňovat či dokonce akceptovat jakýkoliv projev šikany, včetně pouhých náznaků.

Již Charles Darwin přišel s teorií, v níž je jasně stanoveno, že základním cílem lidského života je přežít. Zákony boje o přežití se v lidské společnosti formují již od paleolitu a nastanou-li k tomu podmínky, chovají se mnozí podle těchto zásad, které jsou založeny na tom, že strach z cizích lidí se nejlépe překoná tehdy, jsme-li ochotni zabít jedince téhož druhu, bezpodmínečně se podřídit zájmům svého kmene a tyto zájmy nadřadit zájmům kohokoliv jiného. Jakmile se tedy v některém společenství projeví tyto instinkty a objeví se někdo, kdo se zájmům kmene vymyká, vzniká i prostředí, v němž může k šikaně dojít.

Takové podmínky vzniku a rozvoje šikany považujeme za biologické a do jisté míry je můžeme chápat jako vrozené, existují však i příčiny získané. Na jejich vzniku se podílí zejména výchova.

Častými agresory jsou děti z rodin, kde se rodiče zajímají zejména o své vlastní přežití a ztrácejí tudíž zájem o to, aby svým dětem dostatečně vštípili, co je dobré a co nikoli. Kromě toho se na vzniku a rozvoji šikany mohou podílet i média, a to zejména přemírou zobrazovaného násilí. Avšak zde je opět na místě upozornit na vliv rodinné výchovy a kontrolu toho, co dítě sleduje, ze strany rodičů.

Za další příčiny vzniku a rozvoje šikany můžeme považovat také snahu kompenzovat si nějakým způsobem své vlastní neúspěchy, dále fakt, že nejuctívanější společenskou modlou se stávají bohatství, moc a úspěch a v neposlední řadě bohužel

také neochotu některých učitelů a výchovných poradců zabývat se šikanou či dotáhnout její řešení do konce.

Bylo by mylné domnívat se, že šikany se dopouštějí pouze sadističtí, neukáznění žáci, neboť agresorem se nezdědka stává ten, kdo se tímto způsobem neprojevuje a často bývá učiteli oblíben.

Zárodky šikany zpravidla spočívají v konstelaci sociálních vztahů v rámci dětské společnosti, přičemž terčem šikanování se s velkou pravděpodobností stane ten, kdo má v této společnosti pozici outsidera. V této fázi se přitom šikana projevuje mírnějšími formami psychického týrání v podobě různých legráček a naschválů na adresu tohoto jedince.

Tento nežádoucí vývoj je dále posilován tehdy, když se „silnější“ jedinci snaží kompenzovat své vlastní nedostatky a nepříjemné pocity násilím na druhých a když se ve třídě vyskytne více asociálních žáků, kteří jednají podle své „přirozenosti“.

Jakmile si agresor vyzkouší, jak chutná moc, zpravidla mu nebrání již nic v tom, aby ve svém patologickém jednání pokračoval, a to zejména tehdy, zjistí-li, že ho tento způsob chování uspokojuje a že mu přináší úlevu od vlastních komplexů. Výjimkou jsou ty třídní kolektivy, které jsou soudržné a kde převažují pozitivní morální hodnoty, neboť zde bývá jakýkoliv projev tendování k šikaně okamžitě potlačen, a to nezdědka i bez nutnosti pedagogického zásahu. Takový vývoj však zpravidla předpokládá vznik silné, pozitivní podskupiny, která jasně vymezí mantinely takovému jednání.

Zdravá skupina se vyznačuje zdravými vztahy, kterými můžeme rozumět z hlediska skupinové dynamiky rovnováhu mezi skupinovou kohezí a tenzí. Tato rovnováha spočívá v tom, že všichni členové skupiny jsou vnitřně ztotožnění se svým členstvím ve skupině, její členové se v ní dobře cítí a neprožívají nepříjemné pocity spojené se svým členstvím i s úkoly a aktivitami z tohoto členství plynoucími. Stejně tak akceptují i skupinové normy.

Bohužel je takových kolektivů málo a ve většině případů dostává násilník ke svému jednání zelenou. Většinou kolem sebe shromáždí skupinku věrných pomocníků, kteří jsou nezdědka ochotni za něj odvádět „špinavou práci“, a to hlavně v oblasti fyzického násilí, manipulace s věcmi a jejich poškozování. Agresori si nejdříve

za svou oběť zvolí toho, kdo byl již dříve z nějakého důvodu odstrčen na okraj třídního kolektivu, a pokud zjistí, že jejich jednání zbytek třídy akceptuje či proti němu alespoň neprotestuje, nebrání jim již nic v tom, aby své násilnické choutky obrátili proti komukoliv, kdo se jim znelíbí.

V této fázi se již zpravidla šikana dostává do stadia, kdy ji akceptuje celá třída a podle zákonitostí davového chování se jí aktivně zúčastňují i ti, kteří by se jí za normálních okolností nedopustili.

Iniciátoři šikanování používají ke zvrácení skupinové dynamiky ve svůj prospěch nejčastěji kombinaci vymývání mozku a psychické manipulace. Agresor zpravidla se svými spolužáky manipuluje tak dovedně, že je nakonec přesvědčí o správnosti svého jednání a donutí je udělat vše, co si přeje.

Hlavním nástrojem agresorů ke zlomení a podřízení spolužáků je fyzické násilí a vyhrožování týráním. Oběti šikan jsou tak vystaveny systematickému násilí a velké dlouhodobé fyzické a psychické bolesti. Agresor prostřednictvím násilí vnutí obětem postoje, způsoby myšlení a jednání, které by samy dobrovolně a po kritickém zhodnocení nepřijaly. Systematické násilí vede u oběti k rozpadu její původní identity a nastolení nové, alternativní identity, plně poplatné vůdcům šikanování.

Žáci třídy považují násilí za normální projev chování a jednání, morálně ho ospravedlňují a přestávají rozlišovat mezi tím, co je dobré a zlé.

Sociální psychologie říká, že člověk často nevěří svému vnímání, když věrohodné autority tvrdí něco jiného a evidentně odpovídají i na velmi jednoduché otázky nesprávně. K tomu navíc přistupuje i fakt, že jakákoliv organizace nebo skupina vyžaduje pro své fungování určitý vztah autority a podřízenosti a že významná část lidí vyhledává závislost na mocensky založených jedincích, protože se bojí vlastní svobody.

Členové takové skupiny se nevědomě považují za nástroj provádějící vůli vůdce, a proto si nepřipouštějí odpovědnost za vlastní činy.

Hnacím motorem šikanujících je strach a nejistota, kterou však agresori umí skrývat a na první pohled působí sebevědomě, často jsou fyzicky zdatní, útoční a impulzivní se snahou dominovat, ovládat druhé a bezohledně se prosazovat. Pokud

jsou ovšem fyzicky slabší, vyvažují to chytrostí a schopností zneužívat ostatní, aniž by se sami oběti dotkli.

Téměř vždy se u nich vyskytuje nápadná krutost – tedy skvělý pocit z utrpení a ponížení oběti a masivní touha po moci. Často se setkáváme se sadistickými rysy osobnosti agresorů, duchovní, mravní a psychickou nezralostí a v neposlední řadě i těžkou citovou deprivací v rodině.

Existuje několik typů agresorů:

- 1) Hrubý, primitivní, impulzivní, s narušeným vztahem k autoritě:
 - a) Šikanuje masivně, tvrdě a nelítostně, vyžaduje absolutní poslušnost, používá šikanování cíleně k zastrašování druhých.
 - b) Rodiče jsou často agresivní a brutální.
- 2) Slušný, kultivovaný, zvýšeně úzkostný, sociálně formálně přizpůsobivý:
 - a) Šikanuje cíleně a rafinovaně, bez přítomnosti svědků.
 - b) Rodiče často uplatňují důsledný a náročný přístup, někdy hraničící až s vojenským drilem bez lásky.
- 3) Srandista, optimistický, dobrodružný, oblíbený:
 - a) Šikanuje pro pobavení sebe i ostatních.
 - b) Rodinná výchova je často doprovázena citovou subdeprivací a absencí mravních a duchovních hodnot v rodině.

Zatímco u agresorů je vymezení jednotlivých typů poměrně jednoduché, u obětí je to jinak, neboť obětí se může stát v podstatě kdokoliv. Přesto existují děti, které mají dispozice k tomu stát se obětí, což se potvrdí například tehdy, když se dítě stane obětí šikany i v jiné škole.

Šikanovaným se zpravidla stává dítě, které je viditelně bojácné a na zátěž reaguje panikou, hrůzou, výčitkami svědomí a přehnanou sebekritičností. Nedokáže tedy své obavy skrývat tak dobře jako agresor. Obětí šikany se však mohou stát i děti, které svým chováním provokují ostatní, názorově se liší od většiny, stejně tak ty, které jsou příliš pasivní nebo děti, které jsou nadprůměrné a talentované. Z tělesných handicapů se u obětí poměrně často vyskytuje malá fyzická síla, obezita, tělesná neobratnost, nějaká mimořádnost ve vzhledu. Co se týče oslabení psychického, stojí

za zmínku hlavně opožděný duševní vývoj, protože se nezřídka projevuje dezorientací v sociálních vztazích, naivitou, těžkopádností, závislostí a zvýšenou sugestibilitou.³³

Obecně lze tedy říci, že obětí šikany se může stát ten, kdo jakýmkoliv způsobem vybočuje z daného průměru.

Pro označení šikany mezi žáky na školách bývá užíván pojem bullying (výraz používaný především v USA). Tento pojem zahrnuje nadávky, výprask, posměch, pomluvy, hrozby, okrádání i obtěžování (včetně sexuálního), vyobcování z kolektivu.

Šikana se snáze rozvíjí v kolektivu, v němž je alespoň jeden žák, který aktivně týrá slabší spolužáky a který nemá aktivní a silný protipól.

Rizikovým faktorem se stává pedagogický hierarchicko-autoritativní styl, který podporuje rozdělení třídy na skupiny a vede k vytvoření legální sociální struktury, kterou žáci nepřijmou za svou, což je vede k tomu, aby si vytvořili paralelní sociální strukturu, která zpravidla nerespektuje normy, hodnoty a postoje formované ve struktuře vytvářené pedagogem.

K šikaně tenduje více také skupina, kde se vyskytne více žáků z rodin, jež nedokázaly naplnit citové potřeby svých dětí a pro něž je charakteristická absence mravních a duchovních hodnot, přičemž je nebezpečí jejího rozvoje větší tehdy, když se kromě těchto žáků ve třídě vyskytne i dítě hyperprotektivní matky, jehož otec s rodinou nežije nebo hraje submisivní roli.

Šikanování má nepochybně nejzávažnější důsledky pro život oběti, avšak nepříznivě může být ovlivněn také agresor a vůbec celá skupina, ve které šikanování probíhá, na což se často zapomíná. Mezi základní destruktivní účinky patří zejména poškození fyzického i psychického zdraví oběti, přičemž v krajním případě může dojít i k ohrožení jejího života.

U obětí pokročilých stupňů šikanování jsou následky velmi závažné a mnohdy

³³ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

celoživotní. Dlouhodobé brutální násilí často vede ke zhroucení osobnosti, strachu o život, poruchám spánku a nočním děsům, psychosomatickým potížím, jako jsou únava, nevolnost, bolesti hlavy, břicha, zad či dusivé astmatické záchvaty a podobně.

V jiném případě se oběť sice nezhroutí, ale není schopna pokračovat ve studiu ani po přeřazení na jinou školu. Stále je provází poruchy sebehodnocení, ztráta vlastní vůle, chronické depresivní stavy, poruchy přízpusobivosti a poruchy vývoje osobnosti.

Podceňovat však v tomto případě nemůžeme ani lehčí stupně šikanování, neboť oběť této šikany může velice rychle získat negativní postoj ke škole, je vystavena trvalému emočnímu tlaku a tzv. subtilnímu násilí (izolace, zesměšňování, ponižování, nadávání), což pozvolna narušuje její osobnostní vývoj. Tito žáci jsou celkově nejistí, při vyučování nepozorní, mají poruchy sebehodnocení, výrazně se zhorší jejich prospěch a také mají zvýšené tendence k omluvené i neomluvené absenci.

Odlíšné jsou logicky důsledky šikany pro agresory a aktivní účastníky šikanování. Dochází u nich prohlubování deficitu v duchovním a mravním vývoji a upevnění antisociálních postojů. Agresor pak nemívá pojem o síle společnosti ve vynucování obecných pravidel správného chování vůči bližním a neví tedy, co nesmí dělat, aby nenarušoval svobodu druhých.

Ti, kteří šikaně pasivně přihlížejí, ztrácí iluze o společnosti, která by měla zajistit každému člověku ochranu a bezpečnost, ale přitom nedokáže produktivně sankcionovat agresory, a v tomto duchu pak přistupují k násilí a k porušování zákona ve svém dalším životě.

Své důsledky má šikana i pro výchovně-vzdělávací proces v dané třídě, neboť pedagogické úsilí pozitivně formovat vědomosti a chování žáků v takové třídě je naprosto bezvýsledné. Žáci, kteří se denně setkávají se šikanou, jež v mnohých případech naplňuje skutkovou podstatu trestné činnosti a zůstává nepotrestána, budou těžko pozitivně reagovat na jakékoliv výchovné snahy, a žáci, kteří denně čelí strachu a bojují o přežití v třídním kolektivu, budou mít těžko sílu splnit požadavky, které na ně klade vzdělávací proces.

Základem každého boje s jakýmkoliv problémem je nepřipustit, aby problém vůbec nastal, avšak zdaleka ne vždy je v naší moci se o to postarat, a proto je dobré

vědět, jaké máme možnosti prevence šikany a jak s ní můžeme efektivně bojovat, když už k ní dojde.

Třídní učitel by se měl zejména vést děti k sebedůvěře, přiměřenému sebevědomí a odpovědnosti za jednání, aby třída šikanu sama předem zavrhla jako špatnou a aby ve třídě vzniklo pozitivní klima založené na vzájemné důvěře a úctě mezi žáky a pedagogy. V kritických situacích by měl dát jasně najevo svůj postoj k nežádoucímu chování a nebýt lhostejný k projevům agresivity a to ani v případě, kdy není pověřen dozorem. Snažit se mít přehled o vzájemných vztazích mezi dětmi ve třídě i mimo ni. Stejně tak podle možností si udělat přehled o zájmech, zálibách a způsobu volného času. Být schopen si s dětmi popovídat o mimoškolních věcech. Jako vhodné se například jeví pravidelné besedy na toto téma, na nichž se každý žák k danému problému může vyjádřit.

Ve škole by na viditelných místech měla být umístěna telefonní čísla na bezplatnou Linku bezpečí (0800-155555), krizová centra a odborníky na určité oblasti nežádoucího chování. Dobré je žáky na tato čísla upozornit a dát jim pokyn, aby si tato čísla zapsali i někam do svých diářů či adresářů. Škola by také měla zřídit schránky důvěry, jejichž prostřednictvím by se žáci mohli, i anonymně, svěřit se svými problémy, o nichž se bojí veřejně mluvit.

Zásadním problémem při odhalování šikany je skutečnost, že většina svědků šikany považuje její oznámení za žalování a že se obává, aby nebyly jejich problémy bagatelizovány s tím, že si děti mají vše vyřešit samy mezi sebou. Je třeba si však uvědomit, že to, že se dítě s problémy týkajícími se šikany svěří, je známkou toho, že nám důvěřuje a že to je pro nás často jedinečná a neopakovatelná šance, jak šikanu odhalit a řešit. Proto nesmíme nikdy takové informace zlehčovat.³⁴

V případě, že se prospěch dítěte nápadně zhorší a jeho chování se diametrálně odlišuje od předchozích období, je dobré doporučit rodičům návštěvu pedagogicko-psychologické poradny, neboť ta může v tomto případě plnit funkce neutrální půdy, na níž dítě bude o svých problémech ochotněji hovořit, přičemž je však nutné, abychom

³⁴ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

nějakým způsobem zajistili potvrzení či vyvrácení našeho podezření na šikanu.

Je také dobré mít ve škole školního psychologa, výchovného poradce nebo učitele specializovaného na šikanu. Avšak je si třeba uvědomit, že v tomto případě nejde o půdu neutrální a ochota dítěte hovořit o šikaně může být v tomto případě značně snižena.

Učitel, který se k šikaně vyjadřuje, by měl stručně a jasně formulovat, že šikana je založena na zbabělosti a že to je poměrně ubohá forma jednání a chování. V případě, že chceme šikanu zesměšnit, musíme hovořit na zcela obecné úrovni, abychom nezahnali toho, koho ze šikany podezříváme, do kouta. Pokud si totiž uvědomíme, že šikanují většinou ti, kteří mají nějaké problémy a komplexy a tímto způsobem chování je řeší, můžeme se dostat do situace, že jejich obtíže svým vysloveným podezřením znásobíme, dáme jim šanci lépe své jednání maskovat, avšak na druhé straně také přitvrdit vůči obětem, neboť ty budou pochopitelně podezřívány z toho, že žalovaly.

Škola by také měla spolupracovat při řešení šikany s policií, která však zpravidla nemůže původce šikany předat k potrestání, neboť jde o jedince nezletilé, ale může pomoci škole při vyšetřování. Problémem v tomto směru však může být skutečnost, že zapojení policie do vyšetřování šikany mnohdy školy od důslednějšího prošetřování šikany odrazuje.

Někteří autoři (Kolář, Říčan) se domnívají, že důvodem zvýšeného výskytu šikany je nedostatek mužů v učitelském povolání. Je pravdou, že děti potřebují jak ženské, tak mužské vzory, avšak s názorem, že feminizace českého školství je jednou z příčin nárůstu šikany, se nemohu ztotožnit, neboť z vlastní praxe vím, že mnohá učitelka dokáže šikanu řešit ochotněji, efektivněji a s větší energií než leckterý učitel. Nejde tedy o to, jakého pohlaví učitel je, ale nakolik má vyvinutý pedagogický talent, smysl pro spravedlnost a v neposlední řadě, nakolik se nebojí reakce svého okolí.

Pedagog je většinou ten první, kdo může zasáhnout, jestliže se šikana prozradí. Neměl by se však do jejího řešení pouštět, pokud není s touto problematikou dobře obeznámen, informován a vyškolen. Většina dosavadních dobře míněných pokusů totiž ztroskotává a vážně ohrožuje zdraví oběti. Pedagog si musí uvědomit, že do skrytého

života „nemocné“ skupiny je obtížné proniknout, což je dáno tím, že zejména v pokročilejších stádiích šikany často brání z různých důvodů a pohnutek všichni účastníci vyšetřování. U některých pokročilých šikan se navíc často stává, že i pedagog nevědomky chrání agresora a brání účinnému vyšetřování.

Je také dobré seznámit rodiče s možnými příznaky šikanování jejich dětí, dbát na důslednou kontrolu tříd o přestávkách a snažit se směřovat oběť či potenciální oběť pod ochranu silnějšího a přátelského spolužáka.

Od oběti nelze očekávat přílišnou ochotu vypovídat, neboť je pro ni poměrně bolestné hovořit o tom, co prožívá, a navíc jí hrozí ztráta posledních zbytků sebeúcty. Důležitou roli zde hraje také tlak okolí a strach z odvety za případnou výpověď. Někdy se stává, že oběť agresora ještě v počátečním stádiu prozradí. Pedagog si pak obvykle dopustí chyby tím, že si většinou agresora zavolá a konfrontuje výpověď proti výpovědi. Vzhledem k tomu, že agresor zpravidla výpověď proti sobě popře, trest, který následuje, je mírnější. Oběť v takovém případě zpravidla může čekat krutou odvetu.

U agresora můžeme očekávat, že bude své chování zdůvodňovat přijatelnými nebo ušlechtilými cíli, svou vinu popírat, ačkoliv jsme proti němu shromáždili dostatečné množství důkazů, a bude se snažit pravdu překroutit ve svůj prospěch. Kromě toho je také vysoce pravděpodobné, že zde dojde k ovlivňování svědků a nucení oběti, aby svou výpověď odvolala.

U ostatních členů útočící skupiny můžeme počítat se značnou neochotou vypovídat a také s tím, že budou iniciátora šikany ochotně krýt. Stejně tak zřejmě budou popírat naše podezření i ti, kteří šikaně pouze pasivně přihlíželi, neboť budou mít strach z toho, že by se zloba agresorů příště obrátila proti nim.

V případě jednání s rodiči je třeba pracovat s faktem, že většina rodičů se snaží své dítě chránit. Rodiče agresorů nejsou zpravidla ochotni uvěřit tomu, že jejich dítě šikanovalo slabší spolužáky a snaží se je bránit za každou cenu, a to především tím, že toto jednání bagatelizují či dokonce svalují vinu na oběť. Často také projevují nedostatečnou empatii v tom smyslu, že se nedokážou vcítit do pozice rodiče oběti. Vzhledem k těmto faktům je vhodné, abychom nejednali s větším počtem rodičů najednou, neboť hrozí, že dojde k posilování těchto sebeklamů a sjednocení proti

společnému nepříteli. Zásadně také nesmíme ustoupit tlaku rodičů a uskutečnit hromadnou konfrontaci s obětí, neboť tím přímo oběť ohrožujeme.

Rodiče oběti si zpravidla vyšetřování také nepřejí, neboť se bojí o zdraví a život svého dítěte. Často se zasazují o to, aby nebyli agresoři potrestáni a aby byl jejich dětem umožněn tajný a nenápadný odchod ze školy. Je důležité respektovat přání rodičů oběti a nepodnikat nic bez jejich vědomí, avšak nelze přistoupit na to, aby nebyli agresoři potrestáni, neboť v takovém případě si po odchodu původní oběti, vyhlédnou oběť jinou a pokračují ve svém jednání. Z toho důvodu je dobré zajistit pro řešení šikany odborníka, který bude k celému problému přistupovat jednak tak, aby zajistil bezpečnost oběti, jednak tak, aby šikanu eliminoval a zamezil jejímu dalšímu šíření.

O tom, že na škole dochází k šikaně se často dovídáme jen velmi nahodile. Nezřídka nás informují rodiče o podezření na šikanu, nebo se sám stane svědkem šikany zcela náhodně učitel či jiný zaměstnanec školy. Občas se o šikaně dovídáme na základě zoufalé reakce oběti či jejího kamaráda.

O probíhající šikaně nás také informují skryté signály, k nimž náleží například to, že žák přichází pozdě do třídy, přestávky tráví v bezpečné blízkosti učitelů, vymýšlí si záminky, aby nemusel ve třídě být, má často poškozené, pohozené věci, často se mu záhadně ztrácí (ve třídě, v šatně, na obědě..), že je osamocený, náhle se zhorší jeho prospěch, na jeho úkor jsou dělány rádoby přátelské a nevinné žertíky nebo je ponižován.

Máme-li podezření na šikanu, měli bychom se snažit zjistit, jak dlouho k ní dochází a v jakém je stádiu. U mírných forem šikany se setkáváme s tím, že se s ní neztotožnila ještě většina třídy, což znamená, že si část třídy uvědomuje závadnost a závažnost šikanování, odsuzuje ho a má soucit s obětí. Tam, kde k šikaně však dochází již déle, pozorujeme, že se zde šikana stala obecnou normou chování, že ji většina třídy přijímá s naprostou samozřejmostí a naopak se snaží své jednání nějakým způsobem ospravedlnit.³⁵

³⁵ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

Jestliže zjistíme, že se jedná o počáteční stadium, můžeme se o nápravu pokusit sami, avšak tam, kde se šikana rozvinula již v plné míře, je třeba zajistit obětem ochranu a navázat kontakt s některým odborným pracovištěm. Měli bychom se vyvarovat toho, abychom podnikli jakékoliv samostatné kroky.

Jestliže se rozhodneme, pokusit se vyřešit šikanu sami, je třeba se řídit několika důležitými zásadami, abychom eliminovali možnost neúspěchu vyšetřování a rozvoj šikany do závažnějších rozměrů.

V počáteční fázi zásadně neřešíme před celou třídou nebo větší skupinou dětí, neboť děti jako svědci často nerozlišují mezi tím, co prožily a tím, co znají z doslechu.

Konfrontujeme svá pozorování s dalšími kolegy, včetně předchozího třídního učitele. V žádném případě nezačínáme výslechem agresorů, neboť se vystavujeme tomu, že budou ovlivňováni svědci, zničeny důkazy a hlavně že bude ohrožena oběť. Musíme také dbát na to, aby se agresor nedozvěděl, jak se šikana dostala na povrch a abychom tak nevystavili nebezpečí ještě i své informátory.

Cílem vyšetřování je zjistit odpovědi na tyto otázky:

- 1) Kdo je obětí, popř. kolik je obětí?
- 2) Kdo je obětí i agresorem, popřípadě kolik je těchto „obojetných“ žáků?
- 3) Kdo je agresorem, popřípadě kolik je agresorů?
- 4) Kdo z nich je iniciátorem a kdo je aktivní účastník šikanování?
- 5) Co, kdy, kde a jak dělali agresori konkrétním obětem?
- 6) K jak závažným agresivním a manipulativním projevům došlo?
- 7) Jak dlouho šikanování trvá?

Výpovědi k jednotlivým otázkám musíme zapsat, neboť nám mohou jedna pomoci při dalším vyšetřování, jednak se jimi chráníme před stížnostmi rodičů agresorů.

Strategie vyšetřování je založena na pěti základních krocích, jejichž aktéry se

stáváme my, oběť a případný informátor, svědci a agresori:³⁶

- 1) Hovoříme s informátory a oběťmi o vnějším obrazu šikanování, přičemž se je snažíme podpořit a povzbudit, a také je ubezpečíme o tom, že jejich ochrana a bezpečnost je zajištěna.
- 2) Ve spolupráci s informátory a oběťmi vytipujeme vhodné svědky, kteří budou pravděpodobně ochotni o celé věci objektivně a pravdivě vypovídat. Pokud přesto narazíme na nevhodné svědky, je od počátku důležité pracovat s citovým napětím a navodit moment překvapení, šokovat!
- 3) Pokračujeme individuálními, v případě nejasností i konfrontačními rozhovory se svědky. Nekonfrontujeme oběť a agresora! Nevyšetřujeme společně ani svědky a agresory, neboť i svědci mají z agresorů strach. V případě konfrontací pečlivě sledujeme verbální i neverbální projevy, kromě toho je dobré se přiblížit oběma stranám na minimální vzdálenost a pozorovat je zblízka, neboť tak je těžší lhát.
- 4) Zajistíme oběti ochranu. V případě, že je oběť ohrožena od samého začátku vyšetřování, je tento krok proveden ze všeho nejdříve.
- 5) Nakonec přistoupíme k rozhovorům s agresory, případně ke konfrontacím mezi nimi. Je výhodné, když agresor neví, že je šikanování prozrazeno, pak je totiž vyšetřováním „z čistého nebe“ zaskočen a nemá připravenou nepravdivou výpověď. Velmi účinné je, když je vyšetřovaný zaskočen ukázkou jednoznačných důkazů a detailního popisu své role při šikanování. Vždy je však nutné dbát na to, aby nepoznal, kdo na něj co prozradil. Důležitost tohoto rozhovoru pro odhalení pravdy je však většinou zanedbatelná (výjimkou ale může být případ, kdy žádní svědkové neexistují). Je-li agresorů více, soustředit se na rozpory ve výpovědích, vytipovat nejslabší článek, dovést k přiznání či vzájemnému obviňování. Následně můžeme přistoupit ke konfrontačnímu rozhovoru. Hlavním cílem je paralyzování jejich

³⁶ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

agrese vůči bližním. To znamená, že toto setkání slouží k tomu, abychom agresory okamžitě zastavili a ochránili jejich oběti, ale i je samé před následky jejich činů.

