

SBORNÍK TEXTŮ

Z KONFERENCE PRIMÁRNÍ PREVENCE JIHOČESKÉHO KRAJE

konané 18. – 19. 9. 2024

v Českých Budějovicích

kolektiv autorů

Autoři příspěvků

Mgr. Michal Dubec, Ph.D.

doc. PhDr. Bc. Alena Hricová, Ph.D. a Mgr. Stanislav Ondrášek

Ph.D., Mgr. Robert Knebl

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.

Mgr. Michaela Mottlová,

Sborník vznikl v rámci projektu „Podpora odborného růstu aktérů primární prevence v oblasti duševního zdraví v Jihočeském kraji“ (PRCH-KP-014/2024), který finančně podpořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Realizátorem projektu je Jihočeský kraj (Krajský úřad, Odbor sociálních věcí) ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

Text sborníku neprošel jazykovou korekturou

FÁZE VÝVOJE ŠKOLNÍ TŘÍDY V ČASE

Mgr. Michal Dubec Ph.D.

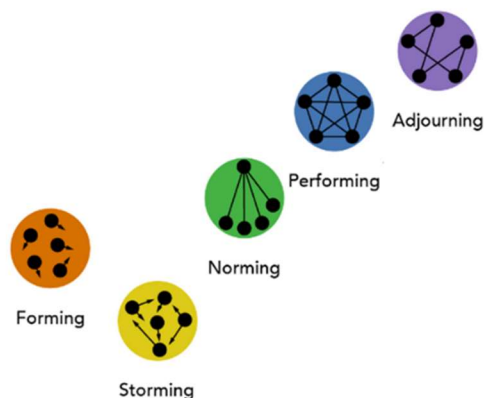
Abstrakt: Školní třída je dynamický organismus, který prochází různými fázemi vývoje, které ovlivňují jak jednotlivé žáky, tak celkovou atmosféru ve třídě. Od počátečního seznamování přes fázi vzniku vztahů až po fungování nepsaných norem chování. Každá z těchto etap má svá specifika a přináší příležitosti pro konkrétní intervence. Porozumění fázím vývoje třídy v čase umožňuje podporovat zdravé vztahy, preventovat deviantní normy chování, pracovat se zviditelňováním neformálních norem chování a vést žáky k odpovědnosti za vztahy, které si vůči sobě ve třídě utváří. Článek čtenáře seznamuje se zákonitostmi fungování vývoje třídy v čase a s konkrétními intervencemi do jednotlivých fází, které můžeme jako učitelé provádět.

Klíčová slova: Fáze vývoje školní třídy v čase, atmosféra ve školní třídě, vztahy ve třídě, skupinová dynamika školní třídy, potřeby žáků, pravidla chování, neformální normy chování, deviantní normy chování

V každé školní třídě jde především o vztahy, vztahy mezi žáky a vztahy mezi žáky a tebou (učitelem). Tuto větu jsem si v roce 2002 zapsal do svých poznámek na výcviku Soni Hermochové. Brzy jsem také díky výcviku zjistil, že vývoj vztahů ve třídě lze popsat jako proces, který prochází několika fázemi. Tento koncept představil americký psycholog Bruce Wayne Tuckman.

Jedná se o pět na sebe navazujících fází:

1. forming
2. storming
3. norming
4. performing
5. adjourning



Každá z těchto fází hraje zásadní roli v utváření vztahů, které mají zásadní dopad na atmosféru a spokojenost každého žáka v dané třídě. Na následujících stranách se podíváme na každou z těchto fází podrobněji. Zaměříme se na to, jaké potřeby žáci v dané fázi mají, jak se daná fáze projevuje v jejich chování a čím konkrétně můžeme jako učitelé napomoci tomu, aby mezi žáky vznikaly a rozvíjely se pozitivní vztahy.

První z fází vývoje školní třídy v čase je forming

V této fázi se žáci seznamují, zjišťují, jaké očekávání v oblasti chování a učení na ně škola a jednotliví učitelé budou klást, a snaží se najít svou roli ve skupině. Chovají se často zdrženlivě a opatrně, aby neudělali „špatný dojem“. Hledají strukturu a vedení. Obracují se na učitele, aby jim poskytl jasné instrukce, protože potřebují mít jistotu, že dělají věci „správně“. Učitel zde hraje roli toho, kdo udává nejen obsah toho, co učí, ale i samotné skupinové dynamiky celé třídy. Ve stádiu forming mají žáci následující potřeby, které ovlivňují jejich chování a na které jsou navázány intervence, které můžeme jako učitelé provádět

Potřeba bezpečí a přijetí: Nové prostředí je pro řadu žáků stresující. Potřebují se cítit bezpečně a být přijati ostatními, včetně učitele. Tuto potřebu lze uspokojit prostřednictvím aktivit, které podporují seznámení a vytváření vztahů (konkrétně viz níže).

Potřeba struktury: Žáci potřebují jasně stanovená pravidla, vyjadřující konkrétní očekávaná chování. Záchytným bodem je jasná a stručná struktura, která žákům pomůže pochopit, jaká jsou jejich práva a na ně navázané povinnosti.

Ve stádiu forming jsou pro chování žáků příznačné následující charakteristiky

Ostražitost a nejistota: Mnozí žáci se cítí nervózně a vyhýbají se interakcím. Mohou se zdráhat vystoupit ze své komfortní zóny a aktivně se zapojit do čehokoli, co se ve třídě děje.

Seznamování se: Žáci se snaží poznat ostatní. Vytváří se první přátelské vazby.

Hledání vnějších jistot: Žáci jsou v této fázi nejistí. Konkrétní nejistoty mohou pramenit z minulých zkušeností z předešlých skupin, z neznámého prostředí, z neznámých lidí nebo z toho, zda se jim podaří do skupiny zapadnout. Práce s jistotami je proto v této fázi klíčová (konkrétní způsoby, jak posilovat jistoty žáků v této fázi jsou uvedeny níže).

Na co se v této fázi můžeme zaměřit jako učitelé

Uspodnění seznámení se žáků a prolomení bariér: Jde o aktivity zaměřené na vzájemné poznávání se (zjišťování jmen a informací o sobě navzájem) a prolomení psychických a fyzických bariér. Aktivit s tímto zaměřením lze nalézt řadu, mně se osvědčily například: Vizitka, Erb, Reportéři, Molekuly, Řazení na čáře, Bingo.

Práce s pravidly chování: Pro podporu jistoty jsou klíčová konkrétní pravidla zvyšující pocit bezpečí a přijetí žáků ve skupině.

Aby byla pravidla funkční, je nutné:

- aby žáci rozuměli jejich smyslu,
- aby jich bylo malý počet (maximálně 3–4 kvůli zapamatovatelnosti),
- aby byla formulována pozitivně a popisovala konkrétní očekávané chování,
- aby bylo předem jasné, jaké jsou následky jejich porušení.

Konkrétní způsoby zavádění pravidel ve třídě, podporující odpovědnost žáků za chování, přesahují rozsah tohoto článku. Některé z nich jsou uvedeny v materiálu *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole*.

Zde zmíním jen základní pravidla, se kterými při práci s žáky pracuji:

1. Ostatní oslovuji křestním jménem.
2. Když někdo dělá něco, co je mi nepříjemné, řeknu mu, ať toho (konkrétního chování) nechá.
3. Když něco nemám, navrhuji, co s tím udělám.

První z pravidel míří na vzájemné vztahy. Používání křestních jmen vytváří pocit osobní blízkosti a signalizuje zájem o druhého člověka jako jedinečnou osobnost. Druhé z pravidel pokrývá obecná pravidla typu „Respektujeme se“, „Tolerujeme se“, „Neděláme druhým to, co nechceme, aby dělali oni nám“. Jeho výhoda spočívá v konkrétnosti (popisu chování toho, kdo podle něj jedná) a v tom, že obsahuje závazek spočívající v tom, že musím dát druhému najevo, co je mi na jeho chování nepříjemné. Třetí pravidlo preventuje výmluvy.

Druhou fází vývoje školní třídy v čase je storming

Žáci se snaží, každý po svém, uchopit své místo v kolektivu. Každý se pokouší vymezit v rámci skupiny svou identitu, což často vede k nejasnostem a napětí. Snaží se zjistit, kdo jsou v porovnání s ostatními a jak se jejich osobnost odráží v dynamice třídy. Toto hledání zahrnuje testování hranic a pokusy o získání uznání od spolužáků. Žáci se pokoušejí najít rovnováhu mezi tím, jak chtějí být vnímáni, a tím, jak se skutečně cítí. Někteří mají často tendenci převzít vedení, zatímco jiní se snaží vyhnout konfliktním situacím. Tato dynamika vyvolává soupeření o vliv a autoritu. Tato fáze je často spojena s prožíváním frustrace, vzteku, úzkosti, které pramení ze vzájemných konfliktů a napětí, vznikajících díky zmíněnému testování hranic. Ve stádiu storming mají žáci následující potřeby, které ovlivňují jejich chování a na které jsou navázány intervence, které můžeme jako učitelé provádět.

Potřeba sebeidentifikace: Žáci v této fázi touží po uznání sebe sama a svého místa ve skupině. Chtějí vědět, jak je skupina přijímá a jak jsou vnímáni ostatními. To zahrnuje potřebu pozornosti od spolužáků, což často vede k testování jejich hranic a pokusům o získání dominantního postavení ve skupině.

Potřeba bezpečného prostoru pro vlastní vyjádření: Žáci potřebují mít prostor, kde mohou bezpečně vyjadřovat své názory a pocity, aniž by se báli hodnocení či odsouzení. Vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí je klíčové, protože konflikty a neshody jsou v této fázi běžné. Konkrétně jde například o reagování na chyby, na způsoby oslovování se, nebo na porušování pravidel (konkrétně viz níže).

Potřeba jasnosti a předvídatelnosti: Ve fázi storming mohou žáci cítit zmatek ohledně konfliktního prostředí. Potřebují jasné, stručné a srozumitelné pokyny, které jim pomohou orientovat se v dynamice skupiny. Tato struktura je zásadní pro jejich psychickou pohodu a schopnost efektivně spolupracovat.

Ve stádiu storming jsou pro chování žáků příznačné následující charakteristiky

Hledání vlastní identity v rámci skupiny a vlastní role: Žáci se snaží pochopit, jaká je jejich role ve skupině. Tento proces často vede k různým formám chování:

Testování hranic: Žáci zkouší, jak daleko mohou ve svém chování zajít, aby zjistili, jaký mají vliv na ostatní a na učitele.

Soupeření o pozornost: Žáci se snaží získat uznání od spolužáků a učitelů, často i chováním, které překračuje platná pravidla. Zároveň obavy z toho, jak budou vnímáni ostatními, často vyvolávají stres a úzkost.

Vznik konfliktů: Neshody vzniklé testováním hranic často vyústí v přímé konflikty, kdy se žáci hádají nebo se staví do protikladných pozic. Někteří žáci při konfliktech volí pasivní formy odporu, jako je ignorování ostatních nebo odmítání spolupráce.

Na co se v této fázi můžeme zaměřit jako učitelé

Reagovat (ideálně popisem chování, bez vztahových agresí) na jakékoli chování žáků, které poškozuje jejich vzájemné vztahy

Jedná se například o: oslovování se hanlivými přezdívkami; urážlivé komentování promluv spolužáků; braní si věcí spolužáků bez dovolení; posmívání se spolužákům za odlišnosti (oblečení, vzhled); pokračování v chování, které spolužákovi vadí, přes jeho upozornění; pomlouvání spolužáků; ...). V této fázi vývoje je opakované reagování na výše popsaná chování žáků nutností, jinak se z nich totiž stávají „nepřísady“, se kterými je potom mnohem těžší práce (viz následující fáze).

Doplňovat průběžně v úvodu nastavená pravidla (konkrétně viz výše) o nová, vzniklá na základě konkrétních (v předchozí odrážce popsaných) situací. Konkrétně například: Když mi něco vadí na chování spolužáka, řeknu to přímo jemu; Mám-li nějaký komentář k tomu, co někdo říkal, řeknu to adresně jemu a nahlas;

Vést žáky v konkrétních situacích (viz první odrážka) k popisnému k pojmenování toho, co se děje. Mluví-li například více žáků přes sebe, je možné to zastavit a zeptat se „Co se tady teď děje?“. Jde o to, aby žáci byli schopní sami v podobných situacích říci „Stop“ a pokračovat způsobem, který nevyvolává nepříjemné prožívání.

Třetí fázi vývoje školní třídy v čase je norming

Žáci se začínají přizpůsobovat skupinovým normám, a to jak formálním (nastaveným učitelem), tak neformálním (vzniklým na základě opakovaného chování). Neformální normy jsou jak pozitivní (když má někdo narozeniny, přinese pro každého bonbón), tak „deviantní“ (nereagujeme na to, když se někdo ve třídě někomu posmívá; nereagujeme na to, když někdo ve třídě někomu bere věci bez jeho svolení,...). Ve třídě vzniká také poměrně stálá struktura neformálních pozic (třídní kápo, třídní šašek, outsider, ...). Ve stádiu norming mají žáci následující potřeby, které ovlivňují jejich chování a na které jsou navázány intervence, které můžeme jako učitelé provádět

Potřeba přijetí a příslušnosti: Zásadní potřebou žáků je pocit, že jsou přijímáni a plnohodnotně integrováni do kolektivu. V tomto stádiu už si skupina vyjasnila své vnitřní konflikty a každému členovi je více méně jasné, jakou roli v třídním kolektivu zastává. Žáci proto citlivě vnímají vlastní pocit přijetí a chtějí se cítit součástí třídy. V tomto stádiu žáci začínají prožívat skupinovou identitu. Už tedy nejde o sedmáky, ale o žáky třídy 7.B.

Potřeba jistoty a předvídatelnosti: Po bouřlivém období konfliktů ve fázi storming se žáci ve fázi norming začínají soustředit na jistotu a předvídatelnost ve svých vztazích s ostatními i ve struktuře třídy.

Potřeba uznání ve skupině: Potřeba být oceněn a uznán ve skupině (ve které už její členové vnímají skupinovou identitu) je základním krokem k tomu, aby se každý člen cítil chtěný, důležitý a cenný pro celek. Je-li pravidelně vytvořen prostor pro jednoduché oceňování od spolužáků v rámci aktivit, roste chuť žáků k zapojení se do skupinových činností.

Ve stádiu norming jsou pro chování žáků příznačné následující charakteristiky

Chování se podle toho, jak jsou nastaveny neformální normy chování. Většina žáků třídy se ve stádiu norming přizpůsobí tomu, co považují za úspěšnou nebo přijatelnou strategii v rámci neformálních norem chování ve třídě a svých postojů a hodnot. Konkrétně jde o přizpůsobení se nebo odpor a konstruktivní nebo destruktivní chování.

Někteří žáci se rychle přizpůsobí tomu, co se ve třídě považuje za nepsanou normu chování (včetně deviantních norem chování), zatímco jiní mohou záměrně jednat proti těmto normám. Vybraní žáci se

snazí přispívat ke spolupráci a pozitivní atmosféře ve třídě a jiní mohou často záměrně provokovat nebo zesměšňovat ostatní.

Na co se v této fázi můžeme zaměřit jako učitelé

Klíčové pro tuto fázi je vytvořit prostor pro zviditelnění toho, jak samotní žáci vnímají věci, které se ve třídě opakovaně dějí (pozitivní a deviantní neformální normy chování). K tomu vede například aktivita Praní prádla, která žákům umožňuje nezraňujícím způsobem hovořit o tom, co je jim ve třídě (v oblasti konkrétního chování spolužáků) příjemné a co nikoliv. Popis této aktivity přesahuje rozsah článku. Případné zájemce odkazují na svojí publikaci Třídnické hodiny, uvedenou ve zdrojích. Díky zveřejněným deviantním normám chování je možné formulovat část nových třídních pravidel, která reagují na zjištěné (žákům nepříjemné) situace.

