

ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ V PRAXI

2 | 2025

PODPORA WELLBEINGU
SKRZE FORMATIVNÍ
HODNOCENÍ A VYSVĚDČENÍ
JINAK

TRENDY Z OBLASTI UŽÍVÁNÍ
NÁVYKOVÝCH LÁTEK
A PROBLÉMŮ SE SPÁNKEM
U DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH

KARIÉRA V UČEBNÍCÍCH:
JAK ČESKÉ UČEBNICE
ZOBRAZUJÍ GENDEROVÉ
ROLE A PROFESY

TŘICET LET DYS-CENTRA
ANEBO QUO VADIS ŠKOLSKÉ
PORADENSTVÍ

SLOVO ÚVODEM



Těšíte se vždycky do práce? A máte svou práci rádi, baví vás? Pevně věříme, že na druhou otázku zazněla kladná odpověď. Jinak se práce s lidmi dělat nedá, nebyli bychom užiteční. Nejde o žádný naivní idealismus, jde o to, že musíme svou práci chápat jako smysluplnou a sebe jako dostatečně kompetentní k jejímu vykonávání, byť se tento pocit hodí okořenit zdravou dávkou pokory. Přitom první otázka, ruku na srdce, asi vyvolala spíše negativní odpověď. To se stává. Občas přijde únava, někdy nás čeká v práci nepříjemné jednání, kterému bychom se raději vyhnuli, jindy bychom měli chuť ještě chvíli užít domáci pohody, více si odpočinout. V ideálním světě bychom jako poradenští pracovníci měli mít nad všemi těmito situacemi nadhled a umět je zpracovat, abychom i nadále pro své klienty představovali zdroj podpory, pro kterou k nám přicházejí.

Proč se o tom vůbec bavíme? První únorový týden byl již druhým rokem vyhlášen Týdnem pro wellbeing a jeho mottem bylo „Když se do školy těším...“. Wolters Kluwer bylo jednou ze zapojených organizací, a tak se zaměření článků tohoto čísla Školního poradenství v praxi dost nabízel. Ačkoliv v časopise naleznete devět různých rubrik, ve většině z nich se tématu osobní pohody autoři věnují. To jen dokládá, že wellbeing není něco nového, co bychom měli do školního prostředí uměle naroubovat, ani není spjatý s žádnou jednou speciální oblastí. Je to téma, které se propisuje do naší každodenní reality. Ať se žáci učí ve školních třídách, potkávají na chodbách škol, hrají fotbal na školním hřišti, připravují se na důležité zkoušky, nebo plní jakékoliv jiné studijní povinnosti, bez přiměřené dávky osobní pohody to jde jen stěží. A co víc – totéž platí i pro jejich učitele a školní poradenské pracovníky.

Těšit se do školy nebo do práce nebudeme denně, to víme. Když se ale do práce netěšíme vůbec, je namístě ji změnit. Mohou ale děti a dospívající jen tak změnit školu? Těžko... Proto dává smysl společně hledat momenty osobní pohody všude, kde se ve školách setkáváme, a pro nás pro všechny. Zalistujte naším časopisem – i v něm naleznete ony důležité dílky skládanky zvané wellbeing.

*Lenka Krejčová, odborná editorka
Školního poradenství v praxi*

OBSAH

ODBORNÁ SDĚLENÍ

Podpora wellbeingu skrze formativní hodnocení a Vysvědčení JINAK | Mgr. Marek Matouš Bula;
doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.; Mgr. Julie Grombířová 2

ROZHOVOR

Péče o duševní zdraví žáků je jednou z priorit Slezského gymnázia v Opavě | Mgr. Kamila Tkáčová 9

PREVENCE

Jak je důležité mít všech pět pohromadě |
Mgr. Aleš Benda 12

Trendy z oblasti užívání návykových látek a problémů se spánkem u dětí a dospívajících |
Mgr. Dominika Matějovcová; Bc. Roman Petrenko 14

Ohlédnutí za Bubnovačkou 2024 a novinky pro školy z Centra LOCIKA | Aneta Kuželová 17

METODICKÁ ČINNOST

Jak moc spěcháme v hodinách? | Mgr. Jaroslav Vídeňský 19

Ztráta blízké osoby | Mgr. Vendula Dovole 21

Jak pracovat ve škole s dětmi z náhradní rodinné péče |
Mgr. Monika Kosačiková Jetmarová 23

LEGISLATIVA

Žádosti, souhlasy při poskytování poradenských služeb ve škole – 2. část | Mgr. Jan Fiala;
PhDr. Mgr. Monika Puškinová, Ph.D. 26

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

Kariéra v učebnicích: Jak české učebnice zobrazují genderové role a profese |
Mgr. Dagmar Matulíková; Tomáš Paul, Ph.D. 31

RECENZE

Recenze knihy Transgender | Mgr. Pavel Dosoudil 34

ZAMYŠLENÍ NAD

Samostatnost | PhDr. Václav Mertin 36

PŘIPOMÍNÁME VÝROČÍ

Třicet let DYS-centra aneb Quo vadis, školské poradenství |
doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D. 38

Podpora wellbeingu skrze formativní hodnocení a Vysvědčení JINAK

MAREK MATOUŠ BULA, JANA KRATOCHVÍLOVÁ, JULIE GROMBÍŘOVÁ

Podpora wellbeingu dětí v rámci základní i střední školy je aktuální a důležité téma. Proč se zaměřovat na podporu wellbeingu ve školním prostředí? Výzkumy napříč světem opakovaně ukazují, že je to klíčový prvek vzdělávání. Pomáhá zvyšovat motivaci žáků (Datu a King, 2018), zlepšovat jejich studijní výsledky (Borman a kol., 2019) a zároveň přispívá k jejich sociálnímu a emočnímu rozvoji (Dix a kol., 2020). Navíc slouží jako ochranný štít proti úzkostem a depresím (Lew a kol., 2019; Zhou a kol., 2020), podporuje schopnost být spokojený s vlastním životem (Seligman a Csikszentmihalyi, 2000) a zvyšuje pracovní výkonnost v dospělosti (Edgar a kol., 2015).

V době, kdy stále více dětí čelí psychickým obtížím, se stává integrace podpůrných strategií do školního prostředí ještě naléhavější. Tyto strategie zdůrazňují důležitost zaměření na pozitivní emoce, zvládání těch negativních, rozvoj charakteru, posilování odolnosti a zlepšování mezilidských vztahů. Pro úspěšnou implementaci těchto opatření je klíčové podpůrné a bezpečné prostředí, a to ve třídách i na úrovni celé školy. Podpora pohody ve školách tedy není jen trendy téma – je to zásadní krok k tomu, aby děti mohly zvládat výzvy školy, naplno rozvíjet svůj potenciál a připravovat se na dospělý život.

Různé organizace v ČR vytvářejí nebo adaptují ze zahraničí evidence-based metodiky, nabízejí workshopy nebo preventivní programy do škol. Přestože jsou tyto aktivity klíčové a užitečné, odehrávají se často ve formátu specializovaných výukových hodin nebo jednorázových bloků. Podpora wellbeingu dětí je však komplexní a dlouhodobá záležitost. Pro zajištění efektivity by se tato podpora proto měla propisovat do běžného školního života.

Hodnocení procesu učení a výsledků dítěte jednoznačně patří mezi nejvýznamnější součásti života školy z pohledu dítěte, rodiče i vyučujícího. Prožívání školního úspěchu či neúspěchu v konkrétních pedagogických situacích ovlivňuje přesvědčení dítěte o vlastní zdatnosti (Zimmerman, Bandura a Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 2000; Mareš a Neusar, 2012); spolupodílí se na utváření jeho sebepojetí a zpětně vnímaná zdatnost žáka se promítá do jeho výsledků. Přesvědčení o své schopnosti uspět a obstát požadavkům vzdělávání vzniká vlivem prožívaných situací v rodině, okolním prostředí a zejména vlivem prožitků ve škole. V ní dítě tráví podstatnou část dne a je neustále konfrontováno s cílovými kategoriemi i výkony svých spolužáků i se sebou samým.

Hodnocení a sebehodnocení tak významně ovlivňuje vnímání kvality života dětí, kvalitu jejich bytí (Lukášová, 2011; Lukášová a Mareš, 2014).

Na následujících řádcích se budeme snažit odpovědět na otázku, jestli a v čem konkrétně má formativní hodnocení potenciál pro efektivní podporu wellbeingu všech dětí.

Wellbeing dětí

Wellbeing má mnoho definic a různých vymezení. Příčinou je to, že pojem wellbeing je komplexní stejně, jako je komplexní náš život. Obsahuje každou oblast, která ovlivňuje kvalitu našeho bytí. Pokud se chceme bavit o konkrétním problému, je proto žádoucí vybrat si určitou oblast wellbeingu, který s ním nejlépe souvisí. V rámci tohoto článku se budeme věnovat psychickému a subjektivnímu wellbeingu.

Co si představíte pod pojmem wellbeing? Štěstí, spokojenost nebo snad smysluplný život? Wellbeing (neboli v češtině osobní pohoda) má mnoho různých koncepcí. Jedny z nejpoužívanějších navazují na hedonistický nebo eudaimonický přístup k životu. Hedonistický pohled na wellbeing nabízí koncept subjektivního wellbeingu, který definoval Diener a kolegové (1999). Podle nich jde o kombinaci pozitivních emocí, omezení těch negativních a celkové životní spokojenosti. Jedná se tedy o prožívání „tady a teď“, které se váže k přítomnému okamžiku. Naopak eudaimonická pohoda, vycházející z humanistické psychologie, klade důraz na smysluplný život a osobní růst. Významným přínosem je také model psychické pohody od Ryffové (1989), který zahrnuje šest dimenzí: osobní růst, pozitivní vztahy, autonomii, zvládání prostředí, smysl života a sebepřijetí. Studie ukazují, že podpora tohoto druhu wellbeingu může mít vliv i na naše zdraví.

I když se hedonistický a eudaimonický přístup v některých oblastech překrývají, zároveň se významně liší a je užitečné sledovat oba směry. Aktuální výzkumné snahy spíše vnímají wellbeing jako mnohorozměrný koncept, který zahrnuje více než jen štěstí a spokojenost. Je to komplexní obraz lidského prospívání a naplňování potenciálu, který propojuje okamžité radosti s hlubším smyslem života. Právě naplňování svého lidského potenciálu a konání v souladu se svými hodnotami přináší do života trvalejší a hlubší pocit štěstí.

Nicméně u dětí do 15 let se opakovaně ukazuje, že jsou tyto oblasti takřka zaměnitelné. V tomto věku dítě zatím nemá dostatečné vývojové kapacity, a tedy nevnímá velký rozdíl mezi prožíváním v tento moment a dlouhodobým prožitkem smysluplnosti a naplnění. To je pro nás učitele klíčová informace vzhledem k intervencím a každodenní práci s dětmi. Příkladem může být, že dítěti nemusí stačit uvědomění, že se učí něco dlouhodobě důležitého, ale potřebuje na pravidelné bázi zažívat pozitivní emoce a smysluplnost v rámci dané výuky.

Projevy wellbeingu

Významnou teoretickou a empirickou oporu pro podporu wellbeingu zprostředkovává výzkum v pozitivní psychologii, mezi jejíž zakladatele patří Martin Seligman a Mihaly Csikszentmihalyi. Pozitivní psychologie přináší nový pohled na fungování člověka. Vnímá wellbeing jako zásadní ukazatel zdravého fungování. Jinými slovy: místo toho, aby se zaměřovala jen na to, co v lidském životě nefunguje, tedy na nemoci a problémy, klade důraz na to, co funguje dobře. Zdůrazňuje, že zdraví není jen nepřítomnost nemoci, ale také schopnost prožívat spokojenost, smysluplnost a osobní rozvoj (Seligman a Csikszentmihalyi, 2000). Tento přístup přináší nový pohled na duševní zdraví, který není postaven jen na diagnostikování nemocí, ale na zdravém fungování a prospívání. Pozitivní psychologie se tímto snaží vytvořit rovnováhu mezi tradičním pohledem na nutnost léčby nemocí a zaměřením na celkovou spokojenost se životem.

Stojí za to zmínit, že Martin Seligman ve své knize *Vzkvétání* popisuje wellbeing jako komplexní koncept, který není nutně spojený s radostí nebo veselostí. Ne každý z nás je schopen tyto emoce prožívat na základě psychologických predispozic. To ale neznamená, že by tito lidé nemohli dosáhnout stejné úrovně wellbeingu jako ti, kteří radost a veselí cítí. Je tedy nutné hledat symptomy, projevy wellbeingu tak, aby odrážely komplexnost tohoto pojmu.

Sledování wellbeingu v praxi znamená pozorovat, jak se dítě projevuje a jak se cítí. Pojďme si některé projevy prospívání a vyšší míry wellbeingu přiblížit na konkrétních příkladech. Na začátek je však vhodné připomenout, že ne všechny symptomy můžeme sledovat u každého dítěte najednou, ne v plné míře a především specificky pro každé jednotlivé

dítě dle jeho možností. A zároveň by naše pozornost měla směřovat na změnu chování jednotlivého dítěte v daných oblastech.

Angažované dítě je zapálené do činnosti, kterou právě dělá. Při skupinové aktivitě přichází s nápady, přebírá úkoly a s nadšením hledá řešení. Jeho pozornost a energie jsou zaměřené na to, aby přispělo a užilo si spolupráci nebo vlastní činnost. Dítě, které má **chuť se učit**, projevuje přirozenou zvědavost a touhu objevovat nové věci. Může například samo zkoumat, jak něco funguje, klást otázky a hledat odpovědi. Vidí nové poznatky jako příležitost k rozšíření svých obzorů. Po hodině může přijít za vyučujícím a doptávat se na detaily nebo si vyžádat další literaturu. **Flow** je stav, kdy dítě úplně pohltí činnost, kterou dělá, ztrácí pojem o čase. Lze ho pozorovat, když je dítě soustředěné a věnuje se plně své aktivitě, užívá si ji a necítí tlak nebo stres. Dítě, které si je **vědomo svých silných stránek**, dokáže rozpoznat, co mu jde dobře, a tuto schopnost aktivně využívat. Například si uvědomuje, že umí dobře argumentovat nebo vyhledávat informace, a tuto dovednost uplatňuje při plnění úkolů nebo v týmové spolupráci. Toto uvědomění posiluje jeho sebedůvěru a přináší mu pocit uspokojení a úspěchu. **Autonomní** dítě je schopné dělat vlastní rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. Například samo plánuje, jak si rozdělí čas mezi různé aktivity. Samostatně si vybírá, jakým způsobem splní určitou výzvu. Tento pocit samostatnosti a kontroly nad svými rozhodnutími je přímo svázán s posílením vnitřní motivace a angažovanosti. Dítě zažívající **pozitivní emoce** projevuje radost, vděčnost nebo nadšení z bytí ve škole. Tyto projevy však mohou být velmi rozličné. Pro nás vyučující je důležité nabídnout dětem takové cesty projevu, které jim budou vlastní.

Jak jsme uvedli výše, celkovou pohodu dítěte ovlivňuje také jeho hodnocení a sebehodnocení. Věnujme tedy pozornost trendu ve školním hodnocení – formativnímu hodnocení ve výuce a změně závěrečného sumativního hodnocení.

Podpora wellbeingu skrze formativní hodnocení

Formativnímu hodnocení věnuje v současnosti pozornost laická i odborná veřejnost, a to především z důvodu dlouhodobého potvrzení pozitivního vlivu formativního hodnocení na proces učení a výsledky žáků (srov. Black a Wiliam, 1998; Hattie, 2023). Formativní hodnocení se postupně od prvotně nadšených vyučujících dostalo do koncepcí jednotlivých škol a do dlouhodobého strategického záměru vzdělávací politiky v České republice. Jedním ze strategických cílů vymezených ve Strategii 2030+ je právě posílení využívání formativního hodnocení (Fryč a kol., 2020, s. 18).

Abychom vedli smysluplnou diskusi o formativním hodnocení, musíme si nejdříve ujasnit jeho podstatu a vymezení, což není jednoduchý úkol. Formativní hodnocení vymezila

řada autorů domácích (např. Kolář a Šikulová, 2009; Košťálová, Miková a Stang, 2008; Kratochvílová, 2011; Slavík, 1999; Starý a Laufková, 2016) i zahraničních (např. Black a Wiliam, 1998; Earl, 2003; Nitko a Brookhart, 2014; Wiliam a Leahyová, 2020) a nové definice či operacionalizace stále přibývají. Pro účely tohoto příspěvku použijeme vymezení formativního hodnocení v dokumentu, který by měl být odborné pedagogické veřejnosti znám, ve Strategii 2030+ (Fryč a kol., 2020, s. 11): „Formativní je hodnocení průběžné, které přináší žákovi užitečnou informaci o tom, co ví nebo čemu rozumí průběžně v rámci vzdělávacího procesu, a směřuje ho k naplnění stanoveného cíle. Umožňuje mu sledovat vlastní pokrok, vede ho k řízení svého učení a pomáhá komplexně rozvíjet jeho osobnost. Účelem formativního hodnocení je tedy identifikovat vzdělávací potřeby žáků a přizpůsobit těmto zjištěním vyučování a učení tak, aby každý žák dosáhl maxima ve svém rozvoji vzhledem k svým individuálním možnostem.“

Již na první pohled je z této definice zřejmé, že formativní hodnocení je komplexní problematikou a nelze jej zaměřovat se slovním hodnocením. Aby formativní hodnocení bylo užitečné a smysluplné pro všechny aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, je důležité, aby bylo uchopeno systematicky, tedy aby bylo realizováno ve spolupráci s žáky (včetně sebehodnocení žáků a vrstevnického hodnocení), aby se vztahovalo k žákům známým cílům, kritériím a aby bylo vhodně provázáno s hodnocením sumativním, což vysvětluje ve svých publikacích Kratochvílová (2011; 2012). Formativní hodnocení podporuje komplexní rozvoj osobnosti žáka, nesleduje jen očekávané výsledky vzdělávacích předmětů, ale i rozvoj klíčových kompetencí žáků. Je tedy velmi úzce spjata s wellbeingem žáků. Oba tyto koncepty jsou zahrnuty ve zmíněné Strategii 2030+ a ve výchově a vzdělávání je třeba jim věnovat pozornost.

Na podporu wellbeingu pomocí formativního hodnocení se můžeme podívat skrze jeho již výše zmíněné projevy. Formativní hodnocení díky své komplexnosti rozvíjí právě tyto aspekty a přispívá k celkové pohodě dítěte a jeho dlouhodobému rozvoji.

A/ Angažovanost

Konstruktivní zpětná vazba: Jedním z efektivních způsobů, jak podpořit angažovanost dítěte, je zpětná vazba, která vyváženě kombinuje ocenění úspěchů a návrhy na zlepšení. Konstruktivní zpětná vazba je popisná, akcentující to, co se již dítěti daří, a současně zvědomující to, v čem je třeba se dále rozvíjet. Její součástí je hledání možností rozvoje, podněcování k další činnosti, která právě angažovanost dítěte podporuje. Tímto přístupem dítěti pomůžeme uvědomit si jeho konkrétní úspěchy, které ho motivují pokračovat v práci. Zároveň díky jasnému a povzbuzivému vymezení toho, co může vylepšit, podporujeme dítě v další činnosti.

Smysluplné a dosažitelné cíle: Klíčem k podpoře angažovanosti je zapojit dítě do procesu stanovování si cílů a jejich sebehodnocení. Pokud dítě přijme stanovený cíl, nebo si ho dokonce zvolí a průběžně sleduje jeho dosažení, zvyšuje se jeho motivace a aktivní zapojení ve výuce. Například místo obecného „zlepším se v matematice“ může být cílem „naučím se počítat z paměti do sta dvouciferná čísla“.

Stanovování vlastních cílů zvyšuje motivaci a pocit odpovědnosti dítěte za vlastní učení. Učitel může dítěti pomoci formulovat cíle tak, aby byly konkrétní a realistické, například: „Chci se zlepšit ve čtení tím, že si každý den přečtu dvě stránky z knížky.“ Dítě pak vidí, že směřuje ke konkrétním výsledkům, které jsou pro něj smysluplné a vycházejí z jeho potřeb.

Personalizací cíle se stává učení osobnějším a atraktivnějším. Navíc když dítě vidí, jak postupně svého cíle dosahuje, zažívá uspokojení a pocit úspěchu.

B/ Zaměřenost na proces učení – na přirozenou chuť se učit

Zdůraznění procesu učení: Formativní hodnocení se zaměřuje na proces učení dítěte. Místo sledování pouhých výsledků učení sleduje cestu učení se – snahu, kterou dítě vynaložilo, a zlepšení, kterého dosáhlo. Zaměřuje se na pokrok dítěte a učení se z chyb. Například místo výroku „Máš správnou odpověď.“ může být účinnější říci „Vidím, že ses hodně snažil a hledal různé způsoby, jak úkol vyřešit. Našel jsi svoji cestu k řešení.“ Tím dáváme dítěti najevo, že snaha je stejně důležitá jako výsledek. Dítě se učí také tím, že si zvědomuje, že chyby nejsou selháním, ale příležitost k dalšímu růstu.

Otevřené otázky: Kladením otevřených otázek k procesu učení se dítě podněcuje k další akci, jejich řešení podporuje zvědavost dítěte a jeho další rozvoj. Například výroky „Co bys mohl vyzkoušet jinak?“, „Vyčerpali jsi již všechny možnosti?“, „Které kritérium jsi přehlédl?“ vybízejí dítě k přemýšlení, zkoumání a hledání vlastních řešení a předávají mu zodpovědnost za učení. Otázky podporují korekci učení, vybízejí k dalšímu konání dítěte.

C/ Zážitek flow

Individuální přizpůsobení úkolů: Zážitek flow nastává, když je dítě naplno ponořeno do činnosti, která ho baví a zároveň mu představuje přiměřenou výzvu. Úkoly by měly být dostatečně náročné, aby nebyly nudné, ale zároveň takové, aby je dítě s trochou úsilí zvládlo. Jejich volba souvisí s výše uvedenou personalizací učebních cílů. Například místo příliš jednoduchého zadání může učitel nabídnout úkol, který dítě motivuje k přemýšlení a objevování nových přístupů, přičemž stále odpovídá jeho schopnostem. Pocit „zvládnutí, když se budu snažit“ je pro flow klíčový.

Dílčí cíle: Rozdělení náročnějšího cíle na menší, dílčí cíle pomáhá dítěti dosahovat postupnými kroky úspěchu a udržet si soustředění a zájem. Každý splněný krok posiluje pocit úspěchu a motivuje dítě pokračovat dál. Například při náročnějším projektu může učitel stanovit jednoduché dílčí cíle, které dítěti ukazují postupný pokrok. Tento přístup pomáhá udržovat motivaci a radost z průběhu práce, což jsou klíčové prvky flow.

