

# Školský psycholog

časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR

## V tomto čísle

ÚVODNÍK ( <i>J. Mareš</i> )	41
<b>Studie</b>	
NOVÉ TRENDY V INTEGRÁCIÍ POSTIHNUTÝCH ( <i>L. Požár</i> )	42
METODIKA VÝSKUMU ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU UČITEĽA ( <i>P. Gavora</i> )	53
PROGRAM PROTI NÁSILIU V ŠKOLÁCH ( <i>E. Gajdošová, G. Herényiová</i> )	58
<b>Zkušenosti z praxe</b>	
Z PF 1998 ( <i>S. Komenda</i> )	73
<b>Dokumenty doby</b>	
NÁVRH POKYNU MINISTRA K POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLSTVÍ A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH ZŘIZOVANÝCH STÁTEM NEBO OBCÍ ( <i>MŠMT ČR – redakčně kráceno</i> )	74

## ÚVODNÍK

V nevelkém časovém odstupu proběhly dvě akce věnované školní psychologii. Vrcholná mezinárodní akce – XXII. kolokvium ISPA ve Švýcarsku a nepoměrně skromnější 7. česko-slovenský seminář Novinky v pedagogické a školní psychologii ve Zlíně. Z obou akcí budou k dispozici sborníky, ale ne všem čtenářům Školského psychologa se patrně dostanou do rukou.

Domácí akci chceme přiblížit třemi zajímavými příspěvky. To proto, že vydání sborníku se zřejmě pozdrží, neboť organizátoři akce uložili vybrané konferenční poplatky do banky, o jejichž problémech neměli tušení, ale realita jim je důrazně připomenula – šlo o Moravia banku. Uvolnění uložených financí nebude patrně záležitostí týdnů, nýbrž měsíců.

Co tedy přináší druhé dvojčíslo roku 1999?

Nejprve je to netradiční pohled na učitele. P. Gavora předkládá u nás novou metodu poznávání učitelova vývoje, postup těžící z nejlepších tradic kvalitativní metodologie. Učitelovo vyprávění svého profesionálního životopisu přibližuje dalším lidem svébytné vidění i svébytné hodnocení těch událostí, které učitel ve svém profesionálním životě považuje za významné. Zmíněná metoda nejen usnadňuje vhléd do učitelových životních zkušeností a současných názorů, ale také naznačuje jejich genezi, proměny v čase, dokonce i “kritické události”, které se na změnách podílely. To vše může být cenným vodítkem právě pro školní psychology.

Dále je cenný přehled vývoje a současného stavu názorů na integrování handicapovaných dětí do běžných tříd. L. Požár zde rozevírá a komentuje škálu přístupů, upozorňuje na výhody i rizika. Pozorný čtenář se tak lépe zorientuje v přístupech, které naše školství již zažilo a každý z nich býval svými příznivci prezentován jako velmi výhodný pro všechny zúčastněné.

Náš časopis nemůže přinášet jen přehledové studie, ale praxe si žádá také intervenční studie. Jsme proto rádi, že můžeme zájemcům působícím přímo na školách nabídnout výzkumnou studii E. Gajdošové a G. Herényiové zabývající se primární i sekundární prevencí agresivity a šikany u vybraného vzorku žáků základní školy.

V rubrice Dokumenty doby předkládáme čtenářům druhou část návrhu legislativního dokumentu o českém poradenství. Jeho první část jsme uveřejnili ve dvojčísle 1/2 ročníku 1999. Dodáváme, že ani tato část nebyla gremiální poradou ministra školství ČR projednávána a zůstává tedy neprodiskutovaným a nerealizovaným dokumentem své doby.

Doc.dr. Jiří Mareš, CSc.

## Studie

## NOVÉ TRENDY V INTEGRÁCIÍ POSTIHNUTÝCH

Prof.PhDr. LADISLAV POŽÁR, CSc.,

*Katedry psychológie a etickej výchovy Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity*

Po r. 1989 sa na Slovensku, podobne ako v Českej republike, začali prvé pokusy o školskú integráciu postihnutých, teda pokusy o spoločné vzdelávanie postihnutých a nepostihnutých žiakov. Ako každá nová vec, aj táto integrácia si našla hneď od začiatku svojich priaznivcov a nadšencov a súčasne aj svojich zarytých protivníkov. Je zaujímavé, že proti školskej integrácii vystupovali najmä špeciálni pedagógovia. Pri zisťovaní postojov k školskej integrácii sa to pomerne jasne ukázalo (pozri napr. Požár, L. a kol., 1993). Príčina takeho postoja môže spočívať jednak v presvedčení týchto odborníkov, že v bežnej škole nemôže byť postihnutému poskytnutá potrebná špeciálne-pedagogická starostlivosť, jednak zrejme aj v istých obavách o stratu miesta.

Pri náležitej školskej integrácii, ktorá vychádza zo známych podmienok, nevyhnutných na to, aby školská integrácia bola úspešná (pozri napr. Špotáková, M., Zvalová, M. a kol., 1992 alebo Požár, L., 1992), však odpadajú do značnej miery obe uvedené príčiny či obavy. Po r. 1989 realizovaná prax však, žiaľ, dáva za pravdu špeciálnym pedagógom najmä pokiaľ ide o prvú z uvedených obáv. Školská integrácia sa začala v mnohých miestach bez náležitej prípravy, bez vytvorenia potrebných a nevyhnutných podmienok, čo viedlo k tomu, že značná časť už "integrovaných" postihnutých detí (napr. zrakovo a sluchovo postihnutých) sa musela vrátiť do špeciálnej školy.

Pokiaľ ide o tzv. školskú alebo pedagogickú integráciu postihnutých, problémy vznikajú najmä preto, že doterajší model prípravy je založený na učebných osnovách, štandardoch, ktoré musí jedinec doihnuť, aby mohol postúpiť do ďalšej triedy v škole. Dôraz sa kladie na iné faktory, než sú tie, ktoré formujú osobnosť dieťaťa v škole a v rodine. Dôraz sa kladie na penzum poznatkov, vedomostí. Nazdávam sa, že to nie je pre človeka to najdôležitejšie. Každý z vás sa určite v škole učil celému radu vecí (najmä poznatkov), ktoré už potom nikdy v živote nepoužil.

V integrovanom vzdelávaní otázka znie takto: "Vyhovuje škola (učebné osnovy) potrebám dieťaťa, ktoré je integrované?" Ak nie, potom sú potrebné kompenzačné prístupy, aby sa zabezpečilo, že dieťa má čo najlepší prístup k tomu, čo sa mu

poskytuje. Ak sa to nepodarí, potom sa dieťa z integrácie vylučuje. Aby sa to nestalo, vytvára sa vo svete (Lloydová, Ch., 1995) nový model, ktorý je chápaný ako "model rovnakých príležitostí". Spočíva vo veľmi odlišnom pohľade na rovnaké školské možnosti, ktoré sa chápu ako ľudské právo a potreba dosiahnuť sociálnu spravodlivosť pre všetkých, teda aj pre postihnutých. Tento model odmieta všetky argumenty pre segregáciu, kategorizáciu či paternalizáciu v zmysle darov, filantropického gestá a pod. a umiestňuje celý problém integrácie pevne do arény politického boja proti útlaku a diskriminácii. Treba od základu zmeniť tradičný prístup, ktorý sa pozerá na poruchy a postihnutia ako na marginálne, okrajové záležitosti. Poruchy a postihnutia sú predsa spoločnou skúsenosťou ľudstva a mali by byť ústrednými bodmi pri plánovaní a poskytovaní humánnych služieb ako je vzdelávanie a výchova (voľne podľa Ch.Lloydová, 1995).

Podľa môjho názoru je nutné predovšetkým naučiť sa identifikovať skutočné potreby všetkých žiakov a vytvoriť pre nich možnosti plného využitia ich potenciálu, nech už je tento potenciál akýkoľvek. Treba začať so žiakom a s učením ako jadrom vzdelávacieho procesu. Nesústredovať sa na konečný výsledok a na obsah učenia, ale na procesy vývinu. Cieľom je teda vývin žiaka k autonómii, sebamotivácii, k sebazvedávaniu a sebaurčeniu a zodpovednosti. Takýto prístup poskytne priestor a mnohé príležitosti na ocenenie a ohodnotenie rozmanitosti rozdielov. Tiež umožní rozšírenie myšlienok o tom, čo vytvára úspech a prosperu, pretože kladie dôraz na individuálne rozdiely. Tento prístup nekladie dôraz na rozdiely ako na diverziu, ale opiera sa skôr o istú výzvu a obohatenie, ktoré prináša rozdielnosť pre vývin porozumenia a tým učenia. Takýto prístup vyžaduje, aby žiaci spolupracovali, aby sa navzájom podporovali v učení. Zoskupovanie podľa schopností či separovanie žiakov do skupín podľa postihnutia nemá v tomto systéme miesto.

Pokiaľ ide o výhody a nevýhody integrovaného a segregovaného vzdelávania postihnutých, bolo už o tomto probléme povedané a napísané veľa. Musíme si priznať, že doterajšie výsledky, ktoré sú merateľné (školská úspešnosť, vedomosti, sociálne návyky a pod.) doteraz nepotvrdili prioritu žiadneho z oboch systémov vzdelávania postihnutých, aj keď skutočnosť, že pri integrovanom vzdelávaní zostáva postihnuté dieťa vo svojej rodine (kým väčšina špeciálnych škôl je internátneho typu), je pre zdravý vývin osobnosti mimoriadne dôležitý. Možno, samozrejme namietnuť, že postihnuté deti bývajú aj v sídle špeciálnej školy, takže takisto zostávajú doma, alebo že sú také rodiny, ktoré postihnutému dieťaťu nezabezpečujú dostatočnú starostlivosť, takže umiestnenie v internátnej špeciálnej škole môže byť pre nich z hľadiska vývinu ich osobnosti dokonca výhodnejšie. Veľmi výstižne o tom píše D.Johnston (in:Lechta, V. a kol. 1997), ktorý si všimá tých jednotlivcov a skupín študentov, ktorí by si pre geografickú izoláciu, komplexnosť potrieb alebo osobnú preferenciu nemohli vybrať

školu s dennou dochádzkou. Pre ich potreby je, podľa Johnstona, internátna škola asi tým najlepším riešením.

Táto škola poskytuje študentom dôstojné prostredie rešpektujúce ich individuálne potreby, súkromie na prahu dospelosti. Autor hovorí o špeciálnych *stredných* školách, ktoré viac vyhovujú i študentom so zhoršeným zdravotným stavom alebo vážnymi poruchami správania. Súčasne môže študentom poskytnúť možnosť maximálnej slobody pohybu v účelne vybudovanom alebo adaptovanom prostredí. Na udržanie a podporu výhod takýchto špeciálnych a prevažne internátnych škôl, s ich bohatou minulosťou a tradíciami v pomoci postihnutým študentom, bola vo Veľkej Británii založená Asociácia národných špeciálnych stredných škôl. Členovia tejto asociácie plne podporujú zásady inklúzie a integrácie, ale zastávajú názor, že existuje množstvo študentov, ktorí nie sú schopní priamo prestúpiť do tradičnej školy. Podľa nich je obdobie internátneho vzdelávania dôležitým mostom do života v spoločnosti. Okrem toho, základom mnohých tvrdení o integrácii žiakov a študentov v bežných školách je predpoklad, že integrácia je lepšia jednoducho preto, lebo postihnutí majú príležitosť žiť v prostredí, v spoločenstve, ktoré bude pre nich bežným i po skončení školy. Podľa pracovníkov uvedenej asociácie sa toto tvrdenie vyhýba riešeniu situácie tých mladých ľudí, ktorých miestna komunita neprijala. Mnohí študenti sa začali vyvíjať až potom (po príchode do špeciálnej internátnej školy), keď ich "odlišnosť" prestala byť problémom. Tieto myšlienky, uvedené v štúdiu D. Johnstona uvádzam podrobnejšie preto, aby som upozornil na, že problematika integrácie, resp. inklúzie vôbec nie je jednoduchá, a že samotná školská integrácia je rozporuplná. Práve preto aj v najvyspelejších krajinách zostáva časť postihnutých detí v špeciálnych školách. To sú však skôr výnimky.

Ak však rátame s celou skupinou postihnutých detí, potom predsa len pozitíva integrovaného vzdelávania prevažujú nad negatívami. Samozrejme, že máme na mysli integráciu, ktorá sa realizuje v súlade so všetkými známymi nevyhnutnými podmienkami, o ktorých sme už hovorili. Proces integrácie má samozrejme určité dôsledky, a to nie iba v zmysle uspokojenia, ale tiež v zmysle utrpenia. Charakteristické znaky termínov výučby, procesu socializácie, budovania osobnej identity a pocitov utrpenia v priebehu prvej fázy integrácie Silvia Moniga (in: Lechta, V. a kol., 1997) zhrňa takto:

Charakteristika	Žiak v špec. škole	Žiak v bežnej škole
Proces výučby písania, čítania, počítania, ap.	Príjajmešom v počiatkoch lepšie. Neskôr môže byť negramotný.	Príjajmešom v počiatkoch nie tak dobre, ako v špeciálnej škole
Sociálizácia školy a vytváranie osobnej identity	Boli pozorované dobré vzťahy s postihnutými vrstovníkmi. To môže zlepšiť proces socializácie s postihnutými ľuďmi. Vzťahy s normalitou chýbajú. Identita je budovaná iba na postihnutiu a vzťahuje sa iba k špeciálnemu prostrediu	Vzťahy k vrstovníkom a k dospelým sú zložité. Akceptácia vlastnej normality a normality ostatných môže byť veľmi zložitá. Môže sa často vyskytnúť kríza osobnej identity
Socializácia v spoločnosti a vytváranie osobnej identity	V súvislosti s uvedenými skutočnosťami sa vyskytujú vážne ťažkosti v sociálnej integrácii. Môže sa rozvíjať pocit odlišnosti a segregácie. Veľmi zriedka sa rozvíja normalita mimo postihnutia	Vyššie opísané ťažkosti umožňujú štruktúrovať preklady pre skutočnú socializáciu
Akceptácia postihnutia	Akceptácia je minimálna, pretože porovnanie s normalitou takmer nebolo	Akceptácia je možná, aj keď pomalá a s možnými kolapsami
Utrpenie	Utrpenie sa môže zdať nízke. Hlboké utrpenie je pravdepodobne veľké vzhľadom k neurotickému a psychotickému správaniu, ktoré má tendenciu byť stále častejšie	Utrpenie môže byť konštantné, aj keď s rôznou intenzitou. Je to cena, ktorú musí postihnutý zaplatiť, aby mohol akceptovať svoje vlastné postihnutie a integrovať sa na školskej i spoločenskej úrovni

Pokúsme sa vymedziť, čo je to vlastne integrácia. V podstate znamená zjednocovanie postojov, hodnôt, správania a smerovania aktivít rôzneho druhu. Ovplyvňuje tak interpersonálne a skupinové vzťahy, ako aj identitu jednotlivcov a skupín. Jej potreba vzniká pri kontakte dvoch navzájom sa odlišujúcich javov, situácií, postojov alebo aktivít. Tieto sa môžu prejavovať v podobe stresov, konfliktov a preoblemov narušajúcich rovnováhu a harmóniu vzťahov, istotu a spokojnosť životného behu. Integrácia je jedným z prostriedkov, ktoré pomáhajú tieto rozpory prekonať. Nevadí, že sama je rozporuplná. Prakticky vysoká aktuálnosť a naliehavosť jej riešenia však viedla k tomu, že sa prehliadali tieto rozporuplnosti a prijímali sa zjednodušené teórie a koncepcie riešenia, a to nielen v našich dvoch krajinách.