Na popis neformálních norem chování ve třídě (pozitivních i deviantních), může navazovat aktivita Variace na divadlo Fórum. Jejím cílem je zajistit, aby si žáci mohli vyzkoušet efektivní chování v situacích, kdy ve třídě probíhá chování vyplývající z konkrétní nepsané deviantní normy chování (například pomlouvání, braní si věcí, posmívání se ...). Klíčová je při tom role bystanderů, kteří často nereagují v situacích, kdy chování vyplývající z konkrétní nepsané deviantní normy chování ve třídě probíhá. Z hlediska počtu jde u bystanderů většinou o největší podskupinu žáků třídy.

Kromě zjevování nepsaných norem chování, je v této fázi užitečné vytvářet prostor pro rozvoj znaků skupinové identity třídy (rituály, společné artefakty, výjezd, ...). Vzhledem k rozvoji odpovědnosti žáků za učení a chování je také smysluplné používat méně otevřeného řízení (rozkazy, následky, výběry z možností) a více vedení (otevřené otázky, popisy chování, odkazování se na konkrétní pravidla). S touto problematikou, přesahující rozsah tohoto článku, je možné se podrobněji seznámit zde.

Čtvrtou fází vývoje školní třídy v čase performing

Ve stádiu performing se žáci cítí příjemně a otevřeně komunikují. Prožívají mezi sebou důvěru, což umožňuje efektivní spolupráci. Vzájemně si naslouchají, podporují se a sdílejí názory. V této fázi třída dosahuje vysoké úrovně spolupráce a samostatnosti. Žáci ve třídě v této fázi pracují často bez nutnosti zásadního dohledu ze strany učitele. Řada školních tříd se do tohoto stádia nedostane. Třída, ve které nebyla nastavena konkrétní pravidla (viz forming) a ve které se opakují „deviantní“ normy chování, na které nikdo nereaguje, není schopná efektivně spolupracovat. Pracuje-li v takové třídě člověk například s tématy, která vyžadují naladění žáků na sebe, nebo s tématy vyvolávajícími emoce, většinou dojde k vzájemným slovním útokům žáků na sebe a práce se nepodaří. Ve stádiu performing mají žáci následující potřeby, které ovlivňují jejich chování a na které jsou navázány intervence, které můžeme jako učitelé provádět

Potřeba autonomie: Ve fázi performing se žáci stávají více samostatnými. Jsou schopni přijmout odpovědnost za vlastní učení a efektivně pracovat jak individuálně, tak v týmu. Aby žáci do tohoto stádia došli, je nutné u nich rozvíjet „mikrodovednosti“, které mají dopad na vzájemné vztahy a na jejich odpovědnost za ně a za vlastní učení (konkrétně viz níže). Díky popsaným „mikrodovednostem“ je možné řadu věcí nechat na žácích (například. sdělování si konkrétních ocenění a doporučení po aktivitě; sebehodnocení na základě konkrétních kritérií; řešení jednoduchých konfliktů; navrhování efektivních řešení jednodušších situací typu předbíhání na obědě).

Potřeba reflexe podporující sebereflexi: Pro rozvoj samostatnosti a práce na svém vlastním rozvoji je nutná sebereflexe. Krokem, který k ní vede, je reflexe. Smyslem reflexe je vytvořit pro žáky prostor pro přemýšlení o souladu mezi konečnými výsledky činnosti a původně zamýšlenými cíli. Při reflexi jde o to provést analýzu prožitých zkušeností na základě popisu z pohledu žáka: co jsem udělal nejdříve, co potom, jak jsem při tom uvažoval a k čemu moje jednání vedlo. Díky reflexi si žáci z prožitých aktivit odnáší vědomou zkušenost. Zdrojem pro reflexi mohou být konkrétní kritéria, podle kterých se žáci sebehodnotí, nebo peer hodnocení, při kterém žáky podle kritérií hodnotí spolužáci.

Na co se v této fázi můžeme zaměřit jako učitelé

Jak je výše napsáno, proto, aby se třída dostala do tohoto stádia, je podstatný rozvoj „mikrodovedností“.

Konkrétně se jedná zejména o:

- reagování na chyby spolužáků,
- reagování na jinakosti spolužáků,
- reagování na jakékoli chování spolužáků, které je žákovi nepříjemné (viz druhé pravidlo zmíněné ve stádiu forming),
- navrhování konkrétních řešení, když žák něco nemá nebo něco neudělal (viz třetí pravidlo zmíněné ve stádiu forming),
- řešení nepříjemností napřímo s tím/těmi, kdo nepříjemnost vyvolal/vyvolali.

Poslední mikrodovednost vede k rozlišování mezi žalováním a hlášením. Je užitečné žáky s tímto rozdílem seznámit, případně si ho v modelových situacích vyzkoušet. Rozdíl je v tom, že při žalování jdou rovnou za učitelem bez toho, abych se sám pokusil danou situaci řešit (například tím, že dotyčnému řeknu, aby danou věc nedělal).

Podstatnou součástí práce s třídou ve stádiu performing je pravidelné zviditelňování vznikajících deviantních norem chování a formulace nových pravidel chování, která dané deviantní chování preventují (viz např. aktivita Praní prádla zmíněná ve stádiu norming).

Pátou fází školní třídy v čase je adjourning

Tato fáze se týká rozpadu třídy. Žáci se připravují na rozloučení, bilancují svůj život ve třídě a emocionálně se vypořádávají s koncem existence skupiny. Tato fáze může být pro některé žáky velmi emotivní a klade důraz na reflexi a uzavření. Ve školních třídách je konec často vnímán chápán jako mezník v životě žáka (konec docházky na základní školu a přechod na střední školu). Žáci se mohou radovat z toho, že zvládli řadu let společného fungování. Mohou se však objevit i pocity prázdna a strachu z toho, co bude dál. Ve stádiu adjourning mají žáci následující potřeby, které ovlivňují jejich chování a na které jsou navázány intervence, které můžeme jako učitelé provádět

Potřeba emocionální podpory: Mnoho žáků ve fázi adjourning zažívá smutek a nostalgii, protože si uvědomují, že jejich společná cesta se blíží ke konci. Tyto prožitky potřebují prostor pro vyrovnávání se s procesem loučení.

Někteří žáci mohou prožívat úzkost spojenou s nejistotou ohledně budoucnosti. To se může projevat obavami z přechodu na novou školu, obavami ze změn ve vztazích nebo z výzev, které před nimi stojí. Někteří žáci mohou vnímat konec jako příležitost k novému začátku a osvobození od tlaku skupinové dynamiky dané třídou. Tento pocit úlevy může být doprovázen menší angažovaností ke konci školního roku.

Potřeba reflexe, uznání a rozloučení se se skupinovou identitou: Fáze adjourning je přirozeně spojena s reflexí a hodnocením. Žáci se ohlížejí zpět na společný život a vlastní úspěchy a neúspěchy, na to, co během svého pobytu ve třídě získali a na to, co by ještě potřebovali uzavřít. Důležité rovněž je, aby mohli získat individuální uznání za své úsilí (konkrétně viz níže).

Potřeba přípravy na budoucnost: Žáci potřebují jasné informace o tom, co je čeká v nadcházející fázi jejich vzdělávání. To může zahrnovat informace o prostředí, ve kterém budou o principech, které budou muset dodržovat, nebo o organizačních změnách, které přicházejí. Je smysluplné poskytnout prostor pro sdílení konkrétních obav žáků. Z hlediska přípravy na budoucnost je žádoucí, když žáci reflektují své osobní cíle a plánují, jak jich dosáhnou.

Na co se v této fázi můžeme zaměřit jako učitelé

Práce se třídou se v této fázi zaměřujete na uzavření aktuální společné historie členů třídy, na podporu emocionální stability žáků, na reflexi jejich úspěchů a připravenost na budoucí výzvy. Vědomá práce s touto fází je důležitá proto, aby žáci získali pocit smysluplného uzavření a byli dobře připraveni na další krok ve svém vzdělávání. Z hlediska podpory učitele jde o cílené vytvoření prostoru pro sdílení:

- emocí,

- toho, co si kdo odnáší,
- toho, za co si kdo koho váží,
- toho, co kdo ještě potřebuje uzavřít,
- toho, kam kdo směřuje a na co se tam těší a čeho se bojí.

Pro vytvoření tohoto prostoru se mi osvědčily aktivity: Pošťák; Metaforý; Můj komiks; Děkuji a sděluji; Děkuji Ti a přeji Ti; Klubíčko vztahů; To jsem byl, to jsem a to budu; Projekt na konec roku.

Závěr

Celý proces vývoje školní třídy od formingu po adjourning je velmi dynamický. Každá fáze má své vlastní výzvy a příležitosti k intervencím, které ovlivňují atmosféru ve třídě a to, jak se v ní každý cítí. Jako učitelé hrajeme klíčovou roli v každé fázi tím, jak reagujeme na konkrétní situace ve třídě a pro co vědomě vytváříme a nevytváříme prostor. Školní třída se lehce může z fáze adjourning vrátit do fáze bouření (stačí například příchod nového žáka), ve kterém si žáci ověřují, kde jsou hranice druhých a jich samotných. Dovolím si na závěr sdílet jednu radu, kterou jsem dostal od kolegyně, které si vážím „Každou hodinu ve škole začíněj úsměvem a končí usmířením“. Přeji všem učitelům, ať se nám to daří.

Zdroje

1. DUBEC, M. (2023). Jak žáci druhého stupně základních škol vnímají vztahovou rovinu komunikace učitelů. In: Dosoudil, Dubec, Hricová, Kohoutek Mravčík, Šejvl. Sborník textů z konference primární prevence jihočeského kraje konané 18. – 19. 10. 2023 v Českých Budějovicích. Jihočeský kraj, ISBN 978-80-87520-85-7
2. DUBEC, M. (2017). Mozek žáků a kázeň ve třídě, aneb odpovědnost a seberegulace žáků potřebují prostor. Třídní učitel a vedení třídy. Praha, Život bez závislostí, z.s., 2017, vydání č. 2., s. 22–24. ISSN: 2570-8279
3. DUBEC, M. (2008). Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole. Projekt Odyssea, Praha. ISBN: 978-80-87145-15-9
4. DUBEC, M. (2007). Metodika vedení školního kurzu: Třídnické hodiny. Projekt Odyssea, Praha. ISBN: 978-80-87145-20-3
5. DUBEC, M. (2007). Metodika vedení školního kurzu: Adaptační (stmelovací) soustředění pro šestou třídu a primu. Projekt Odyssea, Praha. ISBN: 978-80-87145-22-7
6. JOHNSON, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Joining Together: Group Theory and Group Skills. Pearson
7. ŠVEC, J. 2007. Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a co nelíbí (poskytujeme zpětnou vazbu). Projekt Odyssea, Praha, ISBN 978-80-87145-14-2
8. TUCKMAN, B. W. (1965). "Developmental Sequence in Small Groups." Psychological Bulletin.
9. TUCKMAN, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). "Stages of Small-Group Development Revisited." Group & Organization Studies.
10. WHEELAN, S. A. (2005). Creating Effective Teams: A Guide for Members and Leaders. SAGE

Mgr. Michal Dubec, Ph.D. Michal Dubec je učitel s 23 letou praxí. Učil 9 let na základní škole, poté 12 let na gymnáziu a na vysoké škole. V současné době učí v programu Učitel naživo a vede programy pro děti. Byl jedním ze zakládajících členů Projektu Odyssea (www.osv.cz) a je autorem řady publikací zaměřených na práci se žáky (<https://www.odyssea.cz/metodiky-osv/lekce-osv>). Specializuje se na vedení lidí (žáků, studentů a dospělých) k sebeřízení a k odpovědnosti za chování, práci se skupinovou dynamikou školních tříd a pracovních kolektivů, řešení konfliktů a práci s emocemi. V soukromém životě se věnuje běhání, vyřezávání ze dřeva a ochutnávání kávy.

PODVODY V ON-LINE SVĚTĚ

Alena Hricová, Stanislav Ondrášek

Abstrakt: V současné době, kdy se velká část našich sociálních i profesionálních interakcí odehrává online, je důležitější než kdy jindy být si vědom rizik spojených s internetovými podvody. Náš příspěvek poskytuje základní přehled nejčastějších forem podvodné činnosti v digitálním prostředí, včetně specifických rizik v online hrách, phishingových útoků, podvodů při online nakupování a aukcích, investičních a kryptoměnových podvodů, a podvodů v online seznamování. Kromě identifikace a popisu těchto hrozeb nabízíme i praktické rady pro jejich rozpoznání a prevenci, včetně doporučení pro zabezpečení online identit a transakcí. Hlavním cílem tohoto příspěvku je zvýšit povědomí o metodách, kterými podvodníci působí. Důraz je kladen na význam prevence a vzdělávání v oblasti kybernetické bezpečnosti jako klíčových prvků v boji proti online podvodům.

Úvod

V současné digitální éře, kdy se stále více aspektů našich životů přesouvá do online prostředí, roste i riziko spojené s různými formami podvodů na internetu. Tyto podvody jsou čím dál sofistikovanější a mohou mít závažné důsledky jak pro jednotlivce, tak pro společnosti. Tento příspěvek se zabývá přehledem nejběžnějších typů podvodů v digitálním prostředí, které zahrnují phishingové útoky, podvody při online nakupování, investiční a kryptoměnové podvody, podvody v online hrách a podvody na seznamkách. Cílem příspěvku je nejen identifikovat a popsat tyto hrozby, ale také poskytnout praktické rady a doporučení, jak se před nimi chránit. Vzhledem k tomu, že povědomí a prevence jsou klíčovými prvky v boji proti těmto hrozbám, zaměřuje se tento text na posílení informovanosti o metodách, které podvodníci používají, a na zlepšení bezpečnostních návyků uživatelů internetu.