D/ Vědomí vlastních silných stránek

Sebereflexe úspěchů: Pomáhat dítěti uvědomit si, co se mu podařilo, je zásadní pro budování zdravého sebepojetí. Přemýšlení o svém učení („Co se mi dnes povedlo? Jak jsem toho dosáhl?“) posiluje nejen vnímání vlastních znalostí, dovedností a schopností, ale také učí dítě rozpoznávat učební strategie, které vedou k úspěchu – učitel může dítě vést k zamýšlení, které kroky nebo dovednosti mu pomohly dosáhnout cíle.

Pravidelná sebereflexe úzce souvisí se sebehodnocením dítěte. Osvojí-li si dítě samo popisný jazyk a poskytneme-li mu další podporu, jako jsou kritéria hodnocení, možnost volby důkazů učení a bezpečné prostředí, učí se dítě hodnotit svůj proces i výsledky učení.

Otázky „Jak daleko jsem od cíle? / Jak blízko jsem k cíli?“, „Jak hodnotím svůj pokrok?“, „Co ještě potřebuji, abych cíle dosáhl?“ podporují nejen zodpovědnost za vlastní učení, ale i jeho plánování.

E/ Pozitivní emoce podporující učení dětí

Dítě by mělo zažívat při učení pozitivní emoce. Ty můžeme podpořit vhodnou prací s chybou žáka, hledáním možností ke zlepšení. Děti potřebují prostor, kde se mohou cítit v bezpečí i při děláni chyb. Chyby by neměly být vnímány jako selhání, ale jako příležitosti k učení. Například když dítě udělá chybu v úkolu, učitel by mohl říct: „Je skvělé, že jsi na tom pracoval. Pojďme se podívat, co bys mohl příště zkusit jinak.“ Taková reakce vytváří atmosféru důvěry, ve které jsou s učením se novému spojeny pozitivní emoce.

Také zpětná vazba, která zdůrazňuje dosažené pokroky, pomáhá dítěti zažít radost z vlastního růstu. Místo hodnocení typu „Máš to dobře.“ lze použít povzbuzivé věty jako „Vidím, že jsi dnes udělal pokrok v tom, jak řešíš úkoly.“ Tím, že dítě cítí, že jeho snaha a zlepšení jsou oceněny, je podporována pozitivní emoce spojená s učením.

Podpora wellbeingu skrze Vysvědčení JINAK: zkušenosti vyučujících

Průběžná zpětná vazba, zaměřená na podporu učení, ovlivňuje vnímání úspěšnosti a kvality života dítěte. Učí dítě nahlížet reálně na své výsledky učení, učební pokroky, strategie a další možnosti vlastního rozvoje. Rozvíjí u dítěte schopnost poznávat sebe sama a reálně sledovat, jak se mu celkově daří.

Významným nástrojem zpětné vazby může být i pololetní a závěrečné vysvědčení. To by mělo být vyústěním hodnocení průběžného a mělo by s ním být úzce provázáno. Měníme-li v našich školách hodnocení průběžné, mohli bychom učinit proměnu i ve formě a obsahu hodnocení závěrečného. O tuto změnu se pokouší Vysvědčení JINAK, které je koncipováno tak, aby nahlíželo na dítě komplexněji, aby mu poskytovalo informace k dalšímu rozvoji, a to i skrze sebehodnocení. Zavádění Vysvědčení JINAK tedy podporuje rozvoj formativního hodnocení.

Vysvědčení JINAK se zaměřuje nejen na dosažené výsledky, ale i na individuální pokrok žáka, na ocenění jeho silných stránek, doporučení k dalšímu rozvoji a také na posouzení pro život významných dovedností ve vztahu ke klíčovým kompetencím RVP ZV. Je to něco více, než je výčet známek či slovní hodnocení. Vysvědčení JINAK navazuje na formativní přístup ve výuce a propojuje formativní účel zpětné vazby se sumativním hodnocením. O Vysvědčení JINAK jsme již psali v časopise *Řízení školy* v čísle 9/2023; je výsledkem projektu „Vývoj a implementace pilotního designu školního vysvědčení: Inovace závěrečného hodnocení žáků základní školy ve vazbě na komplexní rozvíjející hodnocení“ podpořeného TAČR (TL: 05000360; dále jen Vysvědčení JINAK), který si kladl za cíl inovovat závěrečné hodnocení žáků základní školy v České republice.

Do procesu hodnocení Vysvědčení JINAK je inovativně zapojeno dítě, které se jako aktivní partner učitele na vlastním hodnocení podílí.¹ Aby formativní průběžné hodnocení vyústilo v hodnocení na vysvědčení, musí vyučující zvládat práci s cíli, kritérii hodnocení, důkazy učení, pracovat s popisnou zpětnou vazbou. To vše se děje v bezpečném prostředí třídy s akcentem na rozvoj klíčových kompetencí, které se projevují v chování žáků. To poskytuje vyučujícím komplexnější obraz o dítěti a zpětně jim to pomáhá v reakcích na potřeby žáků ve výuce. Implementace Vysvědčení JINAK v praxi předpokládá systematickou průběžnou práci s formativním hodnocením, a tím i změnu kultury učení a vyučování směrem k wellbeingu. Bližší popis toho nástroje můžete najít

¹ Součástí vyhlášky č. 432/2024 Sb. je od 1. 1. 2025 vysvědčení inspirované Vysvědčením JINAK. Nejde o podobu totožnou s tou, která vznikla jako výsledek evidence-based přístupu a spolupráce se školami. Ministerstvo uvádí vysvědčení odlišné, sebehodnocení žáka na vysvědčení a jiné další prvky nebyly přijaty.

v již zmíněném zářijovém čísle *Řízení školy*² nebo na stránkách katedry pedagogiky: <https://vysvedcenijinak.ped.muni.cz/>.

Na následujících řádcích se zaměřujeme na přínos Vysvědčení JINAK pro žáky ve vztahu k výše popsanému wellbeingu. Vyjdeme při tom ze zkušeností vyučujících, kteří Vysvědčení JINAK ve své praxi implementují.³ Někteří tak činí již třetím rokem, jiní s jeho implementací začínají. Ze zkušeností vyučujících z různých základních škol vyplývá, že Vysvědčení JINAK podporuje wellbeing dětí a) v angažovanosti – zapojení dětí do výuky a procesu učení, b) v práci s výukovými cíli, c) v sebehodnocení dětí, d) v komunikaci o vlastních silných a slabých stránkách, potřebách pro učení, e) v hodnocení chování a ve vztazích mezi dětmi.

Angažovanost, flow, konstruktivní zpětná vazba, smysluplné a dosažitelné cíle: zaměření na proces učení

Větší zapojení dětí ve výuce podporuje podle vyučujících významně práce s cíli žáků – včasná zpětná vazba od vyučujících, možnost vyjádřit se k vlastním výsledkům a opatření, která jsou realizována hned ve výuce či v další vyučovací hodině v rámci formativního hodnocení.

Cíle do výuky učitelé připravují promyšleněji na základě očekávaných výsledků učení, které mají formulovány v ŠVP, a na základě kritérií hodnocení, která jsou součástí Vysvědčení JINAK (ta vycházejí z RVP ZV). Učitelé stanovují cíle pro žáky na různě dlouhá období, děti s nimi seznamují a záměrně s dílčími cíli ve výuce pracují. Žáci vědí, kam směřují, a zároveň posuzují, kde se na cestě k cíli nacházejí.

Z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že děti na prvním stupni základní školy se mnohdy zajímají již dopředu o to, co se budou učit, ptají se, jaký bude jejich cíl, a na práci se více soustředí. Také na druhém stupni podporuje práce s cíli větší soustředění se na práci. „Hodina jim utíká rychle,“ jak popisuje vyučující českého jazyka Iveta. Učitelka prvního stupně Radka hovoří o větší smysluplnosti výuky pro děti a o tom, že tento způsob hodnocení žáci přijali: „Taky i od dětí mám zpětnou vazbu, že oni reagují na to, čeho mají dosáhnout, a že hodina rychle uteče nebo i ten den rychle uteče, že opravdu to má takový jako větší smysl.“

Učitelé pozorují, že práce s vhodně nastavenými cíli učení podporuje úspěšnost dětí. Navíc mají větší radost, když se jim podaří cíle dosáhnout, jak popisuje vyučující Martina:

„Spíš se soustředím na menší cíl, ale prostě toho cíle dosáhne. To znamená, jdeme step by step, aby byli úspěšní. A když to takhle děláte, tak vlastně zaručujete, že zažívají úspěch. A když zažívají úspěch, tak jsou motivovaní, dělají pokroky, chtějí se učit a jde to skoro samo, takže to je ta podstata, ten princip. Když se potom ohlédnou a vidí pokroky, které dělají, tak je to pro ně jako takové nabíjení.“

Cílená práce s kritérii pomáhá dle vyučujících zvyšovat kvalitu odvedené práce. Žáci se postupně méně ptají po známkách, po tom, zda píší „na test“. Když ze třídy odcházejí, jsou si jistí tím, s čím odcházejí a co potřebují dále rozvíjet.

Zkušenost s kritérii popisuje učitelka šestého ročníku Eva: „Dávala jsem tam kritérium, aby si po sobě práci žáci zkontrolovali, protože mám zkušenost, že napíší text, ani neudělají na konci věty tečku a úkol rychle odevzdají. Osvědčilo se mi to opravdu dobře, protože žáci si to kontrolovali a odevzdávali práci po kontrole.“

Vědomí vlastních silných stránek a pozitivní emoce skrze sebereflexi, sebehodnocení

Vyučující zmiňují, že prací s kvalitní zpětnou vazbou ovlivňují i úroveň sebehodnocení žáků a hodnocení vrstevnického, a to včetně plánování dalších kroků při učení. Děti pojmenovávají lépe to, na čem mohou dále pracovat. Týká se to žáků 1. i 2. stupně. Významnou roli zde hraje zvědomění si výsledků ve vztahu k cíli, na němž pracují. Používáním formativního hodnocení se postupně rozvíjejí hodnotící dovednosti žáků. Při sebehodnocení nebo vrstevnickém hodnocení používají popisný jazyk, zaměřují svou pozornost na zvládnutí svého cíle, učí se plánovat, jak se dále rozvíjet, dosáhnout pokroku. Stávají se citlivějšími vůči svým spolužákům, přemýšlejí o slovech, jimiž jim sdělí zpětnou vazbu k jejich práci. Vyučující vnímají i dopad na žáky gymnázia, kteří uvádějí: „Umíme se více učit, udělat si systém.“ Podle jiného vyučujícího, tentokrát ze základní školy, si děti „uvědomují více sami, co se jim daří, nedaří. Už jdeme do té úrovně výš, kdy si plánují s naší podporou své učení.“

Klíčovým nástrojem pro zvědomování úrovně očekávaných výsledků žáků je čtyřstupňová verbální škála pro hodnocení chování dětí a jejich výsledků. Se škálou pracují vyučující i děti průběžně, aby svému hodnocení na vysvědčení děti porozuměly. Nezůstávají jen u mechanického používání výroků škály, ale s oporou o často uplatňovaná kritéria a zpětnou vazbu od spolužáků a vyučujících pojmenovávají, v čem se konkrétně potřebují zlepšit. Sami vyučující jsou

² MUSILOVÁ, D. Vysvědčení JINAK. *Řízení školy*, 2023, roč. 20, č. 9, s. 31–34.

³ Výpovědi pocházejí z reflexe zkušeností s Vysvědčením JINAK a zaváděním formativního hodnocení skupiny 20 vyučujících v období květen–červen 2024.

překvapení, jak to děti postupně zvládají: „Také jsem viděla proměny třeba u těch žáků v sebehodnocení. Hodně se zlepšili v tom sebehodnocení, začali používat slova ‚zatím neumím‘, ‚ještě neumím‘, dokázali najednou i přesně popsat, v čem chybují, v čemž se chtějí zdokonalit. Začali to ode mě hezky přejímat.“

Proměna vztahu k sobě a spolužákům

Součástí Vysvědčení JINAK je hodnocení chování ve třech oblastech: ve vztahu k sobě, k druhým a ke svému učení navazující na klíčové kompetence. Tyto oblasti hodnocení se dostávají do centra pozornosti vyučujících a vedou spolužáky k vrstevnickému hodnocení v běžné výuce. Děje se tak postupně se zajištěním bezpečí a s cílem podpory rozvoje spolužáků. Vyučující hovoří o tom, že celé třídy to přináší benefity, že se tam vnáší také bezpečné prostředí. Bezpečné prostředí je důležitým předpokladem pro podporu wellbeingu ve třídě.

„Takže jsme si dali na 14 dní cíl, že jsem přínosem při práci ve dvojici nebo ve skupině a zapojuji se do zadané práce, což mi přišlo, že jsme schopni nějak vyhodnotit. Tomu jsem přizpůsobila výuku.“

„Žáky jsem zpočátku vedla k tomu, aby ve zpětné vazbě pro spolužáky uváděli pouze doporučení k zlepšení jejich práce. Mám zrovna deváťáky, nechtěla jsem, aby dávali spolužákům nějaké negativní hodnocení. Všichni použili vesměs opravdu doporučení. Spíše jsem čekala, že půjdou do kritiky, a bylo to super v tom, že všichni byli pozitivní.“

Závěr

V době, kdy stále více dětí čelí psychickým obtížím (Velemínský a kol., 2020; NÚDZ⁴), je podpora jejich wellbeingu zásadním společenským tématem. Implementace formativního přístupu k hodnocení ve škole může být jedním z podstatných kroků pomáhajících čelit této nelehké výzvě.

Formativní hodnocení a Vysvědčení JINAK představují víc než jen prostředek ke zlepšení procesu učení a jeho výsledků – mohou být významným prvkem při podpoře wellbeingu všech žáků ve třídě. Systematická zpětná vazba zaměřená na pokrok a silné stránky dítěte pomáhá posilovat jeho sebedůvěru, zvyšuje angažovanost a podporuje chuť učit se novým věcem. Navíc zapojení dítěte do hodnocení vlastního učení, nastavování si cílů a reflektování úspěchů rozvíjí jeho autonomii, schopnost seberegulace i odolnost vůči neúspěchu. Tím jako vyučující tvoříme prostředí, kde se dítě může

cítit bezpečně, naplňovat svůj potenciál a zažívat radost z procesu učení.

Milí čtenáři, milí kolegové učitelé a ředitelé, pojďme společně nahlížet na hodnocení ne jako na pouhé vyhodnocení toho, co se žák naučil, ale jako na příležitost k podpoře dětí v naplňování jejich lidského potenciálu a celkového prospívání. Věřte, že i my dospělí budeme v takovém prostředí školy lépe prospívat.

ZDROJE

- BLACK, P. a D. WILLIAM. *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. NferNelson, 1998.
- BORMAN, G. D. a kol. Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior, and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2019, roč. 116, č. 33, s. 16286–16291. Dostupné z: <https://doi.org/10.1073/pnas.1820317116>.
- DATU, J. A. D. a R. B. KING. Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 2018, roč. 69, s. 100–110. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>.
- DIENER, E. a kol. Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 1999, roč. 125, č. 2, s. 276–302. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- DIX, K. a kol. Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes. Main report and executive summary. *Evidence for Learning*, 2020. Dostupné z: <https://www.evidenceforlearning.org.au/assets/Uploads/Main-Report-Student-Health-and-Wellbeing-Systematic-Review-FINAL-25-Sep-2020.pdf>.
- EARL, L. M. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Corwin Press, 2003.
- EDGAR, F. a kol. Well-being and performance: measurement issues for HRM research. *The International Journal of Human Resource Management*, 2015, roč. 26, č. 15, s. 1983–1994. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1041760>.
- FRYČ, J. a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020.
- KOLÁŘ, Z. a R. ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2009.
- KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š. a J. STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008.

⁴ NÚDZ. Národní monitoring duševního zdraví dětí: 40 % vykazuje známky střední až těžké deprese, 30 % úzkosti. Odborníci připravují preventivní opatření. Dostupné z: <https://www.nudz.cz/media-pr/tiskove-zpravy/narodni-monitoring-dusevniho-zdravi-deti-40->

ODBORNÁ SDĚLENÍ

- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD Brno, 2011.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. Aktivní spoluúčast žáka při hodnocení – zdroj inspirace rozvoje osobnosti žáka a pokládání základů zodpovědnosti za kvalitu svého života. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Asociace Waldorfských škol ČR, 2012, s. 151–180.
- LEW, B. a kol. Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students. *PLOS ONE*, 2019, roč. 14, č. 7, s. e0217372. Dostupné z: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217372>.
- LUKÁŠOVÁ, H. a J. MAREŠ. Pojetí kvality života u žáků 1. stupně základních škol. *Komenský*, 2014, roč. 139, č. 1, s. 12–18.
- LUKÁŠOVÁ, H. Výzkum pojetí kvality života dětí u žáků v pátých třídách. In *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, s. 118–124. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispveku/lukasova.pdf>; doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-34.
- NEUSAR, A. a J. MAREŠ. Kvalita života z pohledu dětí ze základních škol ve věku 8–15 let. In *Kvalita života u dětí a dospívajících II*. Brno: MSD Brno, 2007, s. 139–158.
- NITKO, A. J. a S. M. BROOKHART. *Educational assessment of students*. Harlow, 2014.
- SELIGMAN, M. E. P. a M. CSIKSZENTMIHALYI. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 2000, roč. 55, č. 1, s. 5–14. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.5>.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999.
- STARÝ, K. a V. LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016.
- VELEMÍNSKÝ, M. a kol. Prevalence of adverse childhood experiences (ACE) in the Czech Republic. *Child Abuse & Neglect*, 2020, č. 102, s. 104249. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104249>.
- ZHOU, Z. a kol. Positive Youth Development and Adolescent Depression: A Longitudinal Study Based on Mainland Chinese High School Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2020, roč. 17, č. 12, s. 4457. Dostupné z: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124457>.
- ZIMMERMAN, B. J., BANDURA, A. a M. MARTINEZ-PONS. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 1992, roč. 29, s. 663–676.
- ZIMMERMAN, B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 2000, roč. 25, s. 82–91. Dostupné z: <http://www.idealibrary.com on>.



Mgr. Marek Matouš Bula, akademický pracovník na Katedře pedagogiky, PdF MU a PřF MU; vyučující Osobnostně sociální výchovy na Gymnáziu Mojžírovo náměstí; lektor wellbeingových workshopů pro učitele



doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., vedoucí Katedry pedagogiky PdF Masarykovy univerzity, lektorka formativního hodnocení a implementace Vysvědčení JINAK



Mgr. Julie Grombířová, učitelka na prvním stupni laboratorní základní školy Labyrinth v Brně; doktorandka Katedry pedagogiky Masarykovy univerzity



Hledáte zaměstnance?

Hledáte práci?

www.edujob.cz



Péče o duševní zdraví žáků je jednou z priorit Slezského gymnázia v Opavě



Slezské gymnázium v Opavě se dlouhodobě věnuje podpoře duševního zdraví svých žáků a učitelů. Díky projektu Metanoia a unikátní metodice, která je volně dostupná na webu školy, nabízí praktické nástroje, jak pracovat s tématy jako prevence duševních poruch, relaxace nebo arteterapie. O vzniku a významu tohoto projektu jsme hovořili s jeho iniciátorkou Mgr. Kamilou Tkáčovou.

? Metodické materiály vznikaly pod hlavičkou projektu Metanoia. Můžete nám ho představit?

Zkusím krátce chronologicky vysvětlit, jak projekt Metanoia vznikl. Nemoc covid-19 a její důsledky postavily celou společnost před nečekané výzvy. Řada žáků se během nařízeného distančního vzdělávání začala hroutit a já jsem uvažovala, co s tím. Kontaktovala jsem známou fyzioterapeutku a požádala ji, zda by nebylo možné udělat nějaké video, při němž se žáci protáhnou, zacvičí si a celkově zrelaxují. To se povedlo a vznikl dokonce celý zásobník videolekcí, které byly k dispozici žákům SGO i jiných škol.

Po návratu k prezenčnímu studiu jsem si uvědomila, že je nutné více podpořit psychickou pohodu žáků. Proto jsem projektový Den D, který již od roku 2008 v naší škole pro spolužáky každoročně pořádají žáci ze společenskovedního semináře, zaměřila na téma duševního zdraví. Zároveň se zrodila myšlenka vytvořit nový projekt Metanoia, který zahrnuje práci s handicapovanými dětmi v MŠ Eliška, práci s handicapovanými dospělými, s dětmi z pěstounských rodin či ukrajinskými dětmi.

? Jaké materiály u vás na stránkách učitelé najdou?

Za mě hravé a pro žáky lehce stravitelné. Každý materiál, který zanechá emoční stopu z vlastního prožitku, například díky tomu, že využívá formu hry, považuji za užitečný. Téma jsou následující:

1. Prevence duševních poruch
2. Relaxuj všemi smysly
3. Psychická manipulace
4. Duševní poruchy I.
5. Pomoc blízké osobě s panickou atakou a depresemi
6. Vliv sexuálního násilí na psychiku
7. Jaké jsou rozdíly mezi psychologem, psychiatrem a psychoterapeutem?

8. Vliv smyslových vjemů na psychiku
9. Pohled na duševní zdraví během historického vývoje
10. Správným dechem ke zdraví
11. Vliv duševní nepohody na fyzické zdraví
12. Beseda o alkoholismu „Jsme si kvít“
13. Duševní poruchy II.
14. Arteterapie
15. Duševní nemoci

? Kdo kromě učitelů může materiály využít?

Osobně jsem je představila i metodikům prevence na krajském setkání metodiků prevence Moravskoslezského kraje, které je pravidelně organizováno krajskou metodickou prevencí Mgr. Andreou Matějkovou. Podle ohlasu soudím, že je mnozí využijí.

Materiál může sloužit i ke školení učitelů, kteří se snaží tuto problematiku pochopit. Využít ho může v podstatě kdokoli, koho téma zajímá, chce se v něm lépe orientovat, popř. jej vysvětlit někomu dalšímu.

? Můžeme si jedno z uvedených 15 témat představit podrobněji? Které, to nechám na vás.

Hledat „top“ téma se neodvažuji, neboť mí studenti, kteří mnohá témata s nadšením zpracovávali, by mi to neodpustili. Zkuste zhodnotit sami, zda je pro vás nejdůležitější zorientovat se v relaxačních technikách, dozvědět se, jak správně dýchat, nebo zjistit, že pro Slezské gymnázium vznikla kolekce 3 čajů na relax, povzbuzení či koncentraci. Nebo je snad „top“ vědět, kde mohu požádat o pomoc a kdo mi může přiblížit zkušenost pobytu v psychiatrické nemocnici a popsat, co s lidským životem udělá závislost na alkoholu?

? Jak vás vlastně napadlo vytvořit metodiku k tématu duševního zdraví? A kdo za projektem kromě vás stojí?