Doterajší stav riešenia problémov integrácie možno zhrnúť a typologizovať v dvoch základných prístupoch (alebo smeroch) a tiež v dvoch odlišných definíciách integrácie. Prvý smer integrácie možno označiť ako *asimilačný*. Možno ho charakterizovať niekoľkými postulátmi:

1. Integrácia je najmä problémom postihnutých.
2. Integrácia vyjadruje vzťah nadradenia a podriadenia, hodnotový systém a správanie majority je jedine správne.
3. Integrácia predstavuje stotožnenie sa minority s identitou majority.
4. Hlavný spôsob postupu je bezvýhradné prijatie písaných i nepísaných noriem existencie majoritynej spoločnosti (asimilácia).
5. Hlavnou formou riešenia je začlenenie postihnutých do inštitúcií intaktných (to, čo sa moderne označuje ako inklúzia).

#### **Aké prednosti má tento prístup?**

1. Ponúka pomerne jednoduché aplikácie pre prax.
2. Zjednodušuje a urýchľuje tvorbu noriem.
3. Je vítaný sebauspokojenou majoritou.

#### **Aké sú nedostatky tohto asimilačného prístupu?**

1. Rieši iba vybrané problémy.
2. Nepreniká do podstaty problému, konfliktu a rozpory formálne prekrýva, vytvára a pritom prehliada rezistenciu skrytých konfliktov.

3. Neposkytuje trvalé a spoľahlivé výsledky.
4. Vyvoláva fundamentalistické a sektárske sklony u časti postihnutých.
5. Neobohacuje intaktných.
6. Kladie zvýšené nároky a vyvoláva zmiešané pocity u postihnutých.
7. Ohrozuje prirodzený rozvoj identity, seberealizácie a asativity postihnutých.
8. Vysoko sa spolieha na prostriedky pozitívnej diskriminácie.
9. Môže byť skrytou formou diskriminácie.

Ako vidno, pomer pozitív a negatív asimilačného prístupu je 3 : 9. Definíciu integrácie asimilačného smeru možno formulovať takto:

*Integrácia je splývanie (inklúzia) postihnutých s intaktnými alebo s hlavným (väčšinovým) prúdom (mainstreaming) spoločného diania.*

Asimilačný smer možno do istej miery spojiť s formálne chápaným americkým mainstreamom. Týmto smerom sú skôr poznamenané rýchle, neraz i legislatívne správne riešenia o organizačné opatrenia, než systémové teoretické štúdie. Asimilačný smer prešiel značným vývojom. V súčasnosti sa už blíži druhému, koadaptačnému smeru.

Treba poznamenať, v poslednom období sa v tomto duchu namiesto pojmu "integrácia" používa i termín "inklúzia". Neprestavuje ale jednoznačné dištancovanie sa od asimilácie. Lokalizuje postihnutých do intaktnej spoločnosti ako jej podmnožinu, bez rozlíšenia, či ide o ich podriadené alebo rovnocenné, participačne úzke alebo široké chápanie. Inkluzívne vzdelávanie sa začalo rozvíjať ako myšlienka rovnosti a práv okrajových skupín, ktoré boli tradične vylučované zo vzdelávania a spoločnosti. Kým teda integrácia je v mnohých smeroch konečným cieľom, kde sú všetci ľudia prijímaní ako rovní, inklúzia je krokom na ceste, kde sú postihnutí prijímaní a získavajú uznanie za svoj prínos k akejkoľvek ľudskej činnosti práve za svoju odlišnosť.

Takéto chápanie otázky v úplnom výchovno-vzdelávacom a spoločenskom zmysle sa prvýkrát podrobne prerokovalo v Kanade, v radách katolíckych škôl vo Waterloo, Ontariu a New Brunswiku, píše D. Johnston (in: Lechta a kol., 1997). V posledných rokoch badať silné nadšenie pre inkluzívne vyučovanie vo Veľkej Británii, ktoré sa, mimochodom, zhoduje s rastom ďalšieho vzdelávania a obhajobou občianskych práv. Tak ako v argumentoch za integráciu, píše citovaný Johnston, je aj teraz zjavný silný morálny imperatív v prospech inklúzie, ale existuje málo

konkrétnych dôkazov o tom, že to bude vždy najvhodnejšie riešenie pre mladých ľudí, ktorých sa to týka. "Podobá sa to na všetky prípady, ktoré sú rečnícky presvedčivé, ale menej pevné v praktickom živote" (tamže, s. 327). Ako vidno, i v tomto smere existuje nejednoznačný názor. Ako som už spomínal, u nás sa termín "integrácia" a "inklúzia" používa často synonymne. Vráťme sa však k druhému smeru integrácie - koadaptačnému. Uvidíme, že v podstate zahŕňa myšlienky tzv. "inklúzie".

#### **Druhý smer integrácie sa označuje ako koadaptačný.**

Možno ho charakterizovať takisto niekoľkými postulátmi:

1. Integrácia je spoločným problémom intaktných a postihnutých.
2. Integrácia je vzťahom partnerstva.
3. Integrácia je nová hodnota vytvorená tak z hodnôt minority (postihnutých), ako aj z hodnôt majority.
4. Hlavným spôsobom postupu v integrácii je koadaptácia.
5. Začlenenie postihnutých do inštitúcií intaktných nie je jedinou formou integrácie.

#### **Prednosti koadaptačného prístupu:**

1. Je výrazom neformálnej rovnoprávnosti.
2. Rieši podstatu konfliktu a dáva trvalé výsledky globálneho charakteru.
3. Vedie k vzájomnej tolerancii, spokojnosti, zmieru a istotám koexistencie postihnutých a intaktných.
4. Otvára priestor pre sebarealizáciu postihnutých, obohacuje obe strany a zabezpečuje harmonický rozvoj spoločnosti.
5. Vytvára skutočnú, neformálnu rovnoprávnosť a partnerstvo postihnutých s intaktnými.

#### **Negatíva koadaptačného prístupu**

1. Vyžaduje si zložitejšie spôsoby riešenia.
2. Neposkytuje rýchle a jednoznačné praktické riešenia.
3. Komplikuje a spomaľuje tvorbu noriem.
4. Kládne väčšie nároky na prekonávanie rutinných predsudkov a neznalostí o postihnutých u intaktných.

Ako vidno, pomer pozitív a negatív je 5 : 4. Uvedomujeme si, že negatíva majú svoje stupne a neznamenajú rovnaké zaťaženie, takže niekedy menej, ale závažných negatív môže byť horšie, ako viacej, ale menej závažných negatív. Napriek tomu sa nám zdá, že tu pozitíva jednoznačne nad negatívami prevažujú.

Definíciu integrácie koadaptačného smeru možno formulovať takto:

*Integrácia predstavuje partnerské spolužitie intaktných a postihnutých. Potenciálna konfliktnosť tohto spolužitia nesmie byť prekážkou, ale stimulom k dosiahnutiu integrácie v pozícii jeden pre druhého (Jesenský, 1999).*

Spolu s mnohými autormi (Jesenský, Hellbrügom, Emanuelsonom, Černej a ďalších) sa stotožňujem práve s týmto smerom integrácie, aj keď si dobre uvedomujem, že je mimoridne komplikovaný.

Pri porovnaní oboch smerov možno konštatovať, že asimilačný smer namiesto stierania rozporov ich prakticky ešte zvyšuje (porovnaj pomer pozitív a negatív - 3 : 9). Preto sa nazdávam, že tento smer, napriek jeho značnému rozšíreniu, nemožno považovať za celkom vhodné riešenie. O to viac vystupujú do popredia prednosti druhého, koadaptačného smeru integrácie. Samozrejme, že aj v tomto smere pretrváva istá rozporuplnosť integrácie (i tu asú isté a nie zanedbateľné negatíva), ale negatív je rozhodne menej.

Chcel by som uviesť ešte niekoľko poznámok. Tzv. školská integrácia sa často chápe ako cieľ. Treba uvedomiť, že je to iba prostriedok k tomu, aby kvalita života postihnutých bola čo najvyššia. O kvalite života postihnutých sa ešte zmienim. Ďalšie poznatky čerpám z práce J. Jesenského práce *Prostor pro integraci (1993)* a z dvoch zborníkov, ktoré zostavil, a to *Kontrapunktů integrácie, 1995* a *Integrace - znamení doby, 1997*. J. Jesenský v nich zhŕňa neiektoré najvýznamnejšie poznatky o integrácii.

1. Integrácia sa spravidla chápe ako cieľový stav, zodpovedajúci kritériám zakódovaným v už analyzovaných postulátoch. Treba si však uvedomiť, že tu neide o stav trvalý. Jednou dosiahnutá integrácia môže degradovať. To sú prípady, kedy sa napr. "integrovani" žiaci vrátili do špeciálnej školy. Hovoríme potom a dizintegrácii. Samozrejme, že po nej môže nasledovať opäť integrácia, a v takom prípade hovoríme o reintegrácii. Aj také prípady sa už na Slovensku (a pravdepodobne i v Českej republike) vyskytli.
2. Táto dynamickosť súčasne ukazuje, že k integrácii dochádzame v dôsledku istého procesu. Integrácia je teda i javom procesuálneho charakteru s cieľovým správaním.

3. S procesuálnym charakterom integrácie súvisí skutočnosť, že bude mať určité fázy postupu a stupne rozvoja a potom i svoju vlastnú stratifikáciu, teda rozvrstvenie.
4. Integrácia súvisí s rozvojom osobnosti a procesom učenia. Jej realizácia si vyžaduje splnenie i časi špecifických podmienok, ktoré vyplývajú zo špecifických potrieb: personálno-inžiniersko-rehabilitačných, kultúrno vzdelávacích a pracovných. Tieto podmienky akceptujú skutočnosť špecifických schopností (kompenzačných a reedukačných) i špecifik kultúry postihnutých. Tieto špecifiká by sa mali stať súčasťou majoritnej kultúry - obohatiť ju. K tomuto bodu, ktorý ovádza Jesenský, mám jednu závažnú pripomienku. Nemyslím si totiž, že by postihnutí mali iné "potreby" než majú ľudia intaktní. Potreby sú azda rovnaké, ale spôsob ich uspokojovania môže byť u postihnutých podstatne iný ako u intaktných. Tak napríklad potreba podmienok pre úspešné učenie sa (jedna zo základných psychických potrieb) je určite uspokojovaná ináč, iným spôsobom u nevidiacich, ktorí nemôžu čítať bežné písmo. To však neznamená, že ich "potreba" je iná, iba spôsob jej uspokojovania. Samozrejme, že aj spôsob uspokojovania niektorých potrieb môže obohatiť majoritnú kultúru.
5. Integrácia je komplexný jav. Z hľadiska jej aplikácie v rôznych oblastiach Jesenský (1999) rozlišuje:
  - *integráciu osobnosti,*
  - *integráciu sociálnu,*
  - *integráciu kultúrnu,*
  - *integráciu pedagogickú (školskú),*
  - *integráciu pracovnú.*

Integrácia je základným (fundamentálnym) právom všetkých ľudí. Zdôvodňovanie integrácie nie je normálne, naopak zdôvodňovanie by potrebovala výnimka, vyradovanie, teda segregácia.

Záverom by som chcel niekoľko slov povedať ku kvalite života postihnutých. Čo všetko možno zaradiť pod pojem "kvalita života"? Bez toho, že by sme si nárokovali na úplnosť alebo systemizáciu, uvedieme niektoré aspekty a pokúsime sa ich uviesť do súvisu s postihnutými.

Okrem biologicko-ekologických a zdravotných podmienok, ktoré tu nebudeme podrobne rozoberať, aj keď práve u postihnutých tie zdravotné vystupujú do popredia, ide o uspokojovania celého radu psychických potrieb, počnúc podmienkami

pre účinné učenie sa, o ktorých sme už hovorili, možnosťami návštevy kultúrnych podjatí, literatúra, televízia, kino, divadlo, koncerty, styk s rodinou a udržiavanie rodinných väzieb, možnosť zabezpečenia psychologickkej, pedagogickej a zdravotnej starostlivosti, hry a záujmová činnosť, nadväzovanie priateľských vzťahov, možnosť samostatne sa pohybovať, nakupovať, cestovať, zabezpečenie kompenzačných pomôcok a špeciálnej didaktickej techniky, ďalej sú to sociálne istoty, bezpečnosť, adekvátna práca, sloboda a nezávislosť, možnosť sebaapresadzovania, sebaopotvrďovania, potreba zažiť úspech, najmä v skupine rovesníkov, čo všetko (a ešte mnohé iné, čo sme nespomínali), vedie k tomu, čo možno označiť ako "dobré cítenie sa". Ak si zoberieme ktorýkoľvek aspekt kvality života, s každým má dnes postihnutý isté problémy. Dokonca sa nazdávam, že tieto problémy sa v niektorých oblastiach ešte zväčšili, pretože súčasná civilizácia je zameraná na úspech, vysoké výkony, pričom iné hodnoty človeka, najmä mravné, zostávajú v pozadí.