Phishingové útoky

Phishing je typ kybernetického útoku, který se snaží oklamat uživatele s cílem získat citlivé informace, jako jsou přihlašovací údaje, čísla platebních karet nebo další osobní údaje. Útočníci používají různé techniky k tomu, aby se vydávali za důvěryhodné entity, jako jsou banky, sociální sítě nebo vládní instituce, a přiměli tak oběti sdílet své osobní údaje. Phishingové útoky obvykle probíhají prostřednictvím e-mailů, textových zpráv, nebo falešných webových stránek, které vypadají téměř identicky jako originální stránky. Útočníci často využívají psychologické triky, jako jsou urgentní výzvy k akci ("Váš účet bude zablokován, pokud okamžitě neověříte své údaje") nebo sliby odměn (např. výhra v soutěži), aby zvýšili pravděpodobnost, že oběť na útok zareaguje. Mechanismus phishingu je založen na třech hlavních krocích: přípravě útoku, oslovení oběti a zneužití získaných informací. V první fázi útočník vytváří falešnou identitu nebo webovou stránku, kterou chce použít k útoku. Následuje fáze

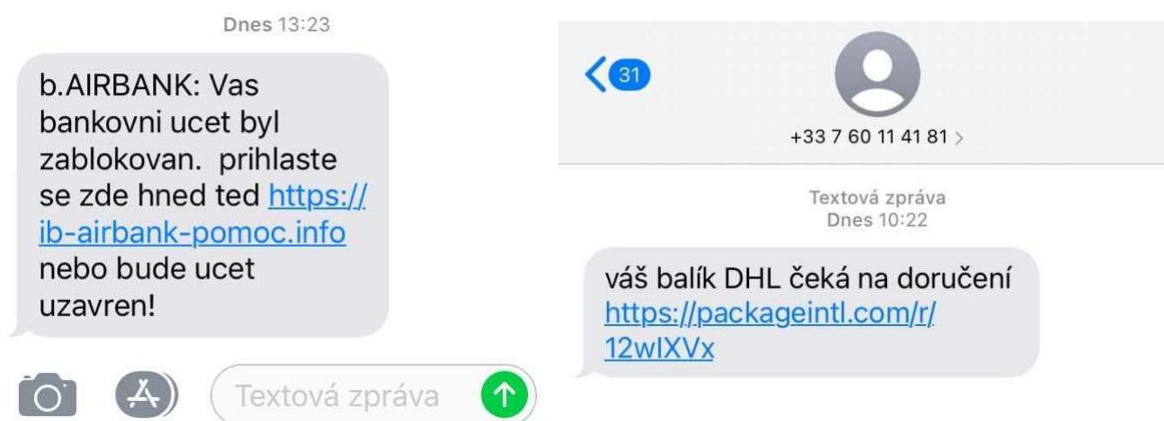
oslovení, kde je oběť kontaktována prostřednictvím e-mailu, SMS nebo jinou formou komunikace. Pokud oběť na útok zareaguje a poskytne své údaje, útočník tyto informace zneužije k finančním podvodům nebo dalším útokům. (Jakobsson & Myers, 2006)

S rozvojem digitálních technologií se útočníci neustále snaží vyvíjet nové metody, jak využít nepozornosti a nedostatku informací uživatelů. Podle studie společnosti Statista z roku 2023 se phishingové útoky řadí mezi nejčastější typy kybernetických útoků. V roce 2022 se obětí phishingového útoku stalo přibližně 67 % organizací po celém světě, což znamená nárůst oproti předchozím letům (Statista, 2023). Podle Verizon's 2023 Data Breach Investigations Report byla v roce 2022 více než třetina (36 %) úspěšných datových úniků způsobena phishingem. Tyto útoky se samozřejmě nevyhnuly ani České republice. Podle Národního úřadu pro kybernetickou a informační bezpečnost (NÚKIB) byl v roce 2023 phishing nejčastějším typem kybernetického útoku v České republice. Phishingové útoky představovaly přibližně 45 % všech kybernetických incidentů hlášených NÚKIB (NÚKIB, 2023). V roce 2022 byl zaznamenán výrazný nárůst phishingových útoků, které se zaměřovaly na klienty českých bank. Útočníci se snažili získat přihlašovací údaje k internetovému bankovníctví pomocí falešných e-mailů a SMS zpráv, které se tvářily jako oficiální komunikace bank (Novák & Hrubý, 2023).

Phishingové zprávy mají často několik charakteristických rysů, které je možné identifikovat, pokud je uživatel obezřetný. Mezi typické znaky patří (Heartfield & Loukas, 2015):

1. Falešné adresy odesílatelů: E-mailové adresy odesílatelů mohou vypadat důvěryhodně, ale při bližším zkoumání obsahují drobné odchylky, jako je překlep v názvu domény (např. ceskaposta-cz.cz místo ceskaposta.cz)
2. Urgentní výzvy k akci: Phishingové zprávy často obsahují naléhavé výzvy k okamžitému jednání, které vytvářejí pocit naléhavosti a strachu (např. "Okamžitě aktualizujte svůj účet"). Nežřídkou se jedná i o informaci o tom, že účet uživatele byl napaden virem, či se do něj někdo snaží nabourat, a proto je třeba kliknout na příslušný odkaz a nainstalovat si ochranu.
3. Gramatické a stylistické chyby: Phishingové e-maily často obsahují gramatické chyby a podivně formulované věty, což může být důsledkem použití překladových nástrojů.
4. Podezřelé odkazy: Hypertextové odkazy v phishingových e-mailech často vedou na neznámé domény, které se tváří jako důvěryhodné, ale mohou obsahovat drobné překlepy.
5. Neopodstatněné žádosti o osobní údaje: Phishingové zprávy často žádají o sdílení osobních nebo finančních údajů, což důvěryhodné organizace obvykle nedělají prostřednictvím e-mailu.
6. Časový nátlak: vždy je třeba řešit v nějakém rekordním čase.

Ochrana proti phishingovým útokům vyžaduje kombinaci technických opatření a zvyšování povědomí uživatelů. Uživatelé by měli být pravidelně školeni, jak rozpoznat phishingové útoky a jak reagovat, pokud obdrží podezřelou zprávu. Vzdělávací programy mohou zahrnovat simulované phishingové útoky a interaktivní školení. Moderní e-mailové klienty a webové prohlížeče často obsahují nástroje, které detekují a blokují phishingové útoky. Tyto nástroje analyzují příchozí e-maily a odkazy a varují uživatele před potenciálně nebezpečnými stránkami. Zavedení dvoufázové autentizace zvyšuje úroveň bezpečnosti, protože i když útočník získá přihlašovací údaje, nemůže se přihlásit bez druhého faktoru, jako je SMS kód nebo autentizační aplikace. Pravidelná aktualizace operačních systémů a aplikací zajišťuje instalaci potřebných opatření. Organizace by měly monitorovat své sítě a systémy pro detekci neobvyklého chování, které může indikovat probíhající phishingový útok. Podstatné je na cokoli jakkoli podezřelého neklikat a raději např. ověřit u instituce. V případě možnosti (např. sociální sítě) nahlašovat tyto podvody.



Zdroj: <https://bezpecnejsi.ostrava.cz/situace/internet/phishing-utoky-pres-zpravy/>

Investiční a kryptoměnové podvody

Investiční a kryptoměnové podvody se staly významným problémem ve světě financí, což je důsledkem rostoucí popularity a technologického pokroku v oblasti digitálních aktiv. Podle Chainalysis, v roce 2022 přišli investoři o více než 5 miliard dolarů v důsledku podvodů s kryptoměnami, přičemž nejčastějšími formami byly Ponziho schémata a falešné ICO (Chainalysis, 2023). Podle Crypto Crime Report z roku 2023 byl projekt OneCoin jedním z největších kryptoměnových podvodů, který způsobil ztrátu více než 4 miliardy dolarů investorům po celém světě (Crypto Crime Report, 2023). Co se týče tuzemska, podle České národní banky (ČNB) v roce 2022 vzrostl počet podvodných investičních schémat zaměřených na kryptoměny o 50 % ve srovnání s rokem 2021. Celková ztráta českých investorů dosáhla stovek milionů korun (ČNB, 2023).

Investiční podvody zahrnují široké spektrum podvodných schémat, jejichž cílem je získat peníze od nic netušících investorů. Tyto podvody mohou mít různé formy, ale často sdílejí některé společné charakteristiky a taktiky:

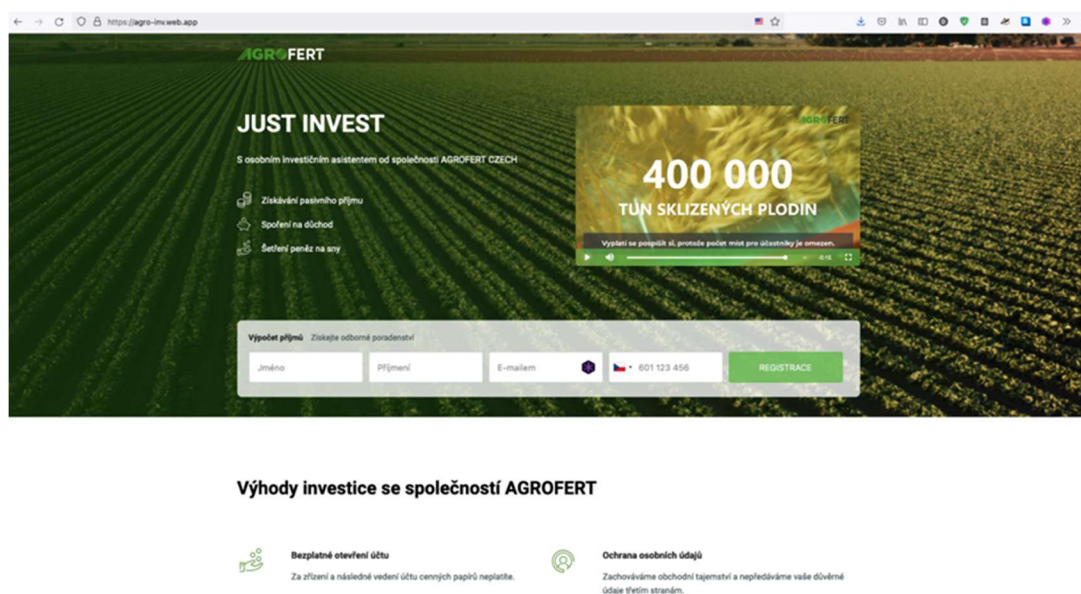
1. Ponzioho schéma: Tento typ podvodu funguje na principu získávání peněz od nových investorů, které se používají k výplatě výnosů stávajícím investorům. Schéma vyžaduje neustálý přísun nových obětí a nakonec selže, když se příliv nových peněz zpomalí.
2. Pyramidové schéma: Podobně jako Ponzioho schéma, pyramidové schéma vyžaduje, aby účastníci rekrutovali nové členy. Každý nový člen platí za vstup a peníze se rozdělují mezi ty, kteří jsou v hierarchii nad ním. Tato schémata jsou často maskována jako legitimní obchodní příležitosti, ale nakonec kolabují, když není dostatek nových účastníků.
3. Podvodné nabídky cenných papírů: zahrnují prodej nelegitimních nebo neexistujících akcií a jiných finančních nástrojů. Investoři jsou lákáni sliby vysokých výnosů a často se spoléhají na zmanipulované nebo falešné informace.
4. Pump-and-dump schéma: Tento typ podvodu se často objevuje na trzích s cennými papíry, kde podvodníci uměle navyšují cenu akcie pomocí falešných nebo zavádějících informací, aby ji následně prodali za vyšší cenu. Po prodeji cena akcie prudce klesne, což vede k velkým ztrátám pro investory, kteří ji koupili na vrcholu.

Kryptoměnové podvody jsou specifickou kategorií investičních podvodů, které využívají komplexitu a relativní novost kryptoměnového trhu. Tyto podvody zahrnují různé techniky a strategie (Chen et al., 2018):

1. Falešné ICO (Initial Coin Offerings): ICO je metoda získávání kapitálu, kdy se investorům nabízí nové kryptoměnové tokeny výměnou za established kryptoměny, jako je Bitcoin nebo Ethereum. Podvodníci vytvářejí falešné projekty, aby nalákali investory, a poté zmizí s vybranými prostředky.
2. Phishingové útoky na kryptoměnové peněženky: Podvodníci používají phishingové techniky, aby získali přístup k soukromým klíčům nebo přihlašovacím údajům k peněženkám kryptoměnových uživatelů. Jakmile získají přístup, mohou převést kryptoměny na jiné adresy.
3. Rug Pulls: Tento typ podvodu je běžný v decentralizovaných financích (DeFi), kde tvůrci projektu náhle vyberou všechny prostředky z likvidity projektu a zmizí. Investoři zůstanou s bezcennými tokeny.

Ochrana před investičními a kryptoměnovými podvody vyžaduje kombinaci informovanosti, due diligence a využití dostupných technologických nástrojů. Investoři by měli důkladně zkoumat jakoukoli investiční příležitost, včetně zajištění legitimacy a historie projektů a společností. To zahrnuje kontrolu

registračních údajů, finančních zpráv a recenzí od ostatních investorů. Je důležité ověřit pravost informací z různých zdrojů, zejména pokud jde o nové investiční produkty nebo technologie. Investoři by měli využívat bezpečnostní nástroje, jako jsou antivirové programy, firewally a antiphishingové softwary, k ochraně svých zařízení a dat. Důležité je také využívat dvoufázové ověření tam, kde je to možné. Vzdělávání se v oblasti finančních trhů, investičních produktů a kryptoměn může výrazně snížit riziko, že se stanete obětí podvodu. Informovaní investoři jsou méně náchylní k manipulacím a lépe rozpoznávají varovné signály. Nikdy nesdělovat osobní nebo finanční informace na neznámých nebo nedůvěryhodných platformách. (Hossain, 2023).



Zdroj: <https://www.mesec.cz/clanky/takto-probiha-scam-v-praxi-podvodnik-mi-zavolal-a-nabizel-akcie-agrofertu/>



Zdroj: <https://www.dvojklík.cz/znete-nejcastejsi-kryptomenove-podvody/>

Podvody v online hrách

V posledních letech se podvody v online hrách staly čím dál tím větším problémem, zejména v případě her, které umožňují transakce s reálnými penězi. Tento trend je patrný zejména v herním průmyslu, kde hráči investují peníze do tzv. "dárkových boxů" (gifted box) a "skinů". Tyto prvky mohou hráčům přinést herní výhody nebo kosmetické úpravy, které zvyšují jejich status ve hře. Bohužel, tento systém zároveň otevírá prostor pro různé formy podvodů.

Dárkové boxy jsou ve své podstatě digitální balíčky, které obsahují náhodné herní předměty. Hráči si mohou tyto balíčky koupit za reálné peníze v naději, že získají vzácné nebo hodnotné předměty. Tento systém je často přirovnáván k hazardu, protože hráči investují peníze do něčeho, jehož hodnota není předem známa. Riziko podvodů zde vzniká zejména v případech, kdy třetí strany nabízejí "zaručené" výhry nebo balíčky s vyšší hodnotou za sníženou cenu. Tyto nabídky jsou často falešné a vedou k tomu, že hráči přijdou o své peníze, aniž by obdrželi slíbené předměty. Jak uvádí John Doe (2023), mnoho těchto podvodů operuje na hranici legálnosti, což činí jejich stíhání složitým.

Skins jsou kosmetické předměty, které mění vzhled herních postav nebo zbraní. Ačkoli nemají přímý vliv na herní výkon, jejich hodnota na trhu může být vysoká, což přitahuje jak hráče, tak podvodníky. Trh se "skiny" funguje často podobně jako reálný trh s cennými papíry, kde hodnota předmětu může výrazně kolísat na základě poptávky. Podvody se "skiny" mohou mít různé formy. Mezi nejčastější patří phishing, kdy podvodníci lákají hráče na falešné webové stránky, které se vydávají za legitimní tržiště. Jak uvádí Molly Jones (2023), hráči často nevědomky poskytují své přihlašovací údaje nebo přístup k účtu, což vede ke krádeži jejich předmětů. Dalším rizikem jsou tzv. „scam trades“, kde podvodníci přesvědčí hráče, aby vyměnili své cenné skiny za jiné, údajně hodnotnější. Ve skutečnosti ale získají podvodník jen cenný předmět, zatímco oběť zůstane s bezcenným skinem nebo dokonce s ničím (Bos, 2023).

Druhým, velmi častým způsobem podvodu, je praní špinavých peněz prostřednictvím herních platform. Jak uvádí studie Consumer Financial Protection Bureau (2023), podvodníci často využívají herní měny a předměty k tomu, aby „vyčistili“ ilegálně získané peníze. Tento proces zahrnuje vytvoření více hráčských účtů, nákup herních předmětů pomocí nezákonně získaných prostředků a následný prodej těchto předmětů za skutečné peníze na třetích stranách (AML Intelligence). V neposlední řadě formou podvodů je i krádež účtů a následné zneužití herní měny, což zahrnuje přístup k účtům hráčů pomocí phishingu nebo slabých hesel a následnou krádež jejich herních prostředků (Biometric Update). Tito podvodníci mohou poté prodávat tyto účty nebo měny na černém trhu, což způsobuje finanční ztráty jak pro hráče, tak pro herní společnosti.