I když je vyšetřování zakončeno úspěšně, viník je usvědčen a potrestán, nemůžeme předpokládat, že tím končí naše práce, neboť je třeba, abychom vytvářeli takové prostředí, v němž se šikana neobrodí. K tomu nám slouží metoda vnějšího nátlaku a metoda usmíření.

Cílem metody vnějšího nátlaku je přinutit trestem a strachem viníky k zastavení agresivního chování a k dodržování oficiálních norem. Tato metoda by měla být založena na třech základních krocích.³⁷

- 1) Individuální nebo komisionální pohovor s agresory a jejich rodiči absolvujeme až po úspěšném dokončení případu. Sdělit jim navrhovaná opatření (zdůraznit možnost nápravy). Jde-li o počáteční stadium šikany, postačí zpravidla pohovor mezi čtyřma očima, případně setkání třídního učitele, agresora a jeho rodičů a požádat je o spolupráci, zatímco v závažnějších případech je třeba zorganizovat komisionální pohovor, který může mít i preventivní účinek, což je dáno poměrně širokými možnostmi uložených sankcí a trestů.
- 2) Oznámení o potrestání agresorů před celou třídou informuje žáky o výsledcích jednání výchovné komise, přičemž je zapotřebí, abychom také žáky přesvědčili o tom, že škola je schopna spolehlivě zajistit ochranu slabých před silnými a respektování svých kázeňských norem. Tento krok se v případě pokročilých stádií šikany může zdát nepříliš efektivním, neboť třída stojí na straně agresorů a proti potrestání, často včetně obětí, protestuje. Podceňovat ho však nemůžeme, protože dává agresorům i případným agresorům jasný signál o tom, že šikana nebude tolerována a že viníci budou při jejím odhalení potrestáni. Můžeme také žáky informovat o tom, že šikana může být klasifikována jako trestný čin.

³⁷ Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy. Seminář pro výchovné poradce, Brno 2005.

- 3) Ochrana oběti může být zprostředkována na základě setkávání pedagoga v pravidelných časových intervalech s oběťmi nebo loajálními informátory, stanovení ochránců obětí, intenzivního sledování situace, zprostředkování péče v odborném zařízení a vytvoření horké linky s rodiči.

Druhá nápravná metoda je založena na snaze o vnitřní proměnu vztahů mezi oběťmi a agresory. Základním výchovným postupem je zde domluva a usmíření mezi aktéry šikanování. U této metody se pokoušíme změnit k lepšímu vztahy v „nemocné“ skupině, přičemž ji můžeme využít pouze u mírných forem počátečních stádií, protože v tomto případě nepřijala normy a hodnoty agresorů většinou členů skupiny.

U této metody vycházíme z předpokladu, že závadné chování agresorů vychází z napodobování agresivních vztahů v rodině, že veřejné označování za útočníky a oběti může vést k upevnění těchto negativních rolí a že obviňování a trestání často prohlubuje narušený vztah útočníka k obětem, pedagogům a ke škole.

Neočekávaná důvěra a laskavě pevný postoj k agresorovi může někdy vést ke zlomu nebo alespoň otřesu agresivních postojů. Kantor se totiž zachová v emočně vypjaté situaci zcela jinak, než agresor očekává, než je zvyklý od rodičovských a všech jiných autorit. Tím může dojít k oslabení patologického chování nebo i k zániku agresivního chování.

Chceme-li, aby agresor pochopil závažnost a závadnost svého dosavadního chování, snažíme se přesvědčit, aby se vžil do role oběti a přemýšlel o tom, zda by se v takové roli cítil dobře.

I když není jisté, zda bude metoda usmíření úspěšná, je dobré ji vyzkoušet a až v případě neúspěchu přistoupit k metodě vnějšího nátlaku.

Často se bohužel stává, že rodiče zůstávají k projevům šikany ve třídě, kterou jejich dítě navštěvuje, neteční, pokud se právě jejich dítě nestane obětí, nebo se sami stávají nepřímo tím, kdo děti k šikaně inspiruje, a to v tom smyslu, že se na svém dítěti dopouštějí obdobného jednání. Proto bychom rodiče měli vést k tomu, aby si uvědomili, že první vzory společenského chování dítě přijímá právě v rodině, a proto by se měli

snažit o to, aby dítě nebylo doma svědkem jakéhokoliv závadného chování, ať už fyzického, verbálního či psychického. Kromě toho by se také měli zachovávat určitou zdrženlivost při svých projevech týkajících se školy a učitelů, neboť ve chvíli, kdy doma konstatují, že učitel je nekompetentní, nemohou očekávat, že se jejich dítě bude ve škole chovat tak, aby byl výsledek výchovně vzdělávacího procesu efektivní.

Děti by měly již od narození doma zažívat pocit bezpečí a lásky, ale zároveň by měly získávat představy o správném jednání a chování a měly by vědět, že za porušení stanovených pravidel bude následovat přiměřený trest. Ve chvíli, kdy je dítě schopno komunikovat, měli by se s ním rodiče domluvit na pravidlech jednání a chování a důsledně požadovat jejich dodržování. Jen taková výchova jim může zajistit, že se z jejich dítěte stane zdravě sebevědomý jedinec, který nemá na jedné straně potřebu léčit si své komplexy násilím na jiných a na druhé straně se zvýší možnost, že se bude umět bránit případnému týrání. Avšak vzhledem k tomu, že se obětí šikany může stát jakékoliv dítě, musí ho rodiče sami svým jednáním přesvědčit, že jim může důvěřovat a může se jim kdykoliv svěřit, proto nesmí již odmalička bagatelizovat nic, co jim řekne. Z praxe mám ověřeno, že se dítě raději svěří učiteli, kterému důvěřuje, než vlastnímu rodiči.

Vzhledem k nebezpečí, že se dítě může stát obětí šikany, by mělo inspirovat rodiče k tomu, aby znali možné projevy tohoto procesu a dokázali včas zasáhnout. Zpozornět by měli, jakmile u dítěte pozorují některý z následujících projevů:³⁸

- 1) Za dítětem nedochází domů žádný spolužák, zdá se, že nemá žádné kamarády.
- 2) Dítě působí zaražené, je smutné až depresivní, nemluví o tom, co se děje ve škole.
- 3) Opakovaně se zdráhá mluvit o sobě, nechce vyjádřit své vlastní pocity či názory
- 4) Špatně usíná, má poruchy spánku, zdají se mu hrůzostrašné sny.
- 5) Dojde k výraznému zhoršení prospěchu, dítě je nesoustředěné, bez zájmu.

³⁸ KOLÁŘ, M. Bolest šikanování, 1. vyd., Praha: Portál 2001, s. 166.

- 6) Často ho před odchodem do školy nebo po příchodu pobolívá hlava, břicho apod.
- 7) Dítě navštěvuje často lékaře, objeví se i neomluvená absence.
- 8) Dítě chodí do školy nebo ze školy oklikou.
- 9) Přichází domů s potřhaným oblečením, poškozenými školními pomůckami nebo bez nich.
- 10) Často nevystačí s kapesným, ztrácí ho, požaduje další peníze.
- 11) Dítě přichází domů vyhladovělé, i když dostává svačiny a obědy má zajištěny.
- 12) Nedokáže uspokojivě vysvětlit svá zranění.
- 13) Vyhrožuje sebevraždou, nebo se o ni dokonce pokusí.

V případě, že mají rodiče podezření na šikanu, měli by dítě přesvědčit o tom, aby se jim se svými problémy svěřilo a podpořit ho. Není dobré dítě přesvědčovat, že má tomu, co ho trápí, oplácet stejnou mincí, neboť to v případě šikany není ani dost dobře možné. Není ani možné jeho problémy přehlížet a zveličovat.

V každém případě, pokud mají sebemenší podezření, že s jejich dítětem není něco v pořádku, by měli oba rodiče co nejdříve navštívit školu, informovat třídního učitele a ředitele školy o problémech svého dítěte a zjistit, zda je škola schopna zajistit odbornou nápravu tohoto stavu. Pokud škola přiznává, že sama problém není schopna efektivně řešit, měli by se sami zajímat o to, kde mohou vyhledat odbornou pomoc a snažit se o to, aby s tímto odborníkem škola začala spolupracovat.

Pokud však škola nejeví zájem o řešení, nebo tvrdí, že problém zvládne, ale nepřesvědčí rodiče o své odbornosti, mohou odmítnout neodborný zásah, informovat inspektora a požadovat odbornou pomoc, přeradit dítě na jinou školu a zajistit právní ochranu dítěte. Rodiče také mají možnost podat i trestní oznámení na agresory a spojit se s orgány školy, kde mají zastoupení ostatní rodiče, a společně hledat pomoc.

Učitelé i rodiče by v dítěti měli systematicky upevňovat vědomí, že všichni jsou si rovni a nikdo nemá právo druhému jakýmkoliv způsobem ubližovat. Dítě by mělo vědět, že pokud se stane obětí šikany nebo jen jejich náznaků, nemělo by se s tím snažit smířit, ale mělo by něco proti tomu podniknout.

V počátečních stádiích je možné zvolit silné slovní narážky nebo oplatit útočníkovi stejnou mincí. Dobré je také najít si spojence a čelit šikaně společně. V pokročilejších stádiích by se však oběť do protiútoků sama pouštět neměla, protože by se mohla vystavit zostření násilí. V každém případě by však mělo dítě okamžitě o rozvíjející se šikaně informovat někoho, kdo mu může pomoci.

Z hlediska prevence je jednou z možností děti inspirovat k tomu, aby si samy vytvořily jakýsi řád boje proti šikaně, kterou dobrovolně podepíšou. Takový řád by měl obsahovat jasné stanovisko odsuzující šikanu, vymezení základních pravidel správného chování a také vytčení možných sankcí. Jestliže se přece jen najde někdo, kdo tyto zásady poruší, bude potrestán podle stanovených pravidel a svá stanoviska k jeho jednání zaujme při následující diskuzi i celá třída. (Příloha č. 3)

Při prevenci vzniku a řešení rozvíjející se šikany se zřetelně projevuje, jak důležité je, aby učitel ve své osobnosti spojil efektivně odborné pedagogické vzdělání se žádoucími osobnostními rysy. Je totiž důležité, abychom se nejen seznámili se základními teoretickými pracemi o výchově a vzdělávání a se studii týkajícími se tohoto problému, ale abychom prokázali i značnou dávku schopnosti empatie, altruismu a vysoké morální zásady. Jen tak můžeme být vzniku tohoto závažného problému předcházet, případně mu účinně čelit.

V souvislosti s výše popisovanou problematikou je nutno poznamenat, že k prevenci sociálně patologických jevů, kromě legislativně platných předpisů, které jsem zmínil výše, existují zpracované metodické materiály pro všechny stupně škol a školská zařízení, jejichž nositeli jsou Sdružení Linka bezpečí a Nadace Naše dítě, které slouží jako výchovný a vzdělávací materiál v rámci prevence sociálně patologických jevů. V této souvislosti je nutno upozornit na docela mladý projekt CHIPS (ChildLine in Partnership with School), který se zaměřuje především na zlepšení klimatu ve škole, komunikaci a řešení problémů mezi vrstevníky a prevenci výše zmiňovaných problémů. (Příloha č. 4). Vedle těchto materiálů vyhlásilo MŠMT programy a projekty zaměřené na podporu práce školních a okresních metodiků preventivních aktivit.

6.3 DÍLČÍ ZÁVĚR

Je nezbytné, aby byla dětem se specifickými vývojovými poruchami učení po dobu jejich školní docházky věnována speciální péče. Z praxe mám ověřeno, že existuje celá řada předsudků vůči dětem s těmito poruchami. Nedostatečná znalost podstaty postižení a jejich projevů vede k často nesprávným soudům a závěrům, a to i v řadách pedagogických pracovníků.

Dětem trpícím těmito poruchami je samozřejmě dána možnost po ukončení docházky nastoupit na střední školu nebo do učebního oboru. S nástupem na některou z možných škol jejich problémy nekončí, ale praxe mi potvrdila, že pevné rodinné zázemí a dostatečná motivace jsou pozitivním prvkem pro překonání překážek, které zapříčiňuje jejich porucha.

Daleko větší problém osobně vidím v nárůstu výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Nejlevnější a nejúčinnější prevencí je zdravá výchova dětí v rodině a ve škole. Výchova v rodině je základ, na kterém později staví především škola. Škola, kde jsou děti vedeny pouze ke kázni, ale ne k samostatnosti, představuje výrazně rizikové prostředí pro iniciativu nebo rozvoj společensky nežádoucích jevů. Preventivní výchovně vzdělávací působení k osvojení si zdravého životního stylu proto musí být nedílnou součástí výuky a života škol a školských zařízení.

Prevence vyžaduje těsné spolupůsobení všech sil společnosti. Všechna občanská sdružení z oblasti mládeže, tělovýchovy, sportu a turistiky je třeba vzdělávat v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu a tím je zapojit i do procesu prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

7.1 CÍL PRŮZKUMU

Cílem mého průzkumu bylo zjistit, do jaké míry se žáci sedmého a osmého ročníku základní školy setkali s náznakem šikany mezi svými vrstevníky

7.2 PRACOVNÍ HYPOTÉZY

Na základě informací získaných z literatury, jsem stanovil tyto hypotézy:

- 1) Hoši jsou častěji středem ubližování než dívky.
- 2) V sedmých ročnících se vyskytuje častěji ubližování než v osmých ročnících.

7.3 METODY PRŮZKUMU

Při průzkumu jsem použil metodu dotazníku. (Příloha č. 5)

7.4 PRŮBĚH A ZPŮSOB VYŠETŘOVÁNÍ

Průzkum byl proveden v měsíci říjnu a listopadu 2007 na dvou venkovských základních školách. Jelikož si ředitelé obou škol přáli, abych dané školy konkrétně nejmenoval, respektuji toto jejich přání.

Za vzorek jsem zvolil žáky sedmého a osmého ročníku v obou školách. V sedmých ročnících bylo 39 respondentů a v osmých ročnících celkový počet respondentů činil 43. Dotazník vyplnilo a odevzdalo všech 82 žáků.

Předtím, než byl žákům předložen dotazník, byli žáci seznámeni s cílem, ke kterému je dotazník určen s tím, že jde zcela o anonymní formu práce a pouze pro účely diplomové práce.

7.5 CHARAKTERISTIKA SLEDOVANÝCH ŽÁKŮ, ANALÝZA VÝZKUMU A JEHO VÝSLEDKY

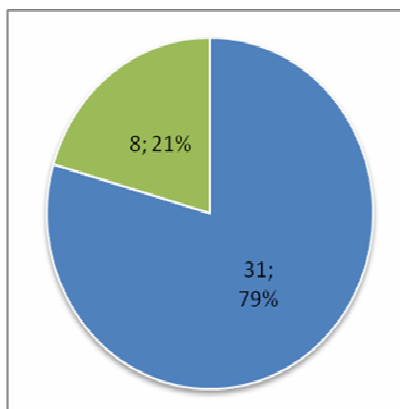
Šetření se zúčastnilo 82 žáků ze dvou sedmých a osmých ročníků.

7. ročník - 39 žáků z toho 22 hochů a 17 dívek

8. ročník - 43 žáků z toho 25 hochů a 18 dívek

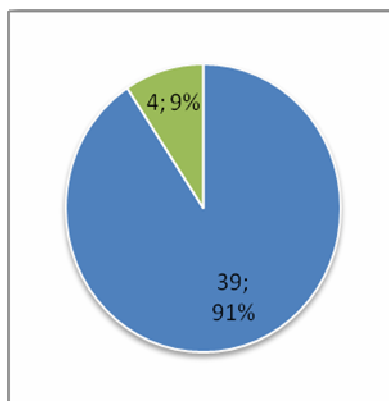
Otázka č. 1: Jsi rád(a) v této třídě?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	16	73	6	27	22	100
dívky	15	88	2	12	17	100
celkem	31	79	8	21	39	100



Zjistil jsem, že z celkového počtu 22 chlapců je 16 chlapců (73%) ve třídě rádo a 6 chlapců (27%) nerado. Z celkového počtu dívek je 15 dívek (88%) ve třídě rádo, 2 dívky (2%) jsou potom ve třídě nerady. Z celkového počtu 39 dětí je 31 dětí (79%) ve třídě rádo a pouze 8 dětí (21%) nerado.

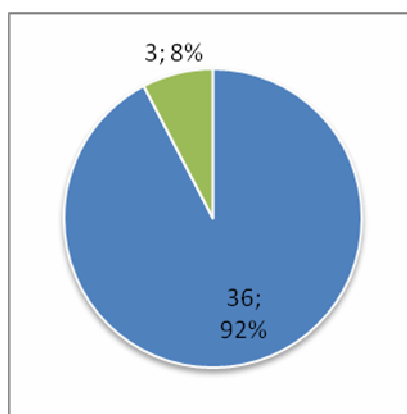
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	23	92	2	8	25	100
dívky	16	89	2	11	18	100
celkem	39	91	4	9	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 23 chlapců (92%) rádo ve své třídě a pouze 2 chlapci (8%) jsou ve své třídě neradi. Z celkového počtu 18 dívek je 16 dívek (89%) ve třídě rádo a pouze 2 dívky (8%) je ve třídě nerado. Z celkového počtu 43 žáků je 39 dětí (91%) ve třídě rádo a pouze 4 děti (9%) jsou ve třídě nerady.

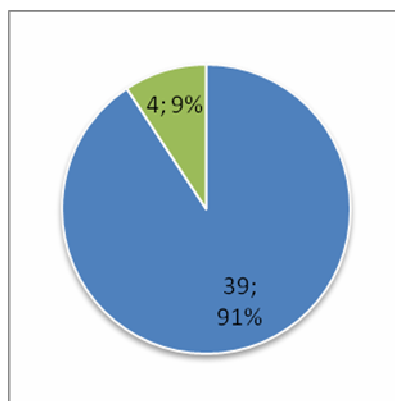
Otázka č. 2: Máš ve třídě dobrého kamaráda?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	21	95	1	5	22	100
dívky	15	88	2	12	17	100
celkem	36	92	3	8	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců má 21 hochů (95%) ve třídě nějakého kamaráda a pouze 1 hoch (5%) nenajde ve třídě kamaráda. Z celkového počtu 17 dívek má ve třídě 15 dívek (88%) kamarádku a 2 dívky (12%) nenajde ve třídě kamarádku. Z celkového počtu 39 dětí má 36 dětí (92%) kamaráda a pouze 3 děti (8%) nemá ve třídě kamaráda.

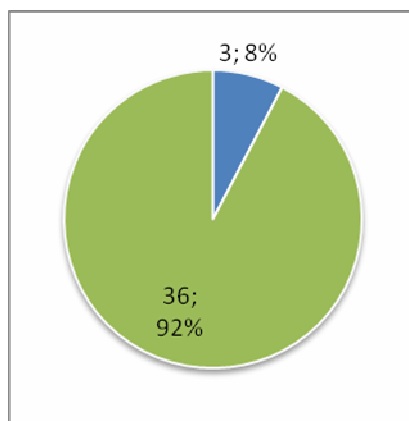
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	23	92	2	8	25	100
dívky	16	89	2	11	18	100
celkem	39	91	4	9	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců má 23 hochů (92%) ve třídě kamaráda a pouze 2 hoši (8%) nemají žádného kamaráda. Z celkového počtu 18 dívek má 16 dívek (89%) ve třídě kamarádku a pouze 2 dívky (11%) ve třídě žádnou nemají. Z celkového počtu 43 dětí má 39 dětí (91%) ve třídě kamaráda a 4 děti (9%) nemají ve třídě žádného kamaráda.

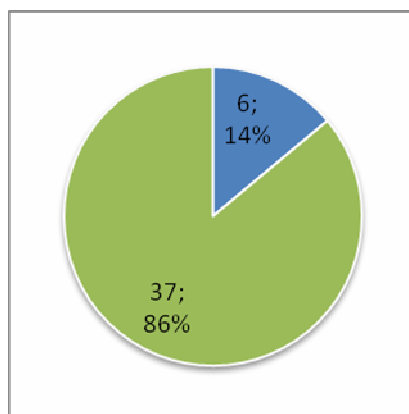
Otázka č. 3: Patříš ve vaší třídě do nějaké party?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	3	14	19	86	22	100
dívky	0	0	17	100	17	100
celkem	3	8	36	92	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců jsou 3 hoši (14%) členy nějaké party a 19 hochů (86%) není členem žádné party. Z celkového počtu 17 dívek není 17 (100%) členkou žádné party ve třídě. Z celkového počtu 39 dětí jsou 3 děti (8%) členem nějaké party ve třídě a 36 dětí (92%) není členem žádné party třídy.

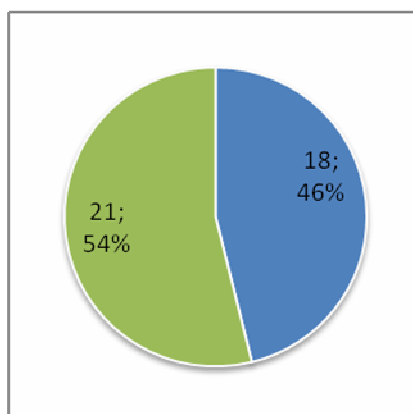
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	6	24	19	76	25	100
dívky	0	0	18	100	18	100
celkem	6	14	37	86	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 6 chlapců (24%) členem nějaké party třídy a 19 chlapců (76%), kteří nejsou členem žádné party třídy. Z celkového počtu 18 dívek není žádná dívka členkou party ve třídě. Z celkového počtu 43 žáků je 6 žáků (14%) členem nějaké party třídy a 37 dětí (86%) není členem žádné party třídy.

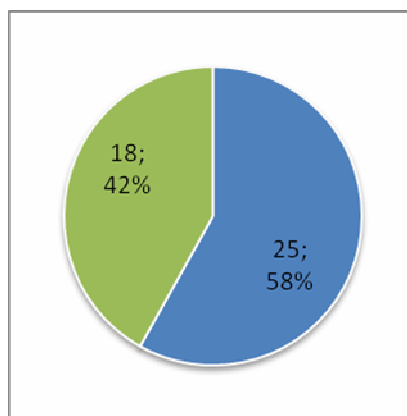
Otázka č. 4: Byl(a) jsi svědkem toho, že je ubližováno tvému spolužákovi jinými spolužáky ze školy?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
Chlapci	8	36	14	64	22	100
Dívky	10	59	7	41	17	100
Celkem	18	46	21	54	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců bylo 8 chlapců (36%) svědkem ubližování spolužákovi a 14 hochů (64%) nebylo svědkem žádného ubližování spolužákovi. Z celkového počtu 39 žáků bylo 18 žáků (46%) svědkem ubližování spolužákům a 21 žáků (54%) nebylo svědkem žádného ubližování spolužákům.

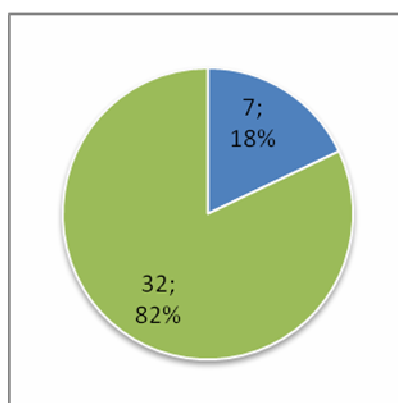
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	14	44	11	56	25	100
dívky	11	61	7	39	18	100
celkem	25	58	18	42	43	100



Z celkového počtu 25 hochů bylo 14 (44%) svědkem ubližování spolužákům a 11 hochů (56%) nebylo svědkem ubližování spolužákům. Z celkového počtu 18 dívek bylo 11 dívek (61%) svědkem ubližování spolužákům a 7 dívek (39%) nebylo svědkem obtěžování spolužákům. Z celkového počtu 43 žáků bylo 25 žáků (58%) svědkem ubližování spolužákům a 18 žáků (42%) nebylo svědkem žádného ubližování spolužákům.

Otázka č. 5: Ublížel nebo ubližuje někdo ze třídy tobě?

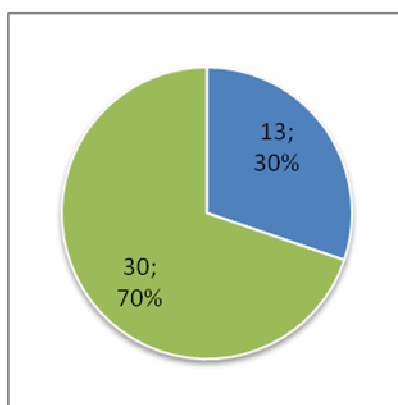
7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	5	23	17	77	22	100
Dívky	2	12	15	88	17	100
Celkem	7	18	32	82	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců bylo 5 chlapcům (23%) ubližováno někým ze třídy a 17 chlapcům (77%) nebylo ve třídě ubližováno. Z celkového počtu 17 dívek bylo 2 dívkám (12%) ve třídě ubližováno a 15 dívkám (88%) nebylo nikým ve třídě

ubližováno. Z celkového počtu 39 dětí bylo 7 dětem (18%) někým ve třídě ubližováno a 32 dětem (82%) nebylo nikým ve třídě ubližováno.

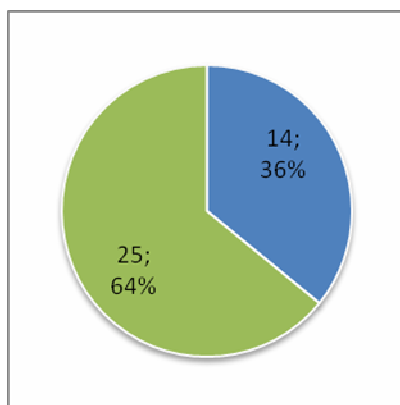
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	8	32	17	68	25	100
dívky	5	28	13	72	18	100
celkem	13	30	30	70	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců bylo 8 chlapcům (32%) někým ve třídě ubližováno a 17 hochům (68%) nebylo ve třídě nikým ubližováno. Z celkového počtu 18 dívek bylo 5 dívkám (28%) ve třídě někým ubližováno a 13 dívkám (72%) nikdo ve třídě neubližoval. Z celkového počtu 43 žáků bylo 13 dětem (30%) ve třídě ubližováno a 30 dětem (70%) nebylo ve třídě nikým ubližováno.