Tento sborník metodických lekcí je výsledkem práce mnoha nadšenců, kteří rádi dělají pro ostatní něco navíc. Jsou to hlavně žáci společenskovedního semináře, kteří metodiku připravovali pro zmiňovaný Den D. Zvláštní poděkování patří naší absolventce Kristýně Sýkorové, která v době svého studia v naší škole celou akci koordinovala a která také byla iniciátorkou vzniku projektu Metanoia. Pak jsme navázali spolupráci s odborníky (mí kamarádi, kolegové, naši bývalí žáci, známí nebo ti, které jsem viděla ve zprávách v České televizi a oslovila je s myšlenkou vytvořit metodický materiál). Nejvíce se na našem sborníku podíleli výtvarnice a učitelka Michaela Nová; Darina Caloňová, školní metodička prevence; Marta Kolaříková, proděkanka pro studijní a sociální záležitosti SLU v Opavě; Petr Harazin, songwriter a frontman kapely Nebe, průvodce preventivním programem „Chlast je droga“; Ivana Urbančíková, fyzioterapeutka a výživová specialista; Jiří Kylar, spoluzakladatel spolku Někdo Ti uvěří, z. s., a Bára Masopustová se Silvií Melušovou ze Slezského bylinkářství.

Musím také zmínit tým editorů a grafiků, bez kterých by materiál nebyl ucelený. Jazykovou úpravu a celkovou korekturu textu provedly Magda Hrstková a Lenka Weiglhoferová. Zdeňka Morcinková se postarala o to, aby byl materiál celkově srozumitelný pro každého uživatele. Grafiku zaštili Michaela Nová a Petr Sedláček.

? Jste školní metodička prevence. Jak jste se k této pozici dostala?

Narodila jsem se do učitelské rodiny a od malička jsem byla vedena k řešení problémů a k tomu, že se nemám vyhýbat úkolům. Každá vzniklá situace je pro mě výzvou. Když vznikla pozice metodika prevence, přihlásila jsem se, že bych ji chtěla zastávat. Líbí se mi řešit problémy, pomáhat a hlavně se zabývat prevencí. Vždy mě oslovovalo rčení „Kdo si hraje, nezlobí“. Proto vznikla v naší škole řada projektů s cílem žáky zaměstnat a rozvíjet zároveň jejich dovednosti (včetně tzv. soft skills). Práce v projektech podporuje jejich duševní zdraví – nalézají zdravé sebevědomí, naučí se pracovat v kolektivu, řešit náročné situace a plnit úkoly. Zdokonalují se v time managementu a praktických dovednostech, není pro ně problém založit si živnost (i v 16 letech), věnovat se dobrovolnictví, organizovat soutěže, pracovat v akademických senátech vysokých škol aj.

? Co na pozici školní metodičky prevence vnímáte jako nejnáročnější?

Nejtěžší je nalézt odvahu vstoupit do nekomfortních situací a nést břímě zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Někdy je složité umět se „odříznout“ od náročných životních situací našich žáků, být pouze doprovázející osobou a věřit, že odborníci pomohou.

? Období od 4. do 10. února je vyhlášeno Týdnem wellbeingu. Co u vás ve škole děláte proto, abyste se tam všichni cítili dobře?

Osobně považuji za klíčové, že škola nabízí celou řadu mimoškolních aktivit. Kouzlo naší školy je to, že neřešíme jen vědomosti žáků, ale poskytujeme jim prostor pro seberealizaci v celé řadě oblastí. Domnívám se, že v tomto ohledu převyšuje Slezské gymnázium běžné středoškolské standardy. Prací v těchto volnočasových projektech se naši žáci učí nacházet jiný, často realističtější úhel pohledu na svou vlastní životní situaci a aktuální problémy, s nimiž se potýkají.

? Jaké konkrétní aktivity žákům pomáhají lépe zvládat jejich vlastní problémy?

Z praxe vím, že žáci často své obtíže považují za nepřekonatelné. Zapojením do projektu ale zjišťují, že ve srovnání s jinými je jejich problém vlastně malý. Setkávají se totiž s mentálně i fyzicky postiženými dětmi a dospělými, pomáhají rodinám poskytujícím pěstounskou péči, docházejí do domova seniorů. Tyto zkušenosti pomáhají budovat kontext pro jejich vlastní život a bytí. Pokud byste se s našimi aktivitami chtěli blíže seznámit, můžete navštívit naše webové stránky: www.sgopava.cz/prehled-projektu/ nebo www.sgopava.cz/prehled-aktivit/.

? Jak přispíváte k příjemné atmosféře a propojení mezi žáky?

Naše škola má jen 12 tříd, takže se nám daří udržet příjemnou atmosféru školy, kde se učitelé a žáci navzájem poměrně dobře znají. Noví žáci absolvují adaptační kurz, kterého se účastní všechny třídy 1. ročníku najednou, čímž chceme zdůraznit propojenost žáků napříč ročníkem. V tomto ohledu velmi pomáhají volnočasové aktivity – také při nich dochází k propojení žáků z různých tříd, starší a zkušenější žáci fungují jako mentoři mladších.

Navíc mají žáci několikrát do roka možnost absolvovat zážitkový program na zvolené téma, naposledy to byla v listopadu 2024 tzv. Fan Night na téma Harryho Pottera. Oblíbené jsou i různé celoškolní charitativní výzvy, např. koncert školních kapel Gymplbands, jehož vstupné je věnováno na vybraný dobročinný projekt.

? A jak řešíte problémy, pokud ve škole nastanou?

Pokud už k problému dojde, dokážeme žákům zprostředkovat odbornou pomoc. V tomto ohledu doporučuji budovat si cíleně síť kontaktů a tyto kontakty pěstovat a rozvíjet klidně v průběhu celé učitelské kariéry nebo i života.

Z odborněji zaměřených věcí nabízí Slezské gymnázium kariérové poradenství, v jehož rámci absolvují zájemci ze 2. ročníku sérii workshopů a konzultací. Je také možné domluvit si schůzku s externí mentorkou a koučkou, která do školy dochází dvakrát měsíčně.

Studijní a měkké dovednosti systematicky rozvíjí program Apollo, který má aktuálně čtvrté pokračování. Jeho úvodní blok pomáhá žákům s adaptací na nové učební prostředí střední školy, další bloky jsou věnovány mapování talentů ve třídě, vyjasňování studijních priorit nebo osobní SWOT analýze a určení vlastních silných stránek.

Nově jsme letos pro žáky vytvořili dvě volnočasové aktivity založené na podpoře wellbeingu. První z nich jsou odborně vedené lekce fyzioterapie, které probíhají vždy v úterý před vyučováním. Další možností, jak relaxovat, jsou hodiny artefiktiky pod vedením naší vyučující výtvarné výchovy. Všechny školní volnočasové aktivity jsou pro žáky školy zdarma.

Snažíme se, aby komunikace ve škole byla otevřená a vedená na partnerské bázi. Klima školy je něco, co tvoří všichni žáci a zaměstnanci každý den tím, že nerezignují na zdvořilost, konstruktivní přístup a vstřícnost. Je to práce, která nikdy nekončí, ale která přináší nesmírný užitek všem. Pokud by se kdokoli chtěl u nás inspirovat nebo získat know-how pro jakoukoli naši aktivitu či projekt, může se na nás obrátit – rádi pomůžeme.

Rozhovor vedla Michaela Váchová, odborná editorka Učitelského měsíčníku.

Řízení školy
podporuje
Hovory z kabinetu.

Seznamte se s inspirativními učiteli a nahlédněte za dveře kabinetů s Danielem Pražákem.

Najdete na <https://www.facebook.com/hovoryzkabinetu>



PODCAST
by Daniel Pražák
VZDĚLÁVÁNÍ

Podporují

Wolters Kluwer | Řízení školy

Učitelská
platforma

otevřeno

Jak je důležité mít všech pět pohromadě

ALEŠ BENDA

Jeden lední medvěd se ptá druhého: „Co dnes budeš dělat?“ A druhý odpoví, že nic. „To jsi ale dělal včera?!“ namítne ten první. „Já vím, ale ještě to nemám hotové!“

Souzním s Václavem Mertinem (2019), že nejen v učitelské profesi je dobré si čas od času položit dvě otázky: Proč dělám práci, kterou dělám? a Proč ji dělám tak, jak ji dělám? Položil jsem si obě a pak je černým fixem přenesl na papír a pověsil na nástěnku v kabinetu vedle fotovtipu o ledních medvědech. Společně tak už několik let rámuji můj pedagogický horizont. I když se jimi nezabývám denně, tak ty vědomé chvíle s tématy strávené jsou strhující, občerstvující a příjemně obohacující. Nabízejí mi totiž výhled na mou pedagogickou praxi.

Jaký jsem, jak se chovám k sobě a k ostatním? Jak ovlivňuji své žáky? Jaké jsou hodnoty, kterými přispívám do vztahů? Jaká je moje třída a jaký jsem třídní, co přináším svým žákům a co si od nich odnáším? Jak mezi sebou žáci ve třídě komunikují, jak komunikují se mnou a jak já s nimi? Jaký jsem učitel? Jakým směrem své žáky vedu, jak o nich a o sobě přemýšlím? Jaké je vlastně české základní školství, jakou má povahu a jak se podílím já na jeho vytváření?

Jsem rád za každou chvíli, kdy si mohu udělat pohodlí, nadechnout se, zastavit, podívat se na nástěnku a v ozvěně kladených otázek a pod tíhou odpovědí pak jakoby zpovzdálí poslouchat příjemný a klidný hlas: „Pohodlně se usad, a pokud budeš chtít, můžeš si zavřít oči. Nebo se dívej dolů na nohy či na zem. Vnímej, jak jsou tvoje chodidla na zemi nebo jak tvoje ruce odpovídají. Tříkrát se zhluboka nadechni a pomalu vydechni, přitom věnuj pozornost svému dechu. Ve svém vlastním rytmu. Můžeš si všimnout, jak se ti pohybuje břicho nebo jak vzduch prochází a odchází nosem nebo ústy. Pokud chceš, můžeš si položit jednu ruku na břicho, abys cítil hluboký nádech a pomalý výdech. Věnuj pozornost svému dechu. Nyní můžeš otevřít oči.“¹

Duševní zdraví

V červnu loňského roku mi volal kolega Oto, školní psycholog. „Aleši, objevil jsem skvělé školení od Národního ústavu duševního zdraví. Jsem fakt nadšený. Potřebuje nás být ale minimálně osm, aby se v Liberci mohlo zrealizovat. Jdeš do toho?“

„**Všech pět pohromadě**“ je kurikulum zaměřené na podporu duševního zdraví žáků i učitelů prostřednictvím výuky duševní

gramotnosti a rozvoje sociálně emočních kompetencí. Program vytvořila Pracovní skupina pro výzkum duševního zdraví dětí a adolescentů v rámci výzkumného programu Veřejné duševní zdraví v Národním ústavu duševního zdraví. Celý program je ověřen mnohaletou důkladnou pilotáží (2017–2023) a revizován na základě zpětné vazby. Vzniklo osmnáct lekcí, které zážitkovou formou provádějí učitelé a žáci pěti hlavními tématy: duševní zdraví, emoční gramotnost, vztahy, komunikace a první pomoc v oblasti duševního zdraví. Každá lekce pak přináší tři hlavní poznatky v podobě stručných a vývojově vhodných sdělení z oblasti probraného tématu.

Nadechni se

Podmínkou k realizaci programu Všech pět pohromadě je absolvování tří denního školení, které je vedeno zkušenými lektorkami z organizace Duševní zdraví dětí a adolescentů. Školení je koncipované formou zážitkové skupiny, s kterou si projdete důkladně celý program od začátku do konce. Lektorkám Marii a Martě a dalším osmi pedagogickým nadšencům z libereckých základních škol se podařilo vytvořit během tří dnů bezpečné prostředí solidní podpůrné skupiny s někdy až překvapivě upřímným sdílením a otevřenými sebezkušenostními závěry.

Každá lekce začíná společným rituálem, který je zároveň dechovým cvičením. Podle Broderika a Metze (2009) je pro žáky dýchání jednoduchý a účinný způsob, jak snížit stres, a také představuje možnost ukotvit se v přítomném okamžiku a plně se soustředit na lekci. Časem se zároveň práce s dechem stává běžným a snadno dostupným nástrojem, který pomáhá v životě zbavit se stresu a cítit se lépe. Dechové cvičení nyní zařazují na začátku každé hodiny také mimo program Všech pět pohromadě. Zabere minimální čas, žáci ho přijímají pozitivně a je cítit, že je pro ně příjemné se na začátku hodiny nejprve takto uvolnit a pak se ponořit do výuky.

Komenský (Hábl, 2019) ve svém životním pedagogickém díle nazírá vzdělávání jako celostní proces, který je propojen třemi naléhavě aktuálními atributy. Jsou to tělesné zkušenosti, kognitivní aktivity a morální zodpovědnost. S pokorou si dovoluji doplnit tuto triádu ještě péčí o duševní zdraví.

¹ <https://dzda.cz/vsech-pet-pohromade>

Experimenty

Celý program Všechna pět pohromadě kromě jiného vede žáky ke sdílení zkušeností z týdenních experimentů, které jsou zadány vždy na konci předchozí lekce. Jedním z experimentů lekce o emocích je například všímavost. Žák je inspirován k tomu, aby si všiml svých myšlenek a zachytil jednu negativní, která se u něj objeví. Tuto myšlenku si pak запиše a pokouší se ji zpochybnit pomocí otázek: „Jaké mám pro tuto myšlenku důkazy?“, „Je nějaký důkaz proti této myšlence?“, „Jak by reagovali moji kamarádi, kdybych s nimi sdílel tuto negativní myšlenku o sobě? Souhlasili by s tím?“

Co vy na to? Nevyplatí se takovýmto způsobem pracovat také sám se sebou? Jako jednu z výhod celého programu vnímám možnost vzdělávat se společně s žáky. Vždy je něco, co si z přípravy hodiny i hodiny samotné můžeme odnést také my. Domnívám se, že učitel, který nemyslí na péči o své duševní zdraví, nemůže myslet vážně ani péči o duševní zdraví svých žáků. Mímochodem – jaká negativní myšlenka vám právě přišla na mysl?

Silné emoce

Jádro jednotlivých lekcí tvoří individuální aktivity, aktivity ve dvojicích a také ve skupinách a v celé třídě. V lekci, která je zaměřena na emoce, žáci například mohou ve dvojicích poznávat, jaký vliv mají silné emoce na duševní zdraví a jak je jejich zvládnutí nezbytnou životní dovedností při péči o zdraví a zdravé vztahy. Bez ohledu na povahu emocí vymýšlí každý žák ve dvojici tři věci, které mohou vyvolat silné emoce. Poté žáci společně diskutují o tom, co jim pomáhá tyto pocity zvládnout. A ve třídě se pak mohou sdílením podělit o své způsoby zvládnutí silných pocitů. Zvládnutí emocí vede k podpoře duševního zdraví. Jaká je vaše strategie zvládnutí náročných emocí?

Každý je jiný a to je O. K.

Vztahová lekce obsahuje například také část o budování empatie. S kolegy ve skupině jsme došli k podobně zajímavé zkušenosti z třídních kolektivů, že empatizování je celkem výběrovou záležitostí. Když žáci empatizují, tak pouze s těmi, s kterými se kamarádí. Ostatní je nezajímají. Empatie je dovednost, kterou se lze naučit. A proč? Je to jednoduché! Podle programu Všechna pět pohromadě nám totiž empatie může pomoci rozvíjet zdravější vztahy a zdravé vztahy vedou k větší duševní pohodě. A myslím, že to je právě to, kam bychom jako učitelé měli ve

své práci především směřovat. K větší oboustranné duševní pohodě. Dokážeme svým žákům, rodičům našich žáků, kolegům porozumět, i když s nimi nesouhlasíme? Zvládneme jim naslouchat bez přerušování a doptávat se s nevtíravým a upřímným zájmem bez manipulativních otázek? A zvládneme vůbec naslouchat sami sobě?

Závěrečný plán

Každý žák má k programu svůj vlastní deník, v němž jsou shrnuty základní informace o lekci a do kterého zapisuje své zkušenosti s týdenními experimenty. V závěrečné lekci si žák do deníku vytvoří svůj vlastní plán péče o duševní zdraví. Nezní to fantasticky? Není to náhodou to, na co jsme čekali? A nyní to máme, tak hurá do toho!

S programem Všechna pět pohromadě dostáváme do ruky propracovaný metodický nástroj na podporu duševního zdraví. Má silný potenciál pozvednout úroveň českého základního školství v oblasti, která je z mého pohledu značně vyprahlá a nevzrůstá. Program se dá perfektně využít také jako dlouhodobá náplň důležitých třídnických hodin. Dejme našim žákům to, co skutečně potřebují. Dejme jim pozornost, kterou si zaslouží, a stejnou pozornost věnujme také sobě. Nespěchejme, dovolme si zpomalit, dovolme si stále nementorovat a dovolme si uvědomit, že každou chvíli můžeme být svědky zázraku pozitivní změny. Dovolme žákům i sobě být tím, čím jsme, nesledujme stále jen to, čím bychom být měli a co bychom měli umět. Budme zkrátka více lidští! Podporujme péči o duševní zdraví v našich školách pomocí všímavosti, starostlivosti a lásky k druhým i k sobě. Budme aktivní a angažovaní, ale nebojme se být také sem tam jako ti dva lední medvědi z vtipu: líní, uvolnění, hraví, upřímní, pohodoví a veselí! Proč? Protože naše děti právě tohle od nás čekají. A protože děti jsou to nejvzácnější, co v téhle zemi (na světě) máme.

Tak tohle je můj plán. A jaký je ten váš?

ZDROJE

- BRODERICK, P. C. a S. METZ. Learning to BREATHE: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2009, roč. 2, č. 1, s. 35–46.
- HÁBL, J. *Utopismus, nebo realismus Komenského projektu nápravy věcí lidských?* Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta, 2019. 274 stran. ISBN 978-80-7465-409-1.
- MERTIN, V. *Škola pro děti (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer, 2019. 204 stran. ISBN 978-80-7598-500-2.



Mgr. Aleš Benda, školní speciální pedagog a učitel hudební výchovy, ZŠ Vratislavice nad Nisou, Liberec

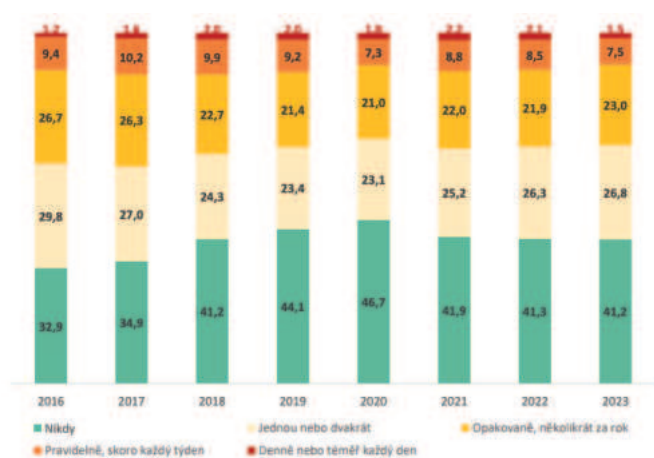
Trendy z oblasti užívání návykových látek a problémů se spánkem u dětí a dospívajících

DOMINIKA MATĚJOVCOVÁ, ROMAN PETRENKO

V minulém čísle Školního poradenství v praxi jsme vám přiblížili výsledky výzkumu z oblasti duševního zdraví a wellbeingu pražských žáků, v tomto článku se podíváme na další zkoumané oblasti, kterými jsou návykové látky a také spánek (ten byl do výzkumu zařazen v roce 2023 poprvé).¹

Alkohol na ústupu

Ačkoliv více než polovina (59 %) žáků přiznala, že v uplynulém roce alespoň jednou konzumovali alkohol, je trend pití alkoholu z dlouhodobého hlediska spíše na ústupu. Četnost konzumace alkoholu má ve sledovaných letech (od roku 2016) mírně se zlepšující tendenci. Předpokládáme, že u většiny osob znamená menší četnost také menší celkový objem konzumace. Úplně nejméně pili žáci alkohol v roce 2020 (patrně následkem protipandemických opatření), v posledním roce (2023) byl podíl žáků, kteří nikdy nepili alkohol, 41,2 %.

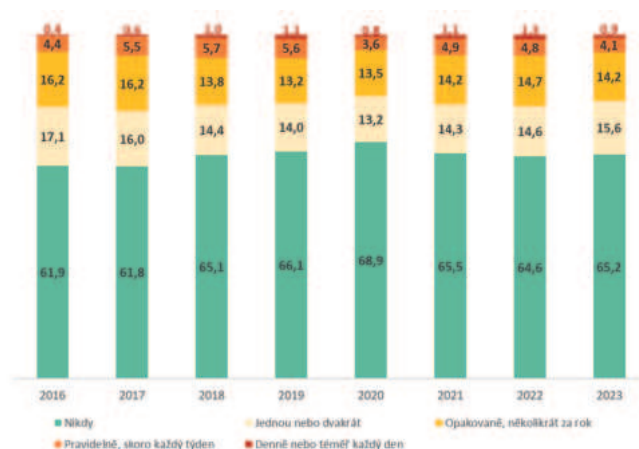


Graf 1: Míra konzumace alkoholu v uplynulém roce (otázka „Kolikrát se Ti v uplynulém roce stalo, že jsi pil/a alkohol?“), Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze (2023), N = 10097

Pokud se podíváme na frekvenci pití alkoholu podle věku respondentů, je samozřejmé, že s rostoucím věkem narůstá. Zatímco mezi 11letými žáky má zkušenost s alkoholem

zhruba pětina, a to spíše ojediněle, u 17letých žáků už jsou to až tři čtvrtiny (a konzumace je ve většině případů opakovaná). Příliš pozitivní není ani fakt, že u žáků starších 18 let už by se za pravidelné pijáky sama označila celá čtvrtina žáků.

Stejně jako v případě konzumace alkoholu měla i četnost výskytu opilosti u žáků do roku 2020 sestupnou tendenci; poté došlo k mírnému nárůstu (stále se ale jedná o hodnoty nižší než v roce 2016). Počet žáků, kteří uvedli, že „byli opilí skoro každý týden či den“, v roce 2020 poklesl (patrně i následkem koronavirových opatření) na nejnižší hodnotu 4,4 %. V následujících letech ale došlo k nárůstu na 5,9 % v roce 2021, 6,1 % v roce 2022 a 5 % v roce 2023.



Graf 2: Četnost opilosti v uplynulém roce (otázka „Kolikrát se Ti v uplynulém roce stalo, že jsi byl opilý/á?“), Šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze (2023), N = 10097

V roce 2022 jsme poprvé zařadili otázku, kolikrát se žákům v uplynulém roce stalo, že vypili 5 a více sklenic alkoholu při

¹ Všechna prezentovaná data pocházejí z anonymního dotazníkového šetření, které již poosmé proběhlo na přelomu listopadu a prosince 2023 na druhém stupni základních škol a na všech středních školách v Praze. Výsledný datový soubor po vyčištění čítal 10 097 respondentů.

jedné příležitosti. V roce 2022 66,4 % žáků uvedlo, že se jim to nestalo nikdy, v roce 2023 se tento podíl mírně navýšil na 67,5 % žáků.