Prevenenci podvodů v online hrách lze dosáhnout několika způsoby. Nejdůležitější je osvěta hráčů o rizicích spojených s nákupem a prodejem dárkových boxů a skinů. Herní společnosti také začínají

implementovat pokročilejší bezpečnostní opatření, jako je dvoufázové ověření a přísnější kontrola tržišť. Podle Experian Insights (2023) je klíčové, aby herní platformy pravidelně aktualizovaly své bezpečnostní protokoly a hráče upozorňovaly na aktuální hrozby. Herní společnosti se snaží proti těmto podvodům bojovat zaváděním pokročilých bezpečnostních opatření, jako jsou systémy detekce podvodů a ověřování identity hráčů (KYC). Například Linden Lab, vývojář hry Second Life, zavedl povinné ověřování identity všech uživatelů, aby se minimalizovalo riziko praní špinavých peněz prostřednictvím jejich platformy (ACAMS Today). Důležitým krokem pro hráče je také opatrnost při obchodování s měnami a předměty mimo oficiální herní platformy. Mnoho podvodů se odehrává právě na neoficiálních trzích, kde hráči riskují ztrátu svých prostředků (TechIP).

Závěrem lze říci, že ačkoli dárkové boxy a skiny přinášejí do herního světa nové možnosti a zábavu, nesou s sebou také rizika spojená s podvody. Hráči by měli být opatrní a důkladně zvažovat každou transakci, kterou provádějí, aby se vyhnuli ztrátě svých peněz a herních předmětů.

Podvody v online seznamování

Podvody na seznamkách jsou rostoucím problémem, který má významný dopad na oběti po celém světě. Statistiky ukazují, že v posledních letech došlo k dramatickému nárůstu finančních ztrát způsobených těmito podvody. Podle Federální obchodní komise (FTC) byly v roce 2021 hlášeny rekordní ztráty ve výši 547 milionů dolarů spojené s podvody na seznamkách, což představuje nárůst o téměř 80 % oproti roku 2020. Od roku 2017 bylo nahlášeno více než 1,3 miliardy dolarů ztrát, což činí tento druh podvodu nejčastěji hlášenou kategorií podvodů u FTC (FTC, 2022). Průměrná ztráta na jednu osobu v roce 2021 činila 2 400 dolarů. Tyto podvody často zahrnují falešné profily, které jsou navrženy tak, aby vypadaly důvěryhodně a emocionálně manipulovaly s oběťmi, což vede k opakovanému posílání peněz pod různými záminkami (FTC, 2022). Falešné a podvodné profily na seznamkách jsou vytvořeny z různých důvodů, které často zahrnují finanční zisky, emocionální manipulaci nebo jiné formy podvodného jednání. Níže jsou uvedené některé z hlavních důvodů:

Finanční podvody

Jedním z nejčastějších důvodů pro vytváření falešných profilů na seznamkách je snaha podvodníků získat finanční prostředky od obětí. Tito podvodníci obvykle vytvářejí atraktivní a důvěryhodné falešné identity, které slouží k navázání emocionálního vztahu s cílem přimět oběť k posílání peněz. Podvodníci často používají záminky, jako je naléhavá potřeba financí pro cestu, zdravotní péči nebo jiné naléhavé situace. Tento typ podvodu je znám jako "romance scam" a může vést k významným finančním ztrátám (FTC, 2022).

Emocionální manipulace a kontrola: Někteří jedinci vytvářejí falešné profily s cílem emocionálně manipulovat a kontrolovat ostatní. Tato manipulace může zahrnovat získání emocionální nebo psychologické moci nad obětí, která se cítí citově závislá na falešném vztahu. V některých případech může podvodník používat manipulaci k tomu, aby oběť vykonávala určité činnosti, které jsou v rozporu s jejími zájmy (Pew Research Center, 2023).

Praní špinavých peněz a nelegální aktivity: Některé falešné profily jsou vytvořeny za účelem praní špinavých peněz nebo zapojení oběti do nelegálních aktivit. Podvodníci mohou například přesvědčit oběti, aby pomáhaly s převodem peněz, které jsou ve skutečnosti součástí praní špinavých peněz. Tyto činnosti mohou mít vážné právní důsledky pro oběti, které se mohou nevědomky stát součástí zločinecké činnosti (ACAMS Today, 2023).

Získání osobních a finančních informací: Dalším běžným důvodem pro vytváření falešných profilů je získání osobních nebo finančních informací, které mohou být následně zneužity k dalším podvodům. Falešné profily mohou být použity k tomu, aby oběť poskytla důvěrné informace, jako jsou čísla kreditních karet, bankovní účty nebo přihlašovací údaje k různým službám. Tyto informace mohou být poté prodány na černém trhu nebo použity k dalším podvodným činnostem (ACAMS Today, 2023).

Sociální experimenty a zábava: V některých případech jsou falešné profily vytvářeny jednoduše z nudy, pro zábavu nebo jako součást sociálních experimentů. Tito jedinci nemusí mít zpočátku žádné finanční nebo kriminální úmysly, ale jejich jednání může stále způsobit emocionální nebo psychologické škody obětem, které se zapojí do těchto falešných vztahů (Pew Research Center, 2023).

Další výzkum z Pew Research Center ukazuje, že online seznamování je rozšířené napříč různými demografickými skupinami, přičemž podvody se často zaměřují na zranitelné osoby, které hledají dlouhodobé vztahy. Mladší uživatelé do 30 let, stejně jako ti, kteří nejsou v manželském stavu, jsou častěji vystaveni riziku těchto podvodů. Muži jsou také častěji oběťmi podvodů na seznamkách než ženy (Pew Research Center, 2023). Tyto statistiky zdůrazňují důležitost opatrnosti při používání online seznamek a potřebu zvyšování povědomí o rizicích spojených s online seznamováním.

Prevencí v online seznamování je včasné rozpoznání profilu podvodníka, a i přes všechny dále zmíněné identifikátory, neznamená, že se jedná o podvodný profil. Profily, u kterých je vysoká šance, že se jedná o podvod, lze rozeznat nejčastěji na základě několika kroků. Prvním krokem je zaměření se na fotografie obsažené v profilu. V případě, že se osobě fotografie zdají příliš profesionální (dalo by se označit, že se jedná o fotografii z modelingové agentury), profil obsahuje pouze jednu fotografii, nebo případně žádnou a osoba během komunikace není ochotná poslat „civilní“, je vysoká pravděpodobnost, že se jedná o profil podvodníka. Druhým krokem jsou informace obsažené v profilu. Profil podvodníka nejčastěji obsahuje pouze obecné informace, kdy osoba, která profil čte, nabude dojmu, že se jedná

o neosobní profil, případně informace nejsou v souladu anebo profil žádné informace neobsahuje. Třetím krokem je styl a způsob komunikace s danou osobou, kdy během konverzace se daná osoba vyptává na informace zaměřené na finance, osobní data, případně hovoří pouze cizím jazykem atd.



Zdroj: <https://dude-hack.com/fake-tinder-profiles/>

Závěr

Online podvody se staly neodmyslitelnou součástí digitálního světa, který denně obýváme. Ať už jde o phishingové útoky, které se nás snaží oklamat důvěryhodnými falešnými stránkami, nebo o investiční podvody, které slibují rychlé zisky na úkor naší finanční stability, každý z těchto podvodů představuje reálné nebezpečí. Náš příspěvek ukázal, že tato rizika jsou stále sofistikovanější a jejich prevence vyžaduje nejen technická řešení, ale i důkladné vzdělání a informovanost.

Prevence je základem ochrany v digitálním věku. Pouze kombinací technických opatření, jako je dvoufázové ověřování nebo pravidelné aktualizace, a zvýšené pozornosti uživatelů můžeme minimalizovat riziko stát se obětí podvodu. Důležité je nejen vědět, jak tyto podvody rozpoznat, ale také aktivně šířit povědomí o těchto hrozbách mezi ostatní.

Každý krok, který podnikneme k ochraně své online identity a financí, přispívá k bezpečnějšímu digitálnímu prostředí pro nás všechny. V tomto rychle se měnícím světě je bdělost a vzdělávání našimi nejlepšími nástroji proti stále důmyslnějším podvodným praktikám.

Zdroje:

1. ACAMS Today. (2023). The Potential Perils of Online Gaming. Dostupné z: ACAMS Today (ACAMS Today).
2. Biometric Update. (2023). Understanding and combating online gaming fraud. Dostupné z: Biometric Update (Biometric Update).
3. Bos, David. (2023). Fraud in the Gaming Industry: Unmasking the Dark Side. 5CA. Dostupné z: 5CA
4. Consumer Financial Protection Bureau (CFPB). (2023). Video game currencies enabling 'proliferation of money laundering,' says US govt agency. AML Intelligence. Dostupné z: AML Intelligence (AML Intelligence)
5. Crypto Crime Report. (2023). Crypto Crime Report 2023. Retrieved from Crypto Crime Report.
6. ČNB. (2023). Zpráva o finanční stabilitě 2022. Retrieved from ČNB.
7. Doe, John. (2023). Time is money, and online game scammers have lots of it. WeLiveSecurity. Dostupné z: WeLiveSecurity
8. Experian Insights. (2023). Battling Online Gaming Fraud. Experian. Dostupné z: Experian Insights
9. FTC (2022). Reports of romance scams hit record highs in 2021. Retrieved from <https://www.ftc.gov>
10. Heartfield, R., & Loukas, G. (2015). A taxonomy of attacks and a survey of defence mechanisms for semantic social engineering attacks. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 48(3), 1-39.
11. Hossain, M. Z. (2023). Emerging Trends in Forensic Accounting: Data Analytics, Cyber Forensic Accounting, Cryptocurrencies, and Blockchain Technology for Fraud Investigation and Prevention. *Cyber Forensic Accounting, Cryptocurrencies, and Blockchain Technology for Fraud Investigation and Prevention* (May 16, 2023).
12. Chainalysis. (2023). Cryptocurrency Crime and Anti-Money Laundering Report 2023. Retrieved from Chainalysis.
13. Chen, W., Zheng, Z., Cui, J., Ngai, E., Zheng, P., & Zhou, Y. (2018). Detecting ponzi schemes on ethereum: Towards healthier blockchain technology. In *Proceedings of the 2018 world wide web conference* (pp. 1409-1418).
14. Intellicheck. (2021). How Companies Can Prevent Fraud in Online Gaming. Intellicheck. Dostupné z: Intellicheck
15. Jakobsson, M., & Myers, S. (Eds.). (2006). *Phishing and countermeasures: understanding the increasing problem of electronic identity theft*. John Wiley & Sons.
16. Jones, Molly. (2023). Online Gaming Fraud: What Is It and How Can We Avoid It? GameSpace. Dostupné z: GameSpace
17. *Journal of Technology and Intellectual Property*. (2023). Legal Implications of Digital Economies in Gaming and E-Payments. Dostupné z: *Journal of Technology and Intellectual Property (TechIP)*.
18. Novák, J., & Hrubý, T. (2023). Phishingové útoky v českém bankovním sektoru: Analýza a trendy. *Journal of Cyber Security*, 15(2), 67-78.
19. NÚKIB. (2023). Zpráva o stavu kybernetické bezpečnosti ČR 2022. Retrieved from NÚKIB.
20. Pew Research Center (2023). Key findings about online dating in the U.S.. Retrieved from <https://www.pewresearch.org>
21. Pokorný, R., & Zeman, J. (2023). Kryptoměnové podvody v České republice: Jak se vyhnout pastem. *Financial Fraud Review*, 12(4), 88-102.
22. Statista. (2023). Phishing attacks worldwide - statistics & facts. Retrieved from Statista. <https://www.statista.com/topics/8385/phishing/>
23. Verizon. (2023). 2023 Data Breach Investigations Report. Retrieved from Verizon. <https://www.verizon.com/business/resources/reports/dbir/>
24. Text byl zpracován za částečného využití rešerší pomocí Chat GPT 4.0.

doc. PhDr. Bc. Alena Hricová, Ph.D. působí na PVŠPS Praha a Jihočeské univerzitě v Č. Budějovicích, Zdravotně sociální fakultě. Věnuje se především tématu marginalizovaných skupin, rizikovému chování a sociálnímu vyloučení, v těchto tématech také publikuje. Dlouhodobě spolupracuje s organizací Portus Prachatice, kde aktuálně koordinuje lektory primární prevence. Spoluautorem příspěvku je **Mgr. Stanislav Ondrášek, Ph.D.**, taktéž působící na Zdravotně sociální fakultě JČU.

SYNERGIE V AKCI: MULTIDISCIPLINÁRNÍ PŘÍSTUP A CASE MANAGEMENT VE ŠKOLÁCH

Mgr. Robert Knebl

Klíčová slova: Multidisciplinární přístup, Case management, Synergie, Školní intervence, Spolupráce odborníků, Podpora dětí a rodin, Koordinace služeb, Školní psycholog, Sociální práce ve školách, Prevence rizikového chování, Individuální přístup, Komplexní péče o žáka, Mezioborová spolupráce, Podpora vzdělávání, Týmová práce ve školství, Odborné intervence, Podpora žáků se speciálními potřebami, Krizová intervence ve škole, Integrace odborných služeb, Školní klima.

CM – zkratka pro case management či case manager (v textu)

Filozoficko – praktické okénko

Jak mohou školy čelit stále rostoucím výzvám, které přináší různorodé potřeby žáků? Je skutečně reálné očekávat, že učitelé sami zvládnou řešit komplexní situace v životě dětí, aniž by to mělo negativní dopad na jejich schopnost efektivně vyučovat? A co kdybychom místo dalšího zatěžování všech pracovníků ve školství nabídli spolupráci odborníků, kteří by pomohli rozdělit zátěž a umožnili pedagogům soustředit se na to, co umí nejlépe – učit? Učitelé se neustále vzdělávají na všech možných úrovních od seminářů, kurzů až po konference a workshopů konče. Co vše by ještě měl pedagog/pedagožka zvládnout? Není na místě si říct, že někde jsou limity? Kde končí naše hranice poskytování a potřebujeme podporu odjinud? Podporu pro školu v podobě supervizí, ale i podporu pro žáky/žákyně a student(k)y ve školách v podobě spolupráce s dalšími aktéry? Kde je ta skutečná síla v poskytování vzdělávání? U otázek výše bychom měli hledat odpovědi a měli je zkoumat, pokud chceme vytvářet udržitelný a funkční vzdělávací systém.