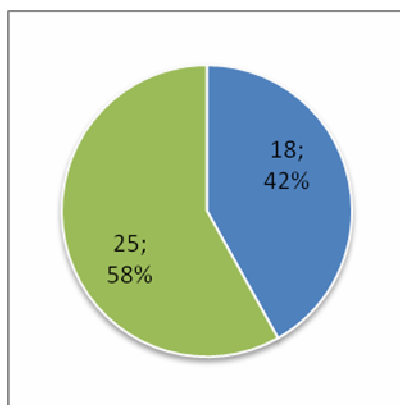
Otázka č. 6: Ubližoval nebo ubližuje ti někdo ze školy?

7.ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	10	45	12	55	22	100
dívky	4	24	13	76	17	100
celkem	14	36	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců bylo 10 (45%) někým ze školy ubližováno a 12 hochům (55%) nebylo nikým ve škole ubližováno. Z celkového počtu 17 dívek bylo 4 dívkám (24%) někým ze školy ubližováno a 13 dívkám (76%) nebylo nikým ve škole ubližováno.

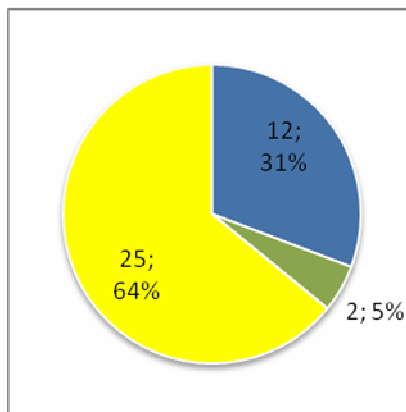
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	12	48	13	52	25	100
dívky	6	33	12	67	18	100
celkem	18	42	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců bylo 12 hochům (48%) bylo někým ve škole ubližováno a 13 hochům (52%) nikdo ve škole neubližuje. Z celkového počtu 18 dívek bylo 6 dívkám (33%) někým ve škole ubližováno a 12 dívkám (67%) nikdo ve škole neubližuje. Z celkového počtu 43 žáků bylo 18 žákům (42%) někým ve škole ubližováno a 25 žákům tj. 58% nebylo ve škole nikým ubližováno.

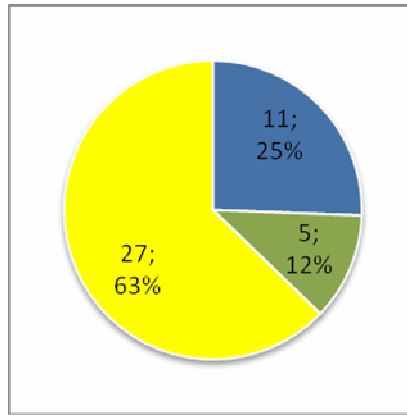
Otázka č. 7: Řekl(a) jsi o tom někomu?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	8	36	2	9	12	55	22	100
dívky	4	24	0	0	13	76	17	100
celkem	12	31	2	5	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců 8 chlapců (36%), kterým bylo ubližováno, o tom někomu řeklo, pouze 2 chlapci (9%) se nikomu nesvěřili. Z celkového počtu 17 dívek 4 dívky (24%) o tom někomu řekly. Z celkového počtu 39 žáků se 12 žáků (31%) o tom, že je jim ubližováno, někomu svěřilo a pouze 2 žáci (5%) o tom nikomu neřekli.

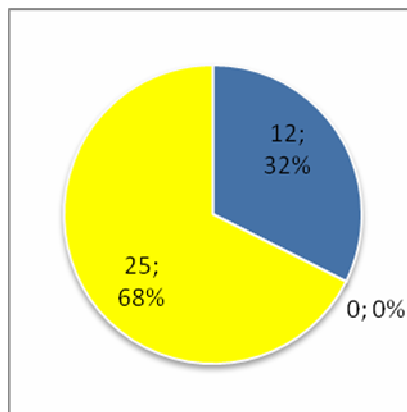
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	7	28	5	20	13	52	25	100
dívky	4	22	0	0	14	78	18	100
celkem	11	25	5	12	27	63	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců 7 chlapců (28%) o tom, že je jim ubližováno, někomu řeklo a 5 chlapců (20%) o tom nikomu neřeklo. Z celkového počtu 43 žáků se 11 žáků (25%) o tom nikomu svěřilo a 5 žáků (12%) se o tom nikomu nesvěřilo.

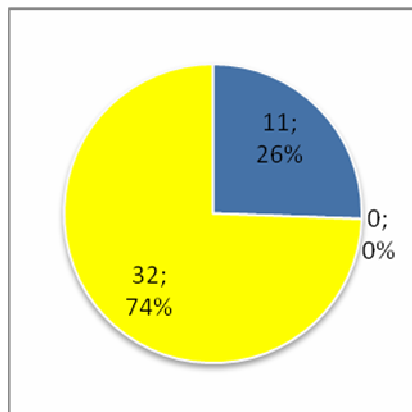
Otázka č. 8: Pomohl ti ten, komu jsi to řekl (a)?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	Celkem %
	počet	%	počet	%	Počet	%		
chlapci	8	40	0	0	12	60	22	100
dívky	4	24	0	0	13	76	17	100
celkem	12	32	0	0	25	68	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců se 8 chlapcům (40%) dostalo pomoci od toho, komu se svěřili. Z celkového počtu 17 dívek se 4 dívkám (24%) dostalo pomoci od toho, komu se svěřily. Z celkového počtu 39 žáků se 12 žákům (32%) dostalo pomoci od toho, komu se svěřili.

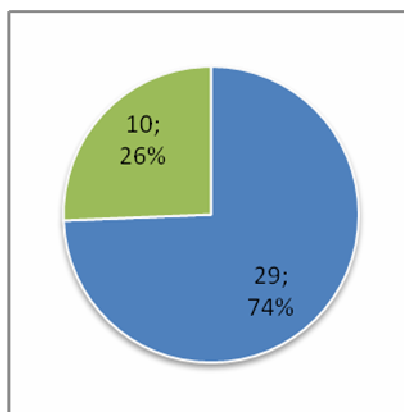
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	Celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	7	28	0	0	18	72	25	100
dívky	4	22	0	0	14	78	18	100
celkem	11	26	0	0	32	74	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců se 7 hochům (28%) dostalo pomoci od toho, komu to řekli. Z celkového počtu 18 dívek se 4 dívkám (22%) dostalo pomoci od toho, komu to řekly. Z celkového počtu 43 žáků se 11 žáků (26%) dostalo pomoci od toho, komu to řekli.

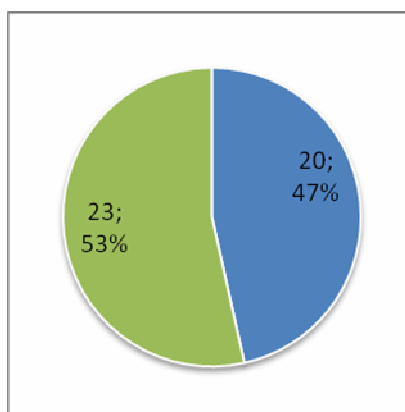
Otázka č. 9: Myslíš si, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	Počet	%	počet	%		
chlapci	15	68	7	32	22	100
dívky	14	82	3	18	17	100
celkem	29	74	10	26	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců si 15 chlapců (68%) myslí, že požádat o pomoc učitele je dobrý nápad a pouze 7 chlapců (32%) to za dobrý nápad nepovažuje. Z celkového počtu 17 dívek si 14 dívek (82%) myslí, že požádat o pomoc učitele je dobrý nápad, pouze 3 dívky (18%) to za dobrý nápad nepovažují. Z celkového počtu 39 žáků si 29 žáků (74%) myslí, že požádat o pomoc učitele je dobrý nápad, a pouze 10 žáků (26%) to za dobrý nápad nepovažuje.

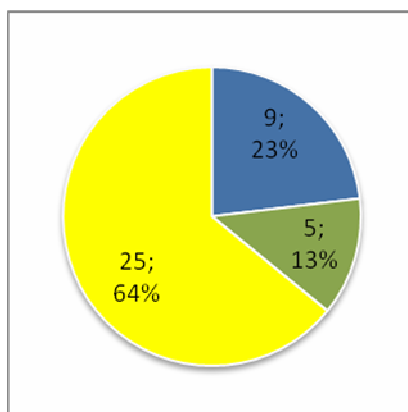
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	Počet	%	počet	%		
chlapci	9	36	16	64	25	100
dívky	11	61	7	39	18	100
celkem	20	47	23	53	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců si pouze 9 chlapců (36%) myslí, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele, a 16 žáků (64%) to za dobrý nápad nepovažuje. Z celkového počtu 18 dívek si 11 dívek (61%) myslí, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele, a 7 dívek (39%) si myslí, že to není dobrý nápad. Z celkového počtu 43 žáků si 20 žáků (47%) myslí, že požádat o pomoc učitele je dobrý nápad, a 23 žáků (53%) to za dobrý nápad nepovažuje.

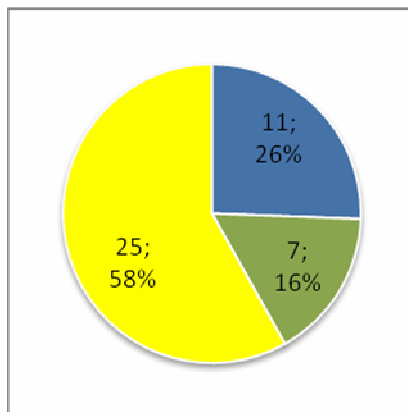
Otázka č 10: Byl potrestán ten, kdo ti ubližoval?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	5	23	5	23	12	54	22	100
dívky	4	24	0	0	13	76	17	100
celkem	9	23	5	13	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců v 5 případech (23%) došlo k potrestání toho, kdo ubližoval, a v 5 případech (23%) k potrestání nedošlo. Z celkového počtu 17 dívek ve 4 případech (24%) došlo k potrestání toho, kdo ubližoval. Z celkového počtu 39 žáků došlo v 9 případech (23%) k potrestání hříšníků a v 5 případech (13%) zůstalo bez potrestání.

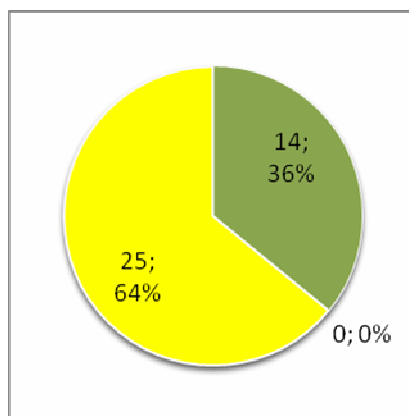
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	Celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	6	24	6	24	13	52	25	100
dívky	5	28	1	5	12	67	18	100
celkem	11	26	7	16	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců v 6 případech (24%) došlo k potrestání toho, kdo ubližoval, a v 6 případech (24%) k potrestání nedošlo. Z celkového počtu 18 žáků v 5 případech (28%) došlo k potrestání toho, kdo ubližoval, a v 1 případě (5%) k potrestání nedošlo. Z celkového počtu 43 žáků došlo v 11 případech (26%) k potrestání hříšníků a v 7 případech (16%) zůstalo bez potrestání.

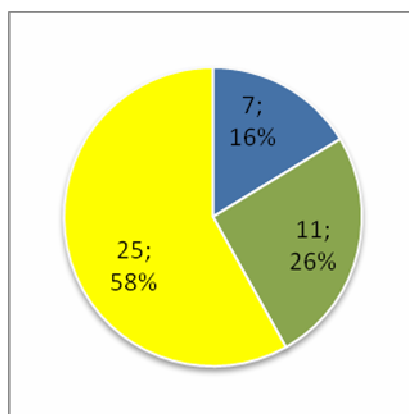
Otázka č. 11: Řekl (a) jsi o tom, že ti někdo ubližuje rodičům?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	10	45	0	0	12	55	22	100
dívky	4	24	0	0	13	76	17	100
celkem	14	36	0	0	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců se 10 chlapců (45%) svěřilo rodičům, že jim někdo ubližuje. Z celkového počtu 17 dívek se 4 dívky (24%) se svěřily rodičům, že jim někdo ubližuje. Z celkového počtu 39 žáků se 14 žáků (36%) svěřilo rodičům, že jim někdo ubližuje.

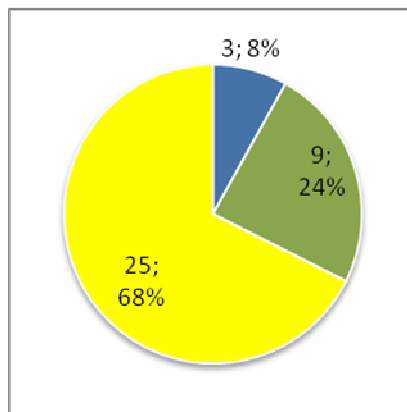
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	4	16	8	32	13	52	25	100
dívky	3	16	3	17	12	67	18	100
celkem	7	16	11	26	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců se 4 chlapci (16%) svěřili rodičům, že jim někdo ubližuje a 8 chlapců (32%) se rodičům nesvěřilo. Z celkového počtu 18 dívek se 3 dívky (16%) svěřily rodičům, že jim někdo ubližuje a 3 dívky (17%) se rodičům nesvěřily. Z celkového počtu 43 žáků se 7 žáků (16%) svěřilo rodičům, že jim někdo ubližuje, a 11 žáků (26%) se rodičům vůbec nesvěřilo.

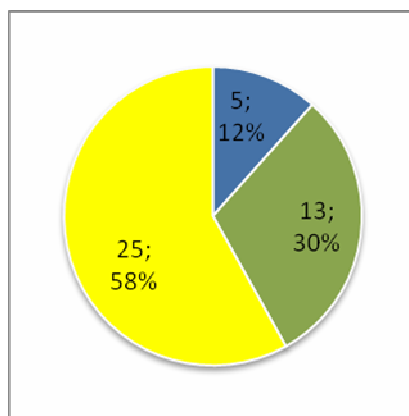
Otázka č. 12: Jsi sám (sama), komu ve třídě nebo ve škole ubližují?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	2	9	8	36	12	55	22	100
dívky	1	6	3	18	13	76	17	100
celkem	3	8	9	24	25	68	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců jsou 2 chlapci (9%), kterým ubližují, a 8 hochů (36%), kterým neubližují. Z celkového počtu 17 dívek je 1 dívka (6%), které je ubližováno, a 3 dívky (18%), kterým není ubližováno. Z celkového počtu 39 žáků jsou 3 žáci (8%), kterým je ubližováno, a 9 žáků (24%), kterým není ubližováno.

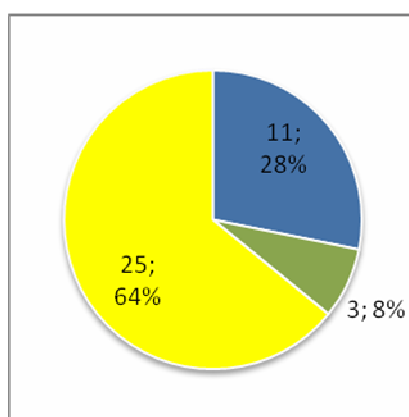
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	3	12	9	36	13	52	25	100
dívky	2	11	4	22	12	67	18	100
celkem	5	12	13	30	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců jsou 3 chlapci (12%), kterým je ubližováno, a 9 hochů (36%), kterým není ubližováno. Z celkového počtu 18 dívek jsou 2 dívky (11%), kterým je ubližováno, a 4 dívky (22%), kterým není ubližováno. Z celkového počtu 43 žáků je 5 žáků (12%), kterým je ubližováno, a 13 žáků (30%), kterým není ubližováno.

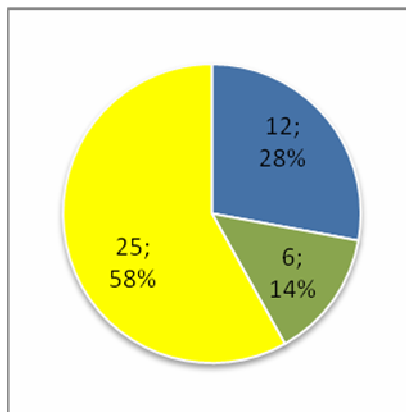
Otázka č. 13: Zkusil (a) ses tomu, kdo ti ubližuje, bránit?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	8	36	2	9	12	55	22	100
Dívky	3	18	1	6	13	76	17	100
Celkem	11	28	3	8	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců je 8 chlapců (36%), kteří se zkusili bránit, a 2 hoši (9 %), kteří se nezkusili bránit. Z celkového počtu 17 dívek jsou 3 dívky (18%), co se zkusily bránit, a 1 dívka (6%), co se bránit nezkusila. Z celkového počtu 39 žáků je 11 žáků (28%), co se sami zkusili bránit, a 3 žáci (8%), kteří se nezkusili bránit.

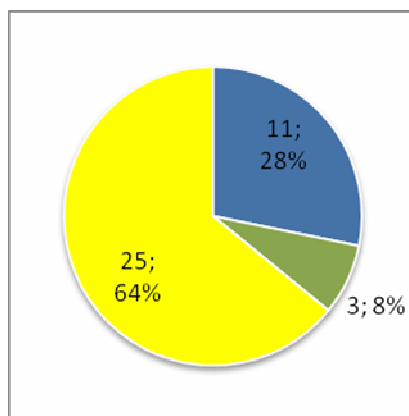
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	Počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	10	40	2	8	13	52	25	100
dívky	2	11	4	22	12	67	18	100
celkem	12	28	6	14	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 10 chlapců (40%), kteří se zkusili bránit, a 2 hoši (8 %), kteří se nezkusili bránit. Z celkového počtu 18 dívek jsou 2 dívky (11%), co se zkusily bránit, a 4 dívky (22%), co se bránit nezkusily. Z celkového počtu 43 žáků je 12 žáků (28%), co se sami zkusili bránit, a 6 žáků (14%), kteří se nezkusili bránit.

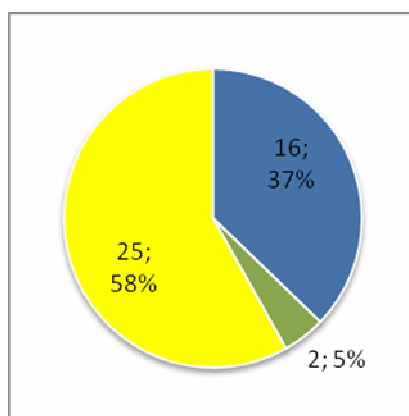
Otázka č.14: Pokusil se tě někdo bránit?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	8	36	2	9	12	55	22	100
dívky	3	18	1	6	13	76	17	100
celkem	11	28	3	8	25	64	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců je 8 chlapců (36%), které někdo zkusil bránit, a 2 hoši (9 %), které nezkusil nikdo bránit. Z celkového počtu 17 dívek jsou 3 dívky (18%), co je zkusil někdo bránit, a 1 dívka (6%), co nikdo nebránil. Z celkového počtu 39 žáků je 11 žáků (28%), co zkusil někdo bránit, a 3 žáci (8%), které nikdo nezkusil bránit.

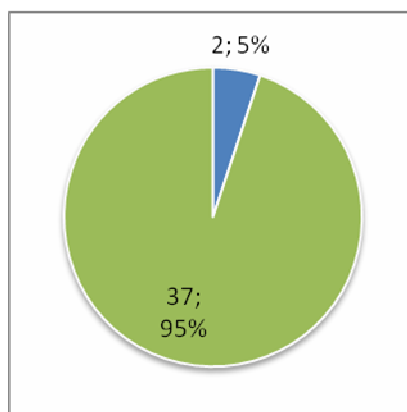
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	10	40	2	8	13	52	25	100
dívky	6	33	0	0	12	67	18	100
celkem	16	37	2	5	25	58	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 10 chlapců (40%), které někdo zkusil bránit, a 2 hoši (8 %), které nikdo nezkusil bránit. Z celkového počtu 18 dívek je 6 dívek (33%), co je zkusil někdo bránit. Z celkového počtu 43 žáků je 16 žáků (37%), co je někdo zkusil bránit, a 2 žáci (5%), které nikdo nezkusil bránit.

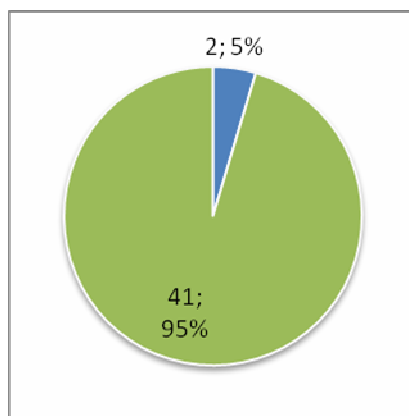
Otázka č. 15: Ublížíje ti někdo z jiné školy?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	2	9	20	91	22	100
dívky	0	0	17	100	17	100
celkem	2	5	37	95	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců jsou 2 chlapci (9%), kterým někdo ubližuje z jiné školy, a 20 chlapců (91 %), kterým nikdo neubližuje. Z celkového počtu 17 dívek je 17 dívek (100%), kterým nikdo neubližuje. Z celkového počtu 39 žáků jsou 2 žáci (5%), kterým někdo ubližuje z jiné školy, a 37 žáků (95%), kterým nikdo neubližuje.

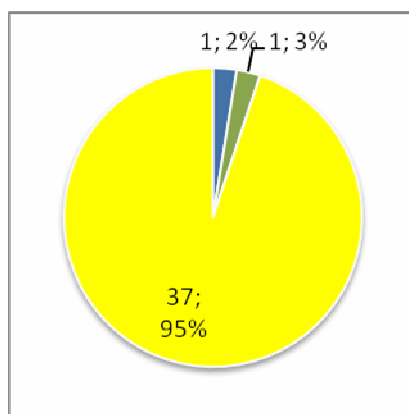
8. ročník	odpověď ano		odpověď ne		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%		
chlapci	1	4	24	96	25	100
dívky	1	6	17	94	18	100
celkem	2	5	41	95	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 1 chlapec (4%), kterému někdo ubližuje z jiné školy, a 24 chlapců (96%), kterým nikdo neubližuje. Z celkového počtu 18 dívek je 1 dívka (6%), které někdo ubližuje z jiné školy. Z celkového počtu 43 žáků jsou 2 žáci (5%), kterým někdo ubližuje z jiné školy, a 41 žák (95%), kterým nikdo neubližuje.

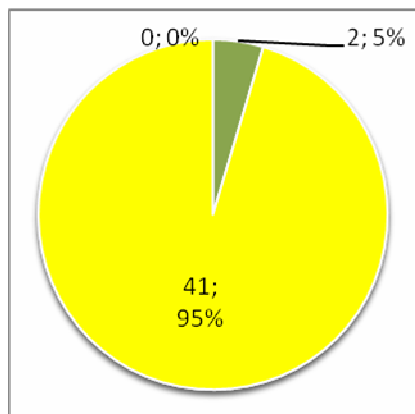
Otázka č. 16: Je ti známo, proč ti ubližuje?

7. ročník	odpověď ano		odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
chlapci	1	4	1	5	20	91	22	100
dívky	0	0	0	0	17	100	17	100
celkem	1	2	1	3	37	95	39	100



Z celkového počtu 22 chlapců je 1 chlapec (4%), kterému je známo, proč mu někdo ubližuje z jiné školy, a 1 chlapec (5%), kterému není známo, proč mu někdo ubližuje. Z celkového počtu 17 dívek je 17 dívek (100%), kterým nikdo neubližuje. Z celkového počtu 39 žáků je 1 žák (2%), kterému je známo, proč mu někdo ubližuje z jiné školy, a 1 žák (3%), kterému není známo, proč mu někdo ubližuje.

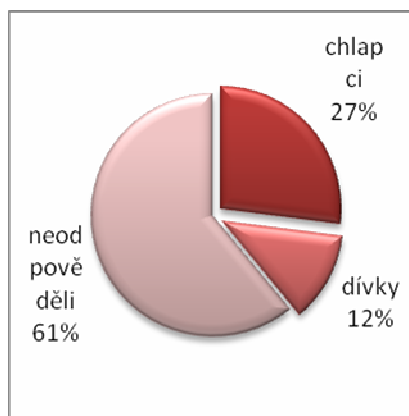
8. ročník	odpověď ano		Odpověď ne		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
Chlapci	0	0	1	4	24	96	25	100
Dívky	0	0	1	6	17	94	18	100
Celkem	0	0	2	5	41	95	43	100



Z celkového počtu 25 chlapců je 1 chlapec (4%), kterému není známo, proč mu někdo ubližuje z jiné školy. Z celkového počtu 18 dívek je 1 dívka (6%), které není známo, proč jí někdo ubližuje z jiné školy. Z celkového počtu 43 žáků jsou 2 žáci (5%), kterým není známo, proč jim někdo ubližuje z jiné školy.

Tabulka vyjadřující počet žáků, kterým bylo nebo je ubližováno

ročník	chlapci ano		dívky ano		neodpovědělo		celkem	celkem %
	počet	%	počet	%	počet	%		
sedmý	10	26	4	10	25	64	39	100
osmý	12	28	6	14	25	58	43	100
celkem	22	27	10	12	50	61	82	100



Z celkového počtu 39 žáků sedmých tříd jsem zjistil, že 10 chlapcům (26%) a 4 dívkám (10%) bylo nebo je někým ubližováno. Výzkum daného vzorku žáků potvrdil první hypotézu, že terčem ubližování jsou v sedmých třídách častěji chlapci než dívky.

Z celkového počtu 43 žáků osmých tříd jsem zjistil skutečnost, že 12 chlapcům (28%) a 6 dívkám (14%) bylo nebo je někým ubližováno. Výzkum daného vzorku žáků potvrdil první hypotézu, že cílem ubližování jsou častěji hoši než dívky.

Z celkového počtu 82 žáků sedmých a osmých tříd jsem zjistil, že 22 chlapcům (27%) a 10 dívkám (12%) bylo nebo je někým ubližováno. Výzkum potvrdil první hypotézu, že středem ubližování jsou častěji hoši než dívky.

Z tabuky lze vyčíst, že častěji se objevovalo nebo objevuje ubližování v osmém ročníku (12 hochů a 6 dívek), zatímco v sedmých ročnících je nepatrně nižší (10 chlapců a 4 dívky). V případě druhé stanovené hypotézy se mi nepotvrdilo, že žákům sedmých ročníků je ubližováno častěji než žákům osmých ročníků.