Nepopulární marihuana

Ani u marihuany nedošlo k nárůstu uživatelů mezi pražskými žáky. Stejně jako v předchozích letech se drží trend, kdy více než 78 % žáků (až 81,2 % v roce 2018) udává, že v uplynulém roce marihuanu nebo hašiš vůbec nekouřili. V roce 2023 vyzkoušelo marihuanu alespoň jednou celkem 20,6 % žáků, 11 % z nich ale pouze jednou či dvakrát. Opakovaných pravidelných uživatelů tak konstantně napříč lety bývá kolem 9–11 %; jedná se většinou o starší žáky. Z hlediska pohlaví jsou na tom chlapci a dívky prakticky totožně.

Vzestup vapování

Trendem, který se v čase bohužel těší narůstající oblibě, je používání elektronických cigaret (tzv. vapování). V roce 2019 vyzkoušelo elektronickou cigaretu alespoň jednou 28 % pražských žáků, v roce 2023 už to bylo 39 %. Přibýlo i pravidelných uživatelů, 9 % pražských žáků užívá elektronickou cigaretu pravidelně až denně.

Druhou nejpopulárnější formou užívání nikotinu je klasická cigareta, kterou alespoň jednou v roce 2023 užilo 23,4 % žáků, 13,2 % z nich pak kouří pravidelně. Kouření klasických cigaret má však ve sledovaných letech sestupnou tendenci (z 28,6 % v roce 2019 se snížil podíl kuřáků na 23,4 % v roce 2023). Ubylo také žáků, kteří kouří denně (na 3,1 % v roce 2023).

Téměř 13 % pražských žáků vyzkoušelo v uplynulém roce nikotinové sáčky. Méně populární formou nikotinu se stala zařízení na zahřívání tabáku (jako např. IQOS) a žvýkací či orální tabák.

Další návykové látky

V roce 2023 užilo léky na uklidnění nebo spaní bez lékařského předpisu 12,2 % žáků, většina tak učinila pouze jednou nebo dvakrát (8,1 %). Jednalo se spíše o dívky (16,6 %) než chlapce (8,1 %).

V roce 2022 jsme do šetření zařadili také kratom. Ačkoliv se užívání kratomu věnuje hodně mediální pozornosti, naše data vypovídají o relativně malé zkušenosti žáků s užíváním této látky. V roce 2022 ho vyzkoušela (jednou či dvakrát) necelá 3 % žáků, opakovaně či pravidelně ho užívalo dalších

1,5 % žáků. V roce 2023 vyzkoušelo kratom 5,8 % žáků, další 2,3 % žáků ho užívala opakovaně.

Konzumace energetických nápojů byla do šetření poprvé zařazena také v roce 2022. Výsledky ve sledovaných letech 2022 a 2023 jsou téměř totožné. V roce 2023 se ke konzumaci energetického nápoje alespoň jednou přiznala více než polovina žáků (62,4 %); větší je podíl chlapců (67,4 %) než dívek (57,2 %). Negativním zjištěním také je, že 5 % žáků pije energetické nápoje (téměř) denně a dalších 8,7 % pravidelně skoro každý týden. Energetické nápoje obsahují vysoké množství kofeinu, cukru a dalších stimulantů, které mohou mít negativní dopady na zdraví dospívajících. Vysoké dávky kofeinu jsou spojovány s nespavostí, úzkostmi, bolestmi hlavy a tachykardií. Rizikové je také množství obsaženého cukru, jehož zvýšená konzumace může vést k nadváze, obezitě či rozvoji diabetu druhého typu.²

Spánek

Posledním tématem, které v tomto článku přiblížíme, je spánek. Kvalitní spánek je pro děti a dospívající velmi důležitý. Jeho kvalita má vliv na zpracování informací. Studie ukazují, že pokud děti nedostatečně spí, hůře se jim soustředí a pamatuje. Spánek je také důležitý pro zpracování emocí, zvládnutí stresu, pro dobrou náladu a regeneraci – při nedostatku spánku mohou být žáci náchylnější k problémům, jakými jsou deprese a úzkost. Dostatek spánku a jeho kvalita ovlivňuje fungování mozku a zlepšuje kognitivní procesy, jako je vnímání, paměť, učení a myšlení.

Výsledky z této oblasti však nejsou vůbec pozitivní. Nadpoloviční většina pražských žáků v průměru nespí ani doporučených 8 hodin. Pouze 39,4 % žáků spí průměrně alespoň 8 hodin, jedná se o větší podíl chlapců (45 %) než dívek (33,6 %). Necelých 14 % pražských žáků pak spí denně v průměru 5 nebo méně hodin. Není pak příliš velkým překvapením, že 33,4 % žáků z výběrového souboru uvedlo, že během dne pocítují větší až hodně velkou ospalost. Jako dostatečnou hodnotí celkovou dobu svého spánku pouze 31,8 % žáků, naopak 23,5 % ji hodnotí jako značně až velmi nedostatečnou.

Téměř dvě třetiny žáků mají problém s usínáním (65 %), 22,9 % z nich usíná značně opožděně, nebo nespí vůbec. Problém se spánkem mají častěji dívky než chlapci a starší žáci.

Více než polovina pražských žáků trpí nějakou formou insomnie, 23,4 % z nich dokonce trpí střední až těžkou insomnií.

² STÜNDL, M. *Konzumace energetických nápojů dětmi a mladistvými a rizika s tím spojená*. Prev-Centrum. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/konzumace-energetickych-napoju-detmi-a-mladistvymi-a-rizika-s-tim-spojena/>.

PREVENCE



Graf 3: Vyhodnocení Athénské škály insomnie dle věku respondentů, šetření rizikového chování a duševního zdraví žáků 2. stupně ZŠ a SŠ v Praze (2023), N = 10097

Podíváme-li se na výsledky podle věkových kategorií respondentů, u případů nejtěžší insomnie je s věkem patrná mírná vzrůstající tendence (5,4 % těžké insomnie u věkové kategorie 18+ versus 3,8 % u kategorie 10–14 let). Výrazný rozdíl však vidíme i při pohledu na případy mírné a střední insomnie: zatímco u kategorie 10–14 let spadalo dle Athénské škály insomnie 44 % pražských žáků pod nějakou formu insomnie, u kategorie 15–17 let už to bylo 58,2 % a u kategorie starších 18 let se jednalo o 63,9 % žáků.

Shrnutí

Z oblasti užívání návykových látek bychom na základě posledních dat upozornili zejména na elektronické cigarety, které se mezi pražskými žáky těší narůstající oblibě.

Znepokojující jsou také zjištění z oblasti konzumace energetických nápojů, protože nápoje s vysokým obsahem kofeinu a cukru mohou být pro žáky škodlivé – výsledky jsou však téměř totožné jako v minulém roce.

Nepříliš optimistická jsou i nová data z oblasti spánku. Nadpoloviční většina pražských žáků spí v průměru méně než doporučených 8 hodin. Spánek přitom není oblast, na kterou by se v minulosti primární prevence zaměřovala. Nejenže nemáme v České republice preventivní programy zaměřené na téma zdravého spánku a předcházení spánkových poruch, ale nemáme ani dostatečné teoretické uchopení této problematiky a empirická data, která by nám pomohla na tento fenomén reagovat. Ve spolupráci s odborníky z Národního ústavu duševního zdraví proto aktuálně připravujeme pro školy a žáky informační materiály k této problematice.

V příštím čísle *Školního poradenství v praxi* se budeme věnovat tématu technologií a přiblížíme vám výsledky z oblastí excesivní užívání internetu, závislost na hraní her, sociální sítě a rizikové chování na internetu. Všechna hlavní zjištění výzkumu jsme zpracovali také do podoby přehledných infografik. Barevné verze infografik v plné velikosti je možné dohledat a stáhnout na stránkách www.anreva.cz nebo www.prevence-praha.cz.

Realizátorem výzkumu je Centrum sociálních služeb Praha ve spolupráci s Magistrátem hlavního města Prahy, analýza dat proběhla ve spolupráci se společností Anreva Solution. Výzkum byl podpořen MŠMT z Výzvy pro podávání žádostí o poskytnutí dotace na aktivity v oblasti primární prevence rizikového chování a podpory duševního zdraví ve školách a školských zařízeních.



Mgr. Dominika Matějovcová,
socioložka, datová analytička Anreva
Solution s. r. o.



ANREVA
SOLUTION



Bc. Roman Petrenko, sociolog,
výzkumný pracovník Centra
sociálních služeb Praha



www.rizeniskoly.cz 

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství

Ohlédnutí za Bubnovačkou 2024 a novinky pro školy z Centra LOCIKA

ANETA KUŽELOVÁ

Bubnovačka v listopadu spojila neuvěřitelných 156 000 lidí napříč republikou a symbolicky zahájila Týden za dětství bez násilí 2024. Zapojili se žáci a učitelé z více než 1 200 středních, základních i mateřských škol. Takto obrovská účast ukazuje, že téma násilí v rodině přestává být přehlíženo. Akce získala již podruhé záštitu prezidenta České republiky a letos nově i Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, což je dalším důkazem, že prevence násilí na dětech si získává stále větší pozornost.

Bubnovačka se za čtyři roky své existence stala součástí preventivních aktivit ve stovkách škol. Preventivní program absolvovalo již 170 tisíc dětí – rozšířily si díky němu poznatky o zdravých vs. násilných vztazích a získaly kontakty pomoci. Toto číslo odráží nejen obrovské nasazení pedagogů, ale také jejich dlouhodobý zájem budovat pro žáky bezpečné prostředí.

Sdílejte s námi svou kreativitu, energii a odhodlání – to vše je vidět i v našem sestřihu z loňského ročníku Bubnovačky, který najdete na www.detstvibeznasili.cz/bubnovacka.



Novinkou loňského ročníku byl také speciální program pro mateřské školy. Ten pomáhá otevřít téma násilí v blízkých vztazích i s nejmenšími dětmi, a to citlivým a srozumitelným způsobem. Prevence od předškolního věku napomáhá budování zdravých vztahů a bezpečného prostředí. V roce 2025 se zaměříme na rozvoj preventivních materiálů pro střední školy, které budou reflektovat aktuální potřeby této věkové skupiny. Nově se také budeme věnovat tématu sexualizovaného násilí.

Už nyní se můžete přihlásit a být u příprav dalšího ročníku Bubnovačky. Přihlášku najdete na webu www.detstvibeznasili.cz/bubnovacka.

Obrovská vlna pozitivní zpětné vazby, kterou od vás dostáváme, je pro nás radostí, ale především velikou motivací. Každá fotografie, každé video a každý příběh nás moc těší.



PREVENCE



Jak téma zdravých vztahů rozvíjet během školního roku?

Do Bubnovačky se zapojují školy z celé republiky a z našeho průzkumu víme, že mnoho z nich se k akci vrací každý rok. Právě tato kontinuita je klíčová – téma zdravých vztahů vyžaduje dlouhodobé a systematické řešení, nikoliv jednorázové aktivity. I proto jsme připravili novinku: sadu krátkých

aktivit, které můžete se žáky prvního i druhého stupně realizovat během celého roku. Například během třídnických hodin mohou žáci získat důležité informace, jak řešit náročné situace a kam se obrátit o pomoc. Veškeré materiály a podklady najdete na webu LOCIKA pro školy nebo prostřednictvím našeho newsletteru pro pedagogické pracovníky.

PREVENTIVNÍ AKTIVITY

- zdarma ke stažení
- délka 1 hodina
- pro 1. i 2. stupeň
- téma zdravých vztahů



Každý krok k prevenci násilí na dětech má smysl. Připojte se k nám i s vaší školou. Níže najdete QR kódy, přes které se dostanete na naše webové stránky.

UŽITEČNÉ ODKAZY



PŘIHLÁŠKA DO
BUBNOVAČKY 2025

[detstvizbeznasil.cz/
bubnovačka](https://detstvizbeznasil.cz/bubnovačka)



LOCIKA
PRO ŠKOLY

[centrumlocika.cz/pro-
odborniky/poskytovane-sluzby](https://centrumlocika.cz/pro-odborniky/poskytovane-sluzby)

MÁME PRO VÁS

- odborná školení
- náš newsletter
- užitečné podcasty
- nové infografiky
- a další aktivity



Aneta Kuželová, Centrum LOCIKA

DBN –
dětství bez násilí

Centrum
LOCIKA

www.rizeniskoly.cz 

Kompletní nabídka odborných informací pro oblast školství

Jak moc spěcháme v hodinách?

JAROSLAV VÍDEŇSKÝ

Nedávno jsem měl možnost navštívit několik hodin svých kolegů v různých školách a zároveň se zamyslet nad svou vlastní výukou. Tento pohled z jiné perspektivy mi přinesl cenné uvědomění. Když člověk sedí v lavici v roli pozorovatele, vidí, mimo jiné, jak neuvěřitelně náročná je práce učitele. Sleduje učitele a učitelky, kteří tvrdě pracují, využívají každou minutu výuky, připravují nespočet aktivit, aktivizují žáky a předávají spoustu informací. Přesto jsem si při těchto pozorováních uvědomil jednu zásadní věc: jak moc jsou ty hodiny často uspěchané.

Zamýšlím se nad tím i sám u sebe. Kolik prostoru dáváme žákům (i sobě) na to, aby si mohli hodinu „prožít“? Aby mohli nové informace nejen slyšet, ale také vstřebat a usadit si je v sobě? Mám pocit, že se často zaměřujeme na výkon a efektivitu, ale zapomínáme v hodinách na momenty, kdy si můžeme propojit nové poznatky s tím, co už známe, a dát jim prostor zakořenit.

Dožít si hodinu ve škole, ne až doma

Tohle přemýšlení mě dovedlo k další otázce: Jaké dopady má tento spěch na nás i na žáky? Často si nové informace a zážitky „dožíváme“ až doma. Sedneme si, zhluboka se nadechneme a často s kávou v ruce se nám začne v hlavě odvíjet celý akční školní den – ať už jsme v roli učitele, nebo žáka. Emocionálně i mentálně. Přemýšlíme, co jsme mohli udělat jinak, co jsme nestihli, nebo jen zpracováváme všechno, co se během dne odehrálo. Tento proces je přirozený, ale co kdybychom si část z toho prožitku odžili už přímo ve škole? Jaký by to mělo přínos pro náš učitelský život?

Zpětná vazba od žáků: Cenný nástroj pro efektivní výuku

Zpětná vazba od žáků na konci hodiny je velmi cenným nástrojem, který nám učitelům může pomoci zpomalit a lépe využít čas v hodině. Často se však stává, že zpětné vazbě nevěnujeme dostatek prostoru nebo ji bereme jen jako formální záležitost. Typickým příkladem je, když se učitel minutu před zvoněním zeptá žáků, zda mají nějaké dotazy. Žáci však vědí, že v tak krátkém čase jim učitel stejně nic nevysvětlí, a tak se raději balí a odchází na další hodinu.

Pro nás učitele, kteří si pečlivě připravujeme hodiny, je často prioritou splnit vše, co jsme si naplánovali. Není se čemu divit, příprava nám zabere mnoho času, někdy i více než samotná hodina. Snažíme se tedy v hodině stihnout vše, co jsme si připravili.

Jako pozorovatel jsem si všiml, že se učitelé často řídí tempem několika nejrychlejších a neaktivnějších žáků ve třídě, kteří látku snadno zvládají. Většina třídy však nestíhá nebo se do výuky nezapojí. Kdyby si učitel udělal čas na zpětnou vazbu, zjistil by, že místo osmi naplánovaných cvičení zvládne efektivně využít třeba jen čtyři. Ušetřil by čas z přípravy svých hodin, nebo by využil jednu svou přípravu na větší celek svých hodin. Zpětná vazba od žáků nám k tomu může významně pomoci. Nebojme se jí věnovat dostatek času a brát ji vážně. Výsledkem bude efektivnější výuka, spokojenější pedagog i žáci.

Zamysleme se nad otázkami: Je pro nás učitele důležité probrat všechnu látku v učebnici? Jsou nejlepší ti učitelé, kteří toho stihnou probrat co nejvíce? Podle čeho pedagog usuzuje, že je schopný? Neupřednostňujeme žáky a rodiče, kteří kladou důraz na výkonnost a množství probrané látky, před těmi, kterým jde především o spokojenost dětí?

Náslech jako zdroj inspirace a sebereflexe

Jedna z velmi účinných metod profesního rozvoje učitele je možnost navštívit hodiny svých kolegů. Tento způsob spolupráce má obrovský přesah a přínos pro naši práci, přestože je v rámci škol stále spíše ojedinělý.

Během náslechu můžeme vnímat dynamiku žáků v jiných předmětech a způsob práce ostatních pedagogů. Z tohoto pozorování si můžeme vzít inspiraci pro vlastní výuku, nebo naopak zjistit, že určitý přístup by nám nevyhovoval, protože jsme jiné osobnosti a preferujeme odlišný styl výuky.

V naší školní kultuře však často vnímáme přítomnost někoho jiného ve třídě jako nepříjemný faktor. Přitom vzájemné náslechy mají velkou výhodu v tom, že nikam nemusíte cestovat a vedení školy takové vzdělávání nic nestojí. Zda ve škole probíhají, je spíše otázkou důvěry mezi kantory a celkové školní kultury.

METODICKÁ ČINNOST

Pokud se nám podaří překonat počáteční ostych a obavy, mohou se náslechy stát cenným zdrojem zpětné vazby, inspirace a sebereflexe. Pozorování kolegů nám umožní nejen objevit nové metody a přístupy, ale také kriticky zhodnotit vlastní styl výuky a zamyslet se nad tím, jak ho vylepšit.

Tento typ spolupráce může významně přispět ke zlepšení kvality výuky, posílení kolegiálních vztahů a celkovému rozvoji školní kultury. Využíváte ve své práci vzájemné náslechy nebo hospitace?

Role učitele v moderním vzdělávání

Současný pedagog už dávno není jen tím, kdo předává znalosti. Je především manažerem vzdělávacího procesu. V dobře vedené hodině jsou hlavními aktéry žáci – oni jsou ti, kdo objevují, diskutují a učí se. Učitel vytváří podmínky pro jejich aktivní zapojení, podporuje je a usměrňuje jejich činnost. Tento přístup je nejen efektivnější pro žáky, ale umožňuje i učitelům lépe hospodařit s vlastní energií.

Hledání rovnováhy v učitelské profesi

Učitelská práce je nesmírně náročná – výuka, příprava, práce s žáky, dohledy, aktivity mimo školu, jednání s rodiči a vedením. Klíčovou otázkou je, jak najít rovnováhu mezi osobním životem a prací, výkonem a relaxací. Jak skloubit vysoký pracovní výkon s potřebou odpočinku? Odpočatá paní učitelka vnáší do výuky uvolněnost, spokojenost a nadhled. Toto hledání vnitřní spokojenosti je podstatou wellbeingu.

Naše potřeby se v průběhu učitelské kariéry mění – jiné máme v 25, jiné v 35 a jiné v 55 letech. Procházíme různými životními fázemi, zdravotními i rodinnými. Zkusme se na chvíli zastavit a zamyslet se, jak můžeme ve svých hodinách vytvářet prostor pro klidné vstřebávání nových poznatků. Nemusí to být velká změna – stačí dát žákům i sobě čas.

Záměrně jsem do textu nedal žádnou konkrétní techniku. Tento článek čtou učitelky profesionálky, které různé techniky ovládají, a nechtěl jsem, aby NESPĚCHÁNÍ byl hlavní motiv článku. Rozumím tomu, že v různých školách máte různé podmínky. Dopřejte si čas, než se opět pustíte do příprav, a věnujte ho sobě. Možná tím objevíte něco cenného – větší rovnováhu, méně stresu a více prostoru pro radost z učení i z práce.

Hledejme způsoby, jak vnést do našich hodin harmonii a klid. Pomozme žákům najít jejich vlastní tempo a rytmus učení. Budme trpěliví a laskaví nejen k nim, ale především sami k sobě. Uvědomme si, že i my potřebujeme čas na odpočinek a načerpání nových sil. Jen tak můžeme být pro své žáky skutečnou oporou.

Pamatujte, že každá cesta za rovnováhou je jedinečná. Co funguje pro jednoho, nemusí vyhovovat druhému. Nebojte se experimentovat a hledat, co vám osobně pomáhá cítit se dobře v práci i mimo ni. Sdílejte své zkušenosti s kolegy, vzájemně se podporujte a inspirujte. Společně můžeme vytvořit prostředí, kde se cítíme lépe.

Praktické kroky ke změně

1. Důvěřujte svým žákům

- Dejte jim prostor pro samostatnou práci
- Nechte je převzít odpovědnost za své učení
- Budte průvodcem, ne pouze přednášejícím

2. Pečujte o sebe

- Stanovte si jasné hranice mezi pracovním a osobním časem
- Věnujte se svým zájmům a koníčkům
- Dopřejte si dostatek odpočinku

3. Experimentujte a rozvíjejte se

- Zkoušejte nové výukové metody
- Inspirujte se u kolegů
- Nebojte se požádat o radu nebo pomoc



Mgr. Jaroslav Vídeňský, učitel, certifikovaný lektor metody Access Bars, www.klidvmysli.cz

Ztráta blízké osoby

VENDULA DOVOLE

Ztráta blízké osoby představuje jednu z nejtěžších situací, které mohou žáci základních škol zažít. Smrt rodiče, prarodiče, sourozence či jiného blízkého člověka silně zasáhne do života dítěte a může mít významný dopad na jeho školní výkon a sociální vazby.

Pedagogové v takových případech čelí situacím, na které nejsou dostatečně připraveni. Přitom právě učitelé mohou hrát klíčovou roli v podpoře žáka v době krize. Měli by být schopni vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí, kde žáci mohou sdílet své pocity a hledat oporu. Každý žák vnímá a prožívá smutek individuálně. Reakce se mohou lišit. Škála takového prožívání je široká, od otevřeného pláče a potřeby mluvit o svých pocitech až po stažení se do sebe a snahu emoce potlačit. Tato různorodost reakcí klade před pedagogy a školní personál velké výzvy.

Že je velmi důležité přistupovat ke každému takovému případu individuálně a s velkou dávkou pochopení, dokazují tři konkrétní kazuistiky ilustrující různé aspekty a výzvy, s nimiž se škola může setkat. Každá kazuistika je analyzována s důrazem na postupy, které byly použity, jejich efektivitu a na případná doporučení pro budoucí praxi.

Během své 20leté praxe na pozici učitelky základní školy jsem se několikrát setkala s případem, kdy některému z žáků zemřela blízká osoba. Někteří svou ztrátu nedávali najevo, jiní byli podráždění, smutní, nebo apatičtí. Vždy bylo velmi těžké zaujmout správný postoj a pochopit, co dítě v danou chvíli prožívá.

Pro účely práce jsem vybrala tři případy z poslední doby – jedná se o období let 2022–2023, tedy o poměrně nedávné události. Jednotlivé případy jsem zpracovala do kazuistik. Všechny tři případy měly několik společných bodů, v mnohém se však lišily. Ve všech třech šlo o žáky základní školy (2x na prvním a 1x na druhém stupni základní školy) a vždy jim odešel jeden z rodičů (2x matka, 1x otec).