„Skutečná síla vzdělávání spočívá ve spojení odborníků nejen na místní škole. Když se propojí pedagog, psycholog a sociální pracovník i s odborníky mimo školu, tak začíná synergie, která mění životy žáků.“

V současné době školy čelí stále náročnějším výzvám, jak zajistit adekvátní podporu pro široké spektrum potřeb svých žáků. Rostoucí složitost problémů ve vzdělávacím procesu klade na pedagogické pracovníky i ostatní odborníky zvýšené nároky, a to nejen v oblasti výuky, ale i v oblasti podpory osobního rozvoje a sociálního začlenění žáků. Tento příspěvek se zaměřuje na důležitost multidisciplinární spolupráce ve školním prostředí, která může přinést výrazné zlepšení v kvalitě poskytované podpory. V rámci příspěvku se budeme zabývat klíčovými aspekty, jako jsou principy spolupráce mezi pedagogy, speciálními pedagogy, školními psychology, sociálními pracovníky a dalšími odborníky, kteří společně vytvářejí pevný podpůrný systém pro žáky. Dále se zaměříme na roli case managementu ve školním prostředí a jeho potenciál systematicky řídit jednotlivé případy žáků, což vede k efektivnějšímu řešení individuálních potřeb a lepší komunikaci mezi zapojenými stranami. Součástí

příspěvku bude také představení konkrétních případových studií a praktických aplikací z praxe České asociace streetwork, které ilustrují pozitivní dopady této synergické spolupráce na vzdělávací výsledky a celkovou pohodu žáků. V příspěvku bude odkaz na konkrétní dvě metodiky, kde lze najít nejen teoretické, ale hlavně praktické informace v souvislosti s multidisciplinárním či mezioborovým přístupem a case managementem. A zde právě je možné se inspirovat různými nástroji a strategiemi pro implementaci multidisciplinární spolupráce a case managementu ve školách s cílem inspirovat je k zavedení těchto postupů ve svých institucích a přispět tak k vytvoření podporujícího a efektivního vzdělávacího prostředí pro všechny žáky.

"Když každý odborník přináší své unikátní znalosti ke stolu, case management vytváří prostor, kde se učíme lépe podporovat naše žáky."

Synergie v akci pro budoucnost našich škol

Ve světě, kde se vzdělávací potřeby dětí a mladých lidí neustále proměňují, stojí školy před novými výzvami, které vyžadují inovativní řešení. Ať už jde o komplexní problémy s chováním, rodinné potíže, či sociální znevýhodnění, je zřejmé, že učitelé a školy sami o sobě mnohdy na tyto výzvy sami nestačí. Právě zde vstupuje do hry multidisciplinární přístup a case management – dva pilíře, které propojují odborníky napříč profesemi, čímž vytváří podmínky pro hlubší a efektivnější pomoc dětem a jejich rodinám.

"Synergie v akci znamená, že úspěch dítěte je společné dílo mnoha rukou, myslí a srdcí."

Co je to multidisciplinární přístup?

Multidisciplinární přístup znamená spolupráci různých odborníků, jako jsou školní psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, lékaři, a především odborní pracovníci v sociálních službách, a další profesionálové, kteří se vzájemně doplňují ve snaze porozumět potřebám dítěte v co nejširším kontextu. Tímto způsobem je možné přistupovat k řešení problémů komplexněji a efektivněji, což ve výsledku zlepšuje klima ve škole i celkový rozvoj dětí, ale v konečném důsledku ulevuje od zátěže lidem ve školství a zároveň je posiluje v jejich odbornosti a kompetencích, jak řešit různorodé situace, které se objevují u dětí a dospívajících. Dostáváme se zde k významu multidisciplinární spolupráce, která zahrnuje sdílení znalostí a zkušeností mezi různými profesemi, což umožňuje komplexnější přístup k individuálním potřebám žáků; např. spolupráce mezi pedagogy a odborníky na duševní zdraví se ukazuje jako efektivní způsob, jak identifikovat a řešit problémy, které mohou ovlivnit výkon a pohodu žáků. Logicky tedy, když se odborníci z různých oblastí spojí, mohou nabídnout lepší podporu a posílit školní prostředí, které je otevřené a respektující různorodost.

"Multidisciplinární přístup dává každému žákovi šanci získat podporu, která je nejen individuální, ale také komplexní."

Case management: Případové vedení jako nástroj změny

Case management je klíčovým procesem v multidisciplinární spolupráci. Zatímco multidisciplinární tým přináší odborné znalosti a různé perspektivy, case manager zajišťuje koordinaci všech kroků a aktivit zaměřených na podporu jednotlivých dětí. Case manager sleduje průběh jednotlivých intervencí, zajišťuje komunikaci mezi školou, rodinou a ostatními odborníky, a dává jasnou strukturu všem aktérům, aby každá část pomoci byla smysluplná a navazovala na ostatní.

"Multidisciplinární spolupráce není jen sdílení informací, je to sdílení odpovědnosti za budoucnost žáka."

Synergie jako klíč k úspěchu

Synergie v multidisciplinárním týmu vzniká tehdy, když každý člen přináší svůj jedinečný přínos a společně vytváří něco, co by jeden profesionál nikdy nemohl dosáhnout sám. Vytvoření fungující multidisciplinární spolupráce a case managementu ve školách znamená investici nejen do jednotlivých žáků, ale i do celé školní komunity. V příspěvku a v odkazech na zdroje můžete nalézt konkrétní postupy, inspirativní příklady z praxe a osvědčené metody, jak efektivně zavést multidisciplinární spolupráci a case management do školního prostředí. Přináším základní vhled do zkušeností, které ukazují, že společné úsilí odborníků může zásadně změnit osudy dětí, které čelí složitým životním situacím. Pojďme společně nahlédnout, jak synergie v akci může pozitivně ovlivnit nejen jednotlivce, ale i celou školní kulturu a dlouhodobě přispět ke zdravému vývoji budoucí generace.

"Když školy pracují v multidisciplinárním týmu, problémy žáků nejsou jen identifikovány – jsou řešeny s hlubším porozuměním a širším přístupem."

Multidisciplinární přístup a casemanagement mohou vytvořit podpůrný systém, který žákům zajistí komplexní pomoc, aniž by přetížil školské prostředí. Důležité je, aby odpovědnost za péči o děti a mladé byla sdílena a nekomplikovala již tak náročnou a stěžejní práci učitelů. Tento model spolupráce přináší možnost odlehčit školám od složitých situací, aniž by se učitelé museli vzdát své klíčové role. A z toho vyplývá jedna zásadní otázka, která je:

„Jak můžeme efektivně podpořit jejich práci a zároveň poskytnout žákům potřebnou podporu?“

"Multidisciplinární přístup je jako orchestr - každý hráč má svou jedinečnou roli, ale teprve společně vytvářejí harmonii a dirigent může být právě casemanager"

Ve světě, kde se vzdělávání a péče o děti stále více prolínají se ukazuje, že efektivní spolupráce mezi různými odborníky je nezbytná pro zajištění komplexní podpory pro žáky. V kontextu školního prostředí se multidisciplinární přístup a casemanagement stávají klíčovými nástroji pro řešení výzev, kterým děti a školy čelí.

"Vzdělávání není jen o učebních osnovách, je o propojení odborníků, kteří společně vytvářejí bezpečné a podpůrné prostředí pro každé dítě."

Případové studie a výzvy

Přestože se multidisciplinární přístup zdá být ideálním řešením, školy se potýkají s různými výzvami při jeho zavádění. Patří sem například nedostatek času na spolupráci, problémy s komunikací mezi jednotlivými specialisty nebo překážky ve formě organizační struktury škol. Identifikace těchto výzev je klíčová pro další rozvoj a úspěšnost multidisciplinárních týmů.

Tento text je volným pokračováním příspěvku, který byl prezentován autorem na Krajské konferenci primární prevence rizikového chování Jihočeského kraje 2024 s totožným názvem „Synergie v akci: Multidisciplinární přístup a casemangement ve školách.“

Spolupráce vytváří silný podpůrný systém, který zajišťuje, že každý žák obdrží co nejkvalitnější a nejkompaktnější pomoc. To se pozitivně odráží na zlepšení vzdělávacího procesu. Rád bych zdůraznil, že existuje sedm klíčových oblastí, které přispívají k efektivitě mezioborového a multidisciplinárního přístupu s prvky case managementu ve škole.



TOP 7 klíčových oblastí

1. Komplexní podpora žáků – zajišťuje, že se přihlíží k potřebám všech studentů, a to jak akademickým, tak osobním.
2. Individuální přístup – každý žák je posuzován jako jedinec, což umožňuje přizpůsobit podporu jeho specifickým potřebám.
3. Zlepšení komunikace – otevřená a efektivní komunikace mezi pedagogy, rodinami a odborníky zajišťuje lepší koordinaci a sdílení informací.
4. Rychlejší identifikace problémů – systematický přístup umožňuje včas odhalit potíže, což vede k efektivnější intervenci.

5. Podpora emocionální pohody – zohlednění emocionálních potřeb žáků přispívá k jejich celkovému blahu a pozitivnímu školnímu prostředí.
6. Snížení zátěže učitelů – spolupráce s odborníky a implementace case managementu ulevuje učitelům od části jejich odpovědností, což umožňuje více se soustředit na výuku.
7. Inovace v přístupech – multidisciplinární spolupráce podporuje kreativní a nové metodiky, které obohacují vzdělávací proces.

Tyto oblasti společně vytvářejí silný rámec pro efektivní podporu žáků ve školním prostředí.

Multidisciplinární přístup a efektivní CM se tak stávají klíčovými nástroji nejen pro podporu žáků s různými potřebami, ale i pro celkové zlepšení školního prostředí. Tyto koncepty se prolínají s odbornými pozicemi, jako jsou školní psychologové, sociální pedagogové a další specialisté, kteří hrají zásadní roli ve vytváření holistického přístupu k výchově a vzdělávání. Osobně se přikláním k tomu, aby byla zavedena oficiálně pozice sociálního pedagoga (obzvláště na větších školách nebo ve školách, kde je zřejmá potřeba), stejně tak jak byla v dřívějších letech velkou neznámou pozice školní psycholog/psycholožka a nyní má své nezastupitelné místo, tak si dovoluji tvrdit, že v procesu pomoci by zásadní místo měl zaujmout nejen sociální pedagog a celkové školní poradenské pracoviště, ale i sociální pracovník na škole jako další klíčový hráč v synergii a součinnosti. Doufám, že se do mého důchodu dožiji, že některé školy mají i tuto pozici „školní sociální pracovník“ – který právě může mít roli CM a být ještě větším partnerem pro služby jako je SAS, NZDM, SVP a PPP. Tuto vizi představuji již 10 let v rámci mých konzultací a lektorských činností nebo příspěvků na konferencích a odborných kruzích.

"Case management ve škole není jen nástroj, je to most, který spojuje různé odborníky k dosažení jednoho cíle – úspěchu každého dítěte."

1. Současné výzvy ve školství a potřeba multidisciplinární spolupráce

Současné školství se potýká s rostoucím počtem výzev, o kterých jsem psal výše, které mají významný dopad na výuku, žáky i samotné pedagogy. Zatímco dříve se školy soustředily především na poskytování akademických znalostí, dnešní doba vyžaduje mnohem širší zaměření, zejména v oblasti podpory sociálního a emocionálního rozvoje žáků. Faktory, jako jsou nárůst počtu žáků s různými specifickými potřebami, zvyšující se počet případů spojených s psychickými problémy dětí a dospívajících, problémy s chováním, sociální nerovnosti a vliv rodinného prostředí, vytvářejí složitý obraz, který pedagogové sami jen těžko zvládají. Školy tak musí reflektovat nejen akademické, ale i širší společenské změny, a to často bez dostatečných personálních zdrojů.

Zde přichází na řadu potřeba multidisciplinárního přístupu, který umožňuje školám využívat odborné znalosti a kompetence z různých profesí. Tento přístup staví na myšlence, že komplexní problémy,

kterým školy čelí, nelze efektivně řešit pouze jedním typem intervence. Zatímco učitelé se zaměřují na vzdělávací procesy, školní psychologové, sociální pracovníci, speciální pedagogové a další odborníci přinášejí důležitou podporu při řešení problémů, které často přesahují běžné kompetence pedagogů. Zároveň je důležité zmínit, že i rodina a externí odborníci hrají klíčovou roli v procesu podpory žáka.

Důležitost multidisciplinární spolupráce spočívá v tom, že poskytuje žákům komplexní pomoc, která se zaměřuje nejen na jejich vzdělávací potřeby, ale i na emocionální, sociální a psychologické aspekty jejich života. Právě tato široká škála intervencí může výrazně zlepšit školní klima a podpořit úspěch žáků v akademické i osobní rovině. Pedagogové často čelí přetížení v důsledku nutnosti řešit problémy, které nejsou primárně spojené s výukou. Multidisciplinární týmy mohou školám pomoci tuto zátěž zmírnit a efektivněji řešit problémy žáků, čímž se učitelé mohou více soustředit na svůj hlavní úkol – poskytování kvalitního vzdělání. Ovšem jednou z největších výzev, které školy dnes čelí, je zajištění efektivní spolupráce mezi různými aktéry, jako jsou pedagogové, psychologové, sociální pracovníci a další odborníci. Bez této spolupráce se může stát, že potřeby některých žáků zůstanou nepovšimnuty a podpora, kterou potřebují, nebude poskytnuta včas. V tomto kontextu je důležité zdůraznit význam roli rodičů, kteří by měli být aktivně zapojeni do procesu vzdělávání a podpory svých dětí.

Důležitost rodičovské spolupráce byla zdůrazněna již před dvaceti lety, kdy jsem jako člen Komise prevence kriminality na Znojemsku upozorňoval na potřebu vzniku nového Nízkoprahového zařízení pro děti a mládež (NZDM) a SAS (Sociálně aktivizační služby). Tyto instituce se staly klíčovými nástroji podpory škol a pedagogických poraden, které se časem ukázaly jako nezbytné pro efektivní práci s dětmi a mladými lidmi.

Vznik odborných pozic ve školách

Dalším důležitým aspektem je potřeba mít ve školách ukotveny odborné pozice, jako je školní psycholog. Již před patnácti lety jsem upozorňoval, jak zásadní je mít v každé škole odborníka, který se může soustředit na duševní zdraví žáků a poskytovat potřebnou podporu nejen jim, ale i jejich rodičům a učitelům. Dnes je pro větší školy tato pozice téměř nutností, neboť duševní zdraví dětí se stává stále větším problémem. Za posledních deset let jsem také začal prosazovat pozici sociálního pedagoga ve školách a školských zařízeních. Jeho úkolem je propojit školní prostředí s rodinami a dalšími aktéry z oblasti sociálních služeb, což je klíčové pro zajištění komplexní podpory pro žáky v obtížných životních situacích.

Budoucnost školního systému

Pokud se podíváme na budoucnost s vizí, je evidentní, že školy budou potřebovat nejen sociální pedagogy, ale i školní sociální pracovníky, kteří budou více propojovat svět školy a mimoškolního

prostředí. Tato potřeba vyvstává v souvislosti s narůstajícími výzvami, které děti a mladí lidé čelí, jako jsou závislosti, problémy s duševním zdravím a další sociální faktory. Digitální svět, který se stává stále více součástí života mladých lidí, přináší další výzvy. Je nutné se zaměřit na otázky digitálního vyloučení, digitálního ohrožení a toho, jak bezpečně a zdravě pracovat s novými technologiemi. V tomto ohledu by měly být odborné pozice schopny poskytovat podporu nejen v oblasti duševního zdraví, ale i v oblasti digitální gramotnosti a bezpečnosti.

Role case managementu

Pro zajištění kvalitní péče a podpory je nezbytné mít efektivní systém case managementu, který zahrnuje sledování a koordinaci všech potřebných zdrojů pomoci pro děti a jejich rodiny. To zahrnuje nejen školní odborníky, ale i další aktéry, jako jsou pracovníci NZDM, sociální služby, pediatři a specialisté v oblastech jako jsou výživa, léčba závislostí nebo poruchy příjmu potravy.

Je důležité, aby tito odborníci měli dostatečné kompetence a dovednosti pro provádění procesu podpory dítěte, které se ocitá v obtížné situaci. Zdroje pomoci by měly být dostupné pro všechny děti, ať už se nacházejí v dětských domovech, pěstounských rodinách, nebo jiných formách péče.