7.6 SHRUTÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části své diplomové práce jsem se zaměřil na průzkum žáků sedmých a osmých ročníků, a to ve snaze zjistit, v jakém rozsahu je v těchto ročnících rozšířeno ubližování ze strany spolužáků.

Celkově jsem provedl výzkum u 82 žáků dvou sedmých a dvou osmých ročníků. V případě první hypotézy se mi potvrdilo, že jsou častěji objektem ubližování hoši, z celkového počtu jde o 22 hochů (27%), než dívky; kde jde o 10 dívek (12%) z celkového počtu.

Druhá hypotéza se mi nepotvrdila, neboť z daného vzorku sledovaných výzkum

neprokázal, že by docházelo častěji k ubližování v sedmých jak osmých ročnících.

V této souvislosti je důležité podotknout, že výzkum byl prováděn na menších venkovských školách a v příliš krátkém časovém horizontu. Proto je závěry vyplývající ze stanovených hypotéz nutné brát s určitou rezervou.

I když se problém ubližování na těchto školách projevuje, dovolím si konstatovat, že při dlouhodobějším sledování respondentů, by se výsledek projevil zcela jinak.

ZÁVĚR

Cílem práce nemohlo být vytvoření obecně platných závěrů vycházejících z dlouhodobých poznatků získaných vlastní praxí, nýbrž postihnout úlohu učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu obecně a zejména při řešení některých výchovně-vzdělávacích problémů souvisejících s poruchami učení a chování, s nimiž se v praxi setkává nejčastěji, a proto využívá teoretických poznatků získaných studiem příslušné odborné literatury k nástinu možností vlastních postupů.

Vzhledem k povaze vybraných problémů bylo důležité zmapovat i základní teoretické poznatky, jejichž znalost může výraznou měrou přispět k úspěšnosti nápravných postupů. V praktické části práce šlo potom o ověření teoretických poznatků, že i na základních školách se stále častěji začínají objevovat známky zvýšené agresivity mezi spolužáky. Ukázalo se tedy, že předpoklad úzkého vztahu teorie a praxe je správný.

Aby byl učitel při řešení problémových situací ve výchovně-vzdělávacím procesu úspěšný, musí být nejen dobrým odborníkem v rámci své aprobace, ale musí mít i odpovídající vzdělání pedagogické. Kromě toho také musí disponovat systémem osobnostních rysů, které bychom mohli souhrnně označit jako pedagogický takt a talent. Musí však také ovládat požadavky, které na jeho působení klade společnost prostřednictvím právních norem.

Ze studia dějin pedagogiky je zřejmé, že v celém jejím vývoji je chápán výchovně-vzdělávací proces jako interaktivní vztah mezi subjektem a objektem, v němž je i přesto, že se v různých dějinných obdobích a různých pedagogických směrech může chápat jejich pozice odlišně. Význam osobnosti učitele jako subjektu výchovy a vzdělávání v tomto procesu výrazný a nezastupitelný. Právě pedagog totiž veškeré pedagogické principy, zásady a metody práce uvádí do praxe a ověřuje jejich správnost.

Z teoretických poznatků získaných studiem odborné literatury vyplývá, že osobnost učitele by se měla vyznačovat vyvážeností inteligence vymezené úrovní poznávacích procesů, odborné erudice a těch osobnostních vlastností, které mu umožní nejen přistupovat k žákům adekvátním způsobem, ale i přiměřeně se vyrovnávat se zvýšenou psychickou zátěží, která celý výchovně-vzdělávací proces doprovází.

Již z těchto poznatků a ze samotného charakteru výchovně-vzdělávacího procesu vyplývá, že úspěch v pedagogické praxi bývá často provázen zátěžovými situacemi vedoucími k poměrně velkému stresu. Postavení učitele základní školy v podmínkách současného školství tedy není jednoduché. Klade značné nároky na jeho odbornou připravenost a vyžaduje značnou psychickou odolnost. Pouze učitel, jemuž se podaří v maximální možné míře eliminovat všechna negativa, která souvisí s tímto povoláním a vyplývají z jeho samotné podstaty i z postoje společnosti k němu, má předpoklad stát se v něm úspěšný a spokojený.

Těžiště práce učitele je třeba hledat v neustálém kontaktu se žáky, ve sledování jejich projevů, analýze jejich chování a hledání adekvátních pedagogických postupů. Ty přitom musíme hledat nejen ve vyučovacím procesu, ale i mimo něj, v situacích, které nejsou přímo navozeny v procesu výchovy a vzdělávání zajišťovaném školou.

Jedním z předpokladů dosažení úspěchů ve výchovně-vzdělávacím procesu je schopnost učitele usměrňovat práci a chování žáků tak, aby vztahy mezi ním a žáky a mezi žáky samotnými byly založeny na vzájemné úctě a respektu. Autorita učitele by přitom měla být přirozená a měla by vyplývat z dodržování jasně vymezených pravidel.

Náročnost pedagogické profese je znásobena skutečností, že výkon tohoto povolání vyžaduje vysokou úroveň právního vědomí k tomu, aby byla minimalizována možná míra rizik, které s sebou přináší práce s lidmi, především se žáky a jejich rodiči, a proto je důležité, aby se učitelé důsledně seznámili s platnými právními normami a dokázali je adekvátně interpretovat a uplatňovat.

K citlivým oblastem pedagogického působení patří práce se žáky, u nichž se projevují specifické poruchy učení a chování. Důležitá je schopnost včas jejich projevy rozpoznat, zabezpečit jejich odborné diagnostikování a taktně a nenásilně pracovat na jejich odstraňování. Významnou součástí práce učitele v této oblasti je účinná prevence, a to zejména u poruch chování.

V praxi patří právě otázka účinné prevence k nejsložitějším problémům, neboť vyžaduje efektivní spolupráci nejen s žákem, ale i s dalšími pedagogickými pracovníky, odborníky v oborech pedagogiky a psychologie a především s rodiči. Pouze tak lze dosáhnout očekávaných výsledků a eliminovat demotivující faktory, jež mohou

reedukační procesu výrazně negativně ovlivnit.

Zejména poruchy chování nelze ve výchovně-vzdělávacím procesu bagatelizovat bez ohledu na stupeň nebezpečnosti a formy jejich projevu, neboť mohou potenciálně ztěžovat a ohrožovat nejen život dítěte, které jimi trpí, ale mohou za určitých podmínek ztížit a ohrozit život ostatních dětí a často i učitelů.

Úspěch v pedagogické práci učitele je tedy podmíněn nejen přímým pedagogickým působením na žáka jako objekt výchovy a vzdělávání, ale také mírou součinnosti s žákem i ostatními subjekty výchovy a vzdělávání, které vedle školy představují především rodina a státní i společenské instituce. Přes uvedené skutečnosti zůstává učitel stále tím, na kom závisí úspěšnost pedagogického působení především.

RESUMÉ

Tématem diplomové práce je praktické řešení problémů ve výchovně-vzdělávacím procesu, přičemž hlavním účelem zpracování tohoto tématu je možnost využít získané poznatky v praxi.

Ze studia dějin pedagogiky je zřejmé, že v celém jejím vývoji je chápán výchovně-vzdělávací proces jako interaktivní vztah mezi subjektem a objektem. Jak je možno vyčíst z první kapitoly, přestože je v různých dějinných obdobích a různých pedagogických směrech chápán výchovně-vzdělávací proces odlišně, je význam osobnosti učitele jako subjektu výchovy a vzdělávání výrazný a nezastupitelný, neboť je to právě pedagog, který veškeré pedagogické principy, zásady a metody práce uvádí do praxe a ověřuje jejich správnost.

V souvislosti s dějinným vývojem našich zemí prošlo i naše školství mnohými změnami a školskými reformami, které kladli především na osobnost učitele značné úsilí se s nimi vyrovnat. I současné nová školská reforma teprve časem ukáže, zda to byla správná cesta, kterou se naše školství ubírá, neboť, tak jak se o tom zmiňujeme ve druhé kapitole, není současná cesta školství jen o odbornosti a kvalifikaci učitele, ale především o jeho osobnosti.

Další dvě kapitoly jsou věnovány rozboru postavení učitele základní školy v současném školství a podrobněji je rozebrána úloha učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu a úskalími, s kterými se během vzdělávání musí potýkat.

Jak už bylo uvedeno, patří znalost školské legislativy k významným podmínkám pro úspěšné zvládnutí profese. Je třeba si uvědomit, že výchovně-vzdělávací práce přináší nejen řadu povinností vyplývajících z právního řádu, ale i řadu rizik, s nimiž se učitel ve své každodenní práci setkává. Jedná se o oblast přípravy a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, která je v současné době často neodůvodněně podceňována. Problematika týkající se školské legislativy je popsána v páté kapitole.

Specifické poruchy učení jsou poruchy, které způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu. U dětí s touto poruchou se projevují nedostatečně rozvinuté schopnosti, které jim způsobují výukové potíže. Nejlehčí formy poruch učení je možné

napravovat přímo v základní škole v rámci normálního vyučování. Je však důležité, aby byl učitel seznámen s touto problematikou a znal alespoň základní nápravné metody, které by dovedl přizpůsobit potřebám dítěte.

V posledních letech dochází k nárůstu výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Příčiny tohoto stavu jsou dány celou škálou na sebe navazujících nepříznivých vlivů. Lze sem zahrnout genetické vlivy, negativní jevy v rodinách, ve společnosti, školním prostředí, vlivy subkultury i nedostatečná nabídka atraktivních možností trávení volného času. Tuto problematiku se snažím zmapovat v šesté kapitole.

Praktická část práce je zaměřena na průzkum ubližování mezi vrstevníky. Sledovaný vzorek byl vybrán mezi žáky sedmých a osmých ročníků. Cílem bylo prokázat, jak bylo uvedeno v práci, že násilí a ubližování se stále častěji projevují již u žáků základních škol.

Práce si však nekladla za cíl vytvořit obecně platné závěry vycházející z dlouhodobých poznatků získaných vlastní praxí, ale usilovala o postihnout úlohy učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu obecně a zejména při řešení některých výchovně-vzdělávacích problémů souvisejících s poruchami učení a chování, s nimiž se v praxi setkává nejčastěji. Proto využívá zejména teoretických poznatků získaných studiem příslušné odborné literatury k nástinu možností vlastních postupů.

Z hlediska možností praktického využití se jako významné jeví zejména vymezení základních projevů jednotlivých specifických poruch učení a možností, které nám poskytuje reedukační proces, a projevů šikany a záškoláctví možností jejich prevence a řešení.

ANOTACE

Straka, František. Problémy výchovně-vzdělávacího procesu a možnosti jejich řešení v podmínkách malé ZŠ. Diplomová práce, Brno 2008, 176 stran.

Předmětem této práce je vystihnout postavení učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu obecně a zejména při řešení některých problémů souvisejících se specifickými poruchami učení a poruchami chování, s kterými se v praxi setkává nejčastěji. Z praktického hlediska lze zejména využít vymezení základních specifických poruch učení a možností, které nám poskytuje reedukační proces, a projevů záškoláctví a šikany a možnosti jejich prevence a řešení.

V praktické části se snaží prokázat, že výskyt sociálně patologických jevů u dětí a mládeže se stále častěji objevuje i na ZŠ.

Klíčová slova

Učitel, žák, výchovně-vzdělávací proces, specifické poruchy učení, poruchy chování, záškoláctví, šikana

ANNOTATION

Straka, František. Problems of the Process of Enlightenment and Solution Options in Conditions of a Small Elementary School, Diploma Thesis, Brno 2008, 176 pages.

The aim of this diploma thesis is to describe the position of a teacher in the process of enlightenment in general as well as during solving certain problems related to specific learning and behaviour disorders which are very often a part of teacher's work experience. In the thesis there are basic specific learning disorders defined together with expressions of chicanery and truancy, possible solutions – including the process of re-education – as well as prevention.

In the practical part of the thesis there is an evidence of ever more frequent occurrence of social pathological phenomenon by children and youth attending elementary schools.

Key words:

Teacher, Pupil, Process of Enlightenment, Specific Learning Disorders,
Behaviour Disorders, Truancy, Chicane

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

Literatura:

- 1) BERÁNEK, L. *Záškoláctví jako jeden ze sociálně patologických jevů ve školství*. Brno, Masarykova univerzita 2004.
- 2) BUTVIN, J. a HAVRÁNEK, J. *Dějiny Československa III*. 1. vyd. Praha: SPN, 1970.
- 3) CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy. Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Přel. M. Koldinský. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-014-6.
- 4) ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- 5) DRTILOVÁ, J. a KOUKOLÍK, F. *Odlišné dítě*. 1. vyd. Praha : Vyšehrad, 1994. 136 s. ISBN 80-7021-097-4.
- 6) HOLT, J. *Proč děti neprospívají*. Přel. J. Tůma. 1. vyd. Praha : Agentura STROM, 1994. 156 s. ISBN 80-901662-4-5.
- 7) KADLČÍKOVÁ, D. *Národnostní poměry na území brněnského německého jazykového ostrova 1918-1939*. Brno : Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Historický ústav, 2004. 153 s. Vedoucí diplomové práce PhDr. Libor Vykoupil, PhD.
- 8) KOHOUTEK, R. a KOL. *Základy pedagogické psychologie*. Brno : CERM, 1996. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.
- 9) KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vydání Praha: Portál, 1997. 128 s. ISBN 80-7178-123-1.
- 10) *Komplexní řešení problémů vyplývajících z práce s dětmi s výukovými a zejména výchovnými problémy*. Seminář pro výchovné poradce, Brno, 2005, nestránkováno.
- 11) KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Přel. D. Dvořák a M. Koldinský. 2. vyd. Praha : Portál, 2004. 155 s. ISBN 80-7178-965-8
- 12) JŮVA, V. *Pedagogika*. 1. vyd. Brno : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1975. 272 s.
- 13) NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha : Management Press, 1993. 232 s. ISBN 80-85603-34-9.

- 14) OPATŘIL, S. *Obecné základy pedagogiky*. 1. vyd. Brno : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1973. 286 s.
- 15) PETTY, G. *Moderní vyučování*. Přel. Š. Kovařík. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 380 s. ISBN 80-7178-681-0.
- 16) POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. PP informace – informační bulletin pedagogicko-psychologické poradny Hodonín*, duben 1998, roč. 5, č. 4, nestránkováno.
- 17) PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- 18) PŘADKA, M. a KOL. *Vybrané části z teorie výchovy*. 1. vyd. Brno : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1981. 129 s.
- 19) ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. 1. vydání Praha: Portál, 1995. 95 s. ISBN 80-7178-049-9.
- 20) ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1983. 382 s.
- 21) TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí. Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Přel. D. Tomková. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.
- 22) VALOVÁ, G. *Kapitoly z pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno : Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1978. 106 s.
- 23) VÍTKOVÁ, M. a KOL. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno : Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.
- 24) *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. 1. vyd. Český Těšín : Poradce, 2004. 54 s. ISBN 80-7365-015-0.
- 25) *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. 1. vyd. Český Těšín : Poradce, 2004. 10 s. ISBN 80-7365-015-0.
- 26) ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.
- 27) ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1994. 196 s. ISBN 80-7178-544-X.

WWW stránky:

- 1) ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. *Statistické informace* [online].
Cit. 9. 2. 2006. Dostupné z: <<http://founder.uiv.cz/virtodd/rada.asp>>.

SEZNAM PŘÍLOH

- 1) **Šablony pro vyvážení individuálních vzdělávacích plánů.**
(Pramen: Zelinková, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program.*)
- 2) **Některá praktická cvičení pro reedukaci specifických poruch učení.**
(Pramen: Pokorná, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení.*)
- 3) **Řád proti šikaně.**
(Pramen: Kolář, M. *Skrytý svět šikanování ve školách.*)
- 4) **Metodický materiál práv a povinností dětí a mládeže a metodický materiál projektu CHIPS**
- 5) **Dotazník pro výzkum (upravený)**
(Pramen: Kolář, M. *Bolest šikanování.*)

ŠABLONY PRO VYTVÁŘENÍ INDIVIDUÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH PLÁNŮ

Jméno:

Datum narození:

Třída:

Závěry vyšetření v PPP: ³⁹

Konkrétní náplň jednotlivých předmětů:

1) **předmět / vyučující**

a)

b)

c)

d)

2) **předmět / vyučující**

a)

b)

c)

3) **předmět / vyučující**

a)

b)

c)

39 PPP – Pedagogicko-psychologická poradna.

Hodnocení a klasifikace:

Pomůcky:

- 1)
 - 2)
 - 3)
 - 4)
 - 5)
-

Informace učitelům:

Datum:

Podpisy:

(třídní učitel, ostatní vyučující, ředitel školy, zákonní zástupci dítěte)

Jméno:

Datum narození:

Ročník:

1) Základní údaje o žákovi podstatné pro řešení problému:

2) Závěry a doporučení odborného pracoviště:

3) Pedagogická diagnóza učitele, rozbor prací žáka:

4) Konkrétní úkoly v oblasti:

5) Pomůcky:

6) Způsob hodnocení a klasifikace:

7) Organizace péče ve škole a doma:

8) Finanční zabezpečení:

9) Spolupráce s rodiči:

10) Podíl žáka na nápravné činnosti:

11) Informace dalším učitelům:

12) Případná lékařská vyšetření:

13) Kontrola plnění programu:

14) Podpisy:

15) Datum:

NĚKTERÁ PRAKTICKÁ CVIČENÍ PRO REEDUKACI SPECIFICKÝCH PORUCH UČENÍ

1. Nácviik sluchové analýzy a syntézy řeči

Tato cvičení využíváme zejména při reedukaci dyslexie. Jako vhodné cvičení se jeví například slovní kopaná, kdy děti vymýšlí slova, která začínají na poslední hlásku nebo slabiku předchozího slova. Můžeme také dítěti předříkávat slova a chtít po něm, aby je rozložilo na hlásky nebo slabiky, aby určilo, na kterou hlásku slovo končí nebo začíná, případně, aby zjistilo, zda se v předříkávaných slovech vyskytuje domluvená hláska. Provádění těchto cvičení nám usnadňují soubory slov, která jsou pro tato cvičení vhodná.

ZAVŘENÉ SLABIKY V JEDNOSLABIČNÝCH SLOVECH:

dát, dám, dav, daň, háj, had, kam, lak, máj, mák, mám, pac, pas, pach, pan, pár, pás, páv, rak, rád, sad, sál, sám, šál, tác, tah, zád', žák

SLOVA SLOŽENÁ ZE DVOU OTEVŘENÝCH SLABIK:

basa, čára, hala, jáma, mapa, masa, mává, padá, páka, pata, rada, rána, řada, řasa, vada, vata, váha, vana, váza, záda, žába

SLOVA SLOŽENÁ Z OTEVŘENÉ A ZAVŘENÉ SLABIKY:

bučet, celer, česat, domek, guláš, hotel, chudák, jazyk, kaluž, lékař, motýl, nápis, papír, rybíz, řádek, sešit, šátek, topol, větev, záhon, život

SLOVA SLOŽENÁ ZE TŘÍ OTEVŘENÝCH SLABIK:

bohatý, cibule, čepice, daleko, hodina, chalupa, jahoda, kobyla, lavice, malina, nádobí, papuče, rodiče, sobota, šupina, tabule, Vánoce, zábava, železo

SLOVA SLOŽENÁ ZE DVOU OTEVŘENÝCH SLABIK A JEDNÉ ZAVŘENÉ SLABIKY:

balíček, časopis, darovat, kolotoč, lyžovat, malíček, nábytek, polibek, rybolov, ředitel, synovec, tatínek, vysavač, začátek, žaludek

JEDNOSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA SOUHLÁSKAMI NA ZAČÁTKU:

brát, cpát, člen, drak, hlas, chlup, klec, lhář, mrak, pláž, rtuť, slib, štír, tvář, vlak, zvon, žlab

DVOJSLABIČNÁ SLOVA S DVĚMA SOUHLÁSKAMI NA ZAČÁTKU, DRUHÁ SLABIKA JE OTEVŘENÁ:

bláto, čtení, dveře, hlína, chvála, jméno, klika, lžice, mléko, práce, skála, škola, třída, včela, zlato, žláza

DVOJSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA SOUHLÁSKAMI NA ZAČÁTKU, DRUHÁ SLABIKA JE ZAVŘENÁ:

březen, cvičit, čmelák, hrášek, chlapec, křeček, mlýnek, plavec, stolec, školák, tvaroh, vrabec, zvonek, žralok

TŘÍSLABIČNÁ SLOVA S DVĚMA SOUHLÁSKAMI NA ZAČÁTKU:

břemeno, cvičení, hluboko, krabice, mražený, pšenice, sčítání, štafeta, tkanina, vteřina, zranění

JEDNOSLABIČNÁ SLOVA S DVĚMA SOUHLÁSKAMI NA KONCI:

bobr, cukr, čert, dort, host, kapr, lusk, mast, nerv, park, rubl, šerm, terč, vítr, zisk, žert

SLOVA SESTAVENÁ ZE ČTYŘ OTEVŘENÝCH SLABIK:

čokoláda, holubice, kukuřice, limonáda, nohavice, pavučina, rukavice, surovina, televize, vysočina, zelenina, živobyť

SLOVA SESTAVENÁ ZE TŘÍ OTEVŘENÝCH A JEDNÉ ZAVŘENÉ SLABIKY:

napínáček, nařizovat, navečeřet, nepořádek, polotovar, pořadatel, požadavek, zapalovač

DVOJSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA SAMOHLÁSKAMI NA KONCI:

bolest, čelist, lítost, milost, nerost, pudink, recept, volant, závist, žádost

DVOJSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA SOUHLÁSKAMI UPROSTŘED:

barva, cesta, čárka, děvče, hajný, chodba, jehně, kotva, lebka, máslo, nudle, perla, sopka, šipka, tužka, výhra, zítra, želva

TŘÍSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA SOUHLÁSKAMI UPROSTŘED:

bublina, cukroví, číšnice, dálnice, hostina, kopřiva, listina, modřina, nádraží, písmeno, reklama, silnice, teplota, vesnice, zahrada

DVOJSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA (TŘEMI) DVOJICEMI SOUHLÁSEK:

branka, dlažba, hnízdo, klubko, lžička, prádlo, rtěnka, slunce, školka, třešně, vločka, značka

TŘÍSLABIČNÁ SLOVA SE DVĚMA DVOJICEMI SOUHLÁSEK:

barvírna, cyklista, čistírna, jablíčko, konvička, myšlenka, nástupce, pokladna, roštěnka, sardinka, šatnářka, tiskárna, vidlička, zábradlí, žehlička

ČTYŘSLABIČNÁ SLOVA S DVOJICÍ SOUHLÁSEK NA ZAČÁTKU, NA KONCI A UPROSTŘED:

krupobití, promenáda, spálenina, tlačnice, zlomenina, zřícenina, nebezpečí, porodnice, republika, tanečnice, vinobraní, železnice, rodokmen, minerálka, železárna

PĚTSLABIČNÁ SLOVA:

lokomotiva, narozeniny, Velikonoce, zavařenina, parašutista, pokračování, posluhovačka, novomanželé

JEDNOSLABIČNÁ SLOVA S PŘEVAHOU SOUHLÁSEK:

blesk, bronz, krást, kvést, plášť, plést, sjezd, sport, start, stisk, šperk, šterk, trest, vlast, vjezd, zlost

SLOVA S TŘEMI SOUHLÁSKAMI NA ZAČÁTKU A NA KONCI:

hlt, krb, srp, trn, vlk, vrch, brzda, prkno, sprcha, srdce, vrchní, brzo, sklo, vlna, zrno, hrnec, mrkev, sklář, splav, stroj, strom, vlčák, vzduch, vzkaz, vznik, zbraň, zdviž

SLOVA S TŘEMI SOUHLÁSKAMI UPROSTŘED:

jablko, kostra, mandle, půjčka, sestra, vojsko, žactvo, švestka, prázdniny, špendlík, paprsek, petržel, rozhled, ředkvička, polštářek, pohodlný, tenistka, sestřenice, řeznictví, prostředek, papírnictví, náhrdelník, spravedlnost

SLOVA SE SHLUKEM ČTYŘ SOUHLÁSEK:

prst, srst, tvrz, trhlina, prsten, pstruh, prsteník, rozvrh, mužstvo, pekařství, tajemství, přátelství, náprstek, petrklíč

SLOVA SE SHLUKEM PĚTI SOUHLÁSEK:

mrštný, skvrna, srstka, vrstva, zmrzlina, čtvrtek, svrchník, stvrzenka, roztržka

2. Rozlišování měkkých slabik *di, ti, ni* a tvrdých slabik *dy, ty, ny*

Základem těchto cvičení je opakování slov dítětem a posouzení, zda slyší měkkou nebo tvrdou slabiku. Můžeme využívat i hmatovou diferenciaci. Dítěti řekneme slovo, které ono zopakuje a podle toho, zda se v něm vyskytuje měkká nebo tvrdá slabika zmáčkne tvrdou kostku nebo měkký míček. Musíme však zajistit, aby dítě v daných jevech nechybovalo, neboť potom může hmatová diferenciacie vést k chybnému zafixování daného jevu. Stejně jako v případech předchozích cvičení, i zde existují soubory slov určených k procvičování.