Dnes sa ľudia posudzujú najmä na základe toho, či sú bohatí, zdraví, silní, úspešní vlastne v materiálnom zmysle. "Držať krok" s vysokými (a naozaj nutnými?) požiadavkami na výkon, na hromadenie hmotných statkov, či už potrebných alebo nie, nedokážu dnes mnohí "normálni" jedinci. O to ťažšie je to, samozrejme, pre postihnutých. Z jednej strany sa postoje spoločnosti k postihnutým v porovnaní s minulosťou začínajú pozitívne meniť (svedčia o tom mnohé výskumy uskutočnené na Katedre psychológie a patopsychológie PdF UK a vo Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie (pozri napr. Špotáková, M., Zvalová, M., a kol., 1992, Požár, L. a kol. 1996), a z druhej strany súčasná civilizácia neberie príliš veľký ohľad na "slabých".

Dôležitú úlohu tu hrajú aj vzťahy minorít (teda v našom prípade postihnutých) a majorít, postoje tolerancie a intolerancie. V tejto súvislosti je integrácia javom, ktorý sa mimoriadne výrazne premieta do rôznych problémov existencie intaktnej majoritnej spoločnosti. Nazdávam sa, že napriek mnohému, čo už bolo v prospech integrácie a postihnutých vôbec u nás urobené, nie je integrácia (a ani postihnutí samotní) jednoznačne prijímaná a interpretovaná. Dokazujú to početné výskumy realizované v už spomínaných dvoch inštitúciách a sporadicky i v iných. K zmierniu rozporupolnosti tohto javu môže, podľa nášho názoru, v značnej miere prispieť ucelený vedecký výskum a systémové rozpracovanie teórie integrácie vo všeobecnosti a integrácie jednotlivcov s rôznym druhom postihnutia v osobitosti.

Nie zanedbateľnú úlohu v nejasnosti okolo integrácie postihnutých má aj terminologická nevyjasnenosť a nejednosť. Spomeniem iba do istej miery zavádzajúci pojem "špecifické pedagogické potreby", ktorý sme prebrali z

anglosaskej literatúry bez toho, že by sme si ujasnili, čo to vlastne sú "potreby" a či postihnutý človek má iné "potreby" ako človek intaktný, alebo či ide iba o odlišný spôsob uspokojovania týchto potrieb, o čom sme už hovorili. Podobne je to s pojmom "postihnutý" alebo dokonca s pojmom "patopsychológia". Samozrejme, že súbežne s vypracúvaním teórie bude nutné v súhlase s koadaptívnym chápaním integrácie trpezlivo, ale veľmi premyslene ovplyvňovať postoje spoločnosti k jedincom s rôznym druhom postihnutia a k ich integrácii.

### Literatúra

- Jesenský, J.: *Prostor pro integraci*. Praha, Comenis Consult, 1993
- Jesenský, J. a kol.: *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha, Karolinum 1995
- Jesenský, J.: *Integrácia - znamenie doby*. Praha, 1997
- Jesenský, J.: *Praha, UK v tlači 1999*
- Johnstone, D.: *Inkluzívne vzdelávanie a spoločnosť*. In: Lechta, V., Matuška, O., Zászkaliczky, P.: *Nové cesty k postihnutým ľuďom*. Bratislava, LIEČREH GÚTH 1997
- Lloydová, Ch.: *Na ceste k integrácii*. In: *Integrácia postihnutých detí v bežných školách*. Bratislava, VÚDPaP 1995, s. 17-20
- Moniga, S.: *Sociální a školní integrace*. In: Lechta, V., Matuška, O., Zászkaliczky, P.: *Nové cesty k postihnutým ľuďom*. Bratislava, LEČREH GÚTH 1997
- Požár, L.: *Integrácia postihnutých vo Veľkej Británii*. *Efeta* 1992, roč. 2, č.1, s.5-7
- Požár, L. a kol.: *Attitudes of teachers from various types of schools on the education handicapped with non-handicapped children*. XVI. International School Psychology Colloquium. M.B.University Banská Bystrica, Book of Papers 1993
- Požár, L. a kol.: *Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku*. Bratislava, UK 1996
- Špotáková, M., Zvalová, M. a kol.: *Vzdelávanie postihnutých od segregácie k integrácii*. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1992, 27, č.1

## METODIKA VÝSKUMU ŽIVOTNÉHO PRÍBEHU UČITEĽA

Doc. PhDr. PETER GAVORA, CSc.,

*Pedagogická fakulta UK v Bratislave*

Výskum životného príbehu (*life history, oral history*) patrí do **kvalitatívne orientovaného** výskumu. V pedagogicky vyspelých krajinách je tento výskum veľmi rozšírený - venujú sa mu jednotlivci i celé výskumné tímy. Pomáha dívať sa na pedagogickú realitu inými očami a preto naše poznanie obohacuje.

Výskum životného príbehu je zápisom, analýzou a vyhodnotením života určitej osoby. Je to chronológia života vyrozprávaná človekom, rekonštrukcia života videná vlastnými očami. Slúži skúmateľovi na zistenie toho, aké **subjektívne významy** zdôrazňovala osoba v priebehu svojho života. Subjektívny význam je vlastná (od iného človeka neprevzatá) interpretácia javov. Pri výskume životného príbehu teda nejde primárne o zbieranie faktov zo života človeka. Z faktov sa rekonštruujú subjektívne významy; fakty samé osebe nie sú cieľom, ale prostriedkom výskumu.

Pri výskume životného príbehu ide vlastne o špecifické interview, ktoré sa skladá z malého počtu otázok, resp. stimulov skúmateľa, a dlhých replík rozprávača. Na rozdiel od bežného interview je jeho dĺžka veľmi veľká. Nie sú neobvyklé ani opakované dlhé sedenia s rozprávačom. Niektorí autori preto túto metódu označujú ako **naratívne interview** (A. Antikainen 1998).

Podľa Schützeho (cit. podľa G. Kelchtermans - R. Vandenberghe - M. Schratz 1994) táto výskumná procedúra má tri fázy. V prvej fáze sa skúmateľ usiluje nastoliť raport, atmosféru vzájomnej dôvery. Keď sa mu to podarí, uvedie "naratívny impulz", spúšťací podnet, na základe ktorého začne rozprávač rozprávať. Týmto impulzom je obyčajne otázka. V ďalších momentoch skúmateľ ustupuje do pozadia a prenecháva rozprávačovi hlavné slovo. Do hry vstupuje len vtedy, keď rozprávač stratil niť.

Keď rozprávač dokončí svoj príbeh, začne sa druhá fáza. Skúmateľ mu kladie otázky, ktorými si objasňuje niektoré momenty jeho životného príbehu. Rozprávač dostáva pokyn, aby znovu vyrozprával niektoré momenty svojho života. Snahou je verifikovať niektoré udalosti ešte raz - z odstupu. V tretej fáze skúmateľ spolu s rozprávačom vytvorí abstraktnejšie kategorizovanie života na základe opakujúcich sa momentov a spojenia jednotlivých častí rozprávania. Inými slovami, je tu úsilie extrahovať z rozprávania teóriu o **životnom cykle** človeka.

Životný príbeh je rozprávanie v prvej osobe, ktoré sa zapisuje alebo nahráva (obyčajne na video) a potom sa analyticky spracúva. Videozáznam sa často prevádza do písomnej podoby a potom sa analyzuje. Pri analýze sa používajú rôzne "rámce" alebo interpretačné štruktúry.

Svojou formou je životný príbeh **narácia**, rozprávanie. Je to pravdepodobne najprirodzenejší spôsob ľudského vyjadrovania. Odborníci, ktorí sa zaoberajú výskumom ľudského príbehu, sa nazdávajú, že ľudská skúsenosť je v podstate rozprávačská skúsenosť. Ľudia žijú svoje príbehy, sú vlastne "organizmami rozprávajúci príbehy". Odborníci sa ďalej domnievajú, že jeden z najlepších spôsobov skúmania človeka je analyzovanie tejto ľudskej skúsenosti zakódovanej v príbehoch (D.J. Clandinin - F.M. Connelly 1991, s. 459).

Naratívna forma, ako materiál nekvantitatívneho výskumu, sa preto stal v súčasnosti pomerne rozšíreným vo viacerých spoločenských vedách – najmä v sociolingvistiky a etnografii. Odtiaľ sa rozšíril do psychológie a pedagogiky (M. Cortazzi 1993).

Pri tomto výskume musí skúmateľ "vytiahnuť" zo života človeka **prelomové momenty** (*critical incidents*) alebo **hlavné fázy** života alebo profesionálnej kariéry. Tieto sú hlavným výstupom analýzy. Bez nich by výskum zakrpatel len do dlhého, hoci často zaujímavého, rozprávania.

Prelomové momenty sú zvraty v živote človeka, pri ktorých sa zásadne zmenili názory, presvedčenia alebo konanie. Sleduje sa životná dráha človeka od udalostí a rozhodnutí v detstve, cez štúdium, voľbu povolania, pracovnú činnosť - niekedy až po vstup do dôchodku. Analyzujú sa rôzne činitele, ktoré spôsobili obraty.

Prelomové momenty sa v rozprávaní ľahko odlišujú od iných situácií v živote človeka. Výroky o nich sú obyčajne afektívne zafarbené. Rozprávač ich zdôrazňuje zosilňujúcimi výrazmi, napr. "Nikdy nezabudnem, ako hrozne som sa vtedy cítila!"; "To bolo pre mňa neobyčajne dôležité!" (G. Kelchtermans - R. Vandenberghe - M. Schratz 1994, s. 52). Rozprávanie o prelomových momentoch života sprevádza tiež zosilnená neverbálna komunikácia (mimika, gestikulácia, výraz očí a pod.)

Popri prelomových momentoch sa skúmajú aj **kľúčové osoby** - ľudia, ktorí závažným spôsobom vstúpili do života skúmanej osoby a ovplyvnili jej životné rozhodnutia, názory alebo konanie. U učiteľov bývajú kľúčovými osobami učitelia, ktorí ich učili a ktorí osobným čarom alebo prístupom k deťom ovplyvnili ich voľbu profesie. Niekedy sú to vlastní rodičia, ktorí boli sami učiteľmi.

Okrem mnohých pozitívnych vlastností - najmä umožnenia voľného, spontánneho vyjadrovania skúmaných osôb - má táto výskumná procedúra aj isté obmedzenia.

Rozprávač je pri svojom rozprávaní citovo zainteresovaný a môže udalosti skresľovať. Keďže sa rozprávanie týka minulých udalostí, ktoré od súčasnosti delí veľa rokov, spomienky rozprávača nemusia byť presné. Spoľahlivosť údajov sa často podporuje tak, že sa rozprávač opiera o artefakty zo svojho života - zápisky, denníky, pracovné materiály, vysvedčenia, vysokoškolský index, fotografie. Tieto dokumenty pomáhajú rozprávačovi vybaviť si dôležité udalosti a ich poradie. Na druhej strane sú pre skúmateľa zdrojom dát, ktorými do istej miery môže kontrolovať hodnovernosť obsahu rozprávania.

**Životné príbehy učiteľov** sú zaujímavou časťou výskumu životného príbehu. Ukazujú totiž osobnosť učiteľa i jeho vyučovaciu prax z nových hľadísk. Odhaľujú podnety, udalosti, situácie alebo osoby, ktoré stvárnili životnú dráhu učiteľa. Ukazujú, v čom učiteľia vidia svoje hlavné poslanie, aký majú vzťah k žiakom, a hlavne akú majú individuálnu, subjektívnu koncepciu vyučovania.

Ukazuje sa, že v životnej a profesionálnej dráhe učiteľa možno zreteľne rozlíšiť hlavné fázy. V britskom výskume P. J. Sikesovej, L. Measorovej a P. Woodsa (1985, s. 58) sa zistili tieto fázy:

1. voľba profesie
2. vstup do praxe
3. prvý školský rok, resp. aj polovica druhého školského roka
4. tretí rok od nastúpenia do školy
5. stred profesionálnej dráhy
6. obdobie pred odchodom do dôchodku.

Zaujímavou súčasťou životného príbehu sú podnety, ktoré formovali učiteľa ešte prv, než začal študovať na učiteľskej fakulte. Často sú to hlboké zážitky zo štúdia na základnej a strednej škole a pozitívne, ale aj negatívne vzory. Tieto negatívne vzory často pretrvávajú napriek štúdiu na učiteľskej fakulte, ktorá chce študentov pretvárať k inej koncepcii vyučovania.

Fínsky autor S. Lindgren (1996) zozbieral, analyzoval a kategorizoval rozprávanie študentov učiteľstva (odbor matematika) o tom, ako na nich vplývali ich bývalí učiteľia:

*Ian: "Mojím učiteľom na základnej škole bol riaditeľ, veľmi zaneprázdnený človek, naložil nám úlohy a potom ich prišiel skontrolovať. Postupovali sme presne podľa učebnice. Učiteľ na druhom stupni základnej školy bol náročnejší. Povedal by*

som, že si vyžadoval bezpodmienečné podriadenie sa, a to spôsobilo, že si žiaci vytvorili nepriaznivý postoj k matike."

*Karin: "Na základnej škole sme mali naozaj výbornú učiteľku. Rozprávala nám krásne príbehy. V prvej triede sme nosili do školy gombiky a poistné špendlíky na počítavanie a odčítavanie... Matematikárka na druhom stupni bol ostrá pani. Mnohí sa jej báli, ale ja som ju mala rada. Bola veľmi pedantná a učila veľmi dobre. Tak som si obľúbila matiku."*

(S. Lindgren 1996)

Okrem skúmania cyklov profesionálnej dráhy učiteľa sa výskum sústreďuje aj na odhalenie javu nazvaného **učiteľovo profesionálne ja**. Profesionálne ja odpovedá na otázku - kto som ako učiteľ. Tento jav sa dá odvodiť zo všeobecného opisu seba a svojej činnosti, ktoré učiteľ pri rozprávaní podáva. Učiteľovo profesionálne ja možno obrazne chápať ako istú optiku, ktorou sa učiteľ vidí v konkrétnych situáciách, v ktorých vystupuje. Profesionálne ja je dané jednak osobnosťou človeka, jednak vonkajšími vplyvmi, situáciami, školskou kultúrou, aktuálnou klímou školy, v ktorej učiteľ pracuje, klímou učiteľského zboru a pod. (J. Mareš 1996).