Za zmínku stojí fakt, jak se škola o úmrtí v rodinách žáků dozvěděla. Pokaždé byl totiž přístup rodiny směrem ke škole odlišný.

Všechny vybrané případy se odehrály v srovnatelných základních školách v menších obcích. Jde o školy plně organizované, každá z nich má kapacitu kolem 350 žáků a obě nabízejí služby školního poradenského pracoviště (v první ze škol působí výchovný poradce, metodik prevence a speciální pedagog, druhá škola zaměstnává navíc ještě školního psychologa).

Kazuistiky

Sestry R. K. a J. K.

Sestrám R. K. a J. K. zemřela v červenci roku 2022 maminka ve věku přibližně 35 let. R. K. v tu dobu navštěvovala 4. třídu základní školy a J. K. 1. třídu základní školy. Šlo o náhlou smrt, na kterou se dívky nemohly připravit.

Dle informací rodiny se mamince holčiček udělalo nevolno, přičemž obě holčičky byly situaci přítomny. Maminka byla po lékařském zásahu propuštěna do domácího ošetřování, kde pár dní po zmíněné události zemřela. Matka zemřela v době, kdy byly holčičky ve střídavé péči u svého otce. K úmrtí došlo na začátku školních prázdnin. Péči o obě dívky okamžitě spolu s tatínkem převzala babička dívek a ihned po pohřbu s nimi na čtyři týdny odcestovali do zahraničí. Ještě před odjezdem otec konzultoval přístup k dětem s psychologkou, která odjezd a vytržení z domácího prostředí schválila a zároveň poradila, jak částečné osíření dívek komunikovat se školou.

Již v přípravném týdnu se otec dívek sešel s vedením školy, aby oznámil změnu v životě dětí a domluvil se na dalším postupu. Ředitelka přizvala ke schůzce třídní učitelky obou dívek a každé z holčiček byla „přidělena“ blízká kamarádka, která po schválení rodiči měla působit jako prostředník, na kterého se dívky mohou odvolat v okamžiku, když se jich na úmrtí matky některý ze spolužáků zeptá. Na začátku školního roku byly svolány třídnické hodiny v obou třídách. Těchto třídnických hodin se dívky neúčastnily, nicméně o nich byly informovány. Na hodinách byla spolužákům oznámena informace o úmrtí matky dívek a byla domluvena pravidla, kterých se spolužáci ve vztahu k dívkám měli držet. Zároveň se ještě před začátkem výuky dívky sešly se školní psychologkou, která je ubezpečila, že bude-li třeba, mohou za ní kdykoli přijít (v okamžicích pláče, nejistoty, smutku...). Třídní učitelky také ujistily dívky, že budou-li cítit potřebu, ihned kontaktují otce či babičku, aby si mohli dívky ve škole okamžitě vyzvednout. Nabídnuta byla i pomoc v situaci, kdy by kvůli truchlení nebyly dívky schopny zvládat výuku v některém z předmětů. Mladší ze sester jednou této nabídky využila a během vyučování požádala třídní učitelku, aby zavolala otci (reakce nebyla způsobena řešením žádného citlivého tématu, prostě „to přišlo“). Otec si dívku vyzvedl

METODICKÁ ČINNOST

a ubezpečil ji, že udělala správnou věc. R. K., starší ze sester, ve dvou případech odkázala spolužáky, kteří se jí ptali, co se s její maminkou stalo, na „pověřenou“ kamarádku.

V současné době jsou dívky ve fázi, kdy zvládnou o své mamince mluvit a vzpomínat na ni v okamžicích, kdy se ocitnou v situaci, která jim maminku připomene.

Deváták F. M.

F. se stal žákem naší školy na začátku 7. ročníku po přestupu z jiné základní školy v okolí. Důvodem přestupu byla žádost rodičů, kteří se domnívali, že se chlapec necítí v kolektivu třídy komfortně, nezapadá tam (šlo o klidného a milého chlapce, který se shodou okolností ocitl ve velmi hlučné třídě, plné akčních a „divokých“ spolužáků). Zároveň byl F. veden jako žák s SVP a v jeho původní škole bylo ve třídě více než 25 žáků.

Už ve chvíli, kdy F. přestoupil do naší školy, jsme měli informaci (z neoficiálních zdrojů), že maminka F. je vážně nemocná (nádorové onemocnění). Postupem času se stav chlapcovy maminky zhoršil natolik, že jí rodina uspořádala pokoj v domě jako lékařský a byla jí poskytována paliativní péče v domácích podmínkách. Ani tuto informaci neměla škola potvrzenou přímo od rodiny. Na výchově F. a jeho mladší sestry se v tuto dobu kromě otce podílela i babička dětí.

V době, kdy se v roce 2023 F. připravoval na přijímací zkoušky, jeho maminka zemřela. Po této události kontaktoval školu otec chlapce s tím, že mu bylo sděleno psychologem, kterou rodině doporučil poskytovatel paliativní péče, aby škole oznámil, že F. zemřela matka a že s největší pravděpodobností nebude F. po dobu jednoho měsíce docházet do školy. Školní poradenské pracoviště ve spolupráci s třídní učitelkou začalo pracovat na plánu pedagogické podpory. Nicméně F. se do školy vrátil už dva dny po pohřbu, kterého se s rodinou účastnil. Škola neměla od otce žádné další informace o tom, jak k chlapci a jeho situaci přistupovat, a proto po dohodě vedení školy, školního poradenského pracoviště a třídní učitelky byla svolána mimořádná třídnická hodina, na které nebyl chlapec přítomen. Na této třídnické hodině bylo spolužákům F. oznámeno, co chlapce potkalo. Většina spolužáků již o úmrtí F. maminky věděla. Třídní učitelka vyzvala děti, aby se ptaly na to, co je zajímá, a vysvětlila jim, jak bolavé nyní téma „rodina“ pro chlapce bude. Zároveň požádala F. nejbližšího kamaráda, aby vyjádřil chlapci svou účast a upozornil ho, že pokud bude chtít mluvit o tom, co se mu stalo, může za kýmkoli ze třídy přijít. S chlapcem promluvila v soukromí třídní učitelka, informovala ho o schůzce se třídou a požádala ho, aby jí řekl, zda má nějaké požadavky či přání, jak by chtěl, aby se s jeho situací dál pracovalo. Současně ho ubezpečila, že je úplně v pořádku, když na něj přijde nenadálý pocit smutku či pláč. V takovou chvíli může bez jakýchkoli problémů opustit třídu (šlo o naprosto bezproblémového

a spolehlivého chlapce) a jít se projít po škole, případně využít zázemí relaxačního koutku. Dle informací učitelů (všichni byli třídní učitelkou se situací seznámeni a vyzváni k toleranci a pochopení) F. nikdy žádnou z nabídnutých možností nevyužil. V řádném termínu složil přijímací zkoušky na střední školu a spolu s ostatními deváťáky povinnou školní docházku na naší škole ukončil. Domnívám se, že situaci „ulehčil“ chlapci fakt, že o nemoci maminky věděl dlouho a přirozeně se na to, že jednou odejde, připravoval.

Třetáčka J. A.

Žákyně 3. ročníku J. A. se narodila v ČR ukrajinským rodičům. Její pobyt na území ČR nijak nesouvisí se současnou situací na Ukrajině.

J. je spíše plachá a velmi milá dívka. V kolektivu třídy je již od 1. ročníku a žije přímo v obci, kde je škola, kterou navštěvuje. Rodina výrazněji nevyhledává sociální vazby a kontakty, nicméně J. se i ve volném čase pohybuje ve společnosti kamarádek ze školy a funguje úplně stejně jako její vrstevníci.

V dubnu 2023 nechodila J. týden do školy. Byla omluvena matkou (rodinné důvody). Po týdnu se J. do školy vrátila, učivo měla doplněné a nebyly patrné žádné změny v jejím chování. Podávala obvyklé školní výkony. V městečku, kde dívka žije, se začaly objevovat nepodložené informace o tom, že si otec dívky vzal život.

Vzhledem k tomu, že škola neměla žádnou oficiální informaci o tom, že J. odešel jeden z rodičů, a ani dívka nevykazovala žádné změny v chování (s nikým nesdílela to, co se přihodilo), rozhodlo ŠPP za přítomnosti vedení školy a po konzultaci s třídním učitelem, že nebude nijak výrazněji intervenovat. Třídnímu učiteli bylo doporučeno promluvit o samotě s dívkou v obecné rovině a poskytnout jí pomoc v případě, že bude mít pocit, že chce své trápení sdílet. Dívka sama tuto možnost nevyužila.

V únoru 2024 kontaktovala maminka J. prostřednictvím e-mailu výchovnou poradkyni. Zdálo se jí, že J. je v posledních dnech velmi zamlklá, příliš se jí doma nesvěřuje a je méně aktivní, než byla dříve. Maminka se obávala, že by to mohlo souviset s úmrtím otce, na kterého se po jeho smrti nikdy nezeptala (to byla první informace, kterou oficiální cestou škola o úmrtí dívčina otce dostala). Maminka požádala výchovnou poradkyni, zda by mohla s dívkou promluvit a zeptat se jí, jestli jí něco netrápí.

Výchovná poradkyně se s dívkou sešla. Z rozhovoru vyplynulo, že J. si žádné problémy neuvědomuje. Naopak mluvila velmi hezky o vztahu s matkou a mladším bratrem. Zmínila se, že by ráda jela na prázdniny k babičce na Ukrajinu. Na přímý dotaz, zda jí třeba nechybí tatínek, J. odpověděla, že někdy se jí trochu stýská, ale že má maminku a brášku a že

s babičkou někdy chodí za tatínkem na hřbitov. Výchovná poradkyně nabídla J., aby ji vyhledala, kdykoli bude potřebovat. Zároveň jí dala najevo, že být smutný po tom, co člověku odejde někdo blízký, je úplně normální. Výchovná poradkyně také nadnesla možnost, že by si dívka mohla vyrobit sešit, kam bude lepit či zapisovat vzpomínky na tatínka. Dívka poděkovala za nabízenou pomoc, ale zároveň opět zdůraznila, že už smutná není. Po celou dobu rozhovoru se J. usmívala, byla v naprosté pohodě a klidu. Na konci rozhovoru pak přiznala výchovné poradkyni, že ji trochu mrzí, že spolužačka, se kterou sedí v lavici, se bude stěhovat, a proto se v poslední době může zdát, že není ve své kůži. Výchovná poradkyně informovala o výsledku rozhovoru maminku a předala jí kontakt na psycholožku, se kterou může situaci konzultovat, pokud se jí bude zdát, že se dívčin stav nelepší.

Od té doby mluvila výchovná poradkyně s dívkou opakovaně (při náhodných setkáních, nikoli cíleně), holčička vždy

působila spokojeně a v pohodě. Třídní učitel na konzultaci s výchovnou poradkyní konstatoval, že v hodinách a o přestávkách je dívka vyrovnaná, klidná, nejeví žádné známky trápení či smutku a po odstěhování spolužačky si našla jinou kamarádku.

Závěr

Vyrovnavání se dítěte s úmrtím blízké osoby je složitý proces, který zahrnuje různé emocionální, kognitivní a behaviorální reakce. Tento proces je silně ovlivněn věkem a vývojovou fází dítěte – každé vývojové stadium přináší specifické způsoby chápání smrti a reakce na ni.

Je nezbytné, aby rodina, pedagogové a odborníci byli citliví k potřebám truchlícího dítěte a poskytovali mu odpovídající podporu. Pochopení toho, jak děti v různých vývojových fázích smrt chápou a jak na ni reagují, je klíčové pro poskytování efektivní pomoci a podpory.



Mgr. Vendula Dvořáková, učitelka základní školy ZŠ Kounice, výchovná poradkyně a konzultantka portálu Učení s nápadem

Jak pracovat ve škole s dětmi z náhradní rodinné péče

MONIKA KOSAČÍKOVÁ JETMAROVÁ

Ne všechny děti, které přicházejí do školy, měly to štěstí, že mohly vyrůstat v láskyplném a bezpečném prostředí své milující rodiny. Mezi ty, které ho neměly, patří i žáci vyrůstající v náhradní rodinné péči (NRP), tedy u pěstounů, adoptivních rodičů nebo jiných opatrovníků. Mluvíme o dětech traumatizovaných v blízkých vztazích, dětech s nejistou citovou vazbou a dětech, které zažily nepříznivé dětské zkušenosti (tzv. ACE – Adverse Childhood Experience neboli adverzní dětské zkušenosti, což jsou zkušenosti spojené s nelehkým a někdy také velmi těžkým dětstvím). Bohužel pouhé přemístění těchto dětí do bezpečného prostředí nové rodiny pro jejich uzdravení nestačí, jejich minulost ovlivňuje jejich prožívání i následné projevy.¹

¹ Níže uvedené informace čerpají nejen z našich zkušeností, ale i z poznatků mnoha odborníků. Děkujeme tímto za cennou inspiraci ze jména PhDr. Janě Kovařovicové.

Komplexní vývojové trauma a jeho projevy ve škole

Na první pohled jsou to děti jako kterékoliv jiné, ale většina z nich si v sobě nese nějaké vnitřní zranění. Tyto děti mohly zažít týrání, zanedbávání, opuštění blízkou osobou (matkou), strávit nějaký čas v ústavním zařízení, zažít střídání pečujících osob a mnoho dalších ztrát. Ve většině těchto případů byly děti vystaveny působení traumatických událostí opakovaně (často po mnoho měsíců i let), v době velmi citlivé pro jejich další vývoj – mluvíme proto u nich o komplexním vývojovém traumatu.

Děti s komplexním vývojovým traumatem zažívají ztrátu bezpečí, důvěry a sebeúcty. Žijí s vědomím, že jsou špatné a že svět kolem nich není bezpečný. Většinu své energie proto směřují na to „zjednat si bezpečí“. Nervový systém dětí s komplexním vývojovým traumatem stále signalizuje ohrožení. Proto se u nich častěji a mnohem rychleji projevují stresové reakce – útok, útek, zamrznutí. Tyto děti často čelí problémům s chováním a učením, mají nízké sebehodnocení (pocit méněcennosti, hanby, nízké sebevědomí) a obtíže při zvládání emocí. Dále se u nich objevují problémy v navazování vztahů, narušená důvěra k ostatním lidem, pocit strachu či izolace a problémy s hranicemi ve vztazích, plánováním a předvídáním následků, odpojování od vlastních emocí a tělesných vjemů a mnoho dalšího.

Jak může pomoci učitel

Vedle rodiny je škola důležitou součástí života dítěte. Učitel tráví s dítětem významnou část dne, stává se pro dítě blízkým člověkem. Proto i učitel může dítěti s vývojovým traumatem svým citlivým přístupem pomoci. Může mu umožnit zažívat pocit bezpečí a důvěry. Co tedy konkrétně může učitel pro dítě s vývojovým traumatem ve škole udělat?

Snažit se porozumět příčinám chování dítěte (dobrá znalost historie dítěte)

Učitel by měl navázat kontakt s rodinou dítěte a zjistit, čím si prošlo. Traumatické události z historie totiž mohou u dítěte spouštět různé negativní reakce a dítě samo mnohdy ani neví, proč reaguje tak, jak reaguje.

Příklady častých reakcí dítěte:

- Dítě „zamrzne“, přestane pracovat, pokud někdo v jeho blízkosti zvýší hlas, začne křičet. (Dítě žilo v rodině, kde se vyskytoval křik a násilí.)
- Dítě agresivně napadne spolužáka, pokud ten do něj jen trochu strčí. (Dítě je nastavené tak, že vše kolem něj je nebezpečné. Z tohoto důvodu se mu při sebemenším ohrožení spouští reakce „boj o život“ a začne se bránit.)

Stanovit jasná pravidla, být čitelný, předvídatelný

Dítě v náhradní rodinné péči často zažívá nejistotu a nedostatek kontroly nad svým životem. Pokud dítě dobře zná pravidla, „ví, co bude“, snižuje to jeho úzkost. Proto pomáhá ve třídě nastavit jednoduchá pravidla, například pomocí obrazků. Důležité je také dopředu připravit dítě na vše nové. Informovat ho, že se bude psát písemka, ve třídě bude zastupovat jiný učitel, pojedje se na výlet. Každá neočekávaná i velmi malá změna u dítěte spouští úzkost, strach, pocit ztráty kontroly a může se aktivovat raná ztráta či ztráty v celé jejich hloubce. Tyto děti obvykle nemají rády překvapení, ani ta z našeho pohledu příjemná.

Věnovat dítěti pozornost, dávat mu najevo přijetí

Učitel by měl dítěti neustále dávat najevo „vím, že jsi tady“ a věnovat mu pozornost. Dobré je s ním během vyučování navazovat oční kontakt (i když pro některé děti může být vzhledem k jejich traumatu obtížný), posadit ho blíže k sobě, aby učitel měl přehled, jak dítě reaguje. Učitel může také dítě vždy přivítat při příchodu do školy. Dítě se bude cítit přijaté i tehdy, pokud se učitel bude zajímat o to, jak se má, zda s něčím nepotřebuje pomoci. Důležité je mít na vědomí, že tyto děti mohou mít „slepotu na bezpečí“, některé naše signály, např. výrazy tváře, mohou číst zcela odlišně. Blízkost je bude ohrožovat, jakkoliv ji pro svou změnu vnímání sebe a druhých budou potřebovat.

Být trpělivý

Změny nepřicházejí rychle. I když se učiteli může zdát, že chování a projevy dítěte se nemění, uvnitř dítěte už se mnohé proměňuje k lepšímu. Každá dobrá chvíle, kdy dítě není vystaveno stresu a zažívá to, že může dělat s druhým člověkem to, co oba těší, je léčivá a z dlouhodobého hlediska velmi významná.

Předcházet konfrontačním a stresovým situacím

Ve stresových situacích dítě aktivuje své obranné mechanismy. Děti s vývojovým traumatem mají mnohem nižší stresovou toleranci, tudíž reagují mnohem dříve a mnohem intenzivněji než ostatní děti. Snadněji se dostávají do afektu, déle v něm setrvávají a hůře se z něj dostávají. Je proto dobré stresové situace co nejvíce eliminovat. Učitel by se měl snažit situaci brát s nadhledem a nebrat si projevy dítěte osobně, jakkoliv je to náročné. Pokud už konflikt nastane, neměl by se nechat učitel vtáhnout do „boje“. Doporučujeme řešit konflikt s dítětem v soukromí, ne před celou třídou, aby se dítě necítilo ponížené, zahanbené. Pro tyto děti je také velmi náročné soutěživé prostředí a soutěživé hry.

Podporovat dítě, hledat to, co umí, ne to, co neumí

Učitel by neměl dítě porovnávat a posuzovat. Dobré také je vyhnout se „nálepkování“ typu „nejzlobivější kluk“, „nešikovná holčička“ a negeneralizovat: „Ty se nikdy ani trochu nesnažíš.“ „Kdybys aspoň jednou dal pozor!“. Učitel by u dítěte měl oceňovat snahu a předcházet neúspěchům.

Příklady, jak předcházet neúspěchům dítěte:

- Pokud si dítě neumí připravit věci na lavici, tak by mu s tím měl někdo pomoci.
- Pokud má dítě problém udržet pozornost a ztratí se při čtení, je vhodné přijít k dítěti a ukázat mu, kde má číst.
- Velmi dobrý vliv na dítě má, pokud ho učitel povzbuzuje: „Mám radost, že se ti povedlo dokončit ten úkol!“, „Všimla jsem si, jak moc ses snažil!“

Zůstat v klidu, dávat možnosti na výběr, upozorňovat na důsledky

Učitel by se měl snažit v každé situaci zachovat klid a chovat se vůči dítěti klidně. Pokud učitel zvýší hlas, vyhrožuje dítěti nebo ho před třídou poníží, u dítěte to opět spustí obranné reakce. Dítěti pomůže, když bude dostávat možnosti na výběr: „Můžeš si vybrat. Buď dopočítáš tu úlohu nyní, nebo ji později doděláš doma jako domácí úkol. Jak to vidíš?“ Dítě pak získá pocit, že má situaci aspoň částečně pod kontrolou. Je vhodné také dítě upozornit na logické následky špatného výběru. Když je dítě však příliš zahlcené svými pocity a zmatkem, nebude tyto návody vnímat, obvykle je potřeba počkat, až se zklidní.

Pojmenovávat problémy a dávat „návody“ na jejich řešení

Ve škole běžně používané techniky odměn a trestů na děti s vývojovým traumatem nezabírají. Dítě snadno a rychle, samozřejmě nezáměrně, „aktivuje“ svůj pocit „špatného“ já a pak se už jen brání. Vhodnější je, pokud učitel pojmenuje pocity a projevy chování dítěte a dá mu návod na žádoucí chování: „Všimla jsem si, že je pro tebe těžké vydržet chvíli v klidu. Máš hodně energie. Můžeš udělat několik dřepů, výskoků.“

Být připraven na neobvyklé projevy v chování

Děti s vývojovým traumatem se mohou v některých situacích chovat jako emocionálně mladší („dělat zvířátko“, šišlat). Učitel by je za to neměl kárat a neměl by od nich vyžadovat „normální“ chování. Pokud by ale dítěti hrozil posměch od ostatních dětí, je dobré ze strany učitele dítě jemně upozornit na jeho chování. Dítě nejen že se stále lečí ze svých zranění, ale ztratilo mnohdy měsíce a více v oblasti zdravého vývoje a zároveň se potřebuje zbavit nefunkčních strategií, které si zvyklo používat.

Dát dítěti „bezpečného člověka“

Dítě potřebuje mít ve škole jednu bezpečnou osobu, na kterou se může kdykoli obrátit, která mu věnuje pozornost a je pro něj emocionálně i fyzicky k dispozici. Může to být učitel. Ten ale bývá často hodně zaneprázdněn jinými činnostmi. Proto se jako nejvhodnější blízká osoba pro dítě jeví asistent pedagoga. Zpravidla tyto děti lépe prospívají v menších kolektivech.

Vytvořit pro žáka individuální plán

Velmi přínosná je pro všechny spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a odborníky na náhradní rodinnou péči.

Komunikovat s rodinou

Aby bylo dítěti ve škole dobře, je potřeba, aby spolu rodiče a škola byli v úzkém kontaktu a vzájemně se informovali o všech změnách, neobvyklém chování dítěte, ale i o incidentech ve třídě. Dítě musí mít pocit, že „všichni táhnou za jeden provaz“. Tím se pro dítě sníží možnost lhaní, výmluv, zapírání a dalších běžných projevů náročného chování.

Práce s žákem v náhradní rodinné péči vyžaduje od učitele citlivost, empatii a odborné znalosti. **Není to vždy jednoduché, ale úspěšná podpora těchto dětí má dalekosáhlý dopad na jejich budoucí život.**



Mgr. Monika Kosačíková Jetmarová, sociální pracovnice v organizaci Dobrá rodina, která se zaměřuje na podporu pěstounů a dalších náhradních rodičů

Žádosti, souhlasy při poskytování poradenských služeb ve škole – 2. část

JAN FIALA, MONIKA PUŠKINOVÁ

Druhá část článku¹ komentuje podrobnosti týkající se osob, které mohou požádat o poradenskou službu nebo udělit souhlas s poskytnutím poradenské služby, podmínky poskytnutí pomoci při ochraně života a dalších práv podle zákona o sociálně-právní ochraně dětí a poskytnutí krizové poradenské intervence.