V závěru tohoto úvodu bych chtěl zdůraznit, že budoucnost školství leží v efektivní spolupráci mezi různými profesemi, která povede k zajištění kvalitní péče o děti a mladé lidi. Tímto příspěvkem si kladu za cíl poskytnout hlubší porozumění a praktické aplikace těchto konceptů, aby bylo možné lépe reagovat na aktuální výzvy a potřebám žáků, rodin a škol.

"V synergiích multidisciplinárního týmu se zrodí nejen řešení problémů, ale také nové příležitosti pro růst a rozvoj žáků."

2. Multidisciplinární přístup a jeho přínosy pro školní praxi

Multidisciplinární přístup se v současném školním prostředí stává nezbytností, která umožňuje efektivní řešení problémů přesahujících kompetence jednoho odborníka. Hlavním cílem je vytvořit komplexní podporu, která bere v úvahu nejen akademické potřeby žáka, ale také jeho emocionální, sociální a psychologické aspekty. Multidisciplinární přístup je účinný zejména při řešení případů, kdy je žák vystaven zásadním či několika rizikovým faktorům zároveň – například chudobě, problémům v rodině, obtížnému sociálnímu prostředí nebo psychickým problémům. Efektivní multidisciplinární týmy mohou v těchto situacích reagovat rychleji a pružněji, čímž předchází prohloubení problémů. Zároveň se ukazuje, že při kvalitní koordinaci mezi týmy se zvyšuje nejen úspěšnost intervence, ale i její dlouhodobý dopad na rozvoj žáka. Klíčovým přínosem multidisciplinárního přístupu je jeho schopnost zajistit, aby se na řešení problémů podílely všechny relevantní složky. Je zřejmé, že žáci s různými potřebami a problémy vyžadují odlišné přístupy a odbornosti, což jeden pedagog často logicky nemůže zajistit.

Pedagogové se mohou soustředit na didaktické potřeby, zatímco sociální pracovníci mohou analyzovat sociální prostředí žáka a nabídnout rodině pomoc, kterou škola běžně neposkytuje. Školní psycholog nebo speciální pedagog pak mohou vytvořit individuální plán rozvoje, který bude reflektovat jak vzdělávací, tak osobnostní potřeby žáka, ale nerad bych zapomínal i na pozice školního metodika prevence a výchovného poradce, které jsou mnohdy bohužel kumulované a jsou přetíženy jinými povinnostmi. Toto z mého pohledu není nejšťastnější řešení, přestože to může přinášet určité výhody. V neposlední řadě multidisciplinární týmy ve školách také poskytují důležitou platformu pro prevenci závažnějších problémů. Není tajemstvím z mé praxe okresního metodika prevence v Pedagogicko-psychologické poradny ve Znojmě, že pokud se školní týmy aktivně zapojí do diagnostiky a intervence již v raných fázích problémového chování či zhoršení školního prospěchu, lze předejít výrazně složitějším intervencím, které by v pozdější fázi byly mnohem nákladnější a časově náročnější. Díky pravidelné komunikaci mezi pedagogy, psychology a sociálními pracovníky je možné zachytit problémy včas a okamžitě aplikovat vhodná opatření. A v neposlední řadě má multidisciplinární spolupráce dopad na školní klima. Praxe ukazuje, že školy, které aktivně implementují multidisciplinární týmy a CM, vykazují výrazně nižší výskyt šikany, zlepšení třídní atmosféry a vyšší míru inkluze. Žáci, kteří se cítí být podporováni a kteří vědí, že škola má nástroje na řešení jejich problémů, jsou motivovanější ke školní docházce a dosahují lepších akademických výsledků. Jedním z konkrétních příkladů jsou i adaptační kurzy od skutečných odborníků (na celý den, ideálně 2-3 dny), které mají neskutečný vliv a dopad pak na celé roky soužití ve třídě ve všech parametrech včetně vztahů mezi sebou i učiteli a školou. Z výše uvedeného vyplývá, že multidisciplinární přístup přináší pro školní prostředí řadu výhod. Poskytuje širší rámec podpory pro žáky a umožňuje efektivnější řešení problémů. To přispívá k lepším výsledkům jak na úrovni jednotlivců, tak celých třídních kolektivů. Úspěšná implementace multidisciplinárních týmů vyžaduje kvalitní koordinaci, pravidelnou komunikaci a sdílení informací mezi jednotlivými členy týmu, ale výsledek přináší výrazné benefity pro celkové školní klima i jednotlivé žáky.

3. Casemanagement jako klíčový nástroj pro efektivní podporu žáků

Casemanagement (CM) jako strukturovaný přístup k řešení problémů a zajištění potřeb jednotlivců, se stal jedním z klíčových nástrojů při práci s žáky v rámci školního prostředí. Tento systém zahrnuje komplexní koordinaci podpory, která vychází z analýzy potřeb jednotlivých žáků a následné spolupráce mezi různými odborníky a institucemi, s cílem zajistit co nejefektivnější pomoc. CM ve školství se osvědčil zejména při práci s dětmi, které mají komplexní problémy a vyžadují podporu z různých oblastí života – například žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, děti z rodin ohrožených sociálním vyloučením nebo žáci se zdravotními problémy. Zásadním a klíčovým rysem CM je to, že umožňuje koordinovaný přístup k podpoře žáka, což zabraňuje neefektivitě způsobené paralelními a nepropojenými intervencemi. Když každý odborník pracuje na řešení problému samostatně, může dojít k nesouladu

v přístupu k žákovi nebo se dokonce zásahy mohou navzájem rušit. CM vytváří jednotný plán podpory, který vychází z multidisciplinární spolupráce a reflektuje jak vzdělávací, tak sociální a psychologické potřeby žáka.

CM má několik klíčových fází, které je důležité dodržovat, aby byla intervence efektivní. První z těchto fází je komplexní posouzení situace žáka. Tato fáze je svým způsobem „mapování potřeb daného jedince“ a zahrnuje shromažďování informací o žákovi z různých zdrojů – například z rozhovorů s učiteli, rodiči, psychologickými vyšetřeními, pozorováním žáka ve třídě, nebo dokonce z konzultací s pracovníky sociálních služeb. Tato data jsou následně analyzována a na jejich základě je vytvořen individuální plán podpory, který zahrnuje jasné cíle a určuje, kdo a jakým způsobem se bude na podpoře žáka podílet.

Druhou fází CM je samotná intervence. Zde je důležité, aby všechny zúčastněné strany spolupracovaly na základě společně vytvořeného plánu a pravidelně komunikovaly o průběhu jeho naplňování. Právě následná komunikace mezi partnery je klíčová. Bez pravidelné komunikace mezi pedagogy, školními psychology, sociálními pracovníky a dalšími odborníky může dojít ke zpoždění v realizaci opatření, nebo dokonce k selhání intervence. CM proto zahrnuje pravidelná setkání týmu, kde se vyhodnocuje pokrok a provádí případné úpravy plánu. A třetí a závěrečnou fází CM je hodnocení úspěšnosti intervence. Tato fáze je klíčová pro posouzení toho, zda byla opatření účinná a jestli došlo k zlepšení situace žáka. Pokud nebyly cíle naplněny, je nutné provést revizi plánu a navrhnout další kroky. Z mého pohledu je nutné sdělit, že hodnocení musí být prováděno na základě jasně stanovených kritérií, která mohou zahrnovat zlepšení školních výsledků, snížení absencí, zlepšení vztahů s vrstevníky nebo posun v psychologickém stavu žáka.

Výhodou CM je jeho flexibilita, která umožňuje reagovat na měnící se potřeby žáka. Zároveň tento přístup poskytuje podporu nejen samotnému žákovi, ale i jeho rodině a učitelům, kteří se mohou na koordinátora CM obrátit s otázkami nebo žádostmi o pomoc.

Implementace CM ve školách má však své výzvy. Je mi jasné, že školy často nemají dostatečné personální a finanční kapacity na to, aby mohly tento systém plně rozvinout. Nedostatek školních psychologů, speciálních pedagogů nebo sociálních pracovníků může vést k přetížení těchto odborníků a tím i ke snížení kvality CM. A právě zde se nabízí řešení posílením spolupráce škol s externími organizacemi, které by mohly poskytovat dodatečné kapacity pro podporu žáků. Například neziskové organizace nebo místní komunitní centra a nízkoprahové kluby by mohly hrát klíčovou roli při realizaci některých aspektů CM, zejména v případě žáků z marginalizovaných skupin. CM představuje nepostradatelný nástroj při práci se žáky, kteří vyžadují intenzivní a dlouhodobou podporu. Jeho efektivní implementace vyžaduje nejen dostatečné zdroje a kapacity, ale i dobrou spolupráci mezi jednotlivými odborníky. Při správné

aplikaci však CM výrazně zvyšuje šance na úspěch intervencí a umožňuje, aby se potřeby každého žáka řešily individuálně a systematicky.

4. Příklady dobré praxe: Úspěšná aplikace multidisciplinárního přístupu a casemanagementu ve školách

V této části se zaměříme na konkrétní příklady dobré praxe, které demonstrují, jak efektivní multidisciplinární přístup a casemanagement mohou výrazně zlepšit podporu žáků i fungování škol jako celku. Tyto příklady ukazují, že úspěch těchto přístupů závisí nejen na koordinaci odborníků, ale také na otevřené komunikaci a flexibilitě při hledání řešení na míru potřebám každého žáka. Tím nejpraktičtějším příkladem je „Metodika case managementu ve spolupráci se školou: Prevence předčasných odchodů ze vzdělávání“ - metodika Case management pro děti a dospívající ve spolupráci se školou (viz. odkaz u obrázku s QR kódem), vyvinutá v rámci projektu iKAP II – Inovace ve vzdělávání, která se zaměřuje na prevenci předčasných odchodů žáků ze vzdělávacího systému, ale po přečtení bezmála 80 velmi praktických stránek zjistíte, že tato metodika je využitelná na jakoukoliv oblast života dítěte, ve kterém prožívá úskalí či nepříznivou sociální situaci. Česká asociace streetwork, jako partner projektu, vytvořila dokument, který mapuje aktivity pilotně ověřované ve spolupráci se základními a středními školami na území hlavního města Prahy. Tento materiál se opírá o konkrétní zkušenosti realizačního týmu a zachycuje praktiky case managementu a multidisciplinární práce se školami. Metodika se strukturovaně dělí do tří hlavních částí:

1. Cesta do školy: tato část se zaměřuje na proces navazování spolupráce se školami. Definuje klíčové kroky a strategické přístupy, které umožňují efektivní komunikaci a partnerství.
2. Cesta se studentem: tato část popisuje proces mapování potřeb žáků a samotný case management. Zde jsou popsány konkrétní techniky a postupy, které mohou odborníci použít k určení potřeb žáků a k plánování vhodných intervenčních strategií.
3. Cesta se školou: tato část se věnuje kontinuální komunikaci se školou během celé spolupráce. Obsahuje doporučení pro pravidelnou zpětnou vazbu, koordinaci aktivit a udržování partnerství.

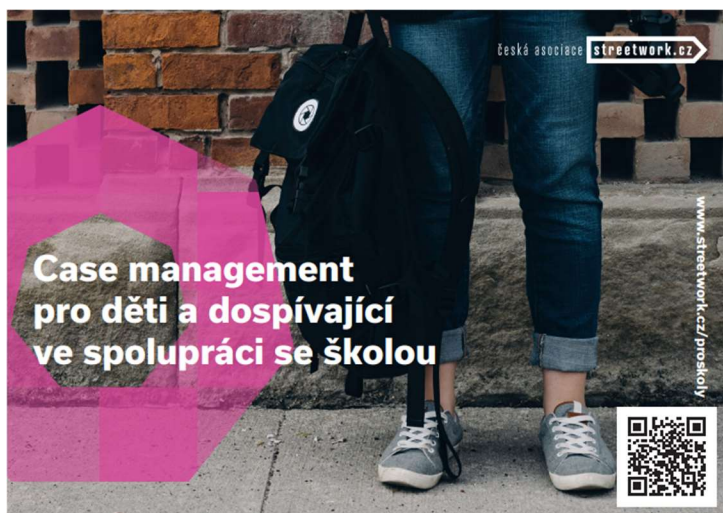
Součástí metodiky je i doprovodná infografika, která vizualizuje celý proces podpory a shrnuje klíčové body metodiky. Tímto způsobem je možné rychle porozumět důležitosti spolupráce různých aktérů, kteří hrají roli v podpoře dětí, dospívajících a jejich rodin. V rámci pilotního ověřování multidisciplinární práce se realizační tým projektu zaměřil na vybrané školy, kde poskytoval individuální podporu studentům. Cílem projektu bylo prokázat, že koordinace a spolupráce jednotlivých složek, které se podílejí na řešení obtíží nebo naplňování potřeb studentů, je efektivnější než separované a nedostatečně koordinované přístupy. V této souvislosti byla zřízena Platforma zaměřená na prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání. Setkání na této Platformě byla určena zástupcům základních a středních škol,

stejně jako zástupcům sociálních služeb a dalších profesí, které se společně podílely na řešení problematiky předčasných odchodů mladých lidí ze vzdělávacího systému.

Statistika nuda není: během realizace projektových aktivit, které probíhaly od 1. října 2021 do 30. listopadu 2023, byla navázána spolupráce s 22 školami. V rámci této spolupráce jsme se aktivně spojili s 67 mladými lidmi, zatímco s 87 adolescenty proběhla úvodní komunikace nebo zprostředkovaný kontakt. Je důležité zmínit, že s některými z těchto mladých lidí nebyla spolupráce formalizována (někteří odmítli spolupracovat, zatímco jiným byla nabídnuta pomoc a kontakty na organizace v rámci sítě). V průběhu realizace projektu tým rovněž poskytoval konzultace školám týkající se příběhu studenta, s nímž nebyla navázána přímá komunikace.

Složení realizačního týmu

Realizační tým projektu se skládal z odborných konzultantů (case managerů), odborné garantky a koordinátorky cílové skupiny. Case manageři byli odborníky v oblasti sociální práce nebo sociální pedagogiky, s profesním ukotvením v sociálních službách a zkušeností s prací v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež (NZDM). Tým také benefitoval z podpory formou intervizí, týmových a individuálních supervizí, což přispívalo k efektivnosti a kvalitě poskytované pomoci.



Odkaz na projekt České asociace streetwork „Case management pro děti a dospívající ve spolupráci se školou na www.streetwork.cz/proskoly nebo po načtení QR kódu.

Využití case managementu ve škole

Case management v školním prostředí by měl být ideálně vykonáván školním sociálním pedagogem, školním sociálním pracovníkem nebo specializovaným case managerem. Realizace case managementu učiteli se jeví jako problematická, zejména kvůli komplikovaným vztahům mezi rodinou a školou, kdy rodina nemusí být schopna plně zajistit potřeby dítěte. Časové možnosti učitelů většinou neumožňují

dostatečné zapojení do koordinace podpory rodiny. Case manager harmonizuje potřeby dítěte a jeho rodiny s možnostmi podpůrné sítě.

Cílová skupina

Cílovou skupinou case managementu jsou žáci a jejich rodiny, u kterých jsou identifikovány znaky chronického ohrožení. Identifikace ohroženého dítěte naznačuje, že rodina potřebuje komplexní podporu, aby dítě mohlo maximálně využít svůj potenciál. Škola by měla vyvinout vstřícnou komunikaci s rodinou, aby ji přesvědčila o spolupráci. U starších žáků je možné pracovat i bez zapojení rodiny, ale je důležité motivovat rodiče ke změně.