Výhoda výskumu životného rozprávania je v jeho prirodzenosti. Narácia je prirodzeným vyjadrovacím spôsobom. Človek je pri nej obyčajne spontánnejší ako pri iných formách získavania empirických údajov, napr. pri dotazníku. Výskum prináša bohatý životný materiál a často umožní poznať odvrátenú stranu profesie učiteľa. Doterajšie výskumy ukazujú, že keď sa nastolí raport, učiteľ sa "otvorí" a poskytuje hlboké, a často prekvapujúco vyčerpávajúce rozprávanie o svojom živote. Známa britská výskumníčka Jennifer Niasová (1989, s. 392) opisuje svoje prvé skúsenosti s výskumom životného príbehu takto:

*"Oni rozprávali, ja som počúvala, prerušovala som ich málokedy, snád' len vtedy, keď som ich pobádala alebo som chcela, aby odbočili k ďalšej línii, ktorá ma zaujímala pri mojom skúmaní. Moja metóda bola jednoduchá, až naivná. Mala som zoznam asi dvanástich otázok a súbor zápisníkov, do ktorých som si zapisovala kedykoľvek som mohla, vlastným rýchlopisom doslovné výroky. Zápisníky sa rýchlo plnili. Za dvanásť týždňov som urobila interview s 35 mužmi a ženami v rôznych častiach Spojeného kráľovstva. Ani jeden z nich nehovoril kratšie ako jeden a pol hodiny, niektorí rozprávali až päť hodín. Zhovárali sme sa v ich učebniach počas obeda a po vyučovaní, kým nás školník nevyhodil, v ich domovoch, krčmičkách, reštauráciách, nádražiach, parkoch. Hlad po reflektovaní svojho života ako učiteľa v prítomnosti neutrálnej, ale priateľskej osoby, bol takmer neukojiteľný."*

Záverom o výskume životného príbehu môžeme zhrnúť, že jeho výhody sú v umožnení prirodzenej a spontánnej komunikácie skúmanej osoby. Výskum poskytuje bohatý faktografický materiál, ale od neho sa musí výskumník dostať na vyššiu rovinu - musí z neho extrahovať subjektívne významy osoby. Ďalej musí hľadať spoločné, resp. typické prvky života ľudí, aby dospel k istým zovšeobecneniam - musí identifikovať situácie, obdobia, fázy, ktoré zdieľajú ľudia rovnakej profesie, kvalifikácie, pohlavia, veku a pod. Nesmie zostať len pri prostej prezentácii udalostí v živote ľudí.

### Literatúra

- ANTIKAINEN, A.: Between Structure and Subjectivity : Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education*, roč. 44, 1998, č. 2-3, s. 215-234.
- CANDININ, D.J - CONNELLY, F.M.: Narrative nad Story-telling Approach. In: LEWY, A.(ed.): *The International Encyclopedia od Curriculum*. Oxford : Pergamon Press, 1991, s. 459-462.
- CORTAZZI, M.: *Narrative analysis*. 1. vyd. London : The Falmer Press, 1993. ISBN 1-85000-9635
- KELCHTERMANS, G. - VANDENBERGHE, R. - SCHRATZ, M.: The Development of Qualitative Research : Efforts and Experiences from Continental Europe. *Qualitative Studies in Education*, roč. 7, 1994, č. 3, s. 239-255.
- LINDGREN, S.: Prospective Teachers' Math Views and Educational Memories. In: PEKKONEN, E. a i.: *Current State of Research on Mathematical Beliefs*. Vol III. Helsinki : University of Helsinki, Department of Teacher Education, 1996, s. 53-58.
- MAREŠ, J.: Pedagogické myšlení učitelů : Teoretické úvahy. In: MAREŠ, J. - SLAVÍK, J. - SVATOŠ, T. - ŠVEC, V.I.: *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996, s. 9-27.
- NIAS, J.: Subjectively Speaking: English Primary Teachers Careers. *International Journal of Educational Research*, roč. 13, 1989, č. 4, s. 391-402.
- SIKES, P.J. - MEASOR, L. - WOODS, P.: *Teacher Careers : Crises and Continuities*. 1. vyd. Lewes : The Falmer Press, 1985.

**PROGRAM PROTI NÁSILIU V ŠKOLÁCH AKO SÚČASŤ PROGRAMU  
ROZVOJA EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE ŽIAKOV  
ZÁKLADNÝCH ŠKÔL**

Doc. PhDr. E.GAJDOŠOVÁ, CSc., PhDr. G.HERÉNYIOVÁ, CSc.,

*Katedra psychológie, FFUK, Bratislava*

### **1. Násilie v školách**

Násilie vidíme v súčasnosti skutočne všade okolo nás. Takmer denne sme svedkami agresívneho a násilného správania sa ľudí v autobusoch, v obchodoch, na pracoviskách, na futbalových stretnutiach, na ihriskách, na diskotékach, v rodinách, či v politike alebo vo vzťahoch medzi etnickými skupinami či národmi. Násilie vidíme každodenne na obrazovkách televízie, čítame o ňom v dennej tlači, vidíme ho v počítačových hrách.

V posledných rokoch agresivita a násilie rastie aj u našej mládeže na Slovensku, čo potvrdzuje aj najnovšia štatistika násilných trestných činov mladistvých.

Násilie a agresivita stúpa v posledných rokoch dokonca aj v základných a stredných školách. Práve tu vedie neovládateľný hnev, ale aj ďalšie negatívne city ako nenávisť, závisť, odpor, netolerancia, strata súcitu k rozkladnému správaniu, k agresivite a k násiliu.

Učítelia upozorňujú školských a poradenských psychológov na úplne nový jav v oblasti agresivity a násilia v školách, ktorý nás skutočne veľmi prekvapuje, a to, že rastie nielen agresivita a krutosť detí, ale krutosť dosť zvláštna. Deti páchajú násilie bez pocitov hnevu či nenávisti, ako aj bez sadistického uspokojenia, ide o tzv. nemotivované násilie. Napr. chlapec kopne do brucha dievča z iného ročníka, ktorú skoro nepozná a nič proti nej nemá - len tak.

Žiaci bez mihnutia oka, bez citovej zaangažovanosti zabíjajú svojich učiteľov, ba dokonca svojich spolužiakov a kamarátov, s ktorými sa denne v škole, na vyučovaní, na prestávkach, na dvore či v jedálni stretávali, rozprávali, trávili svoj čas.

Rast násilia a agresivity na školách potvrdzujú aj najnovšie výsledky výskumov na slovenských základných školách, ktoré sme uskutočnili jednak na niektorých vybraných základných školách priamo v Bratislave, ale aj na niektorých vidieckych základných školách.

Výskumné výsledky potvrdili, že v súčasnosti sa žiaci II. stupňa základných škôl /výskumnú vzorku tvorilo 400 žiakov/ stretávajú s nasledovnými násilnými a agresívnymi prejavmi správania sa:

**a/ u svojich spolužiakov :**

- s kopaním do vecí okolo seba sa stretlo 60% opýtaných žiakov z bratislavských škôl a 41% žiakov z vidieckych škôl
- s bitím druhého spolužiaka po tele sa stretlo 45% žiakov zo ZŠ z Bratislavy a 35% z vidieka
- s kopaním do spolužiaka 38% probantov zo ZŠ z Bratislavy a 23% z vidieka
- s fackovaním po tvári sa na škole stretlo až 35%, teda jedna tretina oslovených bratislavských žiakov ZŠ a 21% vidieckych detí
- so zamykaním žiakov do miestností, ako napr. na WC čo do šatní sa stretlo 14% žiakov zo ZŠ z Bratislavy a 12% žiakov z vidieckych ZŠ
- s nútením robiť isté činnosti, ktoré žiak robiť nechcel, sa stretlo 13% a 11% žiakov
- dokonca 6 detí zo 150 žiakov z vidieckych škôl a 28 detí z 245 žiakov z bratislavských ZŠ uviedlo, že sa stretlo so sexuálnym násilím zo strany svojich spolužiakov priamo na škole. /Vid'. tab. č. 1/

**b/ u svojich učiteľov**

- s agresívnymi prejavmi správania sa u svojich učiteľov, najmä s fackovaním po tvári, sa stretlo 18% oslovených žiakov z bratislavských ZŠ a 10% žiakov z vidieckych základných škôl a s kopaním do vecí /tašiek, stoličiek, stolov/ 16% žiakov. Inak žiaci vo výskume spomínali skôr neverbálne agresívne prejavy správania sa učiteľov na škole ako napr. ironizovanie, posmeškovanie, vyhrážanie sa či hrubé nadávky.



Tab č 1: Agresívne správanie a násilie v školách

Prejavy správania, s ktorými sa žiaci často alebo veľmi často stretávajú na svojej škole:

	žiaci z bratislavských ZŠ (245)	žiaci z vidieckych ZŠ (150)
kopanie žiakov do vecí	60%	41%
bíťie druhého spolužiaka po tele	45%	35%
kopanie do spolužiaka	38%	23%
fackovanie spolužiaka po tvári	35%	21%
násilne nútiť žiaka robiť isté činnosti	13%	11%
sexuálne obťažovanie zo strany spolužiakov	11% (28 žiakov)	4% (6 žiakov)

## 2. Typy násilného správania v školách

V školách nájdeme žiakov, ktorí jednájú násilnícky a agresívne iba jednorázovo. Ventilujú si takto svoje napätie, úzkosť alebo rozrušenie. K agresivite ich privádzajú situácie, ktoré sú pre nich záťažové a nevedia, ako inak sa s nimi vyrovnáť, nepoznajú adekvátne spôsoby vyrovnávania sa so záťažou, len násilie. Medzi takéto záťažové situácie patrí napr. odchod jedného z rodičov zo spoločnej domácnosti, rozvod rodičov, nový prírastok do rodiny, úmrtie blízkej osoby, priateľa či zvieratka, ale aj nuda.

K takejto krátkodobej agresivite, krátkodobému násilnému správaniu sa voči svojmu okoliu alebo aj voči sebe samému sa môže uchýliť najmä to dieťa, ktoré si samo musí vytrpieť isté zlomyseľnosti od svojich kamarátov alebo spolužiakov a pokúša sa takto o odplatu.

V našich školách sa však stretávame aj s dlhodobou agresivitou. Práve u tých žiakov, ktorí sa správajú agresívne dlhodobo /chronické násilné správanie/ nájdeme veľmi často deti, ktoré majú narušený obraz seba, svoje sebavedie, sebaistotu a sebadôveru. Sú u nich obvykle:

- pocity neistoty,
- pocity nedostatočnosti, nízkej sebadôvery, sebavedomia a sebahodnotenia /chýba im pocit hodnoty vlastného JA, vlastnej osobnosti/, značné komplexy menejcennosti
- prvky hostility, nepriateľstva a nižšia úroveň prosociálnych tendencií
- sú obeťami fyzického ubližovania, emocionálneho týrania alebo sexuálneho zneužívania,
- pocity, že z istého dôvodu vybočujú z radu /farba pleti, telesný handicap, kultúrne prostredie rodiny a i./
- naháňanie sa za úspechom, pretože ich rodičia si cenia výkon a úspech a nie dieťa samotné.

## 3. Zdroje násilného správania

Aj naše skúsenosti z konkrétnej práce školského psychológa na škole potvrdzujú, že v škole existujú viaceré zdroje detskej agresivity a násilných prejavov správania sa, medzi ktorými majú výrazné postavenie najmä tieto činitele:

- Citová deprivácia

Jedným zo zdrojov agresívneho a násilného správania v školách je citová deprivácia detí, teda stav, kedy deti majú nespokojené potreby bezpečia, lásky, opory a ochrany. Tento stav vyvoláva u nich tendenciu k náhradnému uspokojovaniu potrieb, mladiství napr. siahajú po droge, vyhľadávajú a menia stále iných partnerov, trápia zvieratá, ubližujú iným ľuďom slovom či činom, a tak zažívajú pocity vnútorného uspokojenia. U týchto agresívnych žiakov často nachádzame málo lásky zo strany rodičov. Tieto deti dokonca ani neveria, že sú milované a že sú milovaniahodné. A svoje pocity neistoty prenášajú na druhých rôznymi formami hnevu a agresie.

- Úzkosť, napätie, strach

V podstate úzkosť a agresia sú dve strany tej istej mince v prípade agresívneho a násilného správania sa žiakov v školách. Deti, ktoré sú v stálom napätí a zažívajú permanentnú úzkosť, jedajú veľmi často agresívne. Bijú tých, u ktorých si to môžu dovoliť. Nevedia nadviazať pevné priateľské vzťahy. Práve u nich správne výchovné a vyučovacie prístupy učiteľov môžu čiastočne eliminovať veľké percento zdrojov úzkosti, neistoty.

Zásoba energie, "výbušný temperament"

Zdrojom agresivity a násilia v školách môže byť aj temperament žiaka, ktorý sa "nesocializovane" uvoľňuje na presadenie okamžitých cieľov / napr. ak si dieťa cez veľkú prestávku nevybije nahromadenú energiu, bude na hodine nepokojné, rušivé, násilnícke voči spolužiakom či učiteľke/.

- Povaha, osobnostné charakteristiky žiaka

Výsledky výskumov potvrdili, že žiaci, ktorí jedajú agresívne a používajú násilie, sú častejšie neisté, zakomplexované, so zníženou sebaúctou, hostilne naladené, z nízkym sebahodnotením vo vzťahu ku školským výsledkom, majú nižšiu úroveň prosociálnych tendencií a slabšie komunikačné zručnosti. Často sú to žiaci odmietaní skupinou alebo deti izolované, tzv. čierne ovce triedy alebo žiaci vysoko vplyvní s nízkou obľúbenosťou medzi spolužiakmi, ktorí majú často negatívny vplyv na triedu a morálne triedu rozvracajú.

- Zvedavosť, nuda či túžba po stále silnejších, vzrušujúcejších zážitkoch

Aj nuda, túžba po intenzívnych zážitkoch a skúsenostiach a po senzáciách môže byť jedným zo zdrojov násilia.

- Tlak k mužnosti

Tlak k mužnosti je tiež skrytou príčinou agresivity a tendencie konať násilnícky. Stáva sa, že istá skupina žiakov núti chlapca, aby sa choval tak, ako sa od muža očakáva, aby bol tvrdý, nebál sa úderov, a aby vedel údery druhým okolo seba aj dávať.

- **Výchovné prístupy rodičov**

Výchova a výchovné prístupy rodičov patria medzi najvýznamnejšie zdroje detskej agresivity a násilia páchaného v školskom prostredí. Agresívne správanie detí výrazne podmieňuje najmä príliš benevolentná, či rozmaznávaajúca výchova, kedy si dieťa môže dovoliť čokoľvek a všetko je mu odpustené, dovolené alebo tiež výchova, kedy si rodičia svoje dieťa veľmi nevšímajú resp. sa sami dobre zabávajú na jeho výčinoch. Zdrojom agresivity môže byť aj ďalšia extrémna forma výchovy - príliš prísna, autokratická výchova, kedy zase je dieťa za všetko trestané, a to jednak fyzicky alebo aj psychicky. V rodinách týchto detí sa často vyskytuje vzájomné nenávisťné správanie, posilňovanie nevhodného správania, negatívne citové reakcie, podráždenosť voči deťom, neúčinné tresty.