DI - DY

di- divadlo, divoch, div, divák, divočet, divně

dy- dychtit, dynamo

dí- dívka, dík, díra, díl, dílna dítě, dílko, dílo, dívat, díže

dý- dým, dýmka, dýchat, dýně, dýha, dýmat, dýchánek, dýka, dýměj, dýnko

-di lodi, hadi, rádi, psůvodi, sousedi, kamarádi, medvědi, drozdi, sledi

-dy bundy, ledy, dudy, body, schody, hromady, hrady, sady, vodovody, řady, klády, rady, boudy, jahody, sady, zahrady, osudy, doklady, středy, půdy, hody, křidy, náhrady, vždy

-dí chodí, dláždí, vidí, náradí, sedí, hledí, hladí, mladí, povodí, předhradí, náledí, rudí, řadí, brodí, brázdí, brzdí, usadí, pohladí, tvrdí, pozadí, bledí, převádí, radí, rozhodí, jezdí, ladí, stromořadí, hadí, osudí

-dý hnědý, šedý, každý, chudý, mladý, bledý, rudý, hrdý, tvrdý

-dit sladit, ladit, odvodit, chladit, vadit, dláždít, proudit, přecedit, hradit, přechodit, přehradit, radit, zředit, rozsádl, soudit, shodit, nasadit, udít, odrodit, obsadit, řadit, řádit, brodil, vodit, brzdit, nudit, ukřivdit

-di rodina, rodiště, rozdíl, ředitel, skladiště, spodina, jedině, hradiště, hodinář, buditel, vodidlo, vodička, chodidlo, hodina, hladina, hvězdice, chudina, jedináček, kladina, dlaždice, rodiče, hvězdička, schodiště

-dy když, lodyha, prodyšnost

-dí rozdí, odírat, oddíl, vodítko, srdíčko, světadíl, odít, sdílet, budiček, hladítko, kladívko, mladíček, nadílka, sdílnost, zasadíme, zdíme, udíme, chodíme, podíl, mladík, hmoždíř, podívat, prodírat, podívaná

-dý nadýmat, zadýchat, krokodýl, prodýchat, nadýchat

TI - TY

ti- tiše, tikot, ticho, tisk, tik, tiskař, tichost, tisknout, tichomořská, tikat, tis, titěrnost, tito

ty- tykat, tykev, tympán, tyran, tykadlo, tygr, tyč, typ, tyfus, tyl, typograf, tyčka, typovat, ty, tyčinka, tyčit, tyčkar

tí- tílko, tíže, tíseň, tít, tíha, tíhnout, tíž

tý- týrat, týt, týden, tým, týl, týž, týdně, týkat se

-ti bažanti, kati, kosti, proti, paměti, příležitosti, osobnosti, části, bolesti, dosti, pramáti, chrousti, hrsti, propasti, radosti, součásti, události, čerti, hosti, chrti, náplasti

-ty ploty, platy, šaty, boty, vesty, kouty, státy, kalhoty, paty, karty, noty, cesty, prsty, mosty, buchty, sporty, chaty, choboty, tety, květy, světy, lety, krůty, lopaty, dorty, magnety, cesty, věty, rakety, prsty, rozpočty, hmoty

-tí štěstí, rozpouští, rachotí, vrátí, klátí, třetí, náměstí, platí, kroutí, proutí, chrastí, bohatí, páti, šestí, zlatí, předloktí, století, ústí, náměstí, obutí, pustí, naleští, mastí

-tý pracovitý, čtvrtý, pátý, šestý, častý, bohatý, ujetý, devátý, krutý, desátý, vousatý, bradatý, zubatý, zlatý, prokletý, prostý, osnatý, okatý, odpočatý, kulatý, mrzutý, najatý, košatý, hustý, svatý, stojatý, srdnatý, klenutý, sehnutý, rohatý, převzatý

-tit zkrátit, nutit, platit, drtit, kroutit, klátit, mlátit, svítit, vrátit, rachotit, kutit, potit, šatit, praštit, překotit, pustit, smrštít, krotit, ústit, zablátit, oprostít, naleštit, mastit

-tít chtít, ctít

-ti- cestička, František, Martin, dutina, důvtip, matička, vtip, botičky, protiklad, štika, ruština, řečtina, šlechtic, tekutina, vtip, květina, hostina, destička, bolestivost, mateřština, kopretina, pětina, mstitel

-ty- motyka, styl, čtyřka, ostych, otylost, prostydnout, prototyp, nastydnout, rozptyl, satyr, stydět, rozptylka, stydnout, styk, svatyně, dotyk, motýčka, nestyda

-tí- utíká, štípat, Otík, autíčko, štir, chtít, štít, roztínat, pestík, potírat, potíž, prstíček, prostírat, proštípnout, protínat, otírat, puntík, přetínat, natírat, stíhat, stín, stírat, stínohra, stísněnost, stížnost, věštinna, vtírat, dotírat, beztlíže, utíkat, uctít, stínat, stíhač, stín, stírač, stížnost, zámečník

-tý- notýsek, motýl, postýlka, plotýnka, tentýž, bohatýr, kostým, otýpka, platýz, stýskat, potýrat, potýkat, motýlek, ostýchat se, kantýna, dotýkat, terpentýn, prstýnek, stýkat

NI - NY

ni- nicota, ničema, nijak, nikam, nikde, nikdo, nitka, nitro, niva, nic, nit, nimrat, nicméně, nicka, nizoučko

ny- nylon, nynějšek, nynej, nymfa, nyvá, nyje

ní- nízko, níže, nízkost

- ný-** nýbrž, nýt, nýtovat, nýtek, nýtovač
 - ni** loni, předloni, všichni
 - ny** záchrany, zákony, plány, vlny, studny, strany, plameny, záclony, čluny, kameny, prameny, melouny, hrany, zvony, hrozny, ceny, brašny, clony, banány, bazény, Hradčany, kmemy, koruny, struny, stařeny, hřebeny, stany, plány, vrány
 - ní** pozdní, praní, plní, pozemní, požární, zvoní, není, psaní, noční, nosní, hodnocení, ponoření, stavení, paní, vládní, klání, poslední, státní, národní, letošní, nedopatření, farní, kamení, krmení, přetížení, opatrní, opatření, čtení, bzučení, boční, voní, zahradní, poutní, povstání, ústavní, první, přední, zadní
 - ný** kovaný, slavný, pozorný, pěkný, krásný, hedvábný, malovaný, mocný, planý, slaný, zelený, černý, červený, radostný, lomený, plný, prázdný, pozorný, uzený, kreslený, společný, náhodný, patrný, parný, opatrný, praný, krmení, čtený, dálný, časný, cenný, částečný, natržený, ustřížený, otrávený, ponocný
 - nit** básnit, poklonit, ranit, ronit, řečnit, uhonit, bránit, bláznit, chránit, jasnit, nelenit, oslnit, oženit, uklonit, zachránit, rozmělnit
 - nit** snít, čnít, souznít, shnít, znít
 - ni-** radnice, okenice, vesnice, ohniště, lednička, zanikne, vynikne, planina, slanina, konina, zelenina, koniklec. unikat, tržnice, ložnice, prasnice, pronikat, hniloba, podnik, rolnička, rovnice, rozmanitost, sanice, sklenice, skvrnitost, sloučenina, složenina, směrnice, spojnice, společnice, stanice, stupnice
 - ny-** kanystr
 - ní-** trojúhelník, perník, hnízdo, vodník, trávník, dělník, rolník, seník, deník, cedník, koníček, společník, kulečník, sluníčko, družstevník, sníme, pomocník, soukeník, poník, celník, blatník, bochník, krápník, koník, kníže, skleník, prohníst, pětník, právník, kouzelník, školník, svrchník, mezník, parník, knížka
 - ný-** hroznýš, lanýž, zanýtovat
 - niny** prázdniny, hudebniny, tkaniny, narozeniny, mocniny, planiny, slaniny, koniny, zeleniny, luštěniny, jmeniny, uzeniny
-

3. Sluchová diferenciacie délký samohlásky

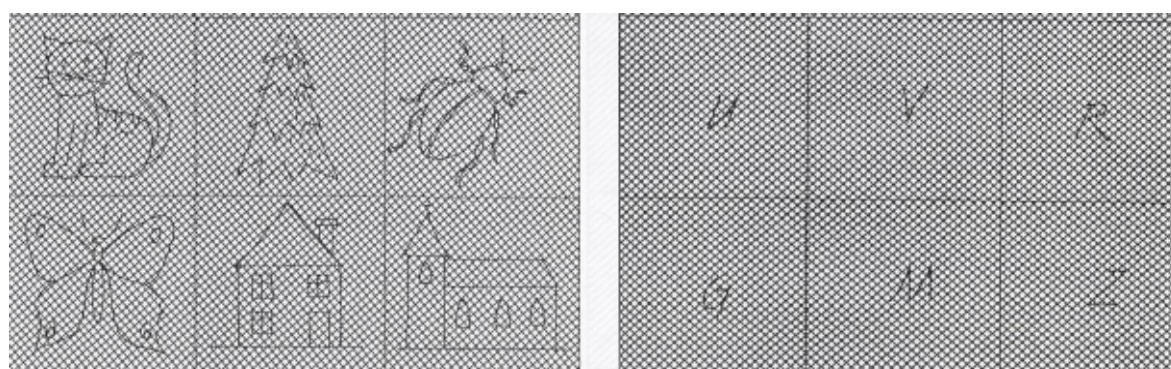
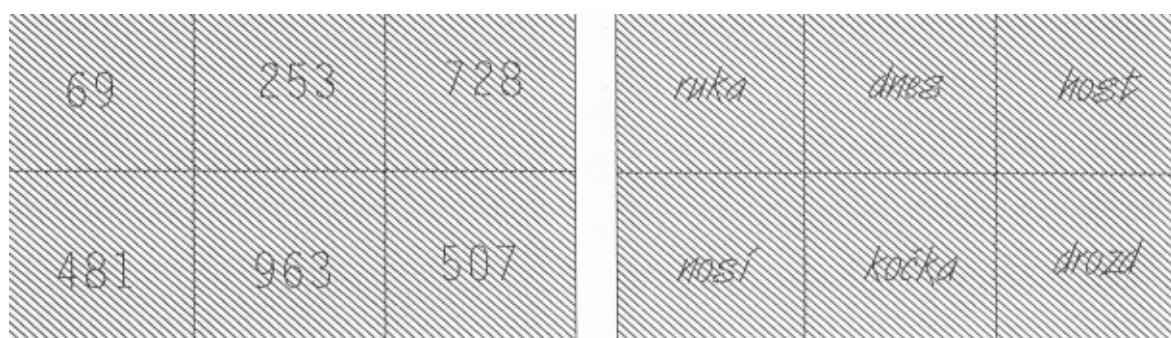
U nácviu rozlišován délký samohlásek se doporučuje postupovat ve dvou krocích. Během první fáze dítě přepisuje předepsaná slova pomocí teček a čárek, přičemž čárka označuje dlouhou slabiku a čárka slabiku krátkou. Ve druhé fázi postupujeme opačně. Předepisujeme tečky a čárky a dítě vymýšlí taková slova, která předepsané struktře odpovídají.

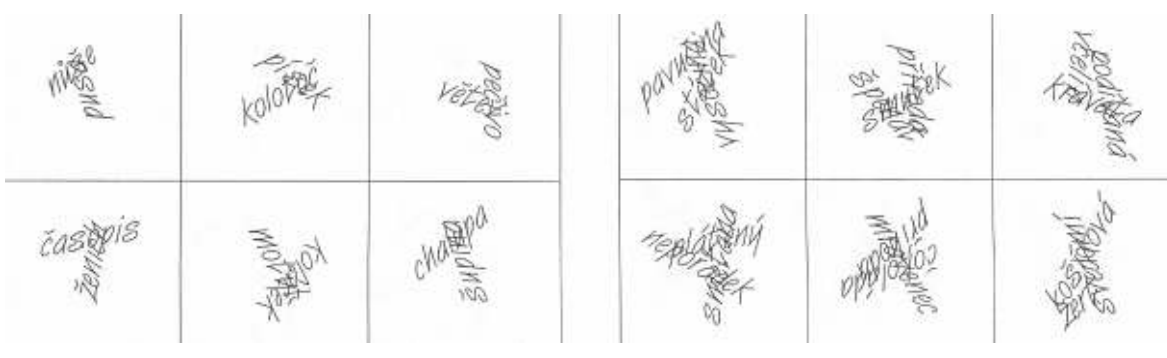
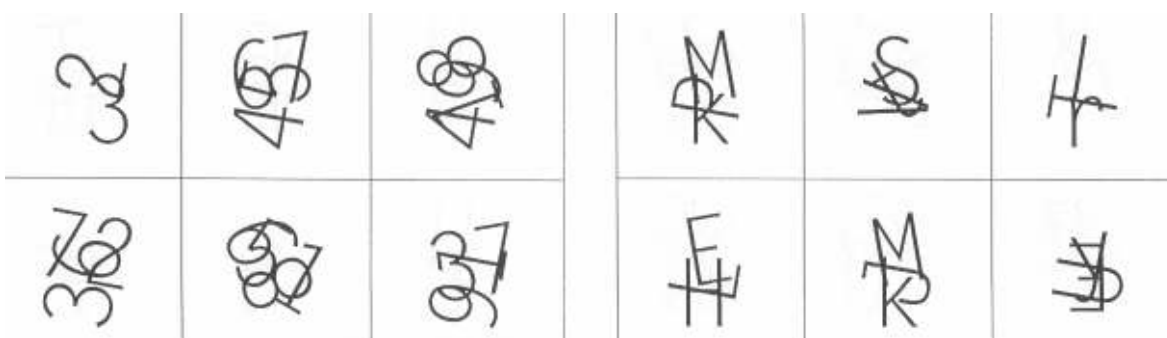
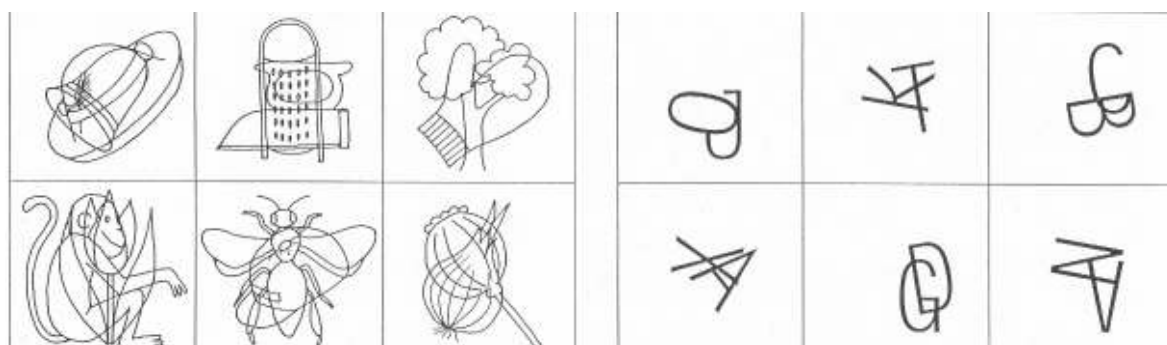
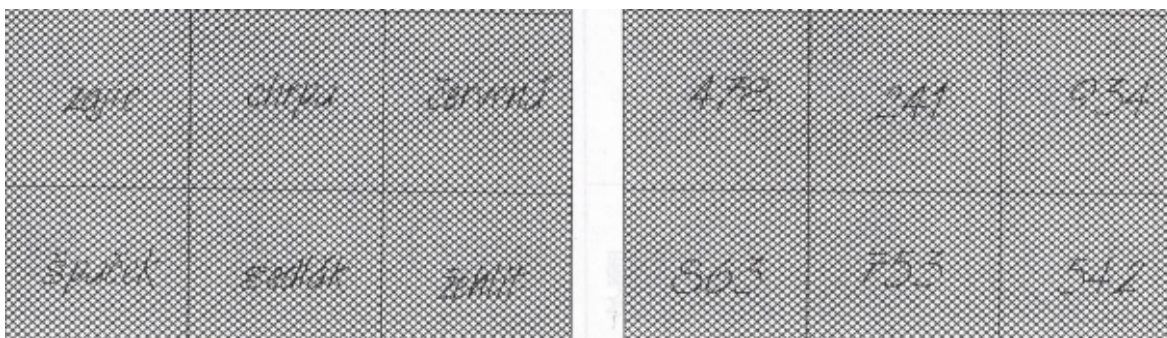
motýl, naše, potrubí, lavice, podnájem, kráčet, rozveselit, záloha, vrabec, prostředek, celek, Vánoce, drahý, míček, podnebí, obyčejný, šatečky, vypadávat, prorůst, mandarinka, strom, pořekadlo, mramorový, podmásli, odbourat, šarvátka, odstoupit, kuřátko, nerovnoměrný, kůžička, kymáčet, praktický, dosažitelný, práchnivět, lenoch, nehospodárný, svatodušní, vytoužený, šplouchat, rovnostářský, masožravý, choulostivost, celofánový, informovaný, obtěžkaný, podlamovat, snášenlivost,

odzátkovat, půvabný, nerozeznatelný, kymácivý, nedůtklivý, podívaná, podmračený, třináctý, oblýskaný, matematika, kamarád, dobromyslný, nit, tráva, navázat, dopřát, podezdit, obžaloba, špína, vozidlo, bratr, ohleduplný, vpřed, moucha, brouk, nedoplatek, mořský, štekavý, oškrábat, chmýří, křovinatý, nerozvážnost, kruh, vrásčitý, nedotčený, motorizovaný, pohoupat, svůdce, choulostivý, kružítko, nerozhodnost, malomocenství, nedůsledný, pozůstalost, očekávat, sluníčko, majetný, působiště, velikonoční, vyumělkovaný, účinkující, monumentální, charakteristický, lhostejnost, dosažitelný, křišťálový, očekávat, podmíněčný, rozstříknout, právoplatnost, působiště, odvozenina, nesnášenlivý, membrána, nedostižitelný, přístaviště, šprýmař, čtyřicátý, náhodný, luštění, dloubnout, poblázněný

4. Rozlišování pozadí a figury

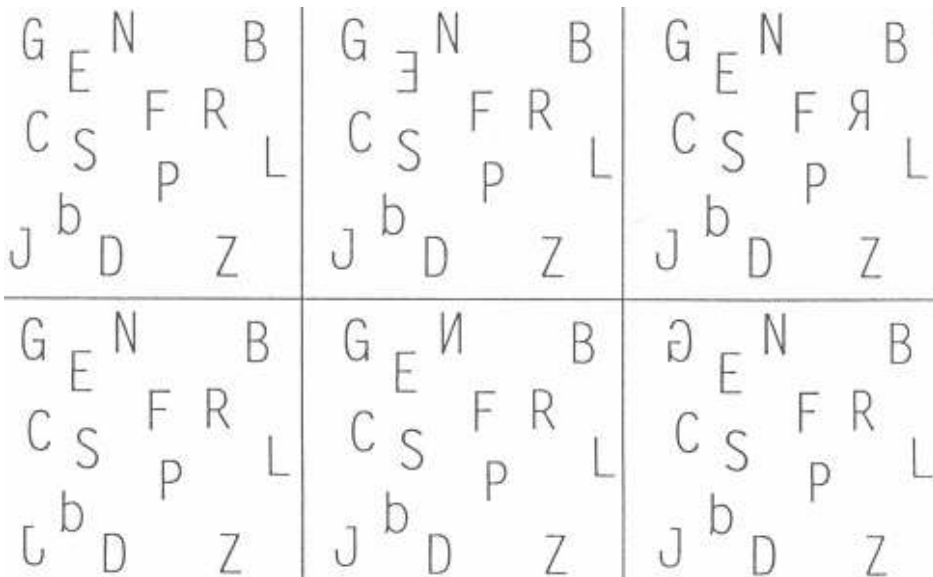
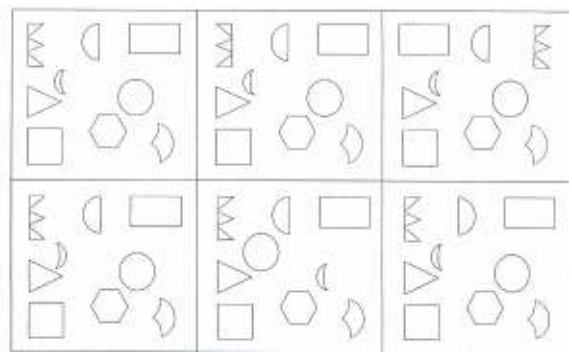
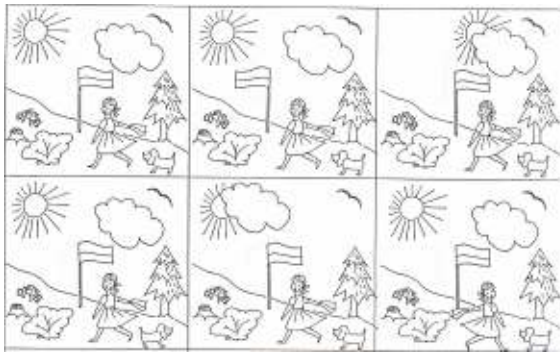
Tato cvičení využíváme při reedukaci dyslexie. Dítěti jsou předloženy kartičky, na nichž se jednotlivé tvary překrývají. Jeho úkolem je tvary obtáhnout prstem, obkreslit nebo nakreslit na čistý papír.





4. Rozlišování inverzních obrázků

Dítě se určuje, co je na obrázcích vlevo, vpravo apod., porovnává je a zjišťuje, zda některá část obrázku změnila svou pozici.



5. Nácvik sekvencí a posloupností

U těchto cvičení vedeme dítě k tomu, aby si uvědomovalo zákonitosti posloupností.

Využíváme k tomu číselné nebo časové řady, kdy dítě doplňuje do řady správné číslo nebo třeba měsíc v roce či den v týdnu. Můžeme použít jednak kartičky s písmeny, čísly nebo i geometrickými tvary, jednak navržená cvičení.

Doplň čísla, která sousedí s daným číslem v číselné řadě:

— 5 —	— 8 —	— 6 —
— 1 —	— 4 —	— 7 —
— 3 —	— 2 —	— 9 —
— 15 —	— 12 —	— 17 —
— 48 —	— 23 —	— 89 —
— 65 —	— 39 —	— 57 —
— 93 —	— 31 —	— 74 —
— 79 —	— 46 —	— 99 —

Vyhledej násobek čísla 10, který stojí v číselné řadě mezi čísly:

0 _ 20	40 _ 60	80 _ 100
10 _ 30	90 _ 110	20 _ 40
50 _ 70	30 _ 50	70 _ 90
60 _ 80	40 _ 20	20 _ 0
90 _ 110	80 _ 60	90 _ 70
50 _ 30	70 _ 50	100 _ 80
8 _ 18	22 _ 32	64 _ 78
46 _ 52	11 _ 27	35 _ 47

Vyhledej násobek čísla 5, který stojí v číselné řadě mezi čísly:

25 _ 35	0 _ 10	30 _ 40
10 _ 20	35 _ 45	5 _ 15
15 _ 25	20 _ 30	40 _ 50
45 _ 55	40 _ 30	20 _ 10
10 _ 0	45 _ 35	25 _ 15
50 _ 40	15 _ 5	35 _ 25

Doplň číselnou řadu:

1 - 1 - 2 - 1 - 1 - 2 - 1 -
2 - 3 - 4 - 2 - 3 - 4 - 2 -
7 - 8 - 7 - 8 - 7 -
3 - 6 - 9 - 3 - 6 - 9 - 3 -
4 - 8 - 2 - 4 - 8 - 2 - 4 -
5 - 9 - _ - 9 - 5 - 9 -
8 - 7 - 5 - _ - 7 - 5 - 8 -
_ - 6 - 8 - 4 - 6 - _ - 4 -
7 - _ - 5 - 3 - 7 - 2 - 5 - 3 -
1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 -
9 - 8 - 7 - 6 - 5 - 4 -
7 - 1 - 7 - 2 - 7 - 3 - 7 - 4 - 7 -
1 - 1 - 2 - 2 - 3 - 3 - 4 -
8 - 8 - 9 - _ - 10 - 10 -
2 - 15 - 2 - 14 - 2 - 13 - 2 -
7 - 7 - 6 - _ - 5 - 5 - _ 4 -
2 - 4 - 6 - 8 - 10 -
1 - 3 - 5 - 7 - 9 -

6. Koncentrace pozornosti

Pozornost je rozvíjena i ve cvičeních, která se soustředí na rozlišování pozadí a figur a pozadí a na procvičování sekvencí a posloupností, avšak existují i specializovaná cvičení, která usilují primárně o rozvoj schopnosti soustředit se.

1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
2	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
3	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
4	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
5	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
7	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
8	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
9	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
10	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j

Úloha č. 11 - Hrábě, lopata, vidle, kosa a cedule

Spoj následující body:

1f-2f	5c-6b	2c-3c	5e-7c	3i-6f	9a-9c	1g-3e	3e-5c
6g-7f	5f-6f	6c-7b	3b-3c	10f-10g	2g-3g	6f-8d	6g-7h
2c-3b	8d-8e	7h-8h	1f-4i	5c-6c	8g-8h	8a-8c	
4i-5i	9b-10b	3g-3h	8c-9c	3h-4h	5b-6a	3g-5e	
8a-9a	6f-7g	8e-10f	7f-8g	5b-5c	4c-6f	8d-10f	

Úloha č. 12 - Kohout

Spoj následující body:

4g-6g	8d-10d	2b-3a	8c-8e	5d-6c	10d-10e	2b-2c
1f-2g	2c-4d	10f-10g	2g-4g	8e-8h	4g-4h	3i-4i
4b-5a	6h-8h	5b-6a	7b-8c	7a-7b	3i-4j	3b-4b
9g-10f	6b-7a	4h-4i	8f-10f	2g-2i	5a-6a	5b-6b
5c-6c	2i-3i	3b-4a	9e-10d	4d-5c	1f-1h	
2j-3i	5d-5f	1h-2h	3a-4a	4h-6h	5f-6g	

7. Rozvoj obratnosti vyjadřování

Pro nápravu specifických poruch učení je důležitý i rozvoj obratnosti vyjadřování. Tato činnost je založena na opakování slov, básniček či jazykolamů.

Bezpříkladný, celokovový, časoměřič, desateronásobný, hnědouhelný, choroboplodný, jazykovědný, kamenouhelný, lukostřelec, mateřídouška, nadpřirozený, obhospodařovat, postižitelný, rozradostnit, řečnický, skřivánek, škarohlíd, trvanlivost, útočiště, vydřiduch, zarputilý.

Petr Kříčka

Jedna lomená jednou

Ač na horách valašských jsem se zrodil,
v Německém Bradě jsem do školy chodil.
Má dušička byla předjarní lán,
a hlava - prázdná krabička...
Náš pan učitel byl staříčkový pán,
jménem, -- nu třeba Štěpnička.
Patočka nešlo mi do rýmu. Proto
změnil jsem skutečné příjmení toto.

Ten stařeček, Pán Bůh dej mu nebe,
nás jistě měl raději než sebe.
Byl anděl, nás kluky miloval
a takto klasifikoval:
Mha nade mnou, přede mnou, za mnou a vůkol
dvě jedničky sázel mi na každý úkol.
Tu první z pravopisu
a druhou z úpravy spisu.

Jednou můj úkol se hemžil chybami
jak Indický oceán rybami.
Příčinou omylů těch, tak četných,
bylo pár souhlásek obojetných:
be, fe, me, le, pes se veze,
co to na nás, kluky, leze?
Jednou po b měkké í,
podruhé zas tvrdé ý.
Výsledek bil podle toho...
Říkat, chyb že bylo mnoho?

Červených křížků a háků, ó žáku,
kam spočinout popřeješ zraku, jak máku...

Ale pan učitel nedal se zmást.
Pod mého ducha a potu dcerou bédnou,
hle, ohromná jednička lomená jednou.

„Nic nevykonat, kdo vykoná část,“
si dědoušek řekl, „Petrus, pax tibi!...“
A jenom na konci úlohy, pod známku,
třaslavou rukou přičinil poznámku:
Až na ty pravopisné chyby!