Počet klientů

Počet rodin na jednoho školního case managera by měl být srovnatelný s case managementem v sociálních službách. Předpokládá se však, že se sníží v závislosti na dalších povinnostech case managera. Při specializované pozici může z mého pohledu case manager pracovat kvalitně s maximálně 8 rodinami najednou, ale je to pouze moje subjektivní zkušenost. Pro příklad v NZDM se například doporučuje, aby jeden klíčový pracovník měl na starosti max. 15-18 klientů při plném úvazku, s kterými vědomě pracuje a dohlíží na jejich individuální plány a cíle spolupráce.

Koordinace podpory dítěte a rodiny v rámci školy

Case manager koordinuje podporu dítěte a rodiny na základě informací o situaci rodiny a aktuální podpoře odborníků. Sám neposkytuje přímou podporu, ale nastavuje procesy a jednotlivé kroky, které realizují pedagogičtí pracovníci. Je nutné pravidelně se setkávat s členy školního podpůrného týmu, ideálně na měsíční bázi, a průběžně vyhodnocovat poskytovanou podporu.

Role case managera

Role case managera zahrnuje organizaci setkání, realizaci podpory a evaluaci výsledků. Doporučuje zavedení ověřených přístupů a plánování podpůrných kroků s ohledem na kapacity pracovníků a cíle rodiny.

Překážky využívání metody case managementu ve školství

I když je vybudována důvěra mezi case managerem, rodinou a odborníky, může se vyskytnout problém se sdílením informací. Rodiče i ostatní odborníci mají tendenci sdělovat case managerovi důvěrné informace, které však nemůže předat mezi jednotlivými aktéry. Například nelze konkrétní pracovníci neziskové organizace sdělit, jaký je názor matky na její osobu. Proto je v rámci case managementu jak v sociálních službách, tak ve školství klíčové jasně vymezit kompetence, a zajistit intenzivní mentoring a supervizi.

Rád bych upozornil na další příklad dobré praxe od neziskové organizace Society for All, která vznikla v roce 2011, původně pod názvem ČOSIV (Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání), která vytvořila metodickou příručku case managementu (CM) s názvem: „Case management jako nástroj podpory rodiny“ volně ke stažení na odkazu pod obrázkem.

Odkaz na: <https://www.societyforall.cz/metodika-case-managementu>



Tyto dva zdroje jsou dle mého základním předpokladem uchopení, jak pracovat multidisciplinárním přístupem.

5. Přenos informací z multidisciplinárního týmu do pedagogických kolektivů

Jedním z nejdůležitějších aspektů úspěšné spolupráce mezi multidisciplinárními týmy a školami je efektivní přenos informací od odborníků, kteří pracují přímo s jednotlivými žáky, do širšího pedagogického kolektivu. Tento proces zajišťuje, že všichni učitelé a další pracovníci školy budou mít relevantní a aktuální informace o potřebách žáků a způsobech, jak jim mohou nejlépe pomoci. Správně provedený přenos informací může výrazně přispět k celkové efektivitě podpůrných opatření a k zajištění uceleného přístupu k žákům.

Význam přenosu informací a jeho výzvy

Přenos informací v rámci školy je často klíčovým faktorem úspěchu nebo selhání implementace podpůrných opatření, která multidisciplinární tým navrhne. Tento proces by měl zahrnovat nejen předávání faktických informací o konkrétním žákovi, ale také sdílení osvědčených postupů a metod, které mohou pedagogové začlenit do své každodenní praxe. V ideálním případě by měl každý pedagog rozumět tomu, jakým způsobem může přispět k podpoře žáka s ohledem na své konkrétní předměty

a interakce s ním. Jednou z hlavních výzev při přenosu informací je zajištění toho, aby byly všechny informace předávány jasně, efektivně a včas. Častým problémem je, že odborníci v multidisciplinárním týmu používají odbornou terminologii, která nemusí být učitelům plně srozumitelná. Je tedy klíčové, aby informace byly zpracovány tak, aby je pedagogové mohli snadno pochopit a použít v praxi. Z mého pohledu jedním z efektivních způsobů přenosu informací je organizace pravidelných setkání mezi členy multidisciplinárního týmu a pedagogickým sborem, kde jsou diskutovány nejen konkrétní případy žáků, ale také obecné metody práce s dětmi s různými potřebami. Taková setkání zvyšují angažovanost pedagogů a dávají jim prostor klást otázky a hledat konkrétní řešení problémů, s nimiž se ve třídě setkávají.

Metody přenosu informací

Existuje několik metod, jak zajistit efektivní přenos informací z multidisciplinárního týmu do školního prostředí. Tyto metody mohou zahrnovat:

1. Individuální konzultace: Členové multidisciplinárního týmu mohou pořádat individuální konzultace s pedagogy, kteří přímo pracují se žákem s konkrétními potřebami. Tato metoda umožňuje detailní předání informací a diskusi o tom, jak nejlépe integrovat podpůrná opatření do vyučovacího procesu.
2. Workshop pro pedagogický sbor: Organizace pravidelných workshopů nebo školení zaměřených na konkrétní témata, jako je práce s dětmi s poruchami učení, poruchami chování nebo tělesným postižením, může pedagogům poskytnout potřebné dovednosti a informace. Tyto workshopy mohou být vedeny členy multidisciplinárního týmu, kteří mají detailní znalosti o dané problematice.
3. Sdílení písemných materiálů: Další formou přenosu informací může být distribuce písemných zpráv, analýz nebo plánů podpory jednotlivých žáků. Tyto materiály by měly být zpracovány tak, aby byly srozumitelné pro všechny pedagogické pracovníky a obsahovaly konkrétní doporučení, jak s daným žákem pracovat.
4. Elektronické nástroje a systémy: Moderní technologie nabízí další možnosti pro efektivní přenos informací. Systémy pro řízení případů mohou umožnit členům multidisciplinárního týmu sdílet aktuální informace o pokrocích žáků v reálném čase s pedagogy. Tyto systémy mohou zahrnovat i nástroje pro komunikaci mezi odborníky a pedagogy, což umožňuje rychlou výměnu informací a aktualizaci plánů podpory.

V době AI je asi zřejmé, že efektivní využívání informačních technologií při přenosu informací umožňuje nejen rychlou aktualizaci dat, ale také zlepšuje spolupráci mezi týmy, což může výrazně snížit administrativní zátěž pro pedagogy.

Klíčové prvky úspěšného přenosu informací

Pro zajištění úspěšného přenosu informací je důležité dodržovat několik klíčových principů:

1. Srozumitelnost informací: Všechny předávané informace musí být podány srozumitelně a v jazyce, který je pedagogům blízký. Použití odborné terminologie by mělo být minimalizováno nebo jasně vysvětleno.
2. Pravidelnost a systematičnost: Přenos informací by měl probíhat pravidelně a systematicky. Pedagogové potřebují mít k dispozici aktuální informace, které odpovídají současné situaci žáka a jeho pokrokům.
3. Zapojení všech klíčových aktérů: Do procesu přenosu informací by měli být zapojeni všichni relevantní aktéři, včetně asistentů pedagoga, školních psychologů a speciálních pedagogů, aby byl zajištěn komplexní přístup ke každému žákovi.
4. Možnost zpětné vazby: Pedagogové by měli mít možnost poskytovat zpětnou vazbu členům multidisciplinárního týmu. Tím se zajistí, že plány podpory budou reflektovat reálné potřeby žáků ve třídním prostředí a budou přizpůsobeny specifickým podmínkám školy.

Úspěšný přenos informací závisí nejen na kvalitě samotných informací, ale také na ochotě pedagogů tyto informace implementovat. Pro zvýšení efektivity přenosu informací je klíčové, aby pedagogové vnímali multidisciplinární tým jako partnery a byli ochotni s ním spolupracovat na vytváření optimálních podmínek pro rozvoj žáků.

6. Spolupráce škol s NZDM a její dopad na školní prostředí

Spolupráce mezi školami a nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež (NZDM) hraje zásadní roli v rozvoji podpůrných opatření pro děti a dospívající, kteří se potýkají s obtížemi ve škole či v osobním životě. Tento typ partnerství přináší oboustranné výhody, protože umožňuje lepší koordinaci mezi pedagogy a odborníky v sociálních službách, a tím napomáhá k dosažení společného cíle: komplexního rozvoje dětí a mladistvých v různých oblastech jejich života. NZDM poskytuje prostor pro individuální práci s klienty, podporu jejich osobnostního růstu a prevenci sociálního vyloučení, což školám umožňuje lépe porozumět a pracovat s dětmi s komplikovanou sociální situací.

Význam spolupráce škol a NZDM

Spolupráce škol a NZDM je zvláště důležitá pro děti, které čelí sociálnímu znevýhodnění nebo rizikovému chování. NZDM se zaměřují na skupinu dětí a mladistvých, které se často nacházejí v komplikovaných životních situacích a nemohou využívat tradiční školní podpůrné mechanismy, jako je pomoc v rámci pedagogických poraden či doučování, ale je zde zpravidla více faktorů, které ovlivňují to, že se nacházejí

v nepříznivé sociální situaci zpravidla nejen oni, ale celá rodina. Tím, že školy spolupracují s NZDM, získávají pedagogové přístup k odborníkům, kteří mají zkušenosti s prací s dětmi v ohrožení, a mohou jim tak poskytnout komplexní podporu mimo rámec běžné školní výuky.

Role škol v multidisciplinárním týmu

V multidisciplinárním týmu, který zahrnuje NZDM, školy hrají klíčovou roli jako hlavní prostředníci mezi dětmi, jejich rodinami a ostatními institucemi. Učitelé často představují první odborníky, kteří identifikují problémy, se kterými se děti potýkají, a mají tak možnost včas reagovat na jejich potřeby. V rámci spolupráce s NZDM mohou školy těžit z hlubších znalostí a zkušeností odborníků na sociální práci, což může pedagogům pomoci lépe porozumět příčinám problémového chování a navrhnout efektivní intervence.

Přínosy pro školní prostředí

Spolupráce škol s NZDM přináší do školního prostředí celou řadu pozitivních změn. Děti, které jsou aktivně zapojeny do aktivit NZDM, mají často možnost rozvíjet své sociální dovednosti, sebepoznání a sebeúctu mimo formální školní struktury. Tento proces přispívá ke zlepšení jejich vztahů s učiteli i spolužáky, což může vést ke snížení výskytu kázeňských problémů a zvýšení jejich zapojení do výuky.

Jedním z klíčových přínosů této spolupráce je také zlepšení komunikace mezi učiteli a rodiči. Odborníci z NZDM často působí jako prostředníci mezi školou a rodinou, a mohou tak přispět k odstranění komunikačních bariér a k vytvoření otevřeného dialogu, který umožní rodičům lépe porozumět potřebám svých dětí a spolupracovat se školou na jejich rozvoji.

Dalším pozitivním dopadem spolupráce je zvýšení školní docházky a snížení absence u dětí, které jsou klienty NZDM. Díky podpoře, kterou děti získávají v NZDM, se jim daří lépe zvládat školní povinnosti, což vede k lepším studijním výsledkům a nižší pravděpodobnosti školního neúspěchu.

Výzvy a oblasti pro zlepšení

Ačkoli spolupráce škol a NZDM přináší řadu výhod, existují i určité výzvy, které je třeba překonat. Jedním z hlavních problémů je nedostatek času a kapacit na straně pedagogů, kteří se často potýkají s vysokou pracovní zátěží a mají omezené možnosti věnovat se individuální práci s žáky mimo rámec běžné výuky. Další výzvou je zajistit, aby byly informace mezi školou a NZDM předávány efektivně a včas, aby nedocházelo ke zpoždění v realizaci podpůrných opatření. Zásadním předpokladem je, aby školy měly jasně definované mechanismy spolupráce s NZDM a aby byla zajištěna pravidelná komunikace mezi oběma stranami. Zlepšení může být dosaženo prostřednictvím zavedení formálních dohod o spolupráci,

kteří by stanovily pravidla pro předávání informací a spolupráci na individuálních plánech podpory pro jednotlivé žáky.

Spolupráce škol s NZDM představuje klíčový prvek v podpoře dětí ohrožených sociálním vyloučením a rizikovým chováním. Tento druh partnerství umožňuje školám využívat odborné znalosti a zkušenosti sociálních pracovníků a odborníků z NZDM, což vede k lepším výsledkům žáků a celkovému zlepšení školního klimatu. Úspěšná spolupráce však vyžaduje jasně definované mechanismy a pravidelnou komunikaci, která zajistí efektivní přenos informací mezi školou, NZDM a rodinami žáků.

Význam kvalitní přípravy pracovníků

Multidisciplinární spolupráce vyžaduje, aby pracovníci byli vybaveni nejen odbornými znalostmi ve své konkrétní oblasti, ale také dovednostmi potřebnými pro práci v týmu a s různými profesními skupinami. Aby multidisciplinární spolupráce byla úspěšná, je klíčové, aby pracovníci rozuměli nejen své roli v týmu, ale také byli schopni respektovat a využívat odborné znalosti svých kolegů. To vyžaduje nejen odbornou přípravu, ale také rozvoj měkkých dovedností, jako jsou komunikace, spolupráce, empatie a schopnost řešit konflikty. Bez těchto dovedností mohou vznikat nedorozumění, která brání efektivní spolupráci.

Metody a strategie přípravy pracovníků

Existuje několik klíčových metod a strategií, které mohou být využity při přípravě pracovníků na multidisciplinární spolupráci. Patří mezi ně pravidelné školení, mentoring, supervize, případové konference a workshopy zaměřené na rozvoj specifických dovedností, jako je týmová práce nebo komunikace. Dovolím si zde v rámci tématu zdůraznit, že dalším důležitým aspektem přípravy pracovníků je pravidelná reflexe a supervize, která je bohužel ve školství opomíjena a není jí věnována důležitost. Tato forma odborného vedení umožňuje pracovníkům sdílet své zkušenosti, získávat zpětnou vazbu a zlepšovat své postupy na základě rad zkušenějších kolegů či supervizorů. Reflexe a supervize jsou klíčovými prvky pro udržení vysoké úrovně profesionálního růstu a předcházení vyhoření, což je v oblasti školství obzvláště důležité.

3 kroky pro úspěch

- Společné plánování: Vytvoření akčního plánu, který zahrnuje cíle, strategie a konkrétní úkoly pro jednotlivé členy týmu.
- Pravidelnou komunikaci: Zajištění efektivní a otevřené komunikace mezi členy týmu, aby bylo možné včas reagovat na měnící se potřeby žáků.
- Hodnocení a zpětnou vazbu: Pravidelné hodnocení efektivity spolupráce a získávání zpětné vazby od všech zúčastněných stran, což pomáhá neustále zlepšovat metodiku a přístupy.

Spolupráce mezi školami a sociálními službami, především nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež (NZDM), hraje klíčovou roli v systému péče o ohrožené děti a mládež. Učitelé jsou často těmi prvními, kteří mohou zachytit signály diskomfortu, ohrožení nebo zanedbání péče u svých žáků. Proto školy zauímají strategické postavení v rámci podpory a péče o děti v krizových situacích. Důležité však je, aby školy nevnímalý svůj prostor pouze jako místo pro předávání vědomostí, ale také jako prostředí, kde dochází k celkovému rozvoji mladých lidí a poskytování potřebné podpory.