Nezletilý žák může samostatně podat žádost o poskytování standardní poradenské služby výchovného poradce, školního metodika prevence, žádost o krizovou poradenskou intervenci, souhlas s poskytnutím psychologické a speciálně pedagogické poradenské služby.

Pokud žádost, resp. souhlas podá zákonný zástupce dítěte nebo žáka, postačuje, aby požádal, resp. udělil souhlas jeden z nich. V případě nesouladu zákonných zástupců se poradenská služba neposkytne.

Poskytnutí pomoci bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte je nutné spojit pouze s výjimečnými případy, a to zejména tehdy, když je pro dítě jeho domácí prostředí prostředím ohrožujícím.

Žádost o poskytování poradenské služby, udělení souhlasu s poskytnutím poradenské služby v různých souvislostech

V první části článku byly popsány,

- případy, ve kterých je žádost podmínkou poskytnutí poradenských služeb podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška č. 72/2005 Sb.“);
- případy, ve kterých je udělení písemného souhlasu podmínkou poskytnutí poradenských služeb podle vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Připomeňme klíčové části vyhlášky č. 72/2005 Sb.

§ 1 odst. 2 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Školská poradenská zařízení a **školy** zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí poskytují bezplatně **standardní poradenské služby** v rozsahu uvedeném v přílohách č. 1 až 4 k této vyhlášce, a to na **žádost** [zdůrazněno autory] žáků, jejich zákonných zástupců, škol nebo školských zařízení nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci.

§ 1 odst. 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Podmínkou poskytnutí **psychologické nebo speciálně pedagogické poradenské služby** je předání **informace** podle odstavce 5 a **písemný souhlas** [zdůrazněno autory] žáka nebo jeho zákonného zástupce. Souhlasu není třeba v případech stanovených jinými právními předpisy.

§ 1 odst. 6 věta třetí vyhlášky č. 72/2005 Sb.

Krizová poradenská intervence, kterou se poskytuje pomoc v naléhavých ohrožujících situacích, se poskytuje bezprostředně po přijetí **žádosti** [zdůrazněno autory].

Ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. je uvedeno, že žádat o poskytnutí poradenské služby může žák nebo jeho zákonný zástupce a že písemný souhlas s poskytnutím poradenské služby

uděluje žák nebo jeho zákonný zástupce. Přesto vznikají otázky spojené s žádostí, osobou žáka nebo osobou zákonného zástupce.

¹ První část článku byla uveřejněna v *Školním poradenství v praxi* 1/2025.

Žádost: forma a „načasování“ podání žádosti

V případě žádosti o poradenskou službu výchovného poradce, školního metodika prevence a krizovou poradenskou intervenci (§ 1 odst. 2, § 1 odst. 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb.) se písemná forma výslovně nevyžaduje. Přesto je z důvodu prokazatelnosti nanejvýš vhodné, aby žádost písemná byla.

Žádost o poradenskou službu výchovného poradce, školního metodika prevence nebo krizovou poradenskou intervenci je žádostí o poskytování poradenské služby osobě, která je dítětem, žákem nebo studentem školy. Proto lze akceptovat žádost o poskytnutí poradenské služby podanou předem, a to poté, co rozhodnutí o přijetí k základnímu vzdělávání, střednímu nebo vyššímu odbornému vzdělávání nebo o zařazení do přípravné třídy základní školy nabude právní moci.

Žádost však nemá být součástí formuláře žádosti o přijetí k základnímu vzdělávání, vyššímu odbornému vzdělávání nebo zařazení do přípravné třídy základní školy, pokud škola takový formulář zpracovává a nabízí k vyplnění.

Může požádat o poradenskou službu nebo udělit souhlas s poskytnutím poradenské služby nezletilý žák?

Žádost o poskytování standardní poradenské služby výchovného poradce nebo školního metodika prevence a souhlas s poskytnutím psychologické a speciálně pedagogické poradenské služby může podat

- samostatně nezletilý žák;
- zákonný zástupce nezletilého žáka, dítěte;
- zletilý žák, zletilý student.

Z jaké argumentace toto tvrzení vyplývá a s jakými důsledky je spojeno? Vyhláška č. 72/2005 Sb. spojuje právo podat žádost nebo udělit souhlas s poskytováním poradenské služby s osobou „žáka“, tj. osobou zletilého i nezletilého žáka. Proto nelze vyžadovat, aby samostatně podávali žádost o poskytování poradenské služby nebo samostatně udělovali souhlas s poskytováním poradenské služby pouze zletilí žáci.

892 odst. 2 občanského zákoníku

Rodiče zastupují dítě společně, jednat však může každý z nich; ustanovení § 876 odst. 3 platí obdobně.

Pokud by došlo k nesouladu zákonných zástupců (např. jeden ze zákonných zástupců žádá o poskytování poradenských služeb výchovného poradce nebo školního metodika prevence a druhý škole sdělí, že o poskytování poradenských služeb nežádá a s touto poradenskou službou nesouhlasí),

§ 53 občanského zákoníku

Má-li zastoupený více zástupců, postačí, pokud jedná jeden z nich. Jedná-li však vůči další osobě více zástupců společně a odporují-li si, nepřihlíží se k projevu žádného z nich.

Pokud podá žádost o poskytnutí poradenské služby nebo udělí souhlas s poskytováním poradenské služby nezletilý žák (který nenabyl plné svéprávnosti), škola (potažmo ředitel školy) musí posoudit, zda jsou žádost nebo souhlas jedním přiměřeným jeho rozumové a volní vyspělosti. To znamená, že musí postupovat podle § 31 občanského zákoníku: *Má se za to, že každý nezletilý, který nenabyl plné svéprávnosti, je způsobilý k právním jednáním co do povahy přiměřeným rozumové a volní vyspělosti nezletilých jeho věku.*

Ředitel školy musí posoudit právní jednání žáka (žádost, udělení souhlasu) ze dvou úhlů pohledu:

- a) obecně s ohledem na rozumovou a volní vyspělost nezletilých žáků určitého věku a
- b) konkrétně s ohledem na dosažení rozumové a volní vyspělosti určitého nezletilého žáka, a to ve vztahu k rozumové a volní vyspělosti, jakou mají ostatní nezletilí žáci jeho věku.

Podle názoru autorů má ředitel školy ve školním řádu v části „Práva žáků“ uvést, že

- obecně mají žáci určitého věku právo požádat o poradenskou službu, udělit souhlas s poskytnutím poradenské služby nebo sdělit, že jim poradenské služby nemají být dále poskytovány;
- v individuálních případech ředitel školy posoudí, zda je konkrétní žák způsobilý využít práv v oblasti poskytování poradenských služeb.

Postačuje, pokud požádá o poradenskou službu nebo udělí souhlas s poradenskou službou jeden zákonný zástupce? Jak postupovat v případě nesouladu zákonných zástupců?

V případě, že žádost podává zákonný zástupce nebo souhlas s poradenskou službou uděluje zákonný zástupce, postačuje, aby tak učinil jeden zákonný zástupce nezletilého dítěte nebo nezletilého žáka. Tato skutečnost vyplývá z § 892 odst. 2 zákona č. 89/2012 Sb., občanský zákoník, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „občanský zákoník“).

nepřihlíží se k projevu žádného z nich. To znamená, že žádost není učiněna nebo souhlas není udělen a poradenská služba se neposkytne. Tento postup vyplývá z analogického použití § 53 občanského zákoníku.

Podle názoru autorů v této věci nejde o záležitost významnou pro dítě. Proto se neuplatní pravidlo vymezené v § 877 občanského zákoníku a ředitel školy zákonné

zástupce dítěte nebo žáka při řešení jejich nesouladu neodkazuje na soud.

§ 877 občanského zákoníku

(1) Nedohodnou-li se rodiče v záležitosti, která je pro dítě významná zejména se zřetelem k jeho zájmu, rozhodne soud na návrh rodiče; to platí i tehdy, vyloučil-li jeden rodič z rozhodování o významné záležitosti dítěte druhého rodiče.

(2) Za významnou záležitost se považují zejména nikoli běžné léčebné a obdobné zákroky, určení místa bydliště a volba vzdělání nebo pracovního uplatnění dítěte.

Poskytnutí pomoci při ochraně života a dalších práv dítěte

Nelze vyloučit, že v naléhavých ohrožujících situacích [např. v případě podezření na týrání, sexuální zneužívání či

zanedbávání, srov. § 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon č. 359/1999 Sb.“)] se na výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa nebo školního speciálního pedagoga obrátí dítě nebo žák s **žádostí o pomoc**.

§ 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb.

Dítě má právo **požádat** orgány sociálně-právní ochrany a zařízení sociálně-právní ochrany, státní orgány, kterým podle zvláštních právních předpisů přísluší též ochrana práv a oprávněných zájmů dítěte, pověřené osoby, **školy**, školská zařízení a poskytovatele zdravotních služeb **o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv**; tyto orgány, právnické a fyzické osoby a pověřené osoby jsou **povinny poskytnout dítěti odpovídající pomoc** [zdůrazněno autory]. Dítě má právo požádat o pomoc i bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte.

Které dítě může žádat o pomoc?

Z § 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb. je zřejmé, že požádat o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv může nezletilý žák, případně nezletilé dítě (např. dítě přípravné třídy základní školy).

Jaké povinnosti jsou v tomto případě škole uloženy?

Z § 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb. plyne, že povinnost poskytnout dítěti odpovídající pomoc je uložena **škole** (nikoli školnímu poradenskému pracovišti nebo konkrétní osobě vykonávající činnost v rámci školního poradenského pracoviště). Škola proto musí tuto pomoc poskytnout, i kdyby ve škole neposkytoval poradenskou službu školní psycholog nebo by v danou dobu nevykonával svou činnost výchovný poradce např. z důvodu dočasné pracovní neschopnosti. Je pravděpodobné, že žákovi, dítěti poskytne pomoc některý z pedagogických pracovníků, kteří vykonávají svou činnost v rámci školního poradenského pracoviště, nebo třídní učitel, a to ve spolupráci s ředitelem školy.

Pomoc při ochraně života a dalších práv dítěte může spočívat a) v základním poradenství poskytovaném např. školním metodikem prevence ve spolupráci s třídním učitelem, a to

zejména tehdy, když ve škole neposkytuje poradenskou službu školní psycholog;

b) ve speciálně pedagogické nebo psychologické poradenské službě, při které není potřeba souhlasu vyjádřeného ve formuláři daném přílohou č. 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb. (viz § 1 odst. 4 vyhlášky č. 72/2005 Sb.);

c) v krizové poradenské intervenci podle § 1 odst. 6 vyhlášky č. 72/2005 Sb., kterou poskytuje školní psycholog;

d) ve zprostředkování krizové pomoci;

e) v oznámení situace dítěte orgánu sociálně-právní ochrany dětí (v rámci všeobecné oznamovací povinnosti dle § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb. nebo v rámci všeobecného oznamovacího oprávnění podle § 7 odst. 2 zákona č. 359/1999 Sb.).

Případy, ve kterých je nutné zachovat anonymitu dítěte, žáka

Ještě jednou připomeňme znění § 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb.

§ 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb.

*Dítě má právo požádat orgány sociálně-právní ochrany a zařízení sociálně-právní ochrany, státní orgány, kterým podle zvláštních právních předpisů přísluší též ochrana práv a oprávněných zájmů dítěte, pověřené osoby, školy, školská zařízení a poskytovatele zdravotních služeb o pomoc při ochraně svého života a dalších svých práv; tyto orgány, právnické a fyzické osoby a pověřené osoby jsou **povinny poskytnout dítěti odpovídající pomoc. Dítě má právo požádat o pomoc i bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte** [zdůrazněno autory].*

Uvedené poskytnutí pomoci bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte je nutné spojit pouze s **výjimečnými případy**, a to zejména tehdy, když je pro dítě jeho domácí prostředí **prostředím ohrožujícím**. Například pokud by z poskytnutých informací vyplývalo, že zákonný zástupce se na dítěti nebo žákovi dopouští násilí, nebo jestliže by mohlo dojít ke střetu zájmů mezi ním a dítětem.

Podle názoru autorů tomuto závěru nebrání ani ust. § 8 odst. 1 zákona č. 359/1999 Sb. Pro školy se totiž přednostně uplatní školský zákon, ze kterého vyplývá povinnost informovat zákonného zástupce. Pokud žák žádá o zachování anonymity, aniž zde jsou dány výjimečné případy, škola takové žádosti nemůže vyhovět.

Případy, ve kterých nelze zachovat anonymitu dítěte, žáka

Zopakujeme, že poskytnutí pomoci bez vědomí rodičů nebo jiných osob odpovědných za výchovu dítěte je nutné spojit pouze s výše popsanými výjimečnými případy. To by měl mít pedagogický pracovník na paměti a neujišťovat dítě nebo žáka o tom, že vždy, za jakýchkoli okolností jsou sdělené informace důvěrné, vždy a za jakýchkoli okolností nebudou poskytnuty zákonnému zástupci dítěte nebo žáka.²

Jestliže se nejedná o případ, kdy se zákonný zástupce na dítěti nebo žákovi dopouští násilí, nebo se nejedná o případ, kdy by mohlo dojít ke střetu zájmů mezi ním a dítětem (např. sebepoškozování žáka), má pedagogický pracovník povinnost *chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních* [§ 22b písm. c) školského zákona].

Splnění povinnosti *chránit bezpečí a zdraví dítěte, žáka a studenta a předcházet všem formám rizikového chování ve školách a školských zařízeních* nutně předpokládá, že škola spolupracuje se zákonným zástupcem dítěte nebo žáka. Proto je nezbytné, aby pedagogický pracovník o situaci dítěte nebo žáka informoval jeho zákonného zástupce (samozřejmě také další odpovídající pedagogické pracovníky školy,

kterí, pokud je to důvodné, informují orgán sociálně-právní ochrany a/nebo policii). Neznamena to nutně, že například žákem psaná sdělení jsou přímo předána zákonným zástupcům žáka. Zákonným zástupcům žáka však má být tlumočen jejich základní obsah.

Krizová poradenská intervence

Krizová poradenská intervence je pomocí školního psychologa v naléhavých ohrožujících situacích. Poskytuje se bezprostředně po přijetí žádosti (§ 1 odst. 6 ve spojení s bodem 4 části III.II. Konzultační, poradenské a intervenční práce přílohy č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb.).

Jestliže o poradenskou pomoc může požádat zletilý žák nebo student, nezletilý žák nebo dítě nebo zákonný zástupce nezletilého dítěte či žáka, platí to i pro krizovou poradenskou intervenci. Přitom v případě krizové poradenské intervence existuje větší pravděpodobnost, že o ni požádá samostatně nezletilé dítě nebo nezletilý žák.

Lze předpokládat, že

- důvod poskytnutí krizové poradenské intervence je současně důvodem, na základě kterého školní psycholog spolupracuje s určeným zaměstnancem ve škole, který případ dítěte nebo žáka ohlásí OSPOD a/nebo policii;
- krizová intervence může být jednou z forem pomoci podle § 8 odst. 1 zákona o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Žádný právní předpis neomezuje počet poskytnutých krizových poradenských intervencí. Jestliže se však nezletilé dítě nebo nezletilý žák opakovaně obrací na školního psychologa s žádostí o krizovou poradenskou intervenci, je namístě znovu kontaktovat policii nebo OSPOD.

Kam dál?

Další informace a doporučení lze získat v přílohách *Metodického doporučení ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků*

² Na nesprávnost slibu „nikomu nic neprozradit“ upozorňuje a možné „scénáře“ rozhovoru s žákem komentuje J. Kubáňková v článku Past na učitele aneb nenechte své kolegy zaklít (*Školní poradenství v praxi*, 6/2021, s. 19).

LEGISLATIVA

a studentů ve školách a školských zařízeních (dokument MŠMT č. j. 21291/2010-28), a to zejména

- v příloze č. 5 Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě ve škole – doporučené postupy pro pracovníky škol,
- v příloze č. 23 Psychická krize / duševní onemocnění žáka,
- v příloze č. 24 Sebevražedné chování.

V praxi lze využít článek

- k aktualizaci školního řádu,
- k úpravě nabízených formulářů (např. přihlášky k základnímu vzdělávání, žádosti o poskytnutí poradenské služby) a
- zejména ke sjednocení postupu, podle kterého jsou ve škole poskytovány poradenské služby.



Mgr. Jan Fiala, odborník
na školské právo



PhDr. Mgr. Monika Puškinová, Ph.D.,
specialista na školskou legislativu;
www.monikapuskinova.cz



www.rizeniskoly.cz/registrace



Wolters Kluwer

Víte, že...

Vaše předplatné není jen tištěný časopis?

Zaregistrujte se na www.rizeniskoly.cz/registrace a získáte přístup ke svým časopisům v online podobě a mnohem více!

Jakmile registraci dokončíte kliknutím na link v doručeném e-mailu, **napište nám na redakcers@rizeniskoly.cz** a uveďte IČ školy, přístup k online obsahu vám obratem aktivujeme.

www.rizeniskoly.cz

Kariéra v učebnicích: Jak české učebnice zobrazují genderové role a profese

DAGMAR MATULÍKOVÁ, TOMÁŠ PAUL

Učebnice základních škol reprezentují svět, který děti denně vnímají – muži jsou zobrazováni ve veřejných a prestižních rolích, ženy spíše v rolích pečujících a soukromých. Tyto stereotypy se promítají i do vnímání kariérních možností a brání plnému rozvoji potenciálu mladých lidí.

Které stereotypy o ženách a mužích, jejich rolích ve společnosti a profesních aspiracích jsou předávány v učebnicích českého jazyka a matematiky? Je důležité, že ženy jsou v učebnicích méně vidět ve veřejné sféře, zatímco muži dominují technickým oborům a vedoucím pozicím? I těmito otázkami jsme se zabývali v rámci mezinárodního projektu Erasmus+. V tomto článku představíme klíčová zjištění z analýzy a nabídneme podněty, jak mohou školní poradci a poradkyně reflektovat vliv stereotypů nejen v učebnicích a podpořit rovné příležitosti pro všechny bez ohledu na gender, etnicitu či další faktory.

(Sebe)hodnocení pod taktovkou genderových stereotypů

Narativy a reprezentace, obsažené nejenom v učebnicích, vytvářejí mentální mapy profesí, které se k jednotlivým genderům zdánlivě hodí. Rodinná doporučení, školní prostředí a výukové materiály podporují představy o tom, co je pro dívky a chlapce „vhodné“. Dívky a chlapci si tak svou budoucí kariéru volí spíše na základě zmíněných genderových stereotypů a vnějších tlaků, na úkor svých skutečných schopností a dovedností vycházejících z realistického (sebe)hodnocení.

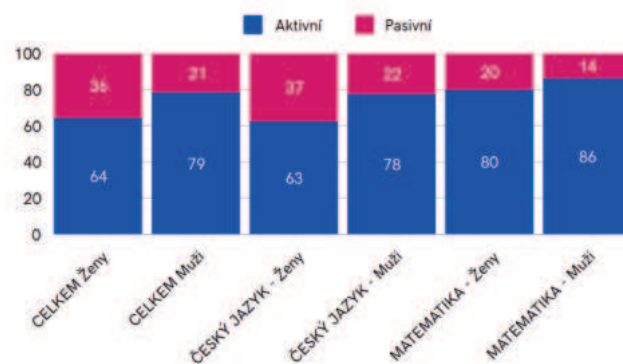
V analýze jsme se zaměřili na 34 nejpoužívanějších učebnic českého jazyka a matematiky pro druhý stupeň základních škol, přičemž jsme identifikovali přes 12 tisíc případů zobrazení postav nebo skupin lidí. Genderové stereotypy se výrazným způsobem promítají do způsobu, jakým se ženy a muži v těchto materiálech prezentují. Ženy jsou častěji zobrazovány ve vedlejších, pasivních rolích spojených se soukromou sférou (domácí práce, péče o rodinu), zatímco muži dominují ve sféře veřejné (povolání, koníčky) a zaujímají aktivní, hlavní role.

Reprezentace mužů a žen v učebnicích: Hlavní a podpůrné role

Výsledky ukazují výrazný nepoměr v zastoupení mužů a žen. Ženy tvoří pouze 21,6 % všech zobrazení, zatímco muži 59 %. Zbýlých 19,4 % připadá na generické maskulinum.

Generické maskulinum, tedy zástupné označení mužského rodu současně pro muže i ženy (například „odborníci“) také spadá do reprezentací mužů, protože podle výzkumů si žáci a žákyně pod tvary v generickém maskulinu představí spíše muže (například odborníka – muže).

Důležitý je nejen počet zobrazení, ale také způsob prezentace. Muži jsou častěji zobrazováni v aktivních a hlavních rolích – ve 78,57 % (5 824 případů), zatímco ženy pouze ve 64,43 % (1 995 případů). Naopak v podpůrných nebo pasivních rolích se častěji objevují ženy (viz graf 1). Tento rozdíl potenciálně posiluje stereotypní představy o tom, že určité profese (například lékař) jsou spojeny s aktivními a rozhodujícími rolemi, zatímco jiné (například zdravotní sestra) zůstávají vnímány jako vedlejší či podpůrné.



Graf 1: Reprezentace aktivních a pasivních narativních rolí

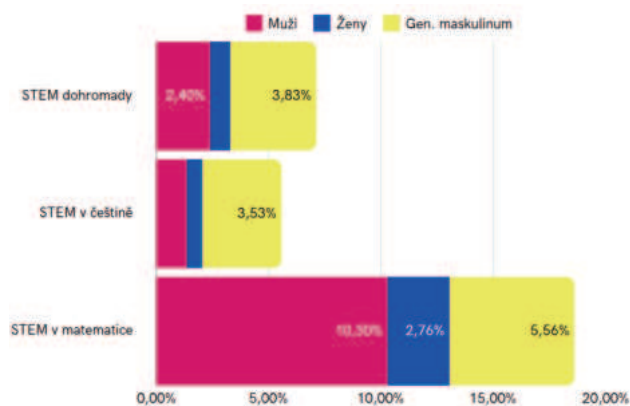
Profese vnímané jako „hlavní“ (například pilot) jsou v učebnicích častěji spojovány s muži, zatímco „podpůrné“ profese (například letuška) bývají asociovány se ženami. To nejen upevňuje stereotypní vnímání jednotlivých povolání, ale také snižuje aspirace dětí vybočit ze společensky předepsaných rolí.