- **Výchovné a vyučovacie štýly učiteľov a spôsoby, akým učitelia prejavujú svoju autoritu**

Naši učitelia sú naozaj dobrí odborníci vo svojom odbore, dobrí metodici a didaktici, ale stále sú mnohí z nich len priemernými psychológmi. Učitelia pri riešení každodenných menej vážnych, ale aj vážnych problémov žiakov v učení a v správaní cítia, že im chýbajú viaceré dôležité psychologické poznatky a informácie o tom, ako zabezpečiť súdržnosť triedy a dobrú sociálnu a emocionálnu atmosféru v nej, ako vytvárať dobré interpersonálne vzťahy medzi žiakmi navzájom, ako adekvátne riešiť konflikty medzi žiakmi ako aj medzi žiakmi a učiteľmi, ako zvládavať náročné školské situácie plné stresu a napätia, ako zabraňovať u seba samého vzniku stavu vyhorenia, vyčerpania, ako byť empatický, asertívny, a ako komunikovať so žiakmi rôzneho veku a ako s ich rodičmi, ako sa usilovať o postupnú humanizáciu sociálnej atmosféry v škole a humanizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. K násilnému a agresívnemu správaniu v triede a medzi žiakmi v nej dochádza aj vtedy, keď si triedny učiteľ nevšíma šikanu v triede, nedáva si čas hneď v zárodku riešiť agresívne a šikanujúce správanie sa niektorých detí, nerieši vzniknuté drobné i väčšie konflikty alebo tiež vtedy, keď súhlasí s názorom väčšiny žiakov kvôli svojej popularite a obľube.

Aby sa však násilné a antisociálne správanie prejavilo, je potrebná vhodná konštelácia viacerých spomínaných faktorov, a akýsi spúšťací podnet, ktorým môže byť na škole napr. ťažká písomka, nespravodlivé hodnotenie a klasifikácia učiteľa, prijímacie pohovory na stredné alebo vysoké školy, vyzdvihovanie schopností len niektorých žiakov, príchod nového učiteľa alebo nového žiaka do triedy a i.

#### **4. Niektoré možnosti prevencie vzniku násilia v školách**

- **V RODINE**

S prevenciou proti vzniku agresivity a násilia môžeme začať doma v rodine a vo vzájomných interpersonálnych vzťahoch medzi rodinnými príslušníkmi. Najsprávnejšou cestou je permanentne harmonizovať vzťahy v rodinách, teda usilovať sa o dobré vzťahy medzi partnermi navzájom a medzi rodičmi a deťmi, o vzťahy založené na harmónii, láske, opore, spolupatričnosti. V rodinách je nevyhnutné pokúšať sa denno-denne znižovať vyskytujúci sa stres, napätie, úzkosť, hádky, tresty, nevhľadnosť. Prevencia proti násiliu vyžaduje, aby:

- rodičia prijali a milovali dieťa také, aké je, bez ohľadu na jeho výzor, intelekt, schopnosti
- rodičia komunikovali s dieťaťom, hovorili s ním o jeho zážitkoch v škole či s kamarátmi, o jeho potrebách, hodnotách
- rodičia venovali dieťaťu každodennú pozornosť, zaujímali sa o jeho problémy, starosti a radosti
- rodičia formovali zdravé sebavedomie svojho dieťaťa napr. formou pochvaly a ocenenia, ale aj zdravej kritiky
- rodičia dali dieťaťu isté hranice, mantinely, čo môže a čo nie - rodičia mu musia stanoviť isté pravidlá, ktoré poskytujú dieťaťu istotu a sú mu orientačným bodom a tie kontrolovať
- rodičia sa aj sami ovládali pri prejavovaní negatívnych citov /hnevy, nenávisť, zlosti/ a uvedomili si, že impulzívne prejavy hnevu, násilie a agresivita sú výsledkom nášho vlastného zlyhania a môžu sa stať pre dieťa vzorom riešenia konfliktov.

- **VO VEREJNOSTI**

Boj proti násiliu treba viesť aj vo verejnosti, najmä prostredníctvom masmédií, reklamy, tlače. Verejnosť treba neustále upozorňovať na problém násilia okolo nás a na možnosti jeho riešenia a odstraňovania.

- **SÁM ČLOVEK**

Sám človek sa má usilovať zabrániť vzniku a prejavu sa svojho veľkého hnevu, rozčúleníu, ktoré môže tiež viesť k agresivite a násiliu. Žiaľ nemáme k dispozícii žiadny čarovný prútik, ktorým mávneme a je po hneve. Musíme sa však učiť prejavy svojho hnevu kontrolovať. Tu sú niektoré návrhy:

- rýchlo sa vzdialiť, odísť od osoby, vecí, situácie, ktorá nás rozčúľila
- zamestnať sa niečím iným, zamerať pozornosť inde
- dopriať si niečo, čo mám rád - napr. kúpeľ, sprchu, televíziu, hudbu, obchody
- odviesť energiu iným smerom, napr. šport, boxovanie do vankúša, ponoriť sa do práce, najmä mechanickej / my ženy začíname upratovať/
- začať plakať alebo sa smiať podľa situácie

- pohovoriť si s priateľom alebo sa rozprávať aj sám so sebou nahlas či písomne - napísať, čo nás trápi.  
Len v rozčúlení, hneve, nenávisti nerobiť žiadne dôležité rozhodnutia či úsudky. Až sa človek upokojí, situácia môže vyzerat' úplne inak.

- **V ŠKOLE**

Prevenca vzniku násilného a agresívneho správania sa žiakov a učiteľov v školskom prostredí začína najmä humanizovaním procesu výchovy a vzdelávania. Práve v školách treba znižovať stres, napätie, úzkosť, strach, a to ako v prípade žiakov, tak aj učiteľov vytváraním sociálnej klímy a sociálnej atmosféry školy plnej priateľstva, otvorenosti, konfrontácie, neformálnosti, partnerstva, opory, istoty, bezpečia. V školách treba budovať také prostredie, do ktorého by chodili žiaci celkom radi, kde by sa cítili dobre, kde by si bez strachu a stresu osvojovali nové poznatky a schopnosti a učili sa nové zručnosti. V škole by mal byť preto položený dôraz nielen na osvojovanie na kognitívny vývin žiakov, ale aj na ich sociálny a emocionálny vývin.

V humanistickej škole fungujú jedinci vo vzájomných vzťahoch nasledovne:

- Učitelia a žiaci sa vzájomne otvorene a úprimne rozprávajú o rôznych problémoch a vymieňajú si svoje názory a skúsenosti. Vedenie školy robí rozhodnutia týkajúce sa školy a výchovno-vzdelávacieho procesu až potom, ako prediskutujú možné návrhy riešení so všetkými účastníkmi, učiteľmi aj zástupcami žiakov.
- Jedinci v humanistickej škole sa usilujú porozumieť jeden druhému, vedieť dať druhému pochvalu aj konštruktívnu kritiku tak, aby ho nezranili. Pri tejto otvorenej a priamej komunikácii sa využívajú komunikačné zručnosti, medzi ktoré patrí napr. objasňovanie, reflektovanie pocitov, parafrázovanie počutého, urobenie spätnej väzby
- Učitelia a žiaci vzájomne na úlohách spolupracujú, usilujú sa riešiť problémy spoločne, v priateľskej a partnerskej kooperácii.
- Konflikty sa v humanistickej škole považujú za potrebnú a nevyhnutnú súčasť života a životnej reality v škole. Účastníci konfliktu sú pripravení na to, že nie vždy nájdu súhlas so svojím názorom a budú musieť prijať kompromisné riešenie. Reakcie na konflikt či kritiku nie sú agresívne, ani únikové, ale asertívne. Každý problém sa usilujú žiaci aj učitelia riešiť spoločne, v spolupráci s inými a pri hľadaní riešení sa berú do úvahy vždy záujmy ostatných v škole.
- Každý človek v škole je zodpovedný predovšetkým sám za seba, ale súčasne je pripravený poskytnúť pomoc ostatným, kedykoľvek o to požiadajú alebo kedykoľvek pomoc potrebujú. Žiaci prijímajú diel zodpovednosti za svoj

osobnostný rozvoj, aj za svoj učebný výkon a súčasne nesú zodpovednosť za každé svoje rozhodnutie a rozhodovací proces.

- Jednou z ďalších možností prevencie proti násiliu v školách je zaviesť a zabudovať do učebných plánov a osnov základných škôl, napr. do predmetu etika, ucelený, dlhodobý, longitudinálny program proti násiliu, v rámci ktorého by sa žiaci učili čeliť agresivite a násiliu a zvládať náročné životné situácie a konflikty nenásilne, neagresívne, cestou dohôd a kompromisov.

Jeden typ preventívneho programu boja proti násiliu a adekvátneho riešenia konfliktov žiakov v školách vypracovali aj pracovníčky Katedry psychológie FFUK v Bratislave /Gajdošová, E., - Herenyiová, G. 1994/ a už 6 rokov ho pravidelne realizujú v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu 9. ročníka humanistickej alternatívnej Školy priateľského partnerstva v Bratislave.

Žiaci sa v rámci programu zamýšľajú nad rôznymi formami a prejavmi násilia medzi ľuďmi a zvlášť na školách medzi žiakmi alebo medzi žiakmi a učiteľmi, učia sa spoznávať seba samých a ľudí okolo seba, formovať zdravé sebavedomie a sebahodnotenie, ovládať svoje city, chápať postoje a názory iných, rozvíjať efektívnu a optimálnu sociálnu komunikáciu a kooperáciu so svojimi spolužiakmi, učia sa riešiť konflikty neagresívnou cestou, cestou kompromisov, dohôd a tolerancie, a tak do istej miery agresivite a násiliu predchádzať.

#### 5. Program boja proti násiliu a adekvátneho riešenia konfliktov žiakov v škole ako súčasť programu rozvoja emocionálnej inteligencie

Pri príprave programu sme vychádzali z koncepcie emocionálnej inteligencie D. Golemana / 1997/ a z jeho odporúčaní a návrhov na realizovanie preventívnych programov rozvíjania emocionálnej /personálnej/ inteligencie v školách. V rámci preventívneho programu si žiaci majú osvojiť:

**emocionálne zručnosti** /identifikácia citov, prejavovanie citov, ovládanie emócií a impulzov, redukcia stresu, uvedomovanie si rozdielov medzi citmi a činmi/

**kognitívne zručnosti** /sebaavedomenie, zdravé sebahodnotenia a sebadôvera, chápanie postojov a názorov iných ľudí, chápanie noriem správania, používanie konštruktívnych postupov pri riešení problémov, efektívne riešenie konfliktov, pozitívny postoj k životu/

**behaviorálne zručnosti** /verbálna a neverbálna komunikácia, používanie techník aktívneho počúvania, otvorené presadzovanie svojich názorov a

požiadaviek, konštruktívne reagovanie na kritiku a asertívne presadzovanie svojich názorov/.

Tieto najdôležitejšie prvky účinných preventívnych rozvíjajúcich programov sme zaradili aj my do nášho longitudinálneho jednoročného programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov základných škôl a do jej integrálnej súčasti - do programu efektívneho riešenia konfliktov žiakov v školách.

*Cieľ nášho programu bolo rozvíjať autormi navrhnuté tri druhy zručností :*

#### **Kognitívne zručnosti**

- lepšie poznávať seba, sebauvedomenie
- formovať zdravé sebavedomie a sebadôveru
- poznávať iných ľudí, chápať ich postoje a názory
- používať konštruktívne postupy pri riešení problémov
- efektívne riešiť konflikty v škole i doma
- rozvíjať pozitívny postoj k životu

#### **Behaviorálne zručnosti**

- získať základné spôsobilosti medziľudskej komunikácie /verbálnej aj neverbálnej/
- osvojiť si sociálne zručnosti pre optimálnu medziľudskú komunikáciu v skupine
- používať techniky aktívneho počúvania
- otvorene vyjadrovať svoje názory a požiadavky
- konštruktívne reagovať na kritiku
- asertívne sa presadzovať

#### **Emocionálne zručnosti**

- naučiť sa identifikovať city
- naučiť sa prejavovať svoje city k iným ľuďom, a zvlášť ku svojim rovesníkom
- ovládať svoje emócie a impulzy-vedomovať si rozdiely medzi citmi a činmi

- naučiť sa zvládať stres

### Štruktúra a obsah preventívneho programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov

**polrok / september až január/**

**etapa: JA / september, október /**

1. Učiť sa poznávať seba samého, svoje kladné aj záporné osobnostné vlastnosti, postoje, hodnoty, motiváciu, emócie prostredníctvom verbálnej aj neverbálnej komunikácie, naučiť sa identifikovať a správne označiť city / Johariho okno, Kto som?, sebahodnotiace škály, nedokončené vety, vyjadrenie rôznych druhov citov prostredníctvom farieb, tvarov, spoločne kresba vo dvojici, dom, v ktorom by som rád býval, kresba seba v skupine, kresba svojej rodiny večer doma a začarovanej rodiny a koláž osobnosti, podobnosti, hľadanie svojich pozitívnych a negatívnych vlastností, inzeráty a i./

2. Získavať informácie o sebe, o svojom prežívaní a správaní a o iných ľuďoch prostredníctvom projektívnych techník / Ja ako dvere, koláž osobnosti, nedokončené vety, asociácie, kresby, spätná väzba

3. Učiť sa, akú rolu majú city v živote človeka, naučiť sa identifikovať vlastné city a city iných ľudí / rodičov, učiteľov, spolužiakov/, poznávať pozitívne a negatívne city a ich vyjadrenie prostredníctvom farieb, čiar, tvarov, kresieb, neverbálnych prejavov a verbálnej komunikácie, prejavovať city a vytvoriť si slovnú zásobu pre ich vyjadrenie, hľadať súvislosti medzi myšlienkami, citmi a činmi, nachádzať možnosti ovládania emócií a impulzov. Poznávať negatívne emócie - hnev, žiarlivosť, nenávisť, strach / Čoho sa bojím/, úzkosť a ich dôsledky na život, správanie a prežívanie človeka, hľadať konštruktívne spôsoby, ako sa s nimi vyrovnávať, obratne s nimi zaobchádzať. Rozvíjať sebaaprijatie, zdravú sebadôveru a sebavedomie, hrdosť, pohľad na seba v pozitívnom svetle, dostávať pozitívnu verbálnu aj neverbálnu spätnú väzbu od spolužiakov aj dospelých / strom s darčekom - vlastnosťami, farebné papieriky vlastností