A teď, když už i mně vlasy šednou,
vzpomínám: jedna lomená jednou...
Náš učitel srdce velké a čisté
měl na pravém místě, to je jisté.
Můj pravopis nebyl za mák hezký,
a vida, je ze mne básník český.
Ale tohleto hlavní není.
On byl též moudrý a zkušený pán.
A tento příběh byl vypravován
pro toto

mravní naučení:

Svět by byl, lidičky, překrásný, kdyby
z nás každý o bližním s panem Štěpničkou
smýšlel: Jsi jednička lomená jedničkou...
až na ty pravopisné chyby!...

Některé jazykolamy

Drbu vrbu. Osuš si šosy. Já rád játra, ty rád játra. Vlk shlt hrst chrp. Šel pštros s pštrosicí a s pštrosaty. Strč prst skrz krk, zřetelně nám přeříkej. Jak Julie olejuje koleje. Naše lomenice je ze všech lomenic nejlomenicovatější. Na cvičišti čtyři svišti piští. Naleju-li oleje či nenaleju-li oleje. Nenaleje-li mi Julie oleje, naleji si ho sám. Jeden Řek mi řek, abych mu řek, kolikje v Řecku řeckých řek. A já mu řek, že nejsem Řek, abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek. Od poklopu ku poklopu Kyklop koulí koulí. Dalajláma lálal v lomě slámu. Pan Kaplan v kapli plakal. Před potokem pět kopek konopí, za potokem pět kopek konopí. Královna Klára na klavír hrála. Šla Prokopka pro Prokopa, pojd' Prokope, pro trochu oukropa. Tři sta třicet tři stříbrných křepelek přeletělo přes tři sta třicet tři stříbrných střech. Podkopeme my ten Popokatepetl tunelem nebo nepodkopeme my ten Popokatepetl tunelem. Kmotře Petře, nepřepěpřete mi toho vepře. Jestli vy mi toho vepře, kmotře Petře, přepěpříte, tak si ho snězte sám. Dej vidličky do poličky, vedle lžičky. Všechny klíčky na kolíčky a hrnečky pod pokličky. To jsme si to uklidili, to jsme si to uklidili, vid'?

8. rozvoj slovní zásoby

Specifické poruchy učení jsou často doprovázeny malou slovní zásobou a neporozuměním významu některých slov, proto je dobré rozvíjet i tyto složky, a to prostřednictvím cvičení, a to jednak prostřednictvím daných cvičení, jednak prostřednictvím hlasité četby a vyprávění si o textu.

1. cvičení

Jmenujeme předměty podle barev.

Červená barva - všechny předměty v okolí dítěte, růže, karafiát, tulipán, druh jablka, některé listy na podzim, rajske jablíčko, ředkvička, kapie, střecha domu, vlčí mák, krev, malina, jahoda, šípek ...

Zelená barva - tráva, jehličí na stromě, listy na stromě, různé předměty v okolí dítěte, žába, zelí, kapusta, okurka, brokolice, petrželka, libeček, pažitka, zelená paprika, hrášek, fazole, špenát, kiwi ...

2. cvičení

Třídění slov, které vychází ze zkušeností dítěte.

Moje hračky: panenka, míč, postýlka, stolek, židlička, kočárek, autíčko, bagr, nádobíčko, lego, medvídek, dětské nářadí, formičky na písek, lopatka, kbelíček, motýčka, hrabíčky, koloběžka, kolo, píšťalka, bubínek, kostky ...

Co máme v kuchyni: stůl, židle, sporák, kuchyňskou linku, dřez na mytí nádobí, odpadkový koš, mixér, smetáček a lopatku na smetí, příbory, talíře, mísy, hrnce, páněv, pokličky, ledničku, šlehač, chňapku, utěrku, ručník, ostré nože, sběračku, cedník, džbán, sklenice, hrníčky, váhy ...

3. cvičení

Jmenuj věci, které jsou ze stejného materiálu.

Věci ze dřeva - dřevěný plot, stůl, židle, kmen a větve stromu, parkety, prkenná podlaha, skříň, dřevěná mísa, topůrko od sekery, násada k lopatě, hrábě, srub, chata, žebřík, police, lavice ...

Věci z kovu - náprstek, jehla, kleště, koleje, kladívko, hřebík, šroub, lešení z trubek, mince, dráty na pletení, pant u dveří, klika, drát, závlačka, řetěz, drátěný plot, traverzy, anténa, Petřínská věž, kola tramvaje, kapota auta ...

Věci z papíru - kniha, časopis, blok, sešit, leták, dopis, pohlednice, plakát, kalendář ...

4. cvičení

Vymýšlej rýmy.

čepice, opice, slepice, pravice, lavice, palice, loděnice, nohavice
sklenička, polička, stolička, žehlička, palička, poklička, babička, maličká, vidlička, židlička, včelička, hvězdička, žabička, rybička, matička
švihadlo, struhadlo, kloktadlo, letadlo, umyvadlo, klepadlo
den, křen, len, sen, ten
prach, strach, brach
káče, pláče, koláče
tele, sele, mele, hele

5. cvičení

Společně s dítětem vymýšlíme k danému slovu slovo opačného významu

velký - malý	jenný - hrubý	smutný - veselý
obr - trpaslík	tma - světlo	pilný - líný
zima - léto	sucho - mokro	vpravo - vlevo
zima - teplo	včera - zítra	minulý - budoucí
bázlivý - statečný	spát - bdít	bílý - černý
daleko - blízko	málo - hodně	tvrdý - měkký

6. cvičení

Vyhledáváme a jmenujeme spolu s dítětem slova, která jsou určitému pojmu podřazená.

Členové rodiny - tatínek, maminka, rodiče, bratr, sestra, sourozenci, dědeček, babička, strýc, teta, bratranec, sestřenice, švagr, švagrová, tchán, tchyně, zeť, snacha, pradědeček, prababička, pravnuk, pravnučka ...

7. cvičení

Ke dvěma i více slovům hledáme slovo nadřazené. Jde o obrácený postup než v předch zím cvičení. Pro dítě je však náročnější.

Tulipán, maceška, orchidej, růže a petrklíč - květiny

Kladivo, pila, hoblík, šroubovák a pilník - nářadí

Nůž, vidlička, lžice, lžička - příbory

Lípa, ořech, smrk, borovice, hrušeň, oliva - stromy

8. cvičení

Ptáme se dítěte, čím se významy slov liší a v čem se podobají. (Oceníme každý pokus dítěte o vyjádření obou vztahů. V následujících příkladech jde o nejvyšší možnou generalizaci. K té musíme dítě postupně přivést. Samozřejmě, že při výběru slov a označování vztahu mezi jejich významy respektujeme i věk dítěte.)

Vlak - auto: Dopravní prostředky, vlak jede po kolejích, auto po silnici.

Smrk - kopretina: Rostliny, smrk je strom, kopretina je květina.

Učitel - žák: Předávání vědomostí, učitel vyučuje, žák se učí.

Den - noc: Časový úsek, ve dne je světlo, v noci je tma.

Švestka - hruška: Ovoce, švestka je peckové, hruška jádrové.

Sklenička - džbán: Nádoby na vodu, ze skleničky se pije, ze džbánu se nalévá.

Zahrada - pole: Obdělávané části půdy, zahrada je oplocená, pěstují se na ní plodiny v malém, pole neoplocené, plodiny se pěstují ve velkém.

9. cvičení

Ptáme se na dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah. Ptáme se na význam vztahu, který dvojice vyjadřují.

Plachetnice a motorový člun = vzducholoď a letadlo

Borovice a kapradina = jabloň a maceška

Trenér a sportovec = učitel a žák

Léto a zima = plavky a zimník

Tatínek a syn = maminka a dcera

Obloha a moře = strop a podlaha

9. Nácvik vyjmenovaných slov

Vyjmenovaná slova činí problémy zpravidla dětem, které trpí dysortografií a dyslexií. Při nápravě postupujeme ve třech fázích. Nejdříve dítě necháme určit, jaké i napíše v nedoplněném slově a odůvodnit své rozhodnutí. Potom ho necháme, aby si své rozhodnutí ověřilo v tučně vtištěném textu. Teprve potom je správné písmeno doplněno. Nenecháváme dítě slova již určená vyškrtávat, neboť potřebujeme, aby se k nim v průběhu dalšího procvičování vracelo. To by se však nestalo, kdyby již procvičená slova vyškrtlo.

Ly - li

holič lyžovat plýtvat
plyn líheň rozlišit mlýnice
lyže plísňit malinkovat
klížit lízat splývat
plynojem plivat oliva
plíšek rozličný plížit se
poříbek nadlidský políčet
plyš rozlít plít zablýsknout se
pliseň plynoměr plynulý

rozl_cený, nal_nkovat, pl_tvat, pl_val, pl_sen,
spl_vat, pl_nojem, nadl_dský, zabl_sknout se, pl_t,
l_žovat, pl_šek, pl_noměr, ol_va, hol_ě,
pol_bek, kl_žit, pl_n, ml_nice,
l_že, l_žen, pl_nulý, pol_čet, rozl_t,
pl_snit, pl_š, l_zat, rozl_žit, pl_žit se.

Všechny obojetné souhlásky:

mimo nakažlivý pokazit
zvířet mysliť bydlit
pytlovina vysypat muzika šrotič
přemýšlet vypínač vikýř
omílat výpis pilník bystrozraký
násyp vylídnit popíchat
výmysl bytelný jazyk
mydlíny rozlišit vypíchat
vyplavit mísit myslit vítat

zv_těz_t, rozl_žit, b_dl_žitě, v_s_pat, m_sl_t,
om_lat, v_p_náč, m_dl_ny, m_mo, přem_žlet,
v_plav_t, pop_chat, p_tlovina, muz_ka, m_s_t,
s_rotič, nás_p, m_sl_tel, b_telný, v_l_dnit,
v_m_sl, b_strozraký, pokaz_t, v_p_s, v_tat,
p_lník, jaz_ky, v_kýř, nakužl_vý, v_p_chat.

My - mí

namíchat myšlenka mýřina
míček míchačka zamítnout
šunivý místní mylný smysl
smíchat mýval mírový
kmitat domyslet komín mizet
smýt promítačka úmysl
usmyslit smyk řemínek
mýdlový milovaný semš zamykat
ztlumit nepromyšlený průsmyk

nam_chat, m_lovaný, zam_tnout, usm_sit, řem_nek,
m_chačka, m_rový, sm_k, m_tina, šum_vý,
ztlum_t, m_zet, m_stní, sm_sl, sem_š,
sm_chat, m_řlenka, m_luý, neprom_šený, m_ček,
prúsm_k, km_tat, m_val, prom_táčka, kou_u,
úm_sl, m_dlový, dom_slet, zam_kat, sm_t.

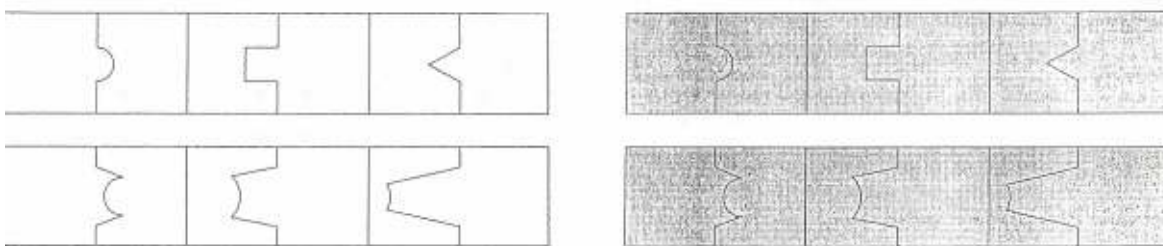
Všechny obojetné souhlásky:

myslívec vyzývat slímák
líbit se spiknutí zítřek
vymýt piliny vylišovat pastvina
vypíchat plížit se visačka
pytlovat ohlomit posyp
slina probít se dozrát obilí
hlásit ulice papírek vykreslit
Lidmila rozbítý zip vymizet
nesmírný vítězit zapíjet

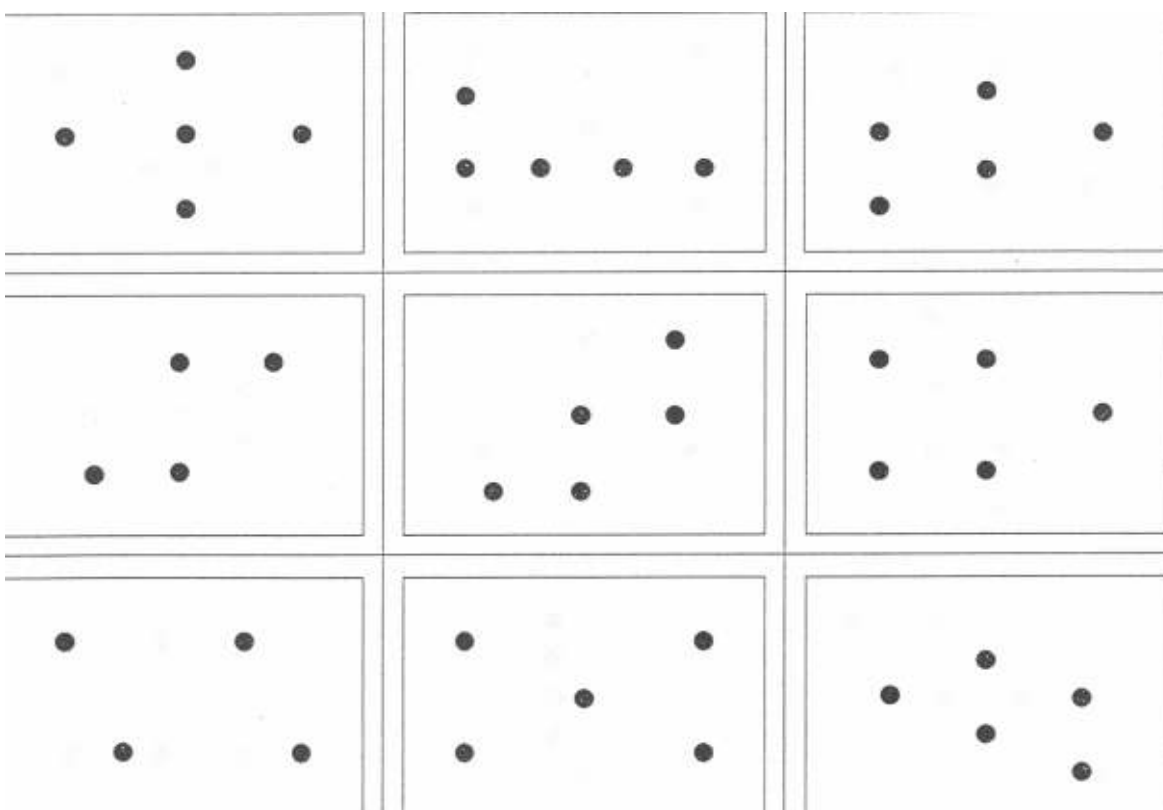
p_l_ny, zap_jet, v_m_t, m_sl_vec, pap_rek,
sl_na, sl_mák, v_m_zet, p_tlovat, rozb_tý_z_p
v_sačka, nesm_rný, v_l_sovat, l_b_t se, hlás_t
prob_t se, odlom_t, pos_p, v_kresl_t, ob_lí,
v_těz_t, sp_knutí, l_dm_la, v_z_vat k oslavě,
v_p_chat, doz_rat, pastv_na, z_řek, zap_jet.

10. Rozvoj matematické představivosti

Prostorovou a seriální orientaci rozvíjíme pomocí cvičení založeného na principu domina. Kartičky uvedené níže rozstříháme a vedeme dítě k tomu, aby přiřkládalo k bílé kartičce kartičku s rastrem či naopak.



Při rozvoji představy určitého množství prvků využíváme kartičky, na nichž je vždy stejný počet puntíků, avšak pokaždé v jiné pozici. Dítě se tak nefixuje pouze na jedinou možnost uspořádání bodů a nepřistupuje při jiném uspořádání k počítání po jedné.



K rozvoji představy početní řady využíváme níže uvedené tabulky, v níž jsou jednotlivá čísla uzavřena do kroužků, což znemožňuje, aby dítěti čísla splývala. Tato tabulka nám umožňuje procvičit všechny čtyři základní početní operace, tedy sčítání, odčítání, násobení i dělení. Při vyvozování musíme postupovat od číselné řady do deseti a teprve, když si dítě osvojí tuto řadu, přistupujeme k vyšším řadám. U nácviku násobení se doporučuje zaškrtnout si násobky daného čísla.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

ŘÁD PROTI ŠIKANĚ

Šikana a násilí vůči druhému je špatný a odsouzeníhodný způsob chování. Chceme navštěvovat takovou školu, kde nám takové chování nehrozí, proto se svým podpisem přihlašujeme k následujícím pravidlům.

Pro všechny platí tato přikázání:

- 1) Nebudeme své spolužáky napadat ani slovy, ani činy
- 2) Žákům, které někdo napadne, budeme pomáhat
- 3) Přijmeme mezi sebe všechny žáky bez ohledu na jejich schopnosti, sílu a slabost, bez ohledu na jejich pohlaví, rasu či národnost.
- 4) Nebudeme šikanovat učitele
- 5) Zásadně nebudeme trpět žádné fyzické střety, což nijak neomezuje právo na sebeobranu. Urážky však nesmějí být podnětem ke rvačkám či jiným fyzickým útokům.
- 6) Obětem budou pomáhat jak dospělí, tak žáci. Škody je třeba napravit.
- 7) Kdo ohlásí agresivní chování, jedná zodpovědně, není udavač a nikdo ho nesmí pomlouvat.
- 8) Kdo se proviní agresivním chováním, musí počítat s těmito tresty:
 - a) Dostane písemný trest.
 - b) Bude mu uložena obecně užitečná práce jako sběr papíru, očištění stěn atd.
 - c) Bude na určitou dobu vyloučen z vyučování.
 - d) Vážnější případy budou předány policii.
 - e) Za fyzické napadení bude útočník okamžitě vyloučen z vyučování.
- 9) Pro každého také platí, že omluvy a náprava jsou velmi vítány. Všichni přitom ochotně pomůžeme.



CHIPS



Co je CHIPS ?

Projekt CHIPS je dvouletý pilotní mezinárodní projekt, v němž společně se Slovenskem a Polskem a za podpory britské organizace ChildLine, EU a Sdružení Linka bezpečí je testován program vrstevnické podpory ve školách a zlepšení celkového klimatu ve školách. Projekt je realizován v letech 2006-2008 na pěti vybraných ZŠ v každé zemi. Jeho cílem je
prevence šikany, násilí na dětech, prevence drogových závislostí,
podpora zdravého životního stylu a zlepšení komunikace mezi dětmi.
Česká republika je pověřena vedením projektu a je také garantem projektu.



CHIPS



Kdo je CHIPS ?

Projekt je realizován Sdružením Linka bezpečí, o.s. a Vzdělávacím institutem ochrany dětí, o.p.s. s finanční podporou EU

Linka bezpečí je největší bezplatná telefonická linka krizové intervence pro děti a mládež (do 18 let, studenti do 26 let). Je v provozu 24 hodin denně po celý rok a je dostupná z celé České republiky zdarma jak z pevné linky, tak i mobilních telefonů. Pomoc Linky bezpečí spočívá především v tom, že umožňuje dětem, aby se bez obav někomu svěřily se svými problémy.



CHIPS



Linka bezpečí dále provozuje :

- Internetovou linku
- Linku vzkaz domů
- Rodičovskou linku

CHIPS je koncipován v rámci metodik a direktiv EU s cílem využít zkušeností a mezinárodní spolupráce, multidisciplinarity, spolupráce se Správou PČR hl.m.Prahy, Institutem mezioborových studií Brno



CHIPS



Mezinárodní dimenze projektu

- Anglie – garantem projektu ChildLine
- Slovensko – garantem projektu Linka detskej istoty, UNICEF
- Polsko – garantem projektu OPTA



CHIPS



Hlavní zaměření projektu

Vrstevnická podpora

- Program vrstevnické podpory je založený na poznání, že dospívající a mladí lidé jsou vnímají vůči negativním jevům a jsou ochotni si vzájemně pomáhat.
- Vytváří mezi dětmi přirozenou ochotu si navzájem pomáhat
- Vzniká mezi dětmi přibližně stejné věkové skupiny, z podobného prostředí a s podobnými rolami
- Funguje ve formálním prostředí, jako je škola, s cílem posílit společný cíl skupiny jde o strukturu, která v bezpečných mezích rozvíjí a využívá schopností mezilidské komunikace
- Umožňuje účastníkům získat zkušenosti a osvojit si dovednosti důležité pro další život



CHIPS



Hlavní cíle

Pro školy

- Specifické
- Hodnotitelné
- Realistické
- Časově vymezené
- Individuální a kreativní program pro jednotlivé školy „šitý na míru“
- Pocit bezpečí ve škole od nejnižších ročníků
- Odstranění národnostních a jazykových bariér



CHIPS



Hlavní cíle

Pro žáky

- Překonat bariéry mezi ročníky či věkovými skupinami
- Vést studenty k tomu, aby se nebáli mluvit o šikaně a jiných problémech
- Podporovat interakci mezi podporovateli
- Získat důvěru žáků s důrazem na zachování důvěrnosti získaných informací



CHIPS



Výběr podporovatelů

- Musí odpovídat typickému složení žáků a věkových skupin (5.-9.třída)
- Netvoří elitní skupinu
- Interakce mezi podporovateli a dospělými pracovníky, kteří jsou do projektu zapojeni
- Mezi podporovateli samotnými
- Mezi mladými lidmi, kteří budou službu používat a podporovateli



CHIPS



Realizace

Realizace projektu v ČR 2006-2008 :

- 5 základních škol
- 2 ZŠ v Praze
- 2 ZŠ v Brně
- 1 ZŠ v Dolním Bousově

Do projektu je celkem zapojeno

- 2 000 dětí
- 85 podporovatelů z řad studentů
- 15 supervizorů z řad pedagogů

Evaluace formou vyhodnocení dotazníků pro podporovatele, podporované žáky, pedagogy, vedení školy ve spolupráci s Institutem mezioborových studií Brno



Bulletin CHIPS

příloha časopisu Linka bezpečí



září 2007 • Bulletin Sdružení Linka bezpečí

Z obsahu

- str. 2-4 **Reportáž ze dne 17. února 2007**
- 6-8 **Článek o spolupráci**
- 7 **Průběh výzkumu díky tomu CHIPS**
- 8 **Závěrečné slovo**



editorial

rozhovory

Rozhovor s PhDr. Alenou Plškovou, vedoucí projektu CHIPS Bilancování prvního roku...

V minulém čísle vám vedoucí projektu CHIPS PhDr. Alena Plšková představila projekt vzájemné podpory (projekt CHIPS), který začal před osmi lety ve Velké Británii a v nás se od letošního začal na půdě základních škol. V červnu se v Praze sešli zastupitelé zemi (ČR, Slovensko a Polsko), kde projekt CHIPS nyní běží, a hodnotili první rok jeho trvání. To nás samozřejmě zajímalo, a proto jsme PhDr. Alenu Plškovou požádali několika otázkami.

V červnu se v Praze setkali tři představitelé a další partneři ze Slovenska, Polska a Velké Británie. O čem jste jednali?
V červnu proběhla ve všech třech zemích setkání jsou do projektu zapojeni, jaksi „kontrola“ ze strany Velké Británie, vedoucí prvního projektu převzal. Česká republika je garantem celého projektu, koordinuje přípravu materiálů i pro Slovensko a Polsko, zodpovídá za přípravu druhého roku projektu. O to vše se naši angličtí partneři zajímali. Kromě kontroly bylo také členové sdružení v Praze i některé jiné výsledky činnosti.

Jak hodnotíte dopadek?
Kontrolní zprávy dopadly pro nás velmi dobře. Byly v nich vysoce kvalitní zpracované materiály pro školy i families (takové učebnice). Dali se nám dobře spolupráci

zovat s Ministerstvem školství a mládeže ČR (MŠMT), kde bude třeba v projektu pokračovat na základě získaných zkušeností.

Požádali vás angličtí partneři také nějaké užitečné rady do druhého roku projektu?
Partneři v Anglii jsou od nás již odděleni, a proto přibíráme jen ty zkušenosti, které můžeme využít. Jsem s nimi stále v pravidelném kontaktu, rád bych, když to půjde, abychom se také náhodou setkali na setkání v naší zemi, pokud se jim dopadne.

Polsko ve všech třech zemích projekt CHIPS polská, arabe sdružení nějaké vyznamení odlišnosti?
Každá země postupuje v projektu CHIPS podle svých možností, které závisí na vědomostech pedagogů a spolupráci s dalšími

Vědomí a máš děti?
pedagogové i ředitelé i ostatní učitelé, členové pedagogického sboru!
Tak už je to tak – pracovníci jsou zaměstnaní či není a školní zprávy se otevírají do školních ústavů a školních kabinetů... Zdálo se, že to bylo nově řešené téma, to není jenom o škole a pedagogické teorii (či dokonce v případě pedagogů), o nemoci učitelů a učitelů, ale také o dítěti ve společnosti (teorie), o nastavení vzájemných vztahů a o... projektu vzájemné podpory. Ten se od začátku rozvíjí na všech úrovních škol, které jsou do projektu CHIPS zapojeny: na Základní škole v Dolním Buzovicích, Základní škole Prácheň na Praze 2, Fakultní základní škole Pedagogické fakulty UK v Trojské ulici v Praze a na dvou hraničních základních školách ve výhledové ulici a na Poryvové ulici.

Zde vidíte už něco ze své stránky prvního bilancování, když byl vyhodnocen v červnu, jak mají probíhat podpory v praxi školách?
Fungují zde i průběh pedagogů, pomáhají bilancovat vzájemně, protože i oni stále potřebují našu podporu. Očekáváme se o nich dočasně na následujících setkáních, kde napadá reportáže z observátorských škol, které proto navštívili před půl rokem. Došlo se i k tomu, jak jde projekt vzájemné podpory „naše škola“, a v otázkách vám představíme některé zájmy pedagogů, kteří nám nyní pomáhají, proč vlastně tuto práci dělají.

Děle jste naplánovali rozhovor s vedoucí celého projektu PhDr. Alenou Plškovou, která bude bilancovat první rok projektu. Jste kolegyně ze Slovenska také dovedl návštěvnost k našim zpravodajům, kde projekt CHIPS také běží.

A v rámci Portálu vám představíme prostředí z června s CHIPS (Slovensko, Polsko, jako také i jiného pedagogů a pedagogů mají už z druhé strany, jak se to v naší dočasně před námi má.

Tak vám přejeme hodně čtení a pokud se vrátíte budeme rádi pošli o nás něco na náš bulletin, nebo nás to pošlete (jednou redaktor napíše i mail).