Genderové stereotypy ve STEM oborech

Analýza zobrazení postav v přírodních vědách, technologiích, inženýrství a matematice (STEM) ukazuje výrazné rozdíly

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ

mezi reprezentací mužů, žen a vlivem generického maskulinu. Muži byli spojeni se STEM ve 2,40 % všech svých zobrazení, zatímco u žen to bylo pouze 0,90 %. Generické maskulinum se ve STEM oborech objevovalo ve 3,83 % případů, což dále posiluje převahu mužského zastoupení. STEM je prezentován jako oblast převážně mužská, zatímco ženy zůstávají na jejím okraji nebo jsou zcela neviditelné.



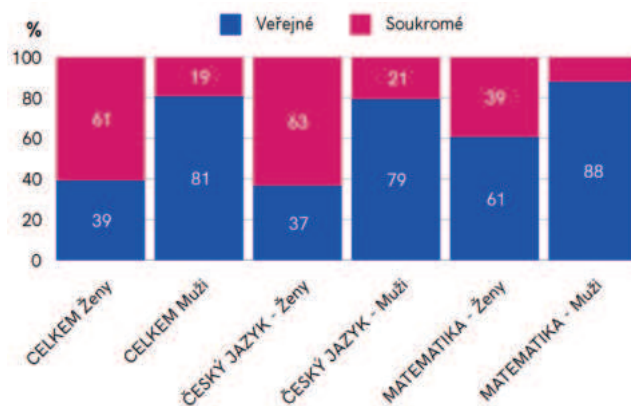
Graf 2: Reprezentace STEM oborů ve spojitosti se ženami či muži

Zobrazení STEM oborů v učebnicích nekončí jen u genderových rozdílů, ale nese s sebou i další stereotypy. Například muži jsou v rámci STEM zobrazováni jako starší, moudří vědci nebo inženýři, což odpovídá tradičním představám o autoritách v těchto oblastech. Starší ženy jsou naopak prezentovány méně často, opětovně v pasivnějších nebo podpůrných rolích (jako pečující babičky). Podobný obraz se promítá i do zobrazení domácích činností: muži opravují spotřebiče nebo pracují v garážích, zatímco ženy uklízejí, vaří nebo pečují o rodinu.

Nerovnoměrná reprezentace STEM v učebnicích má zásadní vliv na kariérní aspirace žáků a žákyň. Pokud je STEM obor prezentován jako mužská doména, může to ovlivnit sebedůvěru dívek, které by se do těchto oblastí třeba rády zapojily. Generické maskulinum navíc posiluje stereotypní vnímání, že klíčové role v technických a přírodovědných profesích jsou určeny mužům. Tento trend může mít dalekosáhlé dopady nejen na volbu studijních oborů, ale i na zastoupení žen ve STEM obecně.

Veřejná a soukromá sféra v učebnicích

Ženy jsou v učebnicích mnohem častěji spojovány se soukromou sférou, jako je péče o rodinu a domácnost, zatímco muži dominují ve veřejné sféře spojené s kariérou a volnočasovými aktivitami. Ženy byly s veřejnou sférou spojovány pouze v 39 % zmínek (424 případů), zatímco muži dosáhli 81 % (2 150 případů). Tyto disproporce posilují tradiční představy o tom, že muži patří do veřejného prostoru jako pracovníci, lídři nebo sportovci, zatímco ženy zůstávají převážně v domácím prostředí a pečují o rodinu.



Graf 3: Reprezentace žen a mužů v soukromých a veřejných rolích

Stereotypní rozdělení veřejné a soukromé sféry má přímý dopad na vnímání profesních drah. Zatímco mužské role jsou spojovány s prestiží a aktivním zapojením do veřejného života, ženské role zůstávají u podpory a péče. Tato stereotypní prezentace zároveň reflektuje a reprodukuje nerovnosti, které se projevují i v reálném světě, například v rozdělení domácích prací nebo v kariérních postupech.

Pokud žáci a žákyně vyrůstají s tím, že veřejné role jsou doménou mužů, mohou tyto stereotypy ovlivnit jejich sebedůvěru i profesní aspirace. Žákyně, které v učebnicích nenacházejí pozitivní příklady žen ve veřejných rolích, si mohou méně často vybírat kariéry spojené s veřejnou sférou nebo vedoucími pozicemi. Chlapci naopak mohou být omezováni v rozhodnutí směřovat do pečujících profesí, což dále upevňuje tradiční genderové rozdělení.

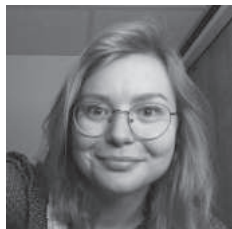
Za hranice stereotypů: Nové příběhy pro nové generace

Současné české učebnice stále nesou výrazné genderové stereotypy, které ovlivňují aspirace a představy žáků a žákyň o jejich budoucnosti. Naše analýza nabízí nejen vhled do aktuální situace, ale také inspiraci pro změnu. Školní poradci, vyučující i autoři učebnic mají příležitost podpořit žáky a žákyně v objevování možností mimo tradiční genderové vzorce. Reflektování stereotypů v učebnicích a jejich proměna mohou být klíčem k tomu, aby děti viděly svět plný příležitostí – bez ohledu na jejich gender, etnicitu nebo jiné faktory. To zahrnuje nejen podporu dívek ve STEM oborech a technických profesích, ale také vytváření prostoru, kde se chlapci mohou cítit komfortně v pečujících a humanitních rolích.

Tento výzkum byl realizován v rámci projektu „Teaching Across Intersections“ s finanční podporou Evropské unie prostřednictvím programu Erasmus+. Obsah této

zprávy vyjadřuje výhradně názory autorů a Evropská unie nenes odpovědnost za jakékoliv použití zde uvedených informací.

Česká i zahraniční analýza učebnic jsou volně dostupné na našich stránkách (v kategorii nazvané Intersekcionalita) zde: <https://www.gendernora.cz/e-knihovna/> či pod následujícím QR kódem:



Mgr. Dagmar Matulíková,
genderová expertka v organizaci
Genderové informační centrum
NORA, o. p. s.



Tomáš Paul, Ph.D., antropolog,
výzkumný pracovník na Katedře
sociologie Masarykovy univerzity
a výzkumník Genderového
informačního centra NORA, o. p. s.

KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ NA KAŽDÝ PÁD

Silvie Pýchová, Dorota Madziová, Helena Košťálová, Petra Drahoňovská

Proč se kniha jmenuje Kariérové poradenství na každý pád? Název v sobě skrývá více významů, které autoři této knihy reflektují. Téma proměn trhu práce je čím dál tím více skloňované i v českém prostředí. Knihu napsalo více autorů, a poskytuje proto náhled do širokého spektra a souvislostí kariérového poradenství.

Kniha je určena zejména pedagožkám a pedagogům, kariérovým a výchovným poradkyním a poradcům, kteří chtějí žáky a studenty připravovat na vstup na trh práce podle aktuálních trendů v této sféře, ale také rodičům žáků a studentů.

šmarteca Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na
www.wolterskluwer.cz/obchod



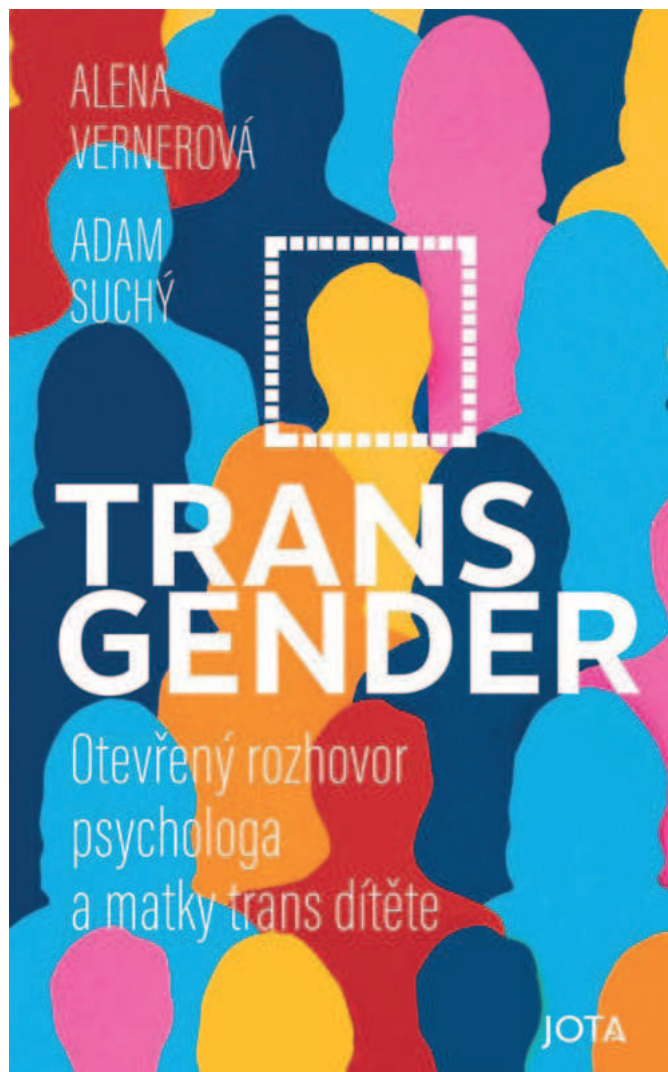
 Wolters Kluwer

Když si musíte být jistí

Recenze knihy Transgender

PAVEL DOSOUDIL

Nakladatelství Jota přineslo v roce 2024 knihu „Transgender: otevřený rozhovor psychologa a matky dítěte“ autorů Aleny Vernerové a Adama Suchého. Kniha slibuje přinést ucelený a nestranný pohled na problematiku transgenderu a je určena jak širší odborné veřejnosti včetně pedagogů a poradenských pracovníků ve školství, tak všem, kterých se tato tematika týká bezprostředněji – trans lidem a jejich blízkým.



Autory knihy jsou Alena Vernerová, copywriterka a matka transgender syna, a Adam Suchý, klinický psycholog a psychoterapeut pracující s lidmi procházejícími tranzicí.

Kniha je psána formou rozhovoru, autoři se v textu střídají, navazují na sebe, rozvíjejí vzájemně své myšlenky – nejde tedy o interview, kde by byla rozlišena role tazatele a respondenta. Přirozeně se však role v rozhovoru rozděluje tematicky. Adam Suchý více hovoří o tom, co současná věda ví o transgender problematice a procesu tranzice u nás i v zahraničí.

Rozsah informací, dle názoru recenzenta, je obohacující pro každého pomáhajícího profesionála, který toto téma vyloženě hlouběji nestudoval. Alena Vernerová pak „přebírá kormidlo“ v částech věnovaných prožívání a jednání těch, jejichž blízcí procházejí (v různých fázích) tranzicí, a také historickým a kulturním souvislostem transgender tématu – druhý ze spoluautorů je tu zvědavým tazatelem a citlivým posluchačem.

Knihu autoři rozčlenili do několika kapitol, každou z nich doplňuje stručné shrnutí. To usnadňuje orientaci čtenáři, který chce knihu využít primárně jako zdroj informací. Z nich zde nalézáme vysvětlení většiny souvisejících pojmů, teorie a výzkumná data, legislativní ukotvení a rozdílné přístupy v péči o transgender osoby. V přílohách pak najdeme komentované odkazy na odbornou psychologickou pomoc, e-maily transgender pacientů a jejich rodinných příslušníků ilustrující rozmanitost celé problematiky a leták, který podává velmi stručné informace o problematice, k vyvěšení do pracovny či ordinace.

Kniha je velice čtivá, je zjevné, že oba autoři mají zkušenost s psaním textů (Alena Vernerová píše profesionálně, Adam Suchý je mimo jiné básník, textař a publikoval kromě odborných prací také román). Nevyhýbají se humoru a nadsázce či zmínění malých kuriozit.

V úvodu slibují autoři nestrannost. Té se v celé knize přidržují. A. Suchý pečlivě uvádí zdroje informací, velice často zmiňuje, že stále něco nevíme jistě, a pokud odpověď vychází jen z jeho praxe, otevřeně to uvádí. Nebagatelizuje osobní zkušenost s institucí či odborníkem, se kterým se v průběhu tranzice transgender lidé a jejich blízcí setkávají, nesoudí je však a neskandalizuje. A. Vernerová je přirozeně ve svých částech subjektivní. Zároveň však míra otevřenosti, se kterou hovoří o svém prožívání a jednání a jejich důsledcích v průběhu tranzice syna, ukazuje na velikou práci, kterou se zpracováním tématu odvedla. Zároveň však nestrannost knihy končí tam, kde se jednoznačně staví proti dezinformacím, misinterpretacím výzkumu a proti strašení veřejnosti či dehonestaci transgender osob.

Přestože se kniha neprezentuje jako odborná monografie a není jí, neodpovídá tomu formát ani jazyk, i odborná veřejnost se v ní může řadu nových informací dozvědět. Ještě cennější bude kniha jako edukativní materiál pro žáky, klienty a jejich rodiče. Zkušenosti s procesem tranzice využijí i poradenští pracovníci, kteří s ní nepracují jako s primární zakázkou (recenzent může potvrdit užitečnost v rodinné terapii). Ač přímo neroste počet dokončených medicínských tranzic, roste množství osob, které se s touto tematikou svěřují poradenským pracovníkům či ji probírají ve školním prostředí,

kde například může být tématem při tvorbě školních řádů a dalších vnějších norem.

Je škoda, že se kniha nestihla dostat do seznamu doporučené literatury v nově revidovaném metodickém doporučení č. 18 k tématu sexuálního rizikového chování (transgendrem se zabývá, ač samozřejmě nejde o rizikové chování). Doufáme, že naše recenze přispěje k zařazení publikace do knihovniček školních a školských poradenských pracovišť.



Mgr. Pavel Dosoudil, etoped, Centrum sociálních služeb Praha – odd. Pražské centrum primární prevence; odborný editor *Školního poradenství v praxi*

Jak se cítíš, Eddie? 30 obrázkových karet

Pro některé děti není snadné správně pojmenovat své pocity. Pomoci jim v tom mohou karty emocí, jejichž hlavní hrdinou je zelená příšerka Eddie. Jasně dává najevo, jak se cítí. Jednak svým postojem, gesty a mimikou, ale i obrazným vyjádřením toho, jak daný pocit prožívá uvnitř. Eddieho řeč těla i vnitřní prožívání spolu s kartami se scénami nabízejí mnoho podnětů k rozhovoru s jednotlivcem i k diskusi v dětské skupině. Hravou formou se tak u dětí posiluje jejich emocionální kompetence.

- 30 obrázkových karet pro porozumění emocím a pocitům s otázkami a metodickými tipy pro práci s dětmi
- vhodné pro skupinovou i individuální práci s dětmi
- pro práci doma, v mateřské nebo základní škole



Obrázkové karty, 30 ks, 410 Kč



Můj sešit plný pocitů

Jakou barvu má moje radost? Jak by zněl můj strach, kdyby vydával nějaký zvuk? Na co jsem obzvlášť pyšný/pyšná? Pro některé děti není snadné rozpoznat a pojmenovat své pocity. S tímto sešitem mohou kreativním způsobem a za podpory příšerky Eddieho svět emocí objevovat. Když si pocity zapisujete, vybarvujete je nebo pracujete s kolem pocitů, emoce tak lépe pochopíte a dokážete je také lépe a srozumitelným způsobem vysvětlit ostatním lidem.

Sešit A4, 36 stran, 120 Kč



pasparta

Samostatnost

VÁCLAV MERTIN

Dnešní rodiče jsou v péči o děti mnohem opatrnější, úzkostlivější, než tomu bylo v předcházejících generacích, všeobecně se o ně více starají, více na ně dohlíží... A totéž platí i pro školu a pro učitele. A ať si říká, kdo chce, co chce, přes všechnu kritiku a varování tomu nebude jinak ani v budoucnosti. Takže pak si stěžujeme, že děti jsou dnes i proto málo zdatné, nedostatečně odolné, nic nevydrží, trpí množstvím úzkostí a strachů. Navíc jsou málo samostatné. A nelze vyloučit, že souvislosti vidíme přesně a správně.

Jenže ono se snadno kritizuje. Zejména když se zaměříme pouze na jednu okolnost, a navíc si vybereme skutečně alarmující příklady, které následně zobecníme. Jenže jsme s to vždy domyslet všechny souvislosti? V obecné rovině opravdu úzkostlivost dospělých přispívá k témuž u dětí. Takže pak mohou být citlivější, křehčí, méně odolné. Jaký by měl být závěr? Že necháme děti znovu volně lézt po stromech, dělat mnohá velmi nebezpečná alotria, chodit do školy samotné přes tři frekventované silnice, že je budeme nechávat doma i venku zcela bez dozoru, vůbec nesledovat s kým se stýkají, co dělají na sítích? Protože si přece potřebují občas „natlouct nos“ a tím se zřejmě zocelí.

Nejdřív si budeme muset uvědomit, že ve výchově není cesty zpátky, takže do výchovného středověku se vracet nebudeme. Vždyť ani v životních podmínkách neustupujeme a nevracíme se do minulosti. Zřejmě tedy budeme muset trénovat a posilovat samostatnost i odolnost dnešních dětí s velkým rozmyslem „uměle“. Obě zmíněné charakteristiky jsou totiž pro život docela důležité.

Následující konkrétní příběhy jsou na první pohled o něčem jiném než o samostatnosti a odolnosti dětí. Nicméně jasně ukazují, jak je pro nás obtížné vzít v potaz najednou rozmanité životní okolnosti, ocenit jejich váhu a pak správně rozhodnout. A navíc ještě dříve, než události skutečně nastanou.

Předčasný vstup do prvního ročníku umožňujeme po splnění příslušných podmínek i pětiletým dětem. A když jsou hodně šikovné, tak dokonce později mohou přeskočit i ročník. A když se pak dostanou na víceleté gymnázium (protože jsou opravdu šikovné), tak jsou najednou výrazně nejmladší primáni ve třídě. Nemají sebemenší problém se zvládnutím látky. Jenže v tomto období dochází k dynamickému vyspívání a rozvoji, takže zatímco desetiletý žák (běžně čtvrtá třída) mívá zcela přirozeně dětské zájmy, ostatní o dva roky starší primáni, i pod vlivem vyššího věku, změny školy, a tedy i změny role, se výrazně přibližují pubertě. Takže pak onen nejmladší primán se na adaptačním kurzu večer bojí a vyžaduje přítomnost paní učitelky. A při běžných přestávkových

hovorech a zábavách zůstává ve třídě osamocený. Akcentovali jsme v duchu tradiční školy kognitivní předpoklady a vše ostatní jsme nezohlednili. Škola jistě bude dál chránit a rozvíjet talent takového žáka, nicméně spolužákům nelze poroučet, s kým mají sdílet své zájmy, svá tajemství. Přestože, alespoň verbálně, akcentujeme ve škole víc a víc i problematiku osobnostně sociálního rozvoje žáků, jsme zatím stále jen na začátku. Takže onen chlapec si bude muset pomoci sám. Se zvyšujícím se věkem se budou pravděpodobně rozdíly v tomto případě pozvolna zmenšovat, ovšem toto důležité období pro rozvoj sociálních vztahů ve třídě patrně propásneme. Na druhé straně nevím, jestli by bylo vhodné řešení nedat takhle šikovné dítě do náročnějších podmínek.

Druhý příběh se týká žáka s LMP v běžné třídě. Argumentujeme soužitím všech jedinců ve společnosti. A pokládáme tedy za správné, aby všechny děti mohly vyrůstat i ve škole pohromadě. Jenže starší děti (přibližně od třetí, čtvrté třídy výš) si své partnery pro přestávkové rozhovory i pro odpolední kamarádství vybírají samy, ne jako v první, ve druhé třídě, kdy je paní učitelka snadno přesvědčí, že si mají hrát i s Aničkou nebo Toníkem, přestože jsou poněkud pomalejší. Takže nezbyvá než zopakovat, že tyto děti jsou pak fyzicky ve třídě s ostatními, ale fakticky jsou zde samy. A jejich sociální rozvoj se ubírá jinou cestou.

A ještě jednu podstatnou okolnost je třeba vzít v potaz. Vzhledem ke snaze omezit opakování ročníků a úplně zakázat opakování na počátku školní docházky dojde patrně častěji k tomu, že budou postupovat i žáci bez vytvořených základů učiva. Ty jsou zapotřebí neustále, další vzdělávání na nich staví, bude tedy docházet ke zvětšování výukového zastoňování. Ve vyšších ročnících budou tito žáci vzdělanostně ztraceni. Dokud jsou ostatní vyspělí podobně, tak se to ztratí, ovšem v běžné třídě hrozí nebezpečí, že se k výrazným výukovým nedostatkům přidá opomíjení ve skupině. Některé děti se pak snaží získat uznání tím, že výrazněji zlobí, vytaňují se, jsou agresivnější, o školní učení se ostentativně nezajímají. Jestliže akcentujeme socializační roli školy, neměli bychom zapomínat na to, že jsou v ní žáci, kteří jsou vyčleňováni, nebo se sami vyčleňují, prakticky ze všech aktivit.

Oba výše uvedené příběhy ukazují, že leckdy neumíme vzít v potaz všechny podstatné okolnosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o živé bytosti, opět to podporuje myšlenku opatrnosti, v tomto případě předběžné opatrnosti. Domýšlíme, co by se mohlo stát, a snažíme se tomu předejít. Přestože v některých případech by se fakticky nestalo vůbec nic. Učitel by neměl mít silnější hlas než rodiče, ani on totiž nemůže vědět, jak vše bude dopadat, ovšem měl by upozornit na možné souvislosti. A sám by s nimi měl také počítat a v rámci možností jim přizpůsobit své postupy.

Abych se vrátil k původnímu tématu. Občas platíme daň za pozitivní změny. V tomto případě pokládám za pozitivní skutečnost, že se dětem mnohem více věnujeme, více o nich přemýšlíme. Časem přijdeme na vyváženější přístup. Ten např. v tomto případě znamená, že zatneme zuby, potlačíme strach a častěji dovolíme dítěti, aby s námi za zády vyzkoušelo činnost, kterou jsme dosud zajišťovali sami. Občas pak zjistíme, že dítě je zodpovědnější a samostatnější, než jsme

zatím byli přesvědčeni. Bát se budeme i nadále, ale úspěšná praxe by nás měla přesvědčovat, že můžeme samostatnost pozvolně zvětšovat. Možná tím trochu zvýrazňuji tradiční mužský přístup, který v sobě obsahuje o něco větší toleranci k rizikům života, a tedy i ještě větší zapojení mužů do edukace dětí. I ve škole bychom měli posilovat samostatnost – zde se bude jednat o to, že od první třídy povedeme žáky k tomu, aby nejprve málo a pozvolna víc a víc byli s to pracovat samostatně.

A jak zvyšovat odolnost? Někdy jde skutečně ruku v ruce se samostatností. Dítě se musí vyrovnat s náročnějšími situacemi, které v naší přítomnosti a s využitím naší pomoci vůbec řešit nemusí, protože je vyřešíme za něj. Určitě je žádoucí podporovat tělesnou zdatnost a vytrvalost. Neměli bychom se bát čas od času sáhnout s dítětem do jeho fyzických rezerv – samozřejmě s úspěchem a uvolněním na konci. Nemusíme předcházet všem kolizním situacím, jen bychom je měli monitorovat a zasáhnout v případě velkého pádu.