**2. etapa: TY /november/**

Poznávať iných okolo seba s dôrazom na ich osobnostné vlastnosti, postoje, hodnoty, motiváciu aj emócie / hľadanie podobností a odlišností, analýza posudzovacích škál seba a spolužiakov a ich porovnanie s hodnotením iných, stávanie sa na čiaru vlastností, využitie čiary života, rebríčka hodnôt, skupinovej aj

individuálnej analýzy výsledkov osobnostných dotazníkov/, zisťovať podobnosti a odlišnosti seba a iných / stoličky, prechádzanie na druhú stranu miestnosti

### 3. etapa: JA a TY /december, január/

Učiť sa "normatívnym" pravidlám sociálneho kontaktu, predstavovať seba vo formálnej aj neformálnej situácii /vizitky - tvar a farba, krstné meno + pozitívne a negatívne vlastnosti, čomu a komu sa podobám /Učiť sa nadviazať sociálny kontakt s vrstovníkom aj dospelým, neverbálne cvičenia úvodu kontaktov - úlohy na dekódovanie neverbality, úlohy na podávanie rúk, mimiku a gestá, pohľad očí, pozícia tela, čítanie neverbality z fotografií, paralingvistika Všímať si sociálnu blízkosť a sociálnu vzdialenosť seba voči iným ľuďom okolo mňa /v priestore, aj na papieri,/ prostredníctvom hádzania loptičky sympatií, využitím sociometrie a sociometrického dotazníka SORAD /, sociálne zóny a ich dôsledky pre interpersonálnu komunikáciu Zisťovať, čo znamená stres v živote mladého človeka, aké sú príčiny stresu a možnosti jeho zvládania, porozumieť prínosu relaxačných metód a techník /využitie autogénneho tréningu/, naučiť sa stres redukovať Učiť sa byť empatický, chápať záujmy, postoje, hodnoty a emócie iných, byť schopný vcítiť sa do prežívania iného človeka aj do skupiny, v ktorej sa pohybujem, naučiť sa mať v úcte názory iných ľudí / hľadanie sa prostredníctvom pantomímy, inzerátov, dopĺňovania nedokončených viet/, zvládať pravidlá skupinovej aktivity, naučiť sa spolupracovať a rozpoznávať, kedy a ako viesť iných a kedy sa podvoliť vedeniu iného človeka

### polrok /február - jún/

### 4. etapa: JA versus TY /február, marec, apríl/

Naučiť sa rozumieť verbálnym aspektom komunikácie, byť citlivý na rôzne druhy verbálnych techník, naučiť sa ich adekvátne v komunikácii uplatňovať, byť pri komunikácii otvorený, budovať otvorenosť v medziľudských vzťahoch, učiť sa rozpoznávať, kedy je možné bez nebezpečenstva hovoriť o svojich vnútorných pocitoch a emóciách /Horúca stolička, psychohry/ Zistiť, aké sú dôsledky jednostrannej a aké obojstrannej komunikácie /dinosauři/, naučiť sa počúvať druhého človeka a klásť mu adekvátne otázky a naučiť sa ich dobre formulovať. Získať informácie o dôležitých bariérach efektívnej komunikácie, / prikazovanie, vyhrážanie, mentorovanie, poskytovanie rád, vynášanie súdov, stereotypy, predsudky, propaganda a diskriminácia /Bargotí a Roteri, žltí a modrí, hra na príchod mimozemšťanov a komunikáciu s nimi/ Získať informácie o faktoroch efektívnej komunikácie, naučiť sa vidieť situáciu aj z iného hľadiska a mať úctu k rozdielom v pocitoch a názoroch iných, dva uhly pohľadu v komunikácii /Červená čiapočka a vlk, Slepí muži a slon/, únik informácií / Správa o lúpeži/ a jeho dôsledky /, konštruktívne reagovať na

kritiku Naučiť sa pri komunikácii používať techniky aktívneho počúvania /Môj posledný nevyriešený konflikt, Operácia srdca, aktívne počúvanie vo dvojici a v trojici/ Uplatňovať pri komunikácii JA výroky, výroky za seba, byť schopný jasne hovoriť o svojich potrebách, požiadavkách, citoch, názoroch, naučiť sa zasmiať na seba, naučiť sa asertívne presadzovať svoje záujmy, bez hnevu, násilia či pasivity alebo úniku, naučiť sa hodnotiť vlastné správanie a konanie a rozpoznávať jeho následky, prijímať zodpovednosť za vlastné emócie a prejavy správania, neobviňovať iných za svoje činy.

Riešiť konflikty v škole, spoznať cyklus konfliktov, rôzne typy konfliktov a možné reakcie na ne, rozpoznávať agresívne, únikové a asertívne správanie u ľudí, viesť adekvátne spory s ostatnými deťmi, s rodičmi, s učiteľmi, naučiť sa zvládnuť vyjednávanie do obojstranne výhodného kompromisu, spoznať rolu facilitátora a mediátora pri vyjednávaní, vedieť uplatniť kompromis a asertívne správanie pri riešení konfliktov / modelové situácie, modelovanie konfliktu pred celou skupinou s následným rozborom záznamu konfliktu, diskusiou. /Získavať informácie o faktoroch násilia okolo nás, o rôznych prejavoch násilia a agresívneho správania v škole i v rodine, o možnostiach predchádzať násiliu alebo ho okolo seba eliminovať

#### 5. etapa: JA s TEBOU /máj, jún/

Naučiť sa kooperovať s inými, spolupracovať v aktivitách a hrách, podieľať sa na konštruktívnych aktivitách svojich vrstovníkov / nočný pochod, stavanie rakety, strokotanci, koláž v prírode, svet ufónov, lov zvierat /, vyhýbať sa konfliktom, prispôbiť sa iným Uplatňovať získané zručnosti v konkrétnych životných situáciách /výlet "Zochova chata"/

V rámci programu sme sa sústredili najmä na rozvoj spôsobilostí žiakovi pre spoločenský styk a sociálne vzťahy s inými ľuďmi a pre adekvátne riešenie konfliktov nenásilnou cestou a precvičovali si na modelových situáciách nasledujúce spôsobilosti, v ktorých mali žiaci výrazné nedostatky a rezervy. Spôsobilosť:

- využiť efektívne techniky dobrej komunikácie a konverzácie, predovšetkým jasné a zreteľné vyjadrenie svojich myšlienok, názorov, postojov a hodnôt
- formulovať otázky, správne a vhodne vedieť ich položiť partnerovi / vyhnúť sa napr. sugescii, netaktnosti, posmeškovaniu a ironizovaniu/
- využiť osvojené stratégie aktívneho počúvania a byť schopný počúvať partnera, pokojne si vypočuť jeho aj odlišný názor a iný pohľad na problémovú situáciu, iný, možno aj protikladný postoj a počas počúvania byť schopný klásť objasňujúce, reflektujúce, sumarizujúce a oceňujúce výroky
- byť empatický a vedieť identifikovať pocity partnera a sám sa vyvarovať hnevu, agresivity, posmeškovania, ironizovania počas počúvania argumentov partnera

- prijať názor druhého, aj keď je protikladný a pokúsiť sa vidieť problém z druhej strany
- nielen prijať protikladný názor, ale vedieť aj priznať, že som sa mýlil, že tento môj názor je chybný
- pochopiť, že protikladný názor a postoj je prirodzenou vecou, že ho treba rešpektovať a nie násilím meniť. Cieľom riešenia nie je víťazstvo za každú cenu, ale snaha porozumieť, pochopiť odlišný postoj a názor druhého a hľadať kompromisné riešenia. Neohroziť pritom ľudské práva partnera.

Celkové výsledky programu rozvoja emocionálnej inteligencie žiakov možno na záver formulovať nasledovne:

1. Rozvoj pozitívnych osobnostných vlastností žiakov - účastníkov programu, akými sú sociálna aktivita, spoločnosť, otvorenosť, zodpovednosť, vychádzanie si v ústrety, sebaovládanie, zmiernenie úzkostlivosti a vnútorného pudového napätia, zníženie emocionálnej lability, zdravá sebadôvera a sebavedomie
2. Zlepšenie sociálnej kohézie a emocionálnej atmosféry v triede, lepšie vzťahy so spolužiakmi, orientácia na sociálne prijateľné postupy pri riešení problémov v medziľudských vzťahoch
3. Menej násillia v triede, odstránenie šikanovania a agresivity, ohľadupnejšia sociálna atmosféra, väčšia ochota ku spolupráci, zlepšenie komunikačných zručností
4. Úspešné urobenie prijímacích pohovorov na stredné školy, lepšie zvládnutie prechodu zo základnej školy na strednú školu a lepšia adjustovanosť na nové školské podmienky
5. Lepšie výsledky v psychodiagnostických testoch v porovnaní s kontrolnou skupinou.

#### Literatúra

- Goleman, D.: Emoční inteligence. Columbus, Praha 1997.
- Gajdošová, E. - Herenyiová : Škola priateľského partnerstva. N+P, Bratislava 1994.
- Martin, M. a kol.: Jak řešit problémy dětí se školou. Portál, Praha 1997.
- Říčan, P.: Agresivita a šikana mezi dětmi. Portál, Praha 1995.
- Sheedyová - Kurcinková, M.: Problémové dítě v rodině a ve škole. Portál, Praha 1998.

**Zkušenosti z praxe****Z “PF 1998”**

STANISLAV KOMENDA

Nabídní lidem svobodu – a většina požádá o návod k použití.

Své vlastní chyby nevnímáme – v tom lepším případě. V tom horším je vnímáme jako své přednosti.

Zjistí-li se, že škola je špatná, není to důvod ke zrušení školy, ale ke zlepšení školy.

Špatně strávená potrava nadýmá břicho, špatně strávené vědomosti nadýmají hlavu a činí z člověka náfuku.

Nemají dobré univerzity, kde mají špatné slabikáře.

Dokáže-li mistr uznat, že může být učedník nad mistra, nemůže být mistr tak úplně pod učedníka.

Problém výchovných vzorů a příkladů je v tom, že všechny jsou obvykle málo přitažlivé a zároveň ne dost odstrašující.

Chybami se člověk učí – proto klademe takový důraz na celoživotní vzdělávání.

Nejobtížněji se vysvětluje to, co je úplně jasné.

Kdyby všichni žáci důsledně a bezvýhradně respektovali své učitele, vývoj by se zastavil. Z toho ovšem neplyne, že každý žák, který svému učiteli vzdoruje, je zárukou budoucího pokroku.

Už jako student byl snob – propadal jenom u profesorů a akademiků.

Kdo nezvládl roli žáka, tomu nad jeho síly byla by role učitele.

I docela dobrý učitel, někdy životem nainstalován do postavení žáka, bývá docela mizerný žák.

Žáka nepoučuj, dokud jsi ho neprobudil.

Že je učedník nad mistra nemusí znamenat mnoho, je-li mistr pod psa.

Každá generace přebírá poznatky generace rodičovské, aniž by nutně přebírala i její chyby – ty si dodává z vlastních zdrojů.

## Dokumenty doby

verze z 22.7. 1999

Návrh

**POKYN MINISTRA  
K POSKYTOVÁNÍ PORADENSKÝCH SLUŽEB VE ŠKOLÁCH  
A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍCH ZŘIZOVANÝCH STÁTEM NEBO OBCÍ**

*K provedení zákona české národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, zákona č. 29/1984, o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákona české národní rady č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, se stanovuje:*

## §1

**Základní ustanovení**

(1) *Poradenské služby a pomoc při výchově a vzdělávání (dále jen "poradenské služby") jsou poskytovány dětem a mládeži ze základních škol, speciálních škol, středních a vyšších odborných škol (dále jen "škol"), z předškolních zařízení a ze školských zařízení (dále "děti a mládež") ve věku zpravidla od 3 let do ukončení vzdělávání na střední, resp. vyšší odborné škole, jejich zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům předškolních zařízení a školských zařízení.*

(2) *Poradenské služby přispívají k vytváření podmínek pro zdravý psychický a sociální a tělesný vývoj dětí a mládeže a k rozvoji jejich osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání, k uplatňování a rozvíjení schopností a zájmů dětí a mládeže, k volbě jejich vzdělávací cesty a k prevenci a řešení výchovných a výukových obtíží, sociálně patologických jevů a dalších problémů ve výchově a vzdělávání dětí a mládeže ve škole a v rodině, resp. v zařízeních, která rodinu nahrazují.*

(3) *Při poskytování poradenských služeb je věnována zvláštní pozornost vývoji dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami, kterými jsou především děti a mládež se zdravotním postižením<sup>1</sup>, dále děti a mládež s poruchami chování a učení, děti a mládež s narušením komunikačních schopností, děti a mládež národnostních menšin a etnických skupin a děti a mládež s mimořádným nadáním a talentem.*

(4) *Poradenské služby jsou realizovány činnostmi diagnostickými, intervenčními, konzultačními, metodickými a informačními. Tyto činnosti jsou v souladu s výše uvedenými předpisy a se současnými požadavky orientovány na odbornou pomoc zejména v následujících problémových oblastech:*

<sup>1</sup> Vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách

- akutní problémy ohrožující duševní nebo tělesné zdraví dětí a mládeže,
- výchovné a vzdělávací problémy jednotlivců a skupin dětí a mládeže,
- zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol nebo školských zalezení a jiná vzdělávací opatření,
- volba vzdělávací cesty žáků a příprava na budoucí povolání,
- zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a mládeže,
- problémy psychického a sociálního vývoje, resp. poruchy chování jednotlivců a skupin dětí a mládeže,
- zavádění, udržování a vyhodnocování preventivních programů ve školách a školských zařízeních,
- optimalizace vzdělávacího procesu a zkvalitňování podmínek vzdělávací práce pedagogů,
- zajišťování aktuálních potřeb škol a školských zařízení v oblasti vzdělávání pedagogů ve specifických pedagogicko-psychologických dovednostech.

(5) Poradenské služby poskytují školy, předškolní zařízení a školská zařízení a předškolních zařízení a školských zařízení, a to v rozsahu stanoveném školskými předpisy<sup>2</sup>. Tento pokyn blíže specifikuje poradenské služby, které jsou v uvedených předpisech stanoveny. Vychází přitom ze současných požadavků.

(6) Poskytování poradenských služeb vychází ze součinnosti se zákonnými zástupci dětí a mládeže, s pedagogickými pracovníky škol a školských zařízení a pracovníky zdravotnictví a ostatních institucí, které se péčí o tyto děti a mládež zabývají .