• Inna Šaturovi

děti se učí pomáhat si navzájem

Základní škola Přemyslovo náměstí, Brno-Slatina

Základní škola v Brně - Slatině, na Přemyslově náměstí, nás přivítala velkým plakátem. Je třeba se tu trochu vícena náměstí a pražského slouha. Předtím na systému vyrobili děti žáci, kteří je pak svým spolužákům sami představovali. Následně vřelý výrok napáso, viděl škola čas však přiměřeně sdělením naší návštěvy jako návštěvy, a pokračoval.



Školní děti se podpora vědomí školství zprávy informací

Základní škola na předání jen učitel Petr Koupl, pedagogický garant projektu CHPS, který byl realizován v roce 1999 jako malá iniciativa (u i je čtení podporování a na žáků, a tak vám v rámci přírodních jazyků předloží na projekt vnitřní podpory, který na škole běží v době naší reportáže právě jeden měsíc – od května 2007. A v listopadu 2007 do té doby žáci děláte výuky má zavazla zástupkyň učitelky školy PhDr. Dana Doležalová. Až začnete přikrát popořadku!

Škola a dětskou výukou

Školou Přemyslovo náměstí navštěvuje kolem 300 dětí, rozložených do 1. – 5. třídy. Je to škola s dětskou výukou, která je zaměřena na svou vlastní od nejdelšího věku a samostatnosti a odpovědnosti za vlastní práci, ale také se schopnosti přeměnit do světa. Učitelé pracují s informacemi, aby je samy získaly vyhledávat v encyklopedii, či na internetu, přičemž aby se zastaly svých spolužáků a poradily se mezi sebou. Pání učitelky pan učitel tedy pro ně není jen jediným zdrojem informací.

Podstatným rysem dětské výuky je také to, že se děti už od první třídy učí sami rozhodovat. „Život je vlastně jako hra nebo něco,“ říká zástupkyň učitelky školy PhDr. Dana Doležalová a směr příklad: „Děti se samy rozhodují, a jaké nějaké úkol dělat ve škole. Samy si dají cíle, a to dělá o jednotlivých věk se rozhodují, aniž napáso. A zejména je jejich vlastní volba – zda (ne) učít obojí věk, nebo si

je hrát.“ A velmi často, že každý z nich volá učitel navštívil pro vlastní volbu dojde, že to dělá něco, obo dostává body, které slouží volit mezi tím, zda si vlastní dání žáků a do určitého se věk body, anebo se těchto bodů vzdá a půjde si hrát.



Děti pomáhá dětem

Cím projekt CHPS zajímá děti (pedagogi) „Prostředím zajímá všechny věk a přirození, tím můžeme výuku zjednodušit. Projekt nám (pedagogové PhDr. Alena Pšková a nám přísti nastává výukou). Je pro nás, že učitel bude pro nás i pro obo přirození. Hlavní proto, že děti si budou pomáhat

samy učít navzájem a že vlastní škola si, v níž učitelé, přiči obvykle starší žáci tak trochu učí mladším dětem. V CHPSu to bude napáso a starší žáci budou pomáhat svým mladším spolužákům.“ představuje zředitel CHPSu a pořadku pedagogi PhDr. Dana Doležalová.

Ti podporovateli na 300 žáků

Pedagogický starší žáci přijal projekt vnitřní, protože na tyto zapínají metody vnitřní spolupráce přirození nastavení.

„Já jsem děti a práci podporovateli a přirození byl tak velký, že jsem měl vybrat jen dva z nich ze všech příkladů.“ říká Petr Koupl. Škola a vnitřní podporování školy paní učitelky Hanky Šuprovou jako pro podporovateli „hlavními výukovými úkoly“, i když učitel se o pomoc mohou samozřejmě na učitelce a pedagogického starší.

Rozhodování o tom, kdo si má práci podporovateli být nejvíce, nebylo nějak snadné. „Vybíral jsem je podle osobnostních vlastností, včetně toho, že například toho, jak vydrží a kolektivně, jak dobře spolupracovat a máme děti, kteří dříve byli jejich kolektivně dovednosti.“ vzpomíná Petr Koupl na počátek říjí projektu.

Následně na v květnu 2007 začal pracovat (je učitelce předchozí jednoduchého školní) Ti podporovateli. Děti podporovateli byly vybrány z pěti tříd, které jsou utvářeny společně s třídami prvního stupně s kurikulárními úkoly. Tyto podporovateli jsou v době své služby dovedeni o hlavní přirození na školních, ale se na ně učitelé mají spolupráce s třídami o pomoc. Zlepšují dětem podporovateli počítat se 1. až 9. tříd a pracují na 2. stupni. „Děti věří, že každý z nich má svého podporovatele, že projekt by měl být fungovat tak, aby se děti nebyly chodit do podporovatelů a jiné kolo své školy. Tím se může spolupráce mezi třídami a různých ročníků.“ vysvětluje řízení vnitřní podpory Petr Koupl.

První škola a drobná

Tak jako učitel je škola zapojena do projektu CHPS, i škola na Přemyslově náměstí v Brně si sama stanovila, na jaký konkrétní problém bude projekt směřovat. Řešíme školy řešení, který je na škole má pomoci odrazit. „My jsme se zaměřili na řešení již existujících problémů, ale na jejich přirození

prevenci, a to hned dvěma směry: na preventivní školení učitelů návykových látek," zavazuje nás Petr Koupiš do specifické práce. „Sice si nás na škole řídí z těchto jevů nebují, ale nikdy nevíte, co se může přihodit," dodává. A připojuje, že s určitým typem školení se dokonce můžete setkat i na jejich škole, i když jde spíše o školu slovní typu „ty nemáš tričko Adidas“, někdy o školu organizovanou, nebo že by jeden hák terorizoval ostatní.

A jak může vypadat například preventivní učební droga? „V hodinách rodinné výchovy pracuji hodně v dramatizaci – děti si zkusí roli modelové situace, třeba že je nějaké nábožné drápy a my musíme znát: určitou roli vezde jsme na toto váno. Právě se využívá dítě dostatek do svého světa, která může narazit, a my se o něj, jak máj pomagovat. Pak společně hodnotíme, co tak udělat dobře a co špatně," vysvětluje zapsaně Petr Koupiš.

Co na to ostatní děti?

Jak reagují ostatní děti na to, že zde začal fungovat podporovatelů přípravě jen poměrně?

Dělov Petra Koupiše děti na 1. stupni způsobila moc nevěděli, co od programu výjimečné podpory mohou čekat. Museli jim to podrobně vysvětlit třída učitelé a tři učitelé učitelé nějaký čas na to, aby si jasně sami takřka „zobrali“. Dělá v hernu, když jsme školu navštívili, bylo zřejmé, že se projekt jeví jako rozšířen.

Na 2. stupni učitelé hodně pracují s tím, že ve všech příležitostech, kde je to možné, a osobnosti a sociální výchovou děti. Při práci pro ně hodně her a soutěží s těmi podporovanými děti tak, aby spolu vzájemně spolupracovali. Takže tyto děti jsou už

na spolupráci nastaveny a když byly oznámeny v CHIPŠu, tak dřívě věděli z nich hned věděli, co od vrstevníké podpory mají čekat.

Ve skříňce se „umíštem“

Služby podporovatelů byly stanoveny na dobu velké přestávky v pondělí a ve úterý, ale od školního roku 2007–2008 budou pravidelně každé dva dny na všechny Školní dny v týdnu. Podporovatelé mají vyznaménat místo pro setkávání s vrstevníky ve školníku, kde po výsledky je zastřešená stiva, stývajících se pohybují na chodbách mezi ostatními dětmi. Aby byli dobře viditelní, mají příslušný odznak „umíška“.



Dělov zeměpisně pro školu jako země, která má přetvářené učitelé, kteří se stali učitelé.

Jak tento symbol podporovatelů vznikl? Dělov vyprávění autorů, kterou vytvořil Petr Koupiš. Byl to tak dobrý nápad, aby si děti samy vymyslely symbol, kterým by

chtěly být označeny, že se po vzoru zájmy školy ujal i na zbývajících čtyřech školách zapojených do CHIPŠu. A pokud některý podporovatel zapomene „umíška“, doma, příjme si náhradní vyrobený z papíru!

Podoby dětských trápení

Petr Koupiš se pravidelně setkává se všemi podporovatelé, kde probírají jednotlivé případy, které děti řeší. Vedou si o tom i jednorázové statistiky. V prvním měsíci provozu CHIPŠu však nechtěl žádné osobní příběhy. „Dělov i prvního stupně je obrátily na podporovatele a probírály: kamradé nemají mít výlu, kopání mě, očka mě udělá... Na 2. stupni si už děti svoje výjimečné problémy sami vyřešili mezi sebou sami, takže 30 podporovatelů řeší úplně s různými osobními problémy.“ říká Petr Koupiš.

Nasvětlování projektu na státním podniku

„Od týmu CHIPŠ, který vede PhDr. Alena Pillová, jsme dostali naprosto perfektní státní všechny potřebné podmínky. Právě nám všechno přišlo nasvětlování na státním podniku, a to bylo fantastické. Náš škola má jak už jen podobu vlastní aktivitu.“ zhodnotil organizátory projektu Petr Koupiš, kterému jsme se na začátku setkání zeptali, zda má projekt i nějaký osobní přínos pro něho. „Určitě,“ odpověděl bez zaváhání. „Mně to zajímá, mám svého svého práce s dětmi má s dítě bytí dobře vypracovat dětem a máta sdělit, když jde do školy, proč je. Aneta máta Marika srstná i co j máj.“ A co je pro něj odměnou za jeho spolupráci? Co třeba ni dělov? Rozhodně nečím, skákal na modely na výjimečné materiálu a řek: „Třeba sdělit, když vám jedenkrát máj přišel vyrobený model a řekol. Pare udělat, takže jsem udělat, aby všichni máj řídit. Co chcete víc?“

STOP šikaně, agresí, nadávání

Základní škola ve Vejrostově ulici v Brně-Bystrci

Základní škola ve Vejrostově ulici v Brně-Bystrci je středně velkou sídlištní školou, zabírající rozlehlý meziblokový areál. Pro návštěvníka není napoprvé snadné vyznat se ve spleti chodeb, po kterých se děti pohybují s naprostou samozřejmostí. Naštěstí ani my jsme se neztratili, protože nás hned v vchodu čekala garantka CHIPŠu na této škole Mgr. Vladěna Bartáková.

Na schůzku s námi pozvala rovněž i podporovatele z řad žáků. Přestábla si našla jít, zde přijdu, její obavy se uklidily jako zbytečné – do zájmy knihovny jich dorazilo dokonce šest. Stejně jako občuplně ředitelky pro 2. stupeň paní Mgr. Marie Kubalová, která si udělala na popovídání s námi čas.

Dělov se mezi sebou rychleji pochopí

Do školy ve Vejrostově ulici chodilo před časem 1300 dětí. Dnes je jich 450, ale i to je účehodně číslo. „Byl jsem obrovskou školou, a tak se není co divit tomu, že se tu vyskytly i problémy, které se táhly, a ne všechny se podařilo pochopit, přestože na škole pracuje dětská psychologka.“

Zabýváje nás do zájmy situace zástupně ředitelky Marie Kubalové. „Mněl jsem tedy každou pomocnou ruku, která se nabižela – a to byl i případ projektu CHIPŠ.“ pokračuje a vyslovuje název. Že čín více řídi se o problémy dítěte zajímá, tím bezpečnější kruh se kolem něho vytvoří. Konečně toho má podle ní vrstevníké podpory tu výhodou,

Reportáž z terénu

Je často ze všech osob někdy lepší a rychlejší pochopit a lépe svůj problém vyjádřit. A to třeba i za použití vulgarismů slov, která by před školákem nevyzněla, i tak by pro ně byla někdy nepochopitelná pojmenování, která je máp.

Vladěna Bartáková je pedagogickým pracovníkem projektu CHPS a na jejích hodinách učila třeba jeho realizování. „Začínal jsem lekcí o komunice. Děti mě doplnily různými problémy, které se podle nich na škole vykytaly. A od té chvíle jsme na ně začali systematicky pracovat.“ říká z úsměvem, který svědčí o tom, že jí tato práce baví.

Již podporovaní na 650 dětí

O práci podporovaní byl na škole vždy zájem. „Dětem se líbilo, že se na projektu bavilo podobně jako, že jim někdo nabídne nějakou radu“, vysvětluje redaktorka IŠS Vladěna Bartáková. Z toho, kteří se na práci podporovaní přihlásili, vybrala nakonec podle jejich pracovníků 11 dětí. Ty systematicky uvodil jednáním školou a od každého už poskytl základním informacím podporu. Rozpětí jejich služeb je vyvíjeno na dvouleté období, kde má obě strany o velké přehledné službu dle potřeb z nich. Cílem je poskytnout nové služby na chvilku a aby byli dobře rozpracováni, na čem mají určitou péči.

Každý týden se podporovaní setkávají s Vladěnou Bartákovou a ostatními učitelky, kteří se do projektu více zapojují.



Na to se děti těší a jsou rádi na škole.

v úvodu. „Rozpracováno tam jednotlivé případy, které má podporovaní řešit, takže se z nich mohou poučit i ostatní. A průběhem spousty dalších věcí spojených s tím, že se na projektu účastní naprosto rozdílně.“ vysvětluje způsob spolupráce podporovaní Vladěna Bartáková.

Zájem oznámil PV na půl.

A jak se k projektu CHPS staví ostatní děti školy? „Je to tak půl na půl,“ říká



Konkrétní děti by byly šťastné a podporovaní se tam i tak jako málo vyvíjí školou.

Vladěna Bartáková. Počítáno jsou „reálné Tomáše“, kteří jsou z projektu úplně logici, dráha patvna dětí ho také učí. Zpočátku systematicky děti své spolupráce podporovaní na školě a vyplývá se jim, o čem program je. „Chcely si třeba jen tak popovídat, občasová je i a zřetelně, ale jen možná stávková,“ popisuje pojem oznámil Vladěna Bartáková.

Na co se zaměřit!

Pročtože projekt CHPS se na škole škole a děti má nějaký typus rozlišit, měli by jeden základní případ škola. Jinak to by bylo přehledné a spolu s tím z různých roků, což však neznamená, že by je třeba měnit. Tímto k těmto jsou

trnou hrůzou. Je máj dojetí dojetí špatnou směru. Dobré známé, jako podobly i děti, jsou pro ročník jedinečnost, která není žádnou oznámí. Ale tak by to by ročník!

Co přinese podzim...

Od příjmy dětí Vladěna Bartáková vyhlásila na každý měsíc určitou část (žáků, drůg...), která by se podporovaní zabývali. Během výuky by různé výkony spočívaly na to, co si o něm myslí, a na školních učitelích by jim třeba i práci, jak problém na škole oznámí, a jak ho co-ovnat. Navíc by jim bylo spolupráce s ostatními pedagogy, kteří by měli na svých školních učitelích o práci a děti hovořit a věnovat se mu. „Na 1. stupni vím každou problem, učitel jsou tam vzhledem k na školních učitelích s další průběh práce. Pedagogové na 2. stupni se ukáží budou, kteří spoluprací bude,“ odhaduje možná svých kolegů Vladěna Bartáková.

Pro svoje kolegy, kteří jsou s CHPSem na škole pomáhají (Mgr. Stanislav Mlýnský, Mgr. Marcela Dokoupilová), stáje jako pro škola psychologů (Mgr. Lucie Kořánková) má stát jenom škola škola. „Pracují všichni a stále vyvíjejí, so by se v rámci projektu ještě málo škola.“

Nakonec, jak vypadá podporovaní!

Zpět by se do budoucna měla také nějaké měření o projektu máj škola. Zde se výhledově učí sponorem učitel, o čemž vědět výstavu učitelů na školách. Měření je žák z 1. stupně v hodnocení výstavu učitelů a zvažoval na něm, jak by podle jejich představy měl vypadat učitel podporovaní. Na počátku školního školního učitelů i školních učitelů. Moc hezky výstavu, výstavu nápad!

Čtenáři této prvního číslo ZŠ se Věrněně děti škola účastní, jak by podporovaní podle představy dětí měl vypadat, jsou učitelé na školách 1 a 2.

Jak to vidi podporovatelé?

Na sboru žurnálských školách jsme se sešli s těmi, kteří pracují jako podporovatelé v projektu CHPS. Zpřítomněme se jimi.

1. Proč je to stále podporovatelé?
2. Co ti nejvíce na školce, které je jako podporovatelka, připadá?
3. Přijel už za sebou spoustu dětí s nějakými problémy?
4. Lze zvládnout nějaké problémy, se kterými se na nás spolustarší ohrožení?
5. Jak je o CHPS zpráva mezi spolužáky?

**Sylvie Dobrá, 6. třída
(ZŠ Přerovské nám., Brno)**

1. Mě to od 1. třídy hodně pomohlo dělat s jejich problémy, když třeba za mnou přišly s úkolem nebo tak.
2. Konečně jsem se tam s občerstvením, což je pro mě hodně zajímavé. Přijít jsem se, jen s těmi dětmi spolustaršími počítat, abychom jim mohli a přitom se něco dozvěděli.
3. Ano, přišlo tam to už dřív.
4. Třeba to, když třeba si v nějaké věci logici, nebo to kochají, když se radí. A přitom to za oběma nepřišlo se za. Nebo jiné věci třeba s rodiči. V prvním případě bych raději pracoval spolustarší, se druhým si s dětmi, zejména s pubertou, a možná se taky občas vyhledat radám třeba.
5. Ze začátku je to zejména hodně, protože to bylo něco nového. Dvěma už to běží jako normální věc.

**Petr Ševčík, 7. třída
(ZŠ Přerovské nám., Brno)**

1. Já jsem se začal pomáhat, co mají ostatní děti za problémy, a když jsem ve škole mladší děti, které na něco často nepochopí.
2. Dovedl jsem se hodně vysvětlit příčiny, které se už staly a co všechno jsou třeba ochotni učinit – třeba požádat si práci. Pak jsem se už, jak kamradé učil, říci jim, aby se naučili a v klidu nám pověděli, co se jim stalo.
3. Já jsem tu děti často mluvil, takže to vívali s větším porozuměním, když třeba například.
4. Začínám přicházet děti s menšími problémy, jako je například učení a tak. Třeba se jim dostává, aby se na to nezvykli a učil například, nebo jim pomáhá, jak to učil. Mnozí mají děti, což některé málo, jako velký problém, tak se jim snažím pomáhat.
5. Myslím, že ostatní tu běží v pohodě a hodně z nich se mi ptají, jak by se mohli mít třeba taky tak podporovat.

**Larisa Klárová, 7. třída
(ZŠ Přerovské nám., Brno)**

1. Já jsem se chtěla dozvědět, jak se ti máš, a chtěla jsem se poučit ze situací, které prožíváš. Vždycky máš to zejména, kamradě jsem se s malými dětmi a teď, když už je škola už jako přelom, stále jsem se podporovatelkou. Pracovat s dětmi je krásné, protože nám si můžeme věřit a obrátit se na nás, abychom jim pomohli.
2. Využívám nám tam, to všechno je třeba vědět. Připadá mi se být v drobcích a to bylo hodně zajímavé.
3. Už se na mě obrátili tři děti.
4. Několik podporovatelů pomohlo učení, jak jsem pomohl, jak má být doma hodiny, nebo hodinu třídního učení třeba.
5. Žad je velmi i druhého stupně o programu CHPS a v se začal se nám ptát, ale třeba nemají o dovolené. I to moc zajímavé a spíš a s nás občas logici.

**Bára Šantavská, 7. třída
(ZŠ Přerovské nám., Brno)**

1. Mě to byl hodně s kamradkami i jiné problémy, a tak jsem si řekla, proč to neudělat!
2. Na školce má každý nějaké to, že jsem se tam stala jako malá kamradka. Na jejich úkolech se mi hodně vyhovuje a byla to nepřijímání, že tedy tomu tak bylo.
3. Už se mnou děti s problémy přišly.
4. Když jsem byla v třídě a nějaké příklady z matematiky, když jsem třeba, jak se to vypočítá, tak jsem jim pomáhala.
5. Já jsem začala na prvním stupni a děti tam, ale kolem nás přechod, ale přicházejí nám také vstávání, jako by se nám stávali trochu tak. Navíc se jim, i já mám nějaké s dětmi strach, šel se to učení.



**David Písek, 7. třída
(ZŠ Vejvodova ul., Brno)**

1. Mám pomáhat dětem, třeba když jsem někdy, tak pro ně něco organizuji a tak.
2. Dovedl jsem se tam být sám – například, když jsem byl, třeba k tomu, když jsem v škole.
3. Ano, už jsem pomáhal třeba sportovním.
4. Vlastně to byly příklady týdnů a rodin – jednorázová spousta doma. Mě učení, třeba matematika. Přijde jsem jim, aby se s tím někam doma učil – v prvním případě matematika, ve druhém třeba nebo třeba. Na linku můžete 800 311 511 se zavolat třeba.



5. Můj kámoš má z činnosti občas usnout, hlavně když jsem byla na školce, tak mi říká, že se „uklidím“ ze školy. Ale jinak z nás taky užil a respektuje nás.

**Adela Nejzová, 5. třída
(ZŠ Vojtěchova ul. Brno)**

1. Právě v třídě, když jsem byla malá, dobral jsem všechny. Dívka už to nechtěla, ale jsem dobrá, jak se je. A tak chci pomoci těm, kteří prožívají něco podobného. Třída je ostatně dobrá třída pro z lágru – i to boží.
2. Právě mě bylo docela novými postávkám, což vřelino patří pod pojem jemná mást.
3. Přemýšlela jsem společně s kamarádkou, ale už za měm nějaké mást přišel, pak ale zase oděly a na nic se nezapřel.
4. Zájem jsem se s problémy vysvětlila, ale tělím se, až budu moct nějakou parnu.
5. Přemýšlela jsem se společně zapřela a to, co vlastně děláme, jít to komentovat tak, že jsem se kvůli školce vyrušila škola.

**Lucie Vašíková, 7. třída
(ZŠ Vojtěchova ul. Brno)**

1. Já jsem začla jsem na sobě školu, když mi nějaké problémy ve třídě, řekla jsem to s parní učitelkou a teď je to v pořádku. Dívka už vím, jak takové věci řešit, a chtěla bych pomáhat druhým, když se jim něco podobného přihodilo.
2. Něco jsem už řešila před školou, ale něco nového jsem se taky dozvěděla. Vytáhla jsem si papír, troupek, křesle, školu, tyranu a podobně. Hledám jsem díky tomu pochopit.
3. Ano, už to mám přehled. S problémy jsem tak a popovídát, a to je dobrá věc. Inak bych nebyla v sobě trochu dlouho a trápila se.

4. Například problémy jednáčky, které se ostatní kvůli prospěchu posměvají, a proto si nechce uvědomit svou špatnou zprávu. Řekla jsem jí, aby to řešila, ignorovala je a nevyběhla se za to, že je chybná. Zahrabala se a už je to lepší.
5. Ze začátku si z toho možná dělat legraci, ale pak poznat, že je to doopravdy a najít je, co děláme.

**Asena Ondříková, 5. třída
(ZŠ Vojtěchova ul. Brno)**

1. Vidím kolem sebe, že někdo má svoje problémy. Proto bych jim chtěla pomáhat.
2. Přítel mi připadá, když jsem na školce kvůli strachům našel školu a pak jsem si k němu, co se nám na naší škole nelíbí, co si myslím, že bychom mohli řešit, co na CHIPS? Mají nám řešit. Možná všo jine a př. tam vyjít.
3. Zájem jsem během má slůžky se na mne nikdy neobrátil, ale byla bych ráda, kdyžby někdo přišel.
4. Zájem nemohu říci.
5. Společně u nás ve třídě to moc nezapřel, protože my tam ne-máme žádné problémy.

**Kateřina Rybářová, 5. třída
(ZŠ Vojtěchova ul. Brno)**

1. Víím, že problémy jsou a že by se měly řešit. Sama jsem něco takového zažila. A já ráda pomáhám druhým.
2. Určitě jsem na školce získala nové zkušenosti – třeba jak se ke spolužákům, kteří za měm přijdou, choct, slychom je možná má, jak je přivítat, že jsme kamarádi a chceme jim pomoci.
3. Ze spokojenosti za mnou jítto nikdy nepřítel, ale řekla jsem si ko-manděkou jíti trápil se škola.
4. Já se spíš o takové drobné problémy, které okoušně vyřešit tím, že si nějaké převedeme a tím, kdo je způsobuje.
5. Za mělku to společně řešit můžeme. Hlavně po školce se-prať se jine tam třída. Teď už to má na.

**Tereza Ševcová, 6. třída
(ZŠ Vojtěchova ul. Brno)**

1. Právě díky radost, když někdo má problémy.
2. Dozvěděla jsem se různé věci, co třeba znamená kousat, co kři-žovat a tak.
3. Zájem jsem měl jinem jednu slůžku, a to se mnou nikdy nepřítel. Ale to nemeli, protože při školce se učím trpělivosti.
4. Zájem nemohu říci.
5. Některá společně se na nás školce děláme. Hlavně když jsem kvůli školce nemazal do školy. Teď to berou rádně.

Přehled základních škol zapojených do projektu CHIPS

Základní škola Dolní Buzov
Dolní Buzov, okres Mladá Boleslav
Garant a ředitel pedagogi: Mgr. Kateřina Kurová

Základní škola Vojtěchova, Brno
Vojtěchova 1, 602 00 Brno
Garant a ředitel pedagogi: Mgr. Vladimír Bartlhoř

Základní škola Přemyslovo náměstí, Brno
Přemyslovo nám., 602 00 Brno-Staros
Garant a ředitel pedagogi: Mgr. Petr Kouřil

Fakultní základní škola Pedagogické fakulty UK, Trzešňovka
Trzešňovka 1744, 155 00 Praha 5
Garant a ředitel pedagogi: Mgr. Zuzana Nováková

Základní škola Prácheň
Hrad Ochrádka 1700/25, 130 00 Praha 3
Garant a ředitel pedagogi: Mgr. Bohumír Samek

Představujeme členy týmu CHIPS:

Lubomír Fiala

Lubomír Fiala je jedním z pěti členů vedoucího týmu CHIPS, který vede PhDr. Alena Pílová. Žáci a pedagogové škol, kde projekt vztavovací podpory běží, ho už dobře znají. Doplněval náš téžím reportáž na limitovaných stránkách a měl nás předvedeno, když se v září humanitární odvětví v rámci jeho specializace „Tělesná výchova“ účastní. Takže děláte ve školách projekt, který se šíří. Tak bychom si rádi představili a já bych představil Lubomíra Fialu vám.