Jedním z příkladů dobré praxe je spolupráce NZDM Klub Coolna ve Znojmě se školami v oblasti individuální podpory. Tato spolupráce zahrnuje:

- Individuální spolupráci se školními metodiky prevence (ŠMP), školními psychology, třídními učiteli a výchovnými poradci – tato spolupráce probíhá se souhlasem klientů a zaměřuje se na podporu dětí v krizových situacích, ale pracovníci chodili nejen pravidelně na setkání ŠMP do Pedagogicko-psychologické poradny, ale byli v kontaktu se ŠMP, VP a třídními učiteli, kteří měli zájem o aktivní spolupráci ve prospěch dětí.
- Exkurze ve službách NZDM – školy mohou organizovat návštěvy s přizpůsobeným programem zaměřeným na konkrétní témata dle potřeb školy a dětí. Například na ZŠ Václavské náměstí ve Znojmě navštívili NZDM a forma exkurze s kazuistiky různých příběhů, s kterými pomáhají nebo například videi a prohlédnutí prostor a seznámení s pracovníky měla každoročně velký úspěch a přivedla potenciální klientelu do NZDM a pomohla nastavit formu spolupráce s konkrétními učiteli po vytvoření důvěrného vztahu
- Spolupráce při adaptačních dnech – v rámci adaptačních dnů jsou NZDM aktivním partnerem při realizaci aktivit zaměřených na stmelení kolektivu, seznámení se službami a nabízením podpory pro děti v obtížných životních situacích a už je jedno, jestli danou aktivitu realizuje NZDM nebo Centrum prevence, které má zpravidla tyto aktivity ve školství v odpovědnosti a kompetenci
- Terénní práce – pedagogové mohou ve spolupráci s NZDM poskytnout informace o potenciální „klientele“ a jejich problémech, které by mohly být řešeny skrze NZDM. Terénní formy práce včetně specifické prevence a poradenství mají potenciál předcházet vzniku závažnějších krizí. Terénní práce při škole, ve škole, na internátech, ranní terény před školou, odpolední terény či terény na školních hřištích a komunikace se správci hřišť – to je další široké pole působnosti streetworku a kontaktní práce ve prospěch potřebných.

Školy mohou také profitovat z pravidelné účasti na Dnech otevřených dveří nebo Týdnech sociálních služeb, kde mohou učitelé lépe porozumět nabízeným službám. To umožňuje snazší propojení mezi pedagogy a NZDM, které mohou učitelům výrazně ulevit v jejich práci. Nízkoprahové služby totiž

poskytují pomoc a podporu, kterou školy někdy nejsou schopny zajistit z kapacitních nebo odborných důvodů. Pedagogové by měli mít přehled o možnostech NZDM, které mohou dětem pomoci v obtížných sociálních a životních situacích. Nízkoprahové služby dokáží otevřít dveře k dalším systémům podpory, což často bývá prostor, kde školní kompetence končí. Prevence rizikového chování, práce na zlepšení duševního zdraví a pomoc s nepříznivými životními podmínkami jsou základními kameny této spolupráce. Klíčovou součástí tohoto přístupu je otevření se case managementu, který umožňuje hlubší kontaktní práci s dítětem a řešení jeho konkrétních problémů. Důležitým faktorem je také práce na prevenci nepříznivých životních situací dítěte, kde může být zapojení sociálních služeb naprosto zásadní. Síťování mezi školami a sociálními službami zvyšuje schopnost učitelů včas zachytit problematické signály a předcházet závažným krizím jako jsou hospitalizace, přerušování školní docházky nebo duševní obtíže.

Pedagogové mohou mít někdy pocit, že jim chybí jasné kroky v rámci prevence – často jsou tzv. manuály pro minimální preventivní programy formalizované a mohou být pro učitele nepraktické. Přitom někdy stačí jednoduché kroky, jako je zavolat na konzultaci sociálního pracovníka nebo spolupracujícího odborníka. NZDM nabízí školám cennou podporu v identifikaci rizikových signálů a v rozhodování, jak konkrétní situaci nejlépe řešit. Tato spolupráce a síťování mezi školami a NZDM je klíčová nejen pro podporu dětí, ale i pro zmírnění přetížení pedagogů, kteří často čelí tlakům při řešení obtížných životních situací svých žáků.

Spolupráce škol a sociálních služeb - klíčové aspekty a doporučení

Spolupráce mezi školami a sociálními službami, včetně nízkoprahových zařízení (NZDM), sociálně aktivizačních služeb a pedagogicko-psychologických poraden, je dlouhodobým a důležitým tématem v oblasti péče o ohrožené děti a mladé lidi. Vzhledem k tomu, že učitelé jsou v každodenním kontaktu se svými žáky, mohou si jako jedni z prvních povšimnout diskomfortu, ohrožení nebo zanedbání péče. Školy tedy zaujímají klíčové postavení v systému péče o ohrožené děti.

Klíčové faktory pro úspěšnou spolupráci

V rámci multidisciplinární spolupráce je třeba zdůraznit dva zásadní body:

- 1. Rodiče jako klíčoví partneři** – Rodiče představují důležitou součást case managementu a jejich zapojení do spolupráce s pedagogy a sociálními službami je nezbytné pro efektivní podporu dětí.
- 2. Podpora odborných pozic** – Je nezbytné podpořit odborné pozice ze stran ředitelů/ ředitelky škol, aby se zasadili o posílení odborných pozic, jako jsou školní psychologové, speciální a sociální pedagogové, ale i pozic, které se mohou zapojit do procesu společné pomoci, tj. psychoterapeuti/ psychiatři. I když je

jejich nedostatek, je důležité, aby školy vyžadovaly větší podporu a přístup k těmto odborníkům, což je v dnešní době stále více nutností.

Vize budoucnosti mezioborové spolupráce škol a dalších aktérů

Moje vize o mezioborové spolupráci škol a jiných institucí vychází z mé dlouholeté zkušenosti a angažovanosti v oblasti prevence kriminality, sociální prevence a podpory dětí a mladých lidí. Již před 20 lety jsem jako člen Komise prevence kriminality na Znojemsku upozorňoval na potřebu vzniku nízkoprahových zařízení (NZDM) v některých lokalitách, což byla myšlenka, která se později ukázala jako klíčová pro podporu škol, pedagogických poraden a dalších sociálních služeb. Po několika letech začala tato zařízení vznikat na různých místech v Česku (dnes je přes 200 NZDM jako registrovaná sociální služba) a začaly přinášet potřebnou pomoc dětem a mladým lidem. Byl jsem již i před 15 lety nositelem myšlenky na zavedení pozice školního psychologa ve školách a na lokální úrovni a všude, kde bylo žádoucí jsem tuto roli podporoval, jelikož má nezastupitelné místo v systému podpory žáků. Tento krok se stal v posledních letech téměř nutností, zejména pro větší školy, aby se efektivně zvládaly problémy a potřeby studentů. Dále jsem se před 10 lety začal zabývat otázkou pozice sociálního pedagoga ve školských zařízeních, a proto jsem rád, že existuje Asociace sociálních pedagogů, která vytvořila i metodiku a vytváří komplexní podporu pro danou pozici. Je mi až s údivem, že tato pozice není v roce 2024 oficiálně legislativně uznána. Pokud se zaměříme na budoucnost, je otázkou času, kdy školy budou potřebovat nejen sociální pedagogy, ale i „školní sociální pracovníky“ (zatím jsem nenašel lepší výraz, tak používám toto pracovní pojmenování nebo školní streetworkeri), kteří budou hrát klíčovou roli při propojování světa školy s rodinami, sociálními službami a odborníky v oblasti zdravotní péče. Budou participovat se školními psychology, sociálními pedagogy, ŠMP, VP, třídními učiteli a dalšími pedagogy nejen ve škole. Tito pracovníci budou schopni efektivně navazovat spolupráci s praktickými lékaři, gynekology, urology a specialisty v oblastech, jako jsou poruchy příjmu potravy nebo závislosti, které se stávají stále relevantnějšími v souvislosti s online světem. Digitální prostředí, s nímž se dnes děti a mladí lidé potýkají nebo jsou jeho součástí, přináší nejen nové příležitosti, ale také hrozby, jako je digitální vyloučení a ohrožení. Vzhledem k tomu, že technologie a online platformy se stávají nedílnou součástí každodenního života dětí, je nezbytné, aby školy pracovaly na zajištění bezpečného a zdravého online prostředí. Pro tyto účely by měly být právě zřízeny pozice case managerů, kteří by mohli efektivně řídit procesy spojené s dětmi v obtížných situacích, ať už se jedná o děti nejen v rodinách, ale i v dětských domovech, pěstounských rodinách nebo výchovných ústavech. Je důležité, aby tito odborníci, ať už z NZDM, sociálně aktivizačních služeb nebo oddělení sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD), měli dostatečné kompetence, znalosti a dovednosti, aby dokázali zachytit zdroje pomoci nejen pro děti, ale i pro prostředí, v němž se pohybují. Celkově je cílem a vizí vytvářet zdravé či zdravější sociální prostředí pro každé dítě, ať už se nachází kdekoli. Podpora mezioborové spolupráce, zajištění potřebných

odborných pozic a zohlednění digitálních aspektů v rámci vzdělávacího systému se stávají klíčovými pro úspěšnou budoucnost dětí a mladých lidí v naší společnosti.

Závěr - otevřít dveře nové budoucnosti škol

Multidisciplinární přístup a case management nejsou jen teoretické koncepty, ale živé, dynamické nástroje, které mají moc změnit realitu školního prostředí. Ve chvíli, kdy odborníci spojí své síly a vzájemně sdílejí znalosti a zkušenosti, otevírají dveře novým možnostem – možnostem poskytnout dětem a jejich rodinám to nejlepší, co může škola a společnost nabídnout. Tato synergie je klíčová nejen pro řešení konkrétních problémů, ale i pro vytváření pozitivní a inkluzivní atmosféry, která podporuje rozvoj všech žáků. Příspěvek měl poskytnout náhled, nástroje (metodiky) jak začít či posílit multidisciplinární spolupráci ve vaší škole, jak efektivně řídit případy pomocí case managementu a jak vytvořit most mezi jednotlivými profesemi, tak, aby výsledkem byla smysluplná a praktická podpora pro děti, které to nejvíce potřebují.

Změna začíná u nás. Teď už záleží na každém z nás, jakým způsobem uchopíme nabízené příležitosti. Implementace multidisciplinárního přístupu není jednoduchý proces – vyžaduje odhodlání, čas a trpělivost. Je ale jasné, že každý krok vpřed znamená lepší budoucnost pro děti a mladé lidi, kteří se nacházejí ve složitých situacích. Ať už jste pedagog, odborník z oblasti sociální práce či člen školního vedení, vyzývám vás, abyste byli hybnou silou této změny. Věřte, že vaše úsilí může mít dlouhodobý dopad – nejen na jednotlivce, ale i na celý vzdělávací systém. Budoucnost je v našich rukou. Spolupráce, vzájemné porozumění a komplexní přístup k řešení problémů jsou cestou, kterou se můžeme vydat. Jdeme po ní společně, s cílem vytvořit lepší a spravedlivější svět pro naše děti. Kromě vlastní praxe a zkušenosti ze školství a sociálních služeb jsem se opíral o tyto zdroje.

Zdroje a odkazy:

1. Webové stránky České asociace streetwork s podtitulem Case management se studenty/kami: <https://www.streetwork.cz/proskoly>
2. Multidisciplinární práce ve škole. iKAP II – Inovace ve vzdělávání - zde naleznete veškeré materiály vytvořené v rámci projektu iKAP II – Inovace ve vzdělávání: <https://www.streetwork.cz/stranka/3986/multidisciplinari-prace-ve-skole-ikap-ii-inovace-ve-vzdelavani>
3. Case management jako nástroj podpory rodiny. Metodická příručka case managementu (CM) od SOFA: <https://www.societyforall.cz/metodika-case-managementu>

Mgr. Robert Knebl je sociální pedagog s 25 lety zkušeností v pomáhajících profesích. Pracoval jako okresní metodik prevence na Znojemsku a vedl peer skupiny v rámci školních preventivních programů. Spolupodílel se na vytváření Komplexního programu primární prevence a realizoval workshopy „Motivační rozhovory ve školní praxi“ ve spolupráci s JCMM, kde je spoluautorem příručky. Aktuálně propojuje svět sociálních služeb a školství jako sociální pracovník a konzultant. V roce 2021 byl uveden do Knihy českých rekordů jako nejjoceňovanější sociální pracovník v ČR. Aktuálně je i odborným garantem projektu „Podpora multidisciplinární spolupráce pro děti a dospívající v nízkoprahových službách“ pod organizací Česká asociace streetwork, dále je například ambasadorem projektu Pomáhejme digital nebo spolupracuje s Národním pedagogickým institutem jako lektor.

PROMĚNY ŠIKANY

Jiří Kressa

Příspěvek je zaměřen na rozdíly ve vnímání šikany za posledních 20. let. Vychází ze zahraničních preventivních programů a výzkumů. Věnovat se bude především tzv. sociokulturnímu přístupu k šikaně, kde cílem je porozumět dětskému vnímání světa – způsobům, kterými děti interpretují svoje chování i chování druhých a jimiž vysvětlují a zdůvodňují agresi. Podíváme se na to, jak děti „vyjednávají“ o významu konkrétního chování – o tom, co je považováno za normální a žádoucí a co je už považováno za nepřijatelné.

Úvod

Výzkum šikany se v posledních desetiletích podstatně zvýšil. Ukazuje se, že intervence i preventivní programy musí být komplexní a dívat se na školu jako na systém. Změnilo se vnímání šikany pouze jako „individuálního jevu“ mezi agresorem a obětí. Někdy jsou výzkumy šikany rozděleny do dvou hlavních perspektiv (Thornberg, 2013). První perspektiva má své kořeny v psychologickém výzkumu agrese mezi chlapci. V této perspektivě je šikana považována a vysvětlována jako něco, co se děje mezi jednotlivci. Je zkoumáno to, jak se tyto vztahy vyvíjejí. Výzkum se pokouší zjistit, které jednotlivé faktory (např. osobnostní rysy, empatie, sebeúcta a sociální dovednosti) zvyšují a snižují riziko šikany nebo vystavení šikaně. Tato perspektiva zkoumá a identifikuje typické charakteristiky (a) žáků, kteří šikanují ostatní, (b) žáků, kteří jsou šikanováni, a (c) žáků, kteří šikanují ostatní a sami jsou šikanováni.

Druhá perspektiva nahlíží na šikanu jako na sociální fenomén a je chápána jako výsledek skupinových procesů, sociálních a kulturních norem. Někdy představitelé druhé perspektivy kritizují výzkumníky první perspektivy, že redukuje chápání šikany na faktory založené na jednotlivcích, stejně jako mají tendenci patologizovat žáky, kteří šikanují ostatní nebo kteří jsou sami šikanováni. V České republice jsou tyto trendy patologizace patrné dodnes (např. publikace zmiňující různě vyhraněné typy agresorů, typickou oběť apod.). Je důležité zmínit, že výzkum zaměřený na individuální faktory netvrdí, že každý, kdo šikanuje, má stejný soubor psychologických rysů a že každý, kdo je šikanován, sdílí jiný soubor konkrétních rysů. Tito výzkumníci tvrdí, že některé psychologické charakteristiky jsou častější u žáků, kteří šikanují ostatní nebo u žáků, kteří jsou vystaveni šikaně, ve srovnání s jinými žáky. Úplné odmítnutí individuálních psychologických vysvětlení a odvolávání se pouze na sociální a kulturní vysvětlení má také tendenci redukovat a marginalizovat význam individuálních psychologických charakteristik. Různé perspektivy je třeba začlenit do komplexnějšího chápání šikany (Mauder, Crafter, 2017).

1. Nová definice šikany

Šikanu tak lze chápat jako společenský jev, který může vzniknout, být udržován, měněn nebo zastaven složitou souhrou individuálních a kontextových faktorů. Je komplexním sociálním problémem, který má vliv na jednotlivce, školy i společnost. Šikana se vyznačuje tím, že existuje nerovnováha moci. Často se opakuje a projevuje