(7) Východiskem pro poskytnutí poradenské služby je aktivní spoluúčast klientů<sup>3</sup> na řešení jejich problémů. Poradenská služba je poskytována s informovaným souhlasem klienta, v případě nezletilého klienta či klienta zbaveného způsobilosti k právním úkolům s informovaným souhlasem jeho zákonného zástupce. Informovaným souhlasem se rozumí: klient je předem informován o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech nabízených služeb, o všech předvídatelných rizicích a nevýhodách, které vyplynou z vyšetření, prospěchu, který je možné očekávat, možných následcích toho, když nebude služba poskytnuta a o alternativních

<sup>2</sup> zejm. §5 odst. 2, §7, odst. 1 a 2 a §46 zák. č.29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, §31a/, §34, §35 a §45, odst. 7 a 8 zák. č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, vyhlášky č.130/1980 Sk. o výchovném poradenství, č. 291/1991 Sb., o základní škole, ve znění pozdějších změn, č. 127/1997 Sb. o speciálních školách a speciálních mateřských školách, č. 35/1992 Sb., o mateřských školách, Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení (MŠMT čj. 16969/96-42, čl. 8, odst. 2, písm. e/, čl.12, odst. 1, čl. 13 a čl. 15, odst. 1) a pokyny MŠMT k organizaci činnosti středisek výchovné péče pro děti a mládež (MŠMT č.j. 26536/97-22), k zápiskům do 1. ročníků (MŠMT čj. 10062/98-22), k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT č. j. 16138/98 -24) a další.

<sup>3</sup> klientem se rozumí ten, komu je poskytována poradenská služba ve smyslu §1 tohoto pokynu

službách, které by mohly být užitečné<sup>4</sup>.

(8) Psychologické vyšetření nezletilého je možno uskutečnit pouze se souhlasem zákonného zástupce<sup>5</sup>. Souhlasu zákonného zástupce není třeba, když o psychologické vyšetření požádá soud a v případech, kdy je ohroženo duševní a tělesné zdraví dítěte nebo mladistvého, resp. osob v jeho okolí nebo v případech týrání či sexuálního zneužívání dítěte či mladistvého.

(9) Organizace poskytující poradenské služby podává reference či jiná sdělení o klientovi dalším osobám pouze s výslovným souhlasem klienta, v případě nezletilého klienta se souhlasem jeho zákonného zástupce. Ochrana osobních údajů a informací při poskytování poradenských služeb se řídí zvláštním předpisem<sup>6</sup>.

## System poradenských služeb ve školství

### § 2

(1) Školy, předškolní zařízení a školská zařízení při poskytování poradenských služeb vzájemně spolupracují. V případě podoby navazují při poskytování poradenských služeb spolupráci s dalšími odbornými resortními i mimoresortními pracovišti poradenských služeb a o možnostech jejich využití předávají informace zákonným zástupcům dětí a mládeže a pedagogickým pracovníkům. Při zajišťování poradenských služeb orgány státní správy a samosprávy ve školství, jimi řízené organizace, školy, předškolní zařízení a školská zařízení spolupracují zejména s poradenskými zařízeními pro mládež a rodinu, s úřady práce, se zařízeními sociální prevence, s orgány péče o děti, mládež a rodinu a s dětskými, dorostovými a odbornými lékaři tak, aby byla zajištěna propojenost a kontinuita poradenských služeb ve školství s příbuzně orientovanými poradenskými službami ostatních resortů a obcí.

(2) Odbornou a metodickou pomoc v oblasti poradenských služeb poskytují školám, předškolním a školským zařízením a orgánům státní správy a samosprávy ve školství pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče působící v příslušné spádové oblasti.

(3) Pedagogicko-psychologické poradny, případně speciálně pedagogická centra zajišťují svými pracovníky činnosti psychologa a speciálního pedagoga pro školy. Na doporučení koordinační

---

<sup>4</sup> čl. 10 Listiny základních práv a svobod, klientem se rozumí ten, komu je poskytována poradenská služba ve smyslu § 11 Občanského zákoníku, § 14 zákona č. 256/1992 Sb., o ochraně osobních údajů v informačních systémech, a § 31 odst. (1) a odst. (3) zákona 93/1963 Sb. ve znění zákona č. 210/1998 Sb., o rodině

<sup>5</sup> Úmluva o právech dítěte, § 31 odst. (1) a odst. (3) zákona 93/1963 Sb. ve znění zákona č. 10/1998 Sb., o rodině

<sup>6</sup> Občanský zákoník, Zákon č. 256/1992 Sb., o ochraně osobních údajů v informačních systémech

komise pro poskytování poradenských služeb může škola zajišťovat činnosti psychologa a speciálního pedagoga z vlastního rozpočtu, a to i v případech, kdy to školské předpisy neumožňují přímo<sup>7</sup>. V těchto případech stanoví koncepce poskytování poradenských služeb schválená ŠÚ, (§ 3 tohoto pokynu), které poradenské služby vyžadující úplné psychologické, resp. speciálně pedagogické vzdělání bude psycholog, resp. speciální pedagog školy poskytovat.

(4) Metodickou podporu poradenských služeb ve školství zajišťuje z pověření MŠMT Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

(5) MŠMT pověří vybrané odborníky výkonem odborné podpory (supervize). Tito odborníci (supervizoři) provádějí supervizi práce začínajících pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center a středisek výchovné péče. Návrh pověření vybraných odborníků výkonem odborné podpory (supervize) zpracovává Institut pedagogicko-psychologického poradenství na základě konzultací s profesními sdruženími a odbornými společnostmi psychologů a speciálních pedagogů a předkládá MŠMT.

### § 3

#### Koordinace poradenských služeb

(1) Školské úřady zřizují jakožto svůj poradní orgán Koordinační komisi pro poskytování poradenských služeb, určené školské úřady Regionální koordinační komisi pro poskytování poradenských služeb. Činnost komise zajišťuje školský úřad, který ji zřídil. Účelem činnosti komisi je zajistit provázanost a efektivitu poskytování poradenských služeb na území působnosti školského úřadu, resp. určeného školského úřadu.

(2) Úkolem koordinačních komisí je:

- zjišťovat potřeby poradenských služeb v předškolních zařízeních, ve školách a školských zařízeních v působnosti školského úřadu, resp. určeného školského úřadu, jejich naléhavost a finanční a organizační možnosti zabezpečení,
- v rámci příprav rozpočtu školství navrhnout koncepci poskytování poradenských služeb podle aktuální situace a potřeb a v rámci příprav nového školního roku (příp. i v rámci dalších úprav rozpočtu školství) tuto koncepci aktualizovat či inovovat,
- v návaznosti na koncepci poskytování poradenských služeb 1x ročně vyhodnocovat zabezpečení těchto služeb na území působnosti školského úřadu, resp. určeného školského úřadu ve zvláštním oddíle výroční zprávy školského úřadu, resp. určeného školského úřadu.

(3) Stálými členy Koordinační komise pro poskytování poradenských služeb na úrovni okresu

<sup>7</sup> Vyhl. MŠMT č.35/1991 Sb., o mateřských školách, umožňuje zaměstnávat speciální pedagogy v případech, je-li do mateřské školy zařazeno nejméně 6 dětí se zdravotním postižením

jsou: pověřený pracovník školského úřadu, zástupci okresní školské rady, ředitelé nebo zástupci PPP, SPC a SVP, působících v daném okrese, školský protidrogový metodik pro daný okres, 1-3 zástupci škol, školní psycholog nebo školní speciální pedagog, pokud v okrese působí. Dle vlastního uvážení může ŠÚ doplnit komisi dalšími členy, např. odbornými experty (např. okresní protidrogový koordinátor). Z hlediska ekonomického a organizačního zabezpečení činnosti koordinační komise považuje se činnost pracovníků školské správy, škol a školských zařízení v této komisi za součást jejich pracovních úkolů, činnost ostatních expertů zajistí ŠÚ dle místních podmínek.

(4) Stálými členy Regionální Koordinační komise pro poskytování poradenských služeb jsou pověřeni pracovníci všech školských hřadů v regionu, kteří v regionální komisi zastupují jednotlivé koordinační komise zřízené školskými úřady a zástupce ČŠI. V čele regionální koordinační komise stojí vedoucí jmenovaný určeným školským úřadem z odborníků v oblasti poskytování poradenských služeb. Vedoucí řídí regionální koordinační komisi a koordinuje realizaci poskytování poradenských služeb na území působnosti určeného školského úřadu.

(5) Výroční zpráva o poskytování poradenských služeb obsahuje alespoň tyto body:

I. Seznam školských zařízení poskytujících poradenské služby na území působnosti školského úřadu, resp. určeného školského úřadu

- sídlo, okres
- působnost (spádová oblast, pro kterou zařízení poskytuje poradenské služby)

II. Údaje o pracovnících

- počty:
  - poradenských pracovníků na školách (výchovných poradců, metodiků prevence, asistentů speciálního pedagoga, psychologů a speciálních pedagogů, zaměstnaných školou)
  - odborných pracovníků ve školských zařízeních v členění dle odbor. profese
  - odborných pracovníků ve školských zařízeních v členění počty pracovních míst / fyzických osob
- kvalifikace poradenských pracovníků včetně výchovných poradců v členění splňuje/ nesplňuje poslušné kvalifikační předpisy

III. Údaje o finančních zdrojích

- rozpočty a jejich plnění (PPP, SPC, SVP)
- refundace poskytování poradenských služeb mezi jednotlivými okresy
- finanční prostředky čerpané ze státního rozpočtu formou grantů
- finanční prostředky z jiných zdrojů (jakých)
- finanční náklady na poradenství ve školách v členění:
  - mzdové
    - výchovní poradci
    - ostatní pracovníci poskytující porad. služby ve školách (zaměstnanci škol)
  - ostatní náklady

IV. Popis a hodnocení aktivit v oblasti poskytování poradenských služeb

- prevence sociálně patologických jevů
- prevence drogových závislostí
- podpora integrace dětí a mládeže se zdravotním postižením
- individuální a skupinová poradenská péče o děti a žáky v členění dle výkazů ÚIV
- vzdělávání pracovníků (odborných pracovníků PPP, SPC, SVP; poradenských pracovníků na školách; ostatních pedagogických pracovníků)
  - odborná a metodická pomoc pedagogům při orientaci vzdělávací a výchovné práce na osobnostní rozvoj dětí a mládeže

#### V. Údaje o členech koordinační komise

- jméno, kvalifikace, pracovní zařazení

**(6) Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR zajišťuje metodickou podporu koordinačním komisím. Každoročně zpracovává informace o činnosti systému poradenských služeb a odborné informace, které s činností tohoto systému souvisejí. Výsledky a závěry předává MŠMT, využívá je pro účely koncepční, metodické a informační podpory systému poradenských služeb ve školství a navrhuje na jejich základě systémová řešení k podpoře efektivity poradenských služeb.**

#### § 4

##### *Předškolní zařízení*

K plnění úkolů poradenských služeb předškolní zařízení v rámci své činnosti připravují a realizují:

- programy na podporu přípravy dětí na povinnou školní docházku,
- programy pro děti s odloženou školní docházkou
- programy na podporu rozvoje dětí se zdravotním postižením,
- programy na podporu integrace dětí se zdravotním postižením.
- programy na podporu zdravého životního stylu

#### § 5

##### *Škola*

(1) K plnění současných úkolů poradenských služeb ve školství školy:

- začleňují do vyučování i mimo vyučovací aktivity činnosti z oblasti volby vzdělávací cesty přípravy na povolání, zdravého životního stylu, prevence sociálně patologických jevů, etiky chování
- realizují programy prevence sociálně-patologických jevů
- podporují spolupráci školy s rodinou
- vytvářejí a realizují programy zaměřené na zkvalitňování podmínek vzdělávání ve škole včetně programů pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- vytvářejí a realizují programy integrace dětí a mládeže se zdravotním postižením v podmínkách školy
- využívají odborných služeb, poskytovaných zejména školskými zařízeními v síti škol,

předškolních zařízení a školských zařízení a vytvářejí podmínky pro jejich poradenskou činnost na škole

(2) Úkoly výchovného poradensko zajišťují školy výchovnými poradci v souladu s § 34 zákona České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Základní a speciální základní školy zpravidla (s přihlédnutím k velikosti školy) ustanovují výchovného poradce pro 1. stupeň školy a výchovného poradce pro 2. stupeň školy.

(3) Rozdělí-li ředitel školy úkoly výchovného poradenství mezi více pedagogických pracovníků, může upravit jejich přímou vyučovací povinnost poměrnými částmi ze snížení, stanoveného pro výchovného poradce zvláštním předpisem.

(4) Činnost výchovného poradce je vymezena § 34 zákona České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou MŠ ČR č.130/1980 Sb., o výchovném poradenství. V souladu s těmito předpisy a se současnými požadavky výchovný poradce především:

- provádí vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání nebo příprava na budoucí povolání vyžadují zvláštní pozornost,
- předkládá řediteli školy a zákonným zástupcům žáků návrhy na další péči školy o tyto žáky, případně na jejich předání do péče pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra nebo střediska výchovné péče
- předkládá řediteli školy návrhy na koordinaci péče školy a pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a střediska výchovné péče, příp. i mimorezortních zařízení,
- průběžně sleduje další vývoj těchto žáků,
- poskytuje žákům a jejich zákonným zástupcům výchovné poradenství v otázkách rozvoje osobnosti žáků, v otázkách prevence a řešení vývojových, výchovných a výukových problémů žáků a v otázkách uplatnění a rozvíjení schopností žáků a utváření předpokladů jejich profesní kariéry,
- koordinuje řešení problémů ve vztazích mezi žáky, jejich rodinami a školou a spolupracuje s rodinami žáků, jejichž psychický vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání nebo příprava na budoucí povolání vyžadují zvláštní pozornost,
- metodicky pomáhá třídním učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům školy při řešení problémů vývoje a vzdělávání žáků a při přípravě žáků na uvědomělé rozhodování o vlastní profesní kariéře,
- informuje žáky, jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky školy o činnosti pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogického centra a střediska výchovné péče a o možnosti využití služeb těchto a dalších poradenských zařízení,
- vede si písemné záznamy, umožňující doložit obsah a rozsah vlastní poradenské činnosti včetně navržených a realizovaných opatření.