„Ve Velké Británii přinesl program CHIPS vynikající výsledky v dětské kriminalitě, která je tam mnohem rozšířenější než u nás.“

Lubomír Fiala je výtvarník. Vystudoval Školu uměleckoprůmyslovou školu, následně tento obor je zastupoval v rámci VOŠ, do oboru kreslířské uměleckých představitelů. Odpočívá si při práci představitelů umění, kde pracuje v oboru výtvarných uměleckých představitelů. Jeho hlavní obor je výtvarná tvorba. Při této práci odpracoval od roku 1987, kdy dostal nabídku zúčastnit se problematiky vztavovací podpory dětí a na následně pokračoval. „Jedná se o práci se zdravotně znevýhodněnými dětmi, která vyžaduje speciální podmínky, tak když jde o děti, nebo se zvyknou prostředky realizovat. Dětem připadá větší důležitost osobního zvládnutí – to bylo totiž náš cíl.“

Realizoval dva roky ve Velké Británii v rámci projektu, co vystudoval – je výtvarníkem na volné noze. Ale začal na DPS, a teď Fiala se spolupracoval a sešel se s ními nejen pracovat, ale také jako vedoucí výtvarného směru v dětských výtvarných skupinách. A tak když se představitelka mládeže Alena Pílová, Alena Pílová s nabídkou, zda by se měl stát součástí projektu vztavovací podpory CHIPS, který se provádí přípravou, organizací. „Nechci jsem říct ano. Na některé projekty chybí se dvěma dětmi zprávy, protože ve většině případů děti a proto jsem vůbec. Pak jsem si ale produkováni vztavovací podpory materiálu a spíš jsem, že projekt CHIPS funguje úplně už nyní ve Velké Británii. A protože to je nyní dost dobře známé

v ČR, že Angličané nevědí, že je třeba, ani jasně, ani řídit něčím, tomu by nevěřili, rozhodnutí se na následku říci ANO.“ Ve Velké Británii přinesl program CHIPS vynikající výsledky v dětské kriminalitě, která je tam mnohem rozšířenější než u nás, odpracoval ten léta 2003 realizoval realizoval v rámci vztavovací podpory dětí ve školách. Pomocí CHIPS tam, protože učitel i sám, řekl si.

„Zpočátku jsem byl hodně zvědavý na reakce pedagogů, což se do projektu započal.“ proto jsem Lubomír Fiala. „Nechci říct, když jsem byl ve škole, například, když je tam mnohem rozšířenější než u nás, odpracoval ten léta 2003 realizoval realizoval v rámci vztavovací podpory dětí ve školách. Pomocí CHIPS tam, protože učitel i sám, řekl si.“

V týmu CHIPS má Lubomír Fiala na starosti provedení školní práce – něco jako práce poradce pro školy podporované. Při realizaci projektu dělá přílohu a pracuje, co je ve školách mezi učitel, připravuje děti a spolupráce, může zde a je je třeba na tyto přílohy zaměřovat. Dětem pedagogům je v případě potřeby (spíš jako učitel dělat školní práci) dostupné a připravuje pomocí knihovny, učebnic a zprávy, jak říci. „Jsem velmi rád, že jsem dostal příležitost zapojit se do této práce, a teď, než to říci a teď,“ řekl se s Alenou Lubomírem Fialou.

„Mojí, jak jsem přišel na myšlenku... Školní práce a nastavení organizace. Předtím a Školní práce vztavovací podpory, že se mi ale vlastní dětské vztavovací podpory materiálu a školní „organizace“ jsem si v ní při práci prakticky jen dělil úpravou.

Byly pro tým CHIPSu pravidelné vztavovací podpory období, takže jste pracovali na „výtvarném“ projektu? Pro vztavovací tým Pílová i přinesla třídních materiálů pro 1. a 2. stupeň základních škol. Tímto v rámci podporované. Někdy jsem pracoval s výtvarnými představiteli, ale v organizaci jsem pracoval úplně vlastní

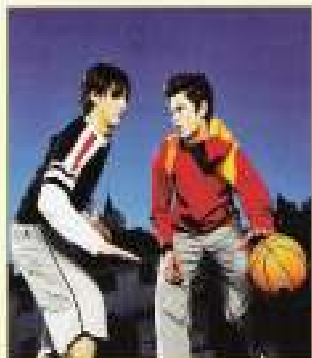
přijížděním také v rámci podpory. Děti jsem ve spolupráci s MŠMT dostalováni vztavovací podpory materiálů v rámci školních organizací a zprávy na pomocí učitel (jedenkrát školní, děti školní a psychologové, učitelé, organizace, zprávy dětem, školy apod.), který také distribuován v rámci projektu CHIPS.

A co například škola CHIPS v ČR? „Zkoušel jsem“ se s nimi ve školách školní organizací a v rámci školní organizací podporované „materiál“. Školní práce vztavovací podpory materiálů. Děti jsem dostalováni vztavovací podpory materiálů. Děti jsem dostalováni vztavovací podpory materiálů. Děti jsem dostalováni vztavovací podpory materiálů.

rozhlas, v podmíně také spolupráce s ČT 1 a Lúthelými ročníky, přinesla učitelé s ministry školství, mládeže a tělesné výchovy, které chcem být projekt přetvořit. Mnoho toho se mi tím podařilo a šlo podívat na práci našich kolegů ve Slovensku a na Prahu.

Mám již nějaké reakce dětí a pedagogů na to, jak projekt vztavovací podpory v rámci škol probíhá? Záměr jsem realizoval. Dětem negativně reaktivně reakce dětí a pedagogů jsou hodně klady. Dětem chybí být hlavně za jejich realizací a odpovědností, která při práci podporované práce.

Uíš, že každý, tedy i Ty, má mít stejné možnosti?



**Neměli by mít
ti schopnější
více práv
a možností?**

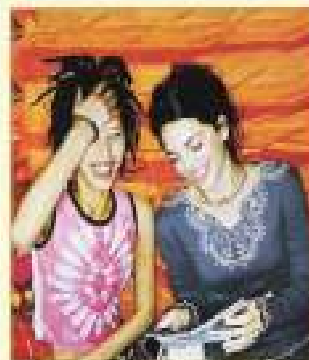


**Neměli by
naopak mít více
možností
ti slabší ?**

**A bylo by to
úbec
spravedlivé?**



**S každým
je třeba jednat
lidsky.**





A **Zamyslete se** - nejprve každý sám a poté společně - nad názory svých vstevníků Ery, Adama a Reye z přední strany tohoto listu a pokuste se najít pádné argumenty jak pro obhajobu určité pozice, tak proti ní. Není „na každém špirochu, pravdy trochu“? Popovídejte si o tom. A věcně postupujte v případě rozhovorů 1 a 2 z této strany.

B Co je to **rasismus** (a nebo také, co je to **předsudek**) a odkud se mezi lidmi bere? Jaké jsou jeho zdroje? Zvolte si jeden z pojmů, a vytráťte několik menších skupin a pokuste se nalézt, v každé skupině společnou odpověď. Poté si zvolte mluvčího, aby názor vaší skupiny přednesl celé třídě. A nakonec se pokuste určit, která skupina se svého úkolu zhostila nejlépe. A proč?

Rey: Srabi by neměli dostat šanci, nemyslíš?

Adam: Většinou by měli přijít na řadu poslední, nemám pravdu?

Eva: A kdo by měl o těch věcech a lepších šancích rozhodnout? Srabi? Většinou?

Eva: Mělo by se mezi lidmi rozlišovat?

Rey: Jsou všichni lidé stejní? A jsou si opravdu rovni?

Adam: Stejně o tom, jaký máš mužnosti rozhoduje rodiče – nemyslíš?

Rozhovor 1

Rozhovor 2



C Co znamená „jednat s druhým člověkem lidsky“? Napište si tři příklady takového jednání a poté vyberte ten, podle vašeho názoru, nejlepší a přečtěte jej nahlas ostatním. Vyberte si ze všech přečtených příkladů jeden a pokuste se jej výborně nebo literárně ztvárnit!

D Znáte **příběh o milosrdném samaritéanovi**? Odkud pochází? Připomeňte si jej - čtenou, vyprávěním či výtvarným dílem!

Článek 2: Mělo by se být diskriminováno

Všichni považujeme každý bez výjimky na každé dítě. I bez jakéhokoli ústředí nemáme pro ně rasu, barvu pleti, postavič, jazyk, národnost, politického nebo (zdeho) angličtina, národnostního, etnického nebo sociálního původu, sexuální, tělesné či duševní schopnosti, rod a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo jakýchkoli ostatních.



Uíš, že máš – stejně jako ostatní děti – právo na ochranu před násilím a škodlivými vlivy?



Myslím, že se především musíme dokázat ochránit sami.



Ale, co když tě týrá někdo blízký – třeba rodič nebo sourozenec?

A je pohlavek také týrán?



Nikdo nemá právo druhého zraňovat, mučit nebo zabíjet.





A Proč jsou vlastní lidé agresivní? Zamyslete se nad tím a napište krátkou úvahu a nebo si udělejte několik poznámek na toto téma! Potom si na jejich základě udělejte skupinový „brainstorming“ a všechny důvody, které vás napadnou, zapíšte na tabuli nebo flip-chart či velký papír. Pak vyberte – každý sám za sebe – tři nejzávažnější důvody a prvnímu z nich (nejdůležitějšímu důvodu) přiřaďte 3 body, druhému místu 2 body a třetímu 1 bod. Potom v celé skupině body sečíte a zjistíte, jaké důvody se ocitly na prvních třech místech v celé skupině.

B Proberte ve skupině následující názory.

Rey: Já myslím, že ty řeči o drogách, alkoholu a sexu jsou jen takový kecý děspěých – podívej se, co dělají sami, nemyslíš?

Ridam: Já myslím, že drogy můžou člověku pomáct. Podívej se, kolik z nich jsou zároveň taky léky! Nemám pravdu?

Eva: A jaký si myslíš, že je tedy rozdíl mezi lékem a drogou?

Rozhovor 1



C Drogý jsou jako oheň či voda – dobrý služba, ale špatný pán. Zamyslete se nad tímto přirovnáním a v rámci skupinové diskuse proberte, zda je správné, či ne.



Rey: Já si myslím, že nás rodiče vůbec nesmí trestat – co říkáš?

Ridam: A já myslím, že kdyby tomu syčákovi od vedle pořádně doma natekali, přestal by dělat takový volaviny.

Eva: A nemyslíš, že by bylo lepší poradit se s nějakým dobrým odborníkem?

Rozhovor 2

D Ke kterému z vašich průvodců se tentokrát připojíte?

Článek 19: Ochrana před násilím a bariérávaním – stát má dítě chránit před násilím a všemi formami špatného zacházení ze strany rodičů nebo jiných osob, které se o dítě starají.

Článek 20: Zneužití drog – dítě je nutné chránit před drogami a jinými škodlivými látkami.

Článek 34: Ochrana před sexuálními zneužitími – dítě je nutné chránit před sexuálními zneužitími a zneužitím.

Článek 31 a 32: Volný čas a dětská práce – dítě má právo na volný čas, rekreaci a kulturu. Děti a mládež má ochrany před vykořisťováním a prací, která ohrožuje jejich zdraví, výchovu nebo rozvoj.

Článek 35 a 36: Prodej, obchodování, dary a jiné formy vykořisťování – stát má poskytnout dítěti všechnu potřebnou pomoc a ochranu před vykořisťováním a prací, obchodováním a dary (dítě má právo na ochranu před všemi formami vykořisťování).

Článek 37: Mlčení a utváření volnosti – žádné dítě nemůže být pasivním mužem, krádežní pacháčem či bleskem a nesmí být nuceno mlčet nebo držet v tichosti.



Uíš, že máš – stejně jako všechny děti – právo na vzdělání a všestranný rozvoj své osobnosti?

Není to nesmysl, že vzdělání je „právo“, když je to „povinnost“?



Ve škole je ale legrace, ne?



A nemají některé děti ze školy mindráky?



Ušichní lidé jsou povinni rozvojet své schopnosti pilně a úsilím, mají mít rovný přístup ke vzdělání a ke smysluplné práci.





A Jak, jak je to s **názory** na četní straně listu? Není na každém z nich „pravdy trochu“? Popovídejte si o tom.

B A co si myslíte o následujícím rozhovoru? Rozdělte si role (Eva, Adam, Rey) a pokuste se **rozehrát rozhovor** do malé divadelní scény!

Rey: Ty řečí o přívku na vzdělání jsou blběsti! To si nás chtějí jenom přitěsat podle vlastních představ.

Adam: Ale kdybychom nechodili do školy, tak bychom byli blbí, ne?

Eva: To, že je to někdy nuda, záleží podle mě na kantorech. Co si o tom myslíš?



Rozhovor 1

C Napište **esej** nebo **úvahu** na některé z následujících témat: Jaký je rozdíl mezi **výchovou** a **pěčí**? A mezi výchovou a vzděláním? Má vzdělání něco společného s **kulturou**? Je dobré být vzdělanecem? Není lepší být někým, kdo je šikovný a vydělá si spoustu peněz? Stojí za to učit se nějaký cizí jazyk? Proč? Co znamená pro člověka **záliba** nebo „koníček“?

D Zvolte si tříčlennou **porotu**, vrchního **soudce**, **žalobce** a **obhájce**, a pokuste se ústy žalobce napadnout **zlaté pravidlo**: „Nečň duhým to, co nechceš, aby jiní činili tobě“, popř. jeho pozitivní podobu „Čo chceš, aby se dělalo tobě, dělej i jiným“. (Např. „v podnikání musíte trochu šidit, jinak byste zkrachovali a celá ekonomika by se zhroutil“; nebo „co když jsem např. masochista...“). Ústy obhájce se pokuste zlaté pravidlo obhájit a po dohodě s porotou nechte vrchního soudce rozhodnout, kdo má v tomto sporu pravdu.

E Předposlední cvičení je tak trochu na **tvorivost** a **fantazii**, připomeňte si jména vaších tří průvodců a napište si je pod sebe – v různých pořadí. Podívejte-li se na tříslabčná slova tvořená kombinací počátečních písmen jejich jmen (řká se tomu akronym) zjistíte, že v češtině sice nic neznamenají, ale v angličtině...? Co znamená např. ERA nebo EAR pokudpak ARE? Přeložte si je do češtiny a napište úvahu, příběh, esej nebo básně. Např. Abychom byli dobře připraveni na budoucí DOBU (eru), musíme umět především pořádně a aktivně NASLUCHAT...

F A teď již poslední, závěrečné cvičení. Vymyslete nějaký (slovní nebo i kreslený) **vtip**, který se vztahuje k některým uvedeným právním a povinnostem. Nevěte-li si rady, můžete se inspirovat manuálem „Požnej svůj práva, svobody a povinnosti“, ve kterém najdete dvě desítky krátkých vtipů od Vladimíra Řehčína.

Cvičení 28: Vzdělání – dítě má právo na vzdělání a stát má povinnost zajišťovat bezplatné a povinné základní vzdělání, podnikovému terory vědecko-školního vzdělání dostupného všem dětem a poskytovat vysokokvalitní vzdělání pro všechny podle jejich schopností.

Cvičení 29: Otevřené společnosti – výchova má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte a jeho nadání, rozvíjení jeho fyzických schopností a co nejvyšší mírou má být zaměřena:

- na poskytnutí ústy k lidským právech a základním svobodám;
- na poskytnutí ústy k rozvoji dítěte, ko své vlastní kultury, jazyku a tradicím;
- na přípravu dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti v duchu porozumění, míru, snášenlivosti, rovnosti pohlaví a přátelství mezi všemi národy, státy, národnostmi a náboženskými skupinami;
- na poskytnutí ústy k životnímu prostředí.



Příprav se na roli svědka

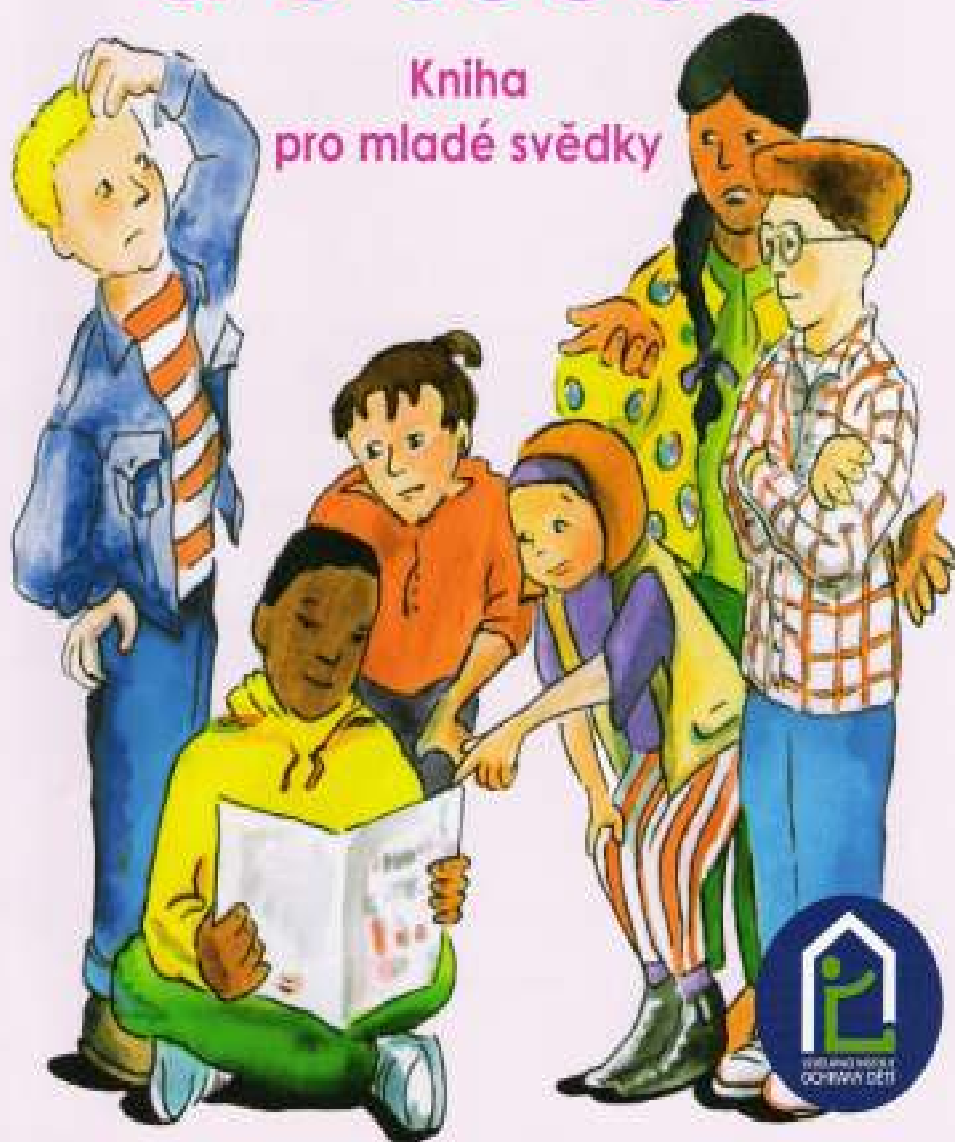
Kniha
pro malé svědky

„Každý den
svědčí na policii
či u soudu
děti jako ty.“



Řekni mi více o policii a o soudu

Kniha
pro mladé svědky



Vaše dítě jde svědčit

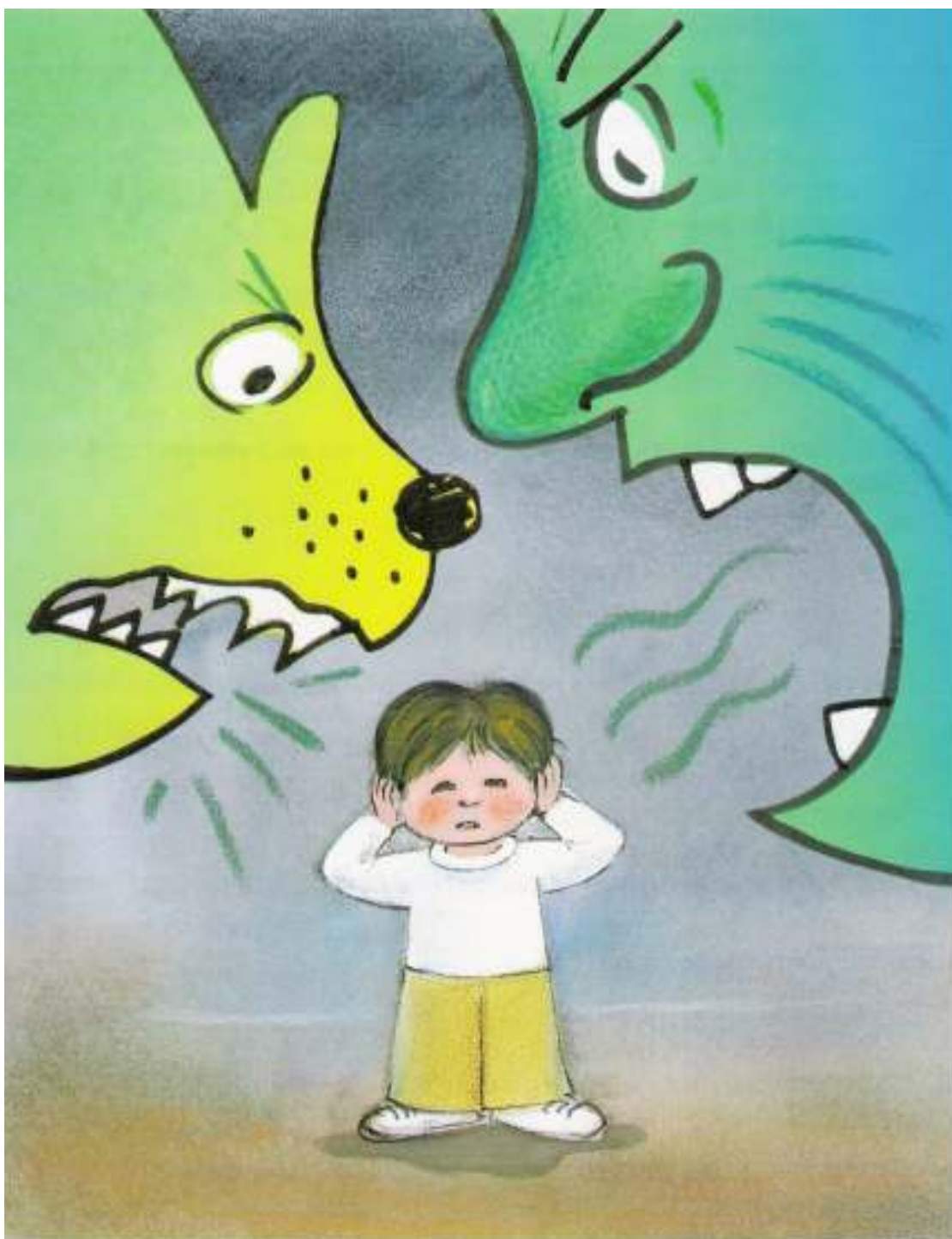


Informace a rady
pro osoby odpovědné
za výchovu dítěte





Máš právo využívat všech svých práv. Nezáleží na tom, jakou máš barvu pleti,
jakým hovoříš jazykem ani jakého jsi vyznání. Máš svá práva, i když jsi dítě!
Práva zajišťují každému člověku spravedlivé zacházení.
Každý člověk má svá práva - ty, tví rodiče, sourozenci, příbuzní, sousedé, přátelé!
Všichni lidé na celém světě!



Nikdo ti nesmí ubližovat.
Nikdo tě nesmí tělesně ani duševně týrat.



Máš právo na pomoc v nemoci. Právo na ochranu zdraví.
Nikdo ti nesmí nabízet ani nutit alkohol, drogy, nic, co ti může ublížit.

Máš právo na pomoc v nemoci

Máš právo – ale také povinnost – chránit své vlastní zdraví. A také zdraví
ěch druhých. Nikdo ti nesmí nabízet ani nutit alkohol, drogy – nic, co ti
nůž ublížit. Ani ty nesmíš dělat něco podobného. Nic, co by poškozovalo
vé nebo cizí zdraví.

Co je to vlastně zdraví? Víš to?

- a) Ne, nevím.
- b) Ano, vím. Zdraví je např.

Představ si, že ten kluk na obrázku se ošklivě poranil, když spadl z kola.
Imenuje se Jirka. Pan doktor ho teď ošetřuje.

Co myslíš, musí pan doktor Jirku ošetřit, nebo nemusí?

- a) Nevím.
- b) Musí, protože
- c) Nemusí, protože
- d) Nesmí Jirku ošetřit, protože

A co myslíš, musí pan doktor Jirku ošetřit, jenom když mu Jirka
nebo jeho rodiče zaplatí?

- a) Nevím.
- b) Musí, protože
- c) Nemusí, protože

Některé léky nebo některé lékařské zákroky mohou být nepříjemné.

Musí si je dítě jako ty vzít, nebo nemusí? Musí na nepříjemnou
operaci, nebo ne? Co myslíš?

- a) Nevím.
- b) Nemusí brát léky, protože
- c) Nemusí na operaci, protože
- d) Musí brát léky, protože
- e) Musí na operaci, protože

A víš, kdo o tom má v takovém
případě rozhodnout?

- a) Nevím.
- b) Ví, rozhodnout o tom má



Škola:

Datum: Třída: Pohlaví /chlapec, děvče/:

Instrukce: Zakroužkuj odpověď, která je pravdivá.**Nepodepisuj se!**

- | | | |
|---|-----|---------|
| 1. Jsi rád(a) v této třídě? | ANO | NE |
| Oznámkuj známkou do jedničky do pětky. | 1 | 2 3 4 5 |
| 2. Máš ve třídě dobrého kamaráda? | ANO | NE |
| 3. Patříš ve vaší třídě do nějaké party? | ANO | NE |
| 4. Byl(a) jsi svědkem toho, že je ubližováno tvému spolužákovi jinými spolužáky ze školy? | ANO | NE |
| 5. Ubližoval nebo ubližuje někdo ze třídy tobě? | ANO | NE |
| 6. Ubližoval nebo ubližuje ti někdo ze školy? | ANO | NE |
| 7. Řekl(a) jsi o tom někomu? | ANO | NE |
| 8. Pomohl ti ten, komu jsi to řekl(a)? | ANO | NE |
| 9. Myslíš si, že je dobrý nápad požádat o pomoc učitele? | ANO | NE |
| 10. Byl potrestán ten, kdo ti ubližoval? | ANO | NE |
| 11. Řekl(a) jsi o tom, že ti někdo ubližuje rodičům? | ANO | NE |
| 12. Jsi sám (sama), komu ve třídě nebo ve škole ubližují? | ANO | NE |
| 13. Zkusil(a) ses tomu, kdo ti ubližuje, bránit? | ANO | NE |
| 14. Pokusil se tě někdo bránit? | ANO | NE |
| 15. Ubližuje ti někdo z jiné školy? | ANO | NE |
| 16. Je ti známo, proč ti ubližuje? | ANO | NE |