PhDr. Václav Mertin, dětský psycholog

Škola pro děti

(z pohledu dětského psychologa)

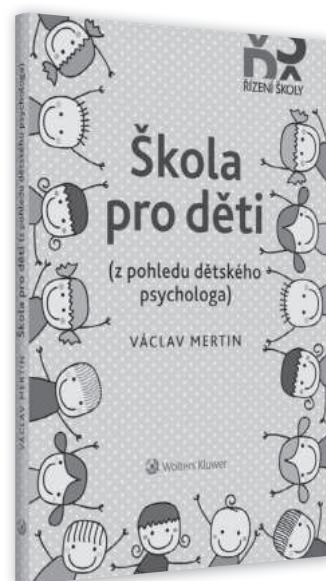
Václav Mertin

Škola je skutečně pro děti. Co bychom měli dělat pro to, aby byl školní čas využitý zejména pro učení, aby dítě chodilo do školy rádo, aby se do ní i těšilo, aby se nebálo a aby se co nejvíc naučilo? Měli bychom dítěti především porozumět. Měli bychom proto ve škole rozvíjet Radost, Laskavost, podporovat Vnitřní motivaci i Bezpečí školního prostředí. Děti bychom měli učit Oddalovat uspokojení, Angažovanosti a Odpovědnosti i Metakognici nebo Optimismu. Další kapitoly jsou věnovány reflexi takových okolností, jako je Chudoba rodiny, Fyzickým trestům, Komunikaci s rodiči.

55 zpracovaných okruhů pokrývá relevantní oblasti školní praxe, nad kterými se spolu se čtenáři autor zamýšlí. Podstatná část knihy se zabývá poznatky o možnostech účinnějšího působení učitele.

šmarteca Kniha je dostupná také jako e-kniha

Objednávejte na
www.wolterskluwer.cz/obchod



 Wolters Kluwer

Když si musíte být jistí

Třicet let DYS-centra aneb Quo vadis, školské poradenství

LENKA KREJČOVÁ

2. února 2025 oslavila nezisková organizace DYS-centrum®Praha, z. ú., (dále také DYS-centrum) již třicet let své existence. To je příležitost se zastavit a zamyslet, co se podařilo, jaké výzvy před námi stojí, nač jsme hrdí i co nás znepokojuje.

Na počátku stály čtyři odbornice – psycholožky a speciální pedagožky ze školství (A. Kucharská, D. Krausová, M. Bou-Rjeli a K. Otčenášková) a jejich učitel a nestor české psychologie profesor Zdeněk Matějček.

V jeho knihách o dyslexii, zejména těch starších, se dočteme, že děti s dyslexií potkával už za svého působení v Dětské psychiatrické léčebně v Horních Počernicích, kde na počátku druhé poloviny minulého století působil. Možná zní děsivě, že děti s dyslexií byly svého času hospitalizovány

v nemocnici, ale doba i zvyklosti byly jiné. A mnozí odborníci, kteří tehdy v léčebně působili, právě díky těmto dětem napomohli budovat ucelený systém podpory a péče o děti s dyslexií i jejich rodiny. Péče o žáky s dyslexií se postupně přesunula do pedagogicko-psychologických poraden a do škol, kde dokonce vznikaly tzv. dyslektické třídy. To je spíše příkladem exkluze, ale současně víme, že právě díky těmto třídám se z dětí, jimž byl na počátku školní docházky doporučen přestup do zvláštní školy, stali absolventi vysokých škol a experti ve svých oborech.

Navzdory poměrně dynamickému vývoji v péči o žáky s dyslexií, který nám doposud někteří zahraniční kolegové závidějí, pan profesor vnímal, že podpora rodin dětí s dyslexií není dostatečná. Nebyl na ni čas, kapacity poraden byly naplněny, možná až přeplněny. Se zvratem politického systému, a tedy i mnohými legislativními změnami proto přišel v devadesátých letech minulého století s nápadem vybudovat organizaci, která bude rodinám dětí s dyslexií pomáhat systematicky a pravidelně. Již tehdy bylo zjevné to, co platí dodnes, že dyslexie je celoživotní zátěž a pouze kontinuální a dlouhodobá podpora jedinců s dyslexií jim pomůže mnohé těžkosti překonat. Ne vždy pak stačí práce ve škole, ale důležité je i porozumění a podpora ze strany rodičů.

Tak vzniklo před třiceti lety DYS-centrum®Praha, toho času občanské sdružení, jehož členy byli odborníci ze sféry psychologie, speciální pedagogiky i učitelství. První aktivitou, již se DYS-centrum tehdy intenzivně zabývalo, byla právě podpora rodin dětí s dyslexií, později se přidaly i děti s dalšími výukovými obtížemi. To nám vydrželo dodnes. V současné době pracuje v DYS-centru jedenáct poradenských pracovníků (psycholožek a speciálních pedagožek), které se setkávají s dětmi různě starými, s jejich rodiči a někdy i prarodiči. Pravidelně s nimi pracují a ukazují rodinám, nač si dát pozor, co doma trénovat, jak pochopit, co dyslexie může jedinci způsobit, proč se mu některé úkony nedaří a naopak jiné zvládá snadno a rychle. To vše jsou momenty, které mohou být pro okolí bez znalosti dyslexie nepochopitelné. Jak je možné, že snadné úkoly dítě nezvládá a mnohem obtížnější řeší s lehkostí a nadhledem? Jak to, že umí pravopisná pravidla bezvadně vysvětlit, ale vzápětí udělá při psaní hrubku?



Jak se stane, že někteří lidé s dyslexií bravurně ovládají cizí jazyk, ale číst a psát v mateřském jazyce je pro ně utrpení? To je jen zlomek otázek a témat, o nichž s rodinami i klienty diskutujeme.



Zatímco před třiceti lety přicházely především rodiny s dětmi na počátku školní docházky, v současné době jsou mezi našimi klienty i dospívající a dospělí. Někteří s námi „vyrostli“ – z prvotupňových dětí se stali maturanti i vysokoškoláci, kteří stále občas vyhledávají naši pomoc. V jiných případech jsme společně s klienty překonávali předsudky a mýty, s nimiž bylo možné se i mezi odborníky setkat ještě před pár lety. Nejednou jsme slyšeli, že dyslexie je záležitost školy, mnohdy jen prvního stupně, pak není namístě ji řešit. Jakou úlevu zažívali klienti, když si mnohé situace, s nimiž se potýkali, dokázali vysvětlit dyslexií. Když s námi hledali postupy, jak své trable překonat, zatímco po komunikaci s některými jinými terapeuty, učiteli nebo laiky nabyli dojmu, že jsou hloupí a neschopní, když jim čtení a psaní nejdou ani v dospívání či dospělosti.



Se staršími klienty přišly i jiné nároky na způsoby podpory. Baví nás s nimi přemýšlet o jejich učení i dalších tématech, jimž se věnují, objevovat jejich specifický styl práce a učení, který právě jim vyhovuje, hledat způsoby tzv. *sebeadvokacie*, díky níž mohou okolí srozumitelně vysvětlit, co je dyslexie, co jim způsobuje a co mohou naopak druhým nabídnout. Je radost objevovat jejich potenciál a předkládat jim důkazy, co vše umějí a v čem jsou dobří. Nejednou totiž v tradičním systému školství, navzdory veškerým inkluzivním snahám, zažívají nezdary, jež snižují jejich sebehodnocení i motivaci k učení. Práce s klienty je nesmírně pestrá a obohacující. Vyžaduje flexibilitu při spolupráci s různými věkovými kategoriemi, komunikaci s dětmi, dospívajícími i jejich rodinami. Někdy je více individuální, jindy jde o práci s celou rodinou. To vše nás těší a od našich klientů se i my stále máme co učit.

Pár let po vzniku DYS-centra se naše činnosti rozšířily o nabídku všemožných kurzů, seminářů a workshopů. Každoročně jich nabízíme několik desítek. Před změnou zákona o pedagogických pracovnících jsme byli akreditovaným pracovištěm MŠMT a všechny naše vzdělávací akce byly ministerstvem akreditovány. Těší nás, že každoročně projde našimi kurzy několik set pedagogických pracovníků – konkrétně za uplynulých třicet let absolvovalo naše vzdělávací akce 17 762 odborníků.



Jen je nám líto, že nejvíce obsazované jsou kurzy, které se věnují práci s nejmladšími žáky, s dětmi mateřských škol a prvního stupně základních škol. Čím vyšší stupeň studia, tím menší zájem o témata, jimž se věnujeme. Přitom my moc dobře víme, že i na druhém stupni základních škol a na středních školách jsou naši klienti a že doufají v pochopení a podporu svých pedagogů. Paradoxně se toho někdy dočkají až na vysoké škole, když překonají mnohé překážky a mnohokrát jak sobě, tak svému okolí dokážou, že mají na víc, než si ostatní myslí. Jsou to chvíle, kdy si s rodiči klientů

PŘIPOMÍNÁME VÝROČÍ

říkáme, že přece vědí, koho mají doma, že podpora v domácím prostředí je zásadní pro pohodu dětí, že známky ze školy nehrají roli. Ne vždy jsou tyto zkušenosti přenositelné, stres ze školy je někdy velký a až na konci vzdělávací dráhy si nejedna maminka povzdechne: „Kdybychom tohle věděli dříve, byli bychom klidnější.“ Víme, že podpora osobní pohody našich klientů je někdy mnohem důležitější než společné učení. Naším ideálem je pomáhat obojímu. Konkrétní klienti však přicházejí s různými zakázkami, které jsou v daný moment naléhavé. Jsme proto vděční za všechny osvědčené pedagogy z druhého stupně ZŠ i ze středních škol, kteří našim klientům ukazují studijní cestu, chápou je, pracují s nimi v souladu s jejich potřebami.

Setkávání s kolegy z oboru posilujeme také pravidelným pořádáním konference a výstavy DYSKORUNKA. Byly roky, kdy ji bylo obtížnější zorganizovat, pak ale byla také období, kdy se DYSKORUNKA pořádala každoročně. Za uplynulé tři dekády proběhlo dvacet dva ročníků, na nichž zaznely odborné konferenční příspěvky desítek expertů z tuzemska i zahraničí a představily se desítky vydavatelství, odborných institucí a autorů, kteří na výstavě prezentovali své metodiky, publikace, didaktické pomůcky i jiné nástroje, které mohou jedincům s dyslexií a jinými výukovými obtížemi usnadnit život.

Příprava konference a výstavy pro nás vždy znamená mnoho měsíců intenzivní práce. Pokaždé si ale říkáme, že to dává smysl. V posledních letech se na akci setká vždy bezmála dvě stě odborníků z celé republiky. A většina z nich si s radostí užívá den naplněný zajímavými odbornými informacemi, prohlídkou pozoruhodných metod a produktů, ale také milým setkáním s kolegy, s nimiž se možná už delší dobu neviděli. Jak říkával pan profesor Matějček, když jsme díky jeho kontaktům mohli vyjíždět na mezinárodní konference do světa, hovory v kuloárech jsou mnohdy tím nepřínosnějším, co se na konferenci odehraje. Věříme, že obsah konference, výstavy i společná povídání jsou důvody, proč se mnozí kolegové vracejí a další akci objeví a získá si jejich oblibu. DYSKORUNKA je v plánu na podzim 2025 – v tomto výročním roce ji nemůžeme vynechat.

Před více než dvaceti lety jsme si do portfolia našich činností přidali také publikační činnost. Věnujeme se jí jen čas od času, když naznáme, že jde o titul, který se nám v DYS-centru opravdu hodí a postrádáme ho jinde. Dodnes vyšlo v DYS-centru dvacet osm různých publikací – odborných knih i pracovních listů. Některé se staly „výkladní skříní“ DYS-centra: jen za posledních deset let jsme vytiskli 30 500 kusů publikace *Zrakové vnímání*, díl I., a 27 000 kusů publikace *Jedním tahem* – autorkou obou je další naše letitá kolegyně Jiřina Bednářová. Moc dobře víme, že kopie těchto publikací lze nelegálně stáhnout na internetu. Přesto je stále zájem

o originály a ve školách jich zřejmě stále nemají dost. Na mnoha dalších publikacích jsme pak spolupracovali s renomovanými českými nakladatelstvími (mezi naše dlouholeté partnery, na které se vždy můžeme spolehnout, patří Wolters Kluwer, Pasparta i Portál – děkujeme jim za to).

A co nás ještě těší a nač jsme hrdí? Jako nezisková organizace (v roce 2016 jsme se z občanského sdružení transformovali v zapsaný ústav, jak žádala změna legislativy) nemáme žádnou státní dotaci, musíme si na sebe vydělat sami, postarat se o sebe. Nedílnou součástí naší práce je proto i hledání grantových příležitostí. V současné době DYS-centrum realizuje již třináctý grantový projekt. Devět se jich uskutečnilo v uplynulých deseti letech a sedm z nich bylo mezinárodních (za podpory programu Erasmus+). Grantové projekty vnímáme jako příležitost pro další rozvoj a osvětlení našich znalostí i dovedností. Kontakt s kolegy ze zahraničí je vždy příležitostí pro učení a sdílení zkušeností. Je nesmírně obohacující seznámit se s postupy a přístupy v jiných regionech a jiných školských systémech. Kromě rozšiřování znalostí nás to učí i pokoře a dodává nadhled nad naší prací.

V průběhu tří desetiletí naší existence ale přišly i povzdechy. Není nám lhostejné, že důvody, které stály u vzniku DYS-centra, stále přetrvávají. Poradny jsou zavalené administrativní agendou, mnozí kolegové z poradenské oblasti teskní nad množstvím úřednické práce, kterou musejí vykonávat, a my jsme stále jedni z mála, kteří se můžeme žákům i studentům věnovat kontinuálně, systematicky a po mnoho let, dokud podporu potřebují. Stejně tak nás trápí, když důvodem příchodu některých klientů do našeho zařízení je konfrontace s nedostatečnou kompetencí ve státním sektoru. Neznalost pedagogů nebo nepochopení poradenských pracovníků je přivede k nám, kde si zaplatí za služby, jež by ve státní sféře měli v obdobné kvalitě získat zdarma. Je s podivem, kolik klientů přichází s žádostí o vyšetření, byť vědí, že na základě našich zpráv žákům a studentům nebudou přiznána podpůrná opatření (někdy rodiny posílají namísto do poradny k nám přímo učitelé ze škol). Vědí, že výstupem z vyšetření bude pojmenování silných stránek i zdrojů obtíží, návrhy vhodných postupů v domácím prostředí, odhalení potenciálu dětí i dospívajících a doporučení, jak s dětmi pracovat, k čemu je vést. S velkou chutí jsme do nabídky našich služeb začlenili i tzv. dynamickou diagnostiku a rádi její principy využíváme při jakékoli diagnostické práci s klienty, protože pak máme příležitost vidět, jaké jsou možnosti dalšího rozvoje dětí i dospívajících. Diagnózy jsou pro nás až na posledním místě.

Přejeme DYS-centru, ať v dalších dekádách své existence stále potkává zajímavé osobnosti a profesionály, které ho budou obohacovat a přinášet podněty pro vylepšování naší

práce. Těšíme se na spolupráci s mnoha odborníky v tuzemsku i v zahraničí, na nové nápady a inovace, které začleníme do své práce, i na výzkumy, do nichž se rádi zapojíme. Ať

DYS-centrum nadále vzkvétá a pomáhá klientům objevovat nové světy, v nichž jsou radost z poznávání a úcta k jedinečnosti každého člověka trvalými hodnotami.



doc. PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D., DYS-centrum®Praha, z. ú.; ZŠ Poznávání, s. r. o.

Ať se ti daří, milé DYS-centrum!



Kdyby všechny změny a inovace ve školství měly čekat, až s nimi přijde státní systém, to bychom se načekali. Takže od toho jsou osobnosti, které prosazují příhodné myšlenky do praxe všude tam, kde je to možné. Musejí počítat alespoň zpočátku s mírnou nedůvěrou, ale věřím, že po třiceti letech poctivé a úspěšné práce kolem sebe vidí pozitivní dopady. A až tady budou s DYS-centrem působit dvakrát delší dobu, tak věřím, že ony sice budou už zase vepředu, ale jejich dnešní postupy bude využívat běžná praxe. Na dlouhá léta, milé kolegyně!

PhDr. Václav Martin,
dětský psycholog, editor *Školního poradenství v praxi*



PŘIPOMÍNÁME VÝROČÍ

Jak ten čas letí! Poprvé jsem byla na semináři v DYS-centru v roce 2008 a od té doby jsem zde načerpala mnoho nových znalostí a dovedností. Dovolte mi, abych trochu zavzpomínala.

V roce 2013 bylo DYS-centrum ochotné vydat knihu *Astroonomie bez dalekohledu* určenou především pro starší žáky a studenty s dyslexií, kterou jsme napsali společně s manželem. Dodnes rádi vzpomínáme na spolupráci s Lenkou Krejčovou a Zuzanou Hladíkovou, které k přípravě vydání knihy přistoupily s obrovským nasazením. Nebylo to totiž vůbec jednoduché, protože v knize se střídají tři různé typy písma a bylo potřeba zkontrolovat každé písmenko. A při sloučení dvou souborů si tenkrát hodně záuřadoval tiskařský šotek. Snadnější už to bylo s knihou *Život rytíře*, přesto moc díky za funkční nápady a připomínky, jak knihu v rámci jejího 2. vydání vylepšit.

Na konferencích Dyskorunka pořádaných DYS-centrem jsem navázala mnoho užitečných kontaktů. Měla jsem radost,

když mě po jedné z nich Lenka se Zuzkou oslovily, abych u nich začala předávat své zkušenosti a pustila se do lektorování. A tak se z účastnice seminářů stala lektorka. Dodnes pravidelně a ráda v DYS-centru přednáším. Těší mě spolupráce s lidmi, kteří v něm pracují a reprezentují ho.

Známe se už 17 let a já bych ráda poděkovala všem, kteří v DYS-centru odvádějí každodenní mnohdy mravenčí a často neviditelnou práci. Ale výsledky vidět jsou, alespoň podle mne. Díky moc, že jste a že podáváte pomocnou ruku jak těm, kteří se chtějí dozvědět nové poznatky a načerpat zkušenosti, tak dětem a jejich rodičům, když potřebují pomoci zvládnout obtíže, které provázejí jedince s dyslexií.

DYS-centrum slaví 30 let a já bych mu k jeho kulatinám ráda popřála hodně úspěchů i nových lektorů, kteří přinášejí do našeho oboru nové poznatky a nápady.

PhDr. Kamila Balharová, speciální pedagožka



Byla jsem před 30 lety u „narození“ DYS-centra... Je až neuvěřitelné, jak životaschopné to „dítě“ bylo a je. Ze skupiny nadšenců, kteří chtěli udělat něco dobrého pro děti

s dysfunkcemi, se rozrostlo ve skvěle fungující organizaci, která už léta plní vytyčený cíl. Co tedy popřát k třicetinám? Jen tak dál a ať se i nadále daří, milé DYS-centrum!

PaedDr. Mgr. Hana Žáčková, psycholožka, speciální pedagožka



Velmi dobře si vybavuji úplné začátky DYS-centra, neboť jsme se podílela i na první výstavě pomůcek, kterou DYS-centrum organizuje dodnes pod názvem DYSKORUNKA. S potěšením jsem sledovala rozšiřující se nabídku DYS-centra a zakládání dalších DYS-center v naší republice. Postupně se díky své činnosti stalo významným zázemím nejen pro rodiče a děti i dospělé se speciálními vzdělávacími potřebami,

ale i pro odborníky různých profesí, kteří se v této oblasti pohybují. Oceňuji i celou řadu publikací a pracovních materiálů, které DYS-centrum vydalo. Svůj zasloužený věhlas si získalo nejen v České republice, ale i v zahraničí. Ze všech těchto důvodů si existence DYS-centra a jeho činnosti velmi vážím.

PaedDr. Drahomíra Jucovičová, speciální pedagožka



Milé DYS-centrum, s velkou radostí přejeme vše nejlepší k 30. narozeninám! Váš příběh je nejen inspirativní, ale také neuvěřitelně důležitý pro všechny děti, rodiče i odborníky, kteří díky vaší práci nacházejí podporu, pochopení a cestu k úspěchu. Tým Řízení školy měl to štěstí, že vás mohl poznat nejen jako profesionální organizaci, ale i jako blízkého partnera. Více než desetiletá spolupráce je zdrojem inspirace a potvrzením, že společným úsilím lze měnit svět vzdělávání k lepšímu. Paní ředitelka Lenka Krejčová i celý tým DYS-centra jsou, nejen pro nás, synonymem vytrvalosti, odbornosti

a lidskosti. V loňském roce slavilo Řízení školy dvacáté narozeniny, víme, kolik úsilí stojí za každým jedním rokem. O to více obdivujeme vaši neutuchající energii, odhodlání a hlubokou profesionalitu, s níž už po tři dekády měníte životy svých klientů. Velmi si vážíme společné konference „Škola jako místo setkávání“ a těšíme se na další roky košaté spolupráce. Ať to, co děláte, i nadále přináší radost, porozumění a důvěru všem potřebným. Přejeme vám mnoho dalších let naplněných úspěchy, odhodlanými spolupracovníky, a především spokojenými klienty!

S úctou a přáním všeho dobrého, za tým Řízení školy, Naďa Eretová

Když se necítím dobře, můžu...

Účinné tipy na zlepšení nálady pro děti.



Účinné tipy na zlepšení nálady pro teenagery.



SO
FA

ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ V PRAXI

ročník XII
2/2025

- Vydává:**
Wolters Kluwer ČR
www.wolterskluwer.cz
- Šéfredaktorka:**
Mgr. Naďa Eretová
e-mail:
nadezda.eretova@wolterskluwer.com
- Adresa:**
Wolters Kluwer ČR
Řízení školy
U Nákladového nádraží 10
130 00 Praha 3
tel.: 246 040 444
IČ: 63077639
- Předplatné a distribuce:**
tel.: 246 040 400
zakaznicka@wolterskluwer.cz
www.rizeniskoly.cz
- Inzerce:**
Mgr. Miroslav Hřebecký
tel.: 777 230 849
e-mail: mhrebecky@gmail.com
- Tisk:**
SERIFA, s. r. o.
Jinonická 80, Praha 5

Nevyžádané příspěvky nevracíme.
Za správnost údajů uvedených
v článcích odpovídají jejich autoři.

Přetisk a jakékoli šíření dovoleno
pouze se souhlasem vydavatele.

Vydávání povoleno Ministerstvem
kultury ČR pod číslem
MK ČR E21612.
ISSN 2336-3436

Všeobecné obchodní
podmínky najdete na
www.rizeniskoly.cz

Předáno do tisku dne 18. 2. 2025
© Wolters Kluwer ČR, 2025

 Wolters Kluwer | ASPI



Vytisknuto na 100% recyklovaném
papíru se značkou Eco-label EU.