(5) Koordinaci aktivit v oblasti prevence sociálně patologických jevů u žáků a péči o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami podle podmínek (rozsah úkolů, velikost školy, dostupnost

služeb kvalifikovaných odborníků) mohou školy zajišťovat dalšími pedagogickými pracovníky, zejm. školními preventisty, speciálními pedagogy a asistenty speciálních pedagogů.

(6) školní preventista zejména:

- vytváří a podle aktuálních potřeb a podmínek inovuje strategii školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek a prevence negativních jevit v sociálním vývoji žáků (tzv. minimální preventivní program školy), koordinuje zavádění tohoto programu, podílí se na jeho realizaci a sleduje jeho účinnost,
- koordinuje jednotlivé preventivní aktivity na škole v rámci i nad rámec minimálního preventivního programu a podílí se na jejich provádění,
- poskytuje odborné vedení a metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy při realizaci minimálního preventivního programu školy a při provádění jednotlivých preventivních aktivit,
- koordinuje vzdělávání všech pracovníků školy v oblasti prevence zneužívání návykových látek a prevence negativních jevů v sociálním vývoji žáků,
- spolupracuje s institucemi zajišťujícími sociálně právní ochranu dětí a mládeže a s organizacemi zajišťujícími odbornou pomoc v problematice prevence a řešení problémů spojených se zneužíváním návykových látek a negativními jevy v sociálním vývoji žáků, zajišťuje informovanost žáků školy a jejich zákonných zástupců o činnosti těchto institucí a organizací.

Školní preventista vykonává svou činnost nad míru své přímé vyučovací povinnosti resp. výchovné práce.

(7) Asistent speciálního pedagoga je pedagogický pracovník, který vykonává činnosti depistážní a preventivní v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb. Dále vykonává vybrané činnosti intervenční se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (zejména základní činnosti stimulační a reedukační) pod odborným dohledem a s metodickým vedením speciálního pedagoga. Předpokladem pro výkon činnosti asistenta speciálního pedagoga je vysokoškolské, střední nebo vyšší pedagogické vzdělání a absolvování speciální přípravy akreditované (uznané) MŠMT pro tyto činnosti. Asistent speciálního pedagoga může vykonávat svou činnost v předškolním zařízení, ve škole a ve školském zařízení v rámci své přímé vyučovací povinnosti, resp. výchovné práce.<sup>8</sup>

(8) Pro zajišťování poradenských služeb, které vyžadují psychologické nebo úplné speciálně - pedagogické vzdělání zaměstnávají a mohou zaměstnávat školy pracovníky s kvalifikací psycholog nebo s kvalifikací speciální pedagog.

To se považuje za účelné zejména ve VOŠ a u škol s více než 800 žáky a u škol s vysokým výskytem sociálně patologických jevů nebo s velkým počtem žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

(9) Psycholog školy zejména:

- vytváří a pomáhá realizovat strategie a programy zaměřené na podporu rozvoje osobnosti

<sup>8</sup> metodický pokyn MŠMT čj. 20 238/97-42 k aplikaci Nařízení vlády č.68/1997 Sb.

žáků,

- vytváří strategie a metody prevence a řešení případů zneužívání návykových látek a negativních jevů v chování žáků a podílí se na realizaci těchto strategií a metod,
- pomáhá zavádět metody překonávání psychické zátěže žáků a pedagogických pracovníků školy ve vzdělávacím procesu,
- odborně a metodicky pomáhá učitelům při orientaci vzdělávací práce na oblast osobnostního rozvoje žáků a při vytváření prostředí, které přispívá k optimalizaci vzdělávacího procesu na škole,
- navrhuje a pomáhá realizovat opatření, která směřují ke zkvalitnění psychohygienických i sociálních podmínek života a rozvoje osobnosti žáků a pedagogických pracovníků školy,
- provádí krizovou intervenci a neodkladná psychologická vyšetření žáků,
- poskytuje další poradenské služby dohodnuté v návaznosti na doporučení koordinační komise pro poskytování poradenských služeb ŠÚ.

Je-li psycholog zaměstnancem školy a nedojde-li tím ke snížení účinnosti poradenských služeb, může být činnost psychologa školy účelně spojována s výkonem funkce školního preventisty.

(10) Speciální pedagog školy zejména:

- organizuje a provádí depistáž žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádí základní činnosti diagnostické, zejména u žáků se specifickými vývojovými poruchami učení,
- koordinuje péči pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra o tyto žáky se vzdělávací činností školy,
- realizuje speciálně pedagogické vzdělávací činnosti a poskytuje vzdělávací péči žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na škole a speciálně pedagogické poradenství jejich rodičům,
- poskytuje pedagogickým pracovníkům školy metodickou pomoc při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a odborné informace ze speciální pedagogiky,
- navrhuje a pomáhá realizovat opatření, která směřují ke zkvalitnění vzdělávací práce školy se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- metodicky přímo vede asistenty speciálního pedagoga,
- zajišťuje ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem poradenské činnosti pro integrované žáky se zdravotním postižením a jejich zákonné zástupce,
- poskytuje další poradenské služby dohodnuté v návaznosti na doporučení stanovené v koordinační komisi pro poskytování poradenských služeb ŠÚ.

(11) K poskytování poradenských služeb, zejména k odborným konzultacím se žáky, jejich zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky, slouží školní poradenské pracoviště. Je zřizováno tak, aby umocňovalo důvěrnost jednání poradenského pracovníka s klientem a ochranu osobních dat klienta.

(12) Za poskytování poradenských služeb na škole zodpovídá ředitel školy, případně jím pověřený zástupce ředitele. Klade přitom důraz na vzájemnou informovanost a spolupráci

pracovníků a na efektivní využívám poradenských služeb. Odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům na škole poskytuje pedagogicko-psychologická poradna, v otázkách výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje odbornou a metodickou podporu poradenským pracovníkům školy i speciálně pedagogické centrum a středisko výchovné péče. Školním psychologům může poskytovat odbornou a metodickou pomoc i Asociace školních psychologů.

(13) Škola pojednává o poskytování poradenských služeb ve zvláštním oddíle výroční zprávy o činnosti školy.

## § 6

### Pedagogicko-psychologická poradna

(1) Pedagogicko-psychologická poradna (dále jen "poradna") je zřizována podle zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších změn. Zřizovatel stanovuje územní působnost poradny, potom počet pracovníků poradny s požadovanou odbornou a pedagogickou způsobilostí určuje zřizovatel poradny s přihlédnutím k úkolům poradny tak, aby na jednoho odborného pracovníka připadalo nejvýše 1500-2500 dětí a mládeže předškolních zařízení, škol a školských zařízení ve věku od 3 let do ukončení středního stupně vzdělání.

(2) V souladu s § 35 České národní rady č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, s vyhláškou MŠ ČSR č. 130/1980 Sb., o výchovném poradenství a s přihlédnutím k současným požadavkům poradna:

- provádí komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na vyšetření školní zralosti, na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže, na zjištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání dětí a mládeže a komplexní pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací žáků,
- provádí psychologické a speciálně pedagogické poradenské činnosti zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání, a rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže, na prevenci školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji dětí a mládeže, na nápravu poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a na vyjasňování osobních perspektiv dětí a mládeže,
- zpracovává odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech, stanovených školskými předpisy,
- poskytuje konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže, jejichž psychickým vývoj, sociální vývoj, výchova, vzdělávání a profesní orientace vyžadují zvláštní pozornost. Může dále uskutečňovat vzdělávací činnost pro pedagogické pracovníky v otázkách pedagogiky, psychologie a poradenství,
- spolupracuje s resortními i ostatními institucemi a organizacemi a s orgány státní správy na území své působnosti při prevenci sociálně patologických jevů a drogových závislostí
- zajišťuje poradenské služby psychologů a speciálních pedagogů škol, které nemají tyto služby

zajištěny jinak.

(3) Činnost poradny se uskutečňuje zejména ambulantně, návštěvami pracovníků poradny ve školách, ve školských a jiných zařízeních, příp. v rodinách.

(4) Dokumentace poradny obsahuje statut, organizační řád, personální dokumentaci, jednací protokol, plán práce na školní rok, výkaz o měsíční činnosti pracovníků a evidenci pracovních cest. Poradna vede spisovou dokumentaci klientů v souladu se zvláštním předpisem<sup>9</sup> včetně základní evidence, záznamů o vyšetření a provedení péče individuální a skupinové, záznamů o spolupráci s pedagogy škol a školských zařízení.

(5) S přihlédnutím k síti škol a školských zalezení a k dopravním a příp. dalším podmínkám může zřizovatel zřídit odborné pracoviště poradny též mimo její sídlo.

## § 7

### Speciálně pedagogické centrum

(1) Speciálně pedagogické centrum (dále jen "centrum") je zřizováno podle zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů. Zřizovatel stanovuje územní působnost centra, přitom počet pracovníků centra s požadovanou odbornou a pedagogickou způsobilostí určuje zřizovatel s přihlédnutím k druhu a stupni zdravotního postižení dětí a mládeže a konkrétním podmínkám zajišťování péče ve spádové oblasti centra tak, aby na jednoho odborného pracovníka připadalo nejvýše 250-350 dětí a mládeže se zdravotním postižením.

(2) Vinnost centra je popsána v § 5 vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách s přihlédnutím k současným požadavkům v oblasti poradenských služeb centrum:

- poskytuje služby pedagogicko-psychologického poradenství dětem a žákům se zrakovým postižením, nebo se sluchovým postižením, nebo s vadami řeči, nebo s tělesných postižením, nebo s mentálním postižením nebo dětem a žákům s více vadami (dále jen "dětí a mládež se zdravotním postižením"),

- provádí speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostiku, zaměřenou na zjištění příčin problémů ve výchově, vzdělávání, psychickém a sociálním vývoji dětí a mládeže se zdravotním postižením, na zajištění individuálních předpokladů pro uplatňování a rozvíjení schopností a nadání dětí a mládeže se zdravotním postižením a pedagogicko-psychologickou diagnostiku v souvislosti s profesní orientací dětí a mládeže se zdravotním postižením.

- provádí speciálně pedagogické a psychologické poradenské činnosti, zaměřené na rozvoj osobnosti, sebepoznávání i rozvoj prosociálních forem chování dětí a mládeže se zdravotním postižením, na prevenci jejich školní neúspěšnosti a negativních jevů v sociálním vývoji, na nápravu problémů v učení a chování a dalších problémů ve vývoji, výchově a vzdělávání dětí a mládeže se zdravotním postižením a na vyjasňování jejich osobních perspektiv,

<sup>9</sup> Zák. č. 256/1992 Sb., o ochraně osobních údajů v informačních systémech

- zpracovává odborné podklady pro rozhodnutí orgánů státní správy ve školství o zařazování a přeřazování dětí a mládeže se zdravotním postižením do škol a školských zařízení a o dalších vzdělávacích opatřeních v případech stanovených školskými předpisy,

- poskytuje konzultace, odborné informace a pomoc zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům škol a školských zařízení při výchově a vzdělávání dětí a mládeže se zdravotním

postižením a při jejich integraci do společnosti. Může dále uskutečňovat osvětovou činnost pro pedagogické pracovníky i ostatní veřejnost

(3) činnost centra se uskutečňuje ambulantně, návštěvami pracovníků Centra ve školách, v předškolních, školských a jiných zařízeních a v rodinách.

(4) Dokumentace speciálně pedagogického centra obsahuje zřizovací listinu a další dokumentaci, která je stanovena v § 5 Vyhlášky č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Speciálně pedagogické centrum vede spisovou dokumentaci dětí a mládeže se zdravotním postižením v souladu se zvláštním předpisem<sup>10</sup> včetně základní evidence, záznamů o vyšetření a provedení péče individuální a skupinové, záznamy o spolupráci s pedagogy škol a školských zařízení.

(5) Při sledování výkonů centra, tj. počtu dětí a mládeže v péči centra a objemu poradenských služeb jím poskytovaných, je třeba odlišit klienty, kteří jsou současně žáky speciálních škol pro stejný druh zdravotního postižení jako centrum. Tito žáci jsou v objemu speciálně pedagogické péče saturováni normativním způsobem. Klienty centra se proto mohou stát pouze v rámci diagnostiky a rediagnostiky, v odůvodněných případech i v rámci speciál. individuální či skupinové terapie, kterou neorganizuje speciální škola, kde je žák zařazen.

(6) V případě potřeby centrum spolupracuje s lékaři a dalšími zdravotnickými pracovníky, event. s orgány sociální péče.

(7) K přihlídnutím k síti škol a školských zařízení, k dopravním a příp. jiným podmínkám může zřizovatel zřídit odborné pracoviště centra též mimo jeho sídlo.

---

<sup>10</sup> Zák. č. 256/1992 Sb., o ochraně osobních údajů v informačních systémech

Pozn.: Příspěvky neprošly jazykovou úpravou.

### Pokyny pro příspěvatele & Redakce

Přijímáme příspěvky do všech typů rubrik našeho časopisu, zejména nás zajímají zkušenosti z praxe. Studie a další rozsáhlejší texty procházejí recenzním řízením. Příspěvatele prosíme, aby své příspěvky zasílali na 3,5" disketách na adresu redakce, nebo přímo na tuto internetovou adresu: [mares@lfhk.cuni.cz](mailto:mares@lfhk.cuni.cz). Umíme si poradit s příspěvky napsanými v T602, WordPerfect, AmiPro, MS Word. Velmi nám usnadníte práci, přiložíte-li k disketě jeden exemplář vytištěného textu a bude-li vaše disketa obsahovat i záložní kopii (soubor s příponou *bak*) a naopak nebude obsahovat viry. Těšíme na spolupráci

*redakce*

---

#### **Redakce**

*vedoucí redaktor:* doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc., *členové redakční rady:* PhDr. Anton Furman, CSc., PhDr. Gabriela Herényiová, CSc., PhDr. Stanislav Hvozdík, CSc., PhDr. Jarmila Rejlová, PhDr. Eva Žiaková, CSc.,

*technický redaktor:* Mgr. Jan Mareš

**Školský psycholog - časopis Asociácie školskej psychológie SR a ČR**

**Vydává:** Asociácia školskej psychológie SR a ČR

**ISSN** 1212 - 0529

**Tisk:** ASTRA PRINT Hradec Králové

**Adresa redakce:** doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc.  
Lékařská fakulta UK  
Šimkova 870  
500 01 Hradec Králové

tel. 049-5816426

fax 049-5513597

**e-mail:** mares@lfhk.cuni.cz

**internet** <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/index.htm>

Cena jednotlivého výtisku 10 Kč, roční předplatné 40 Kč plus poštovné a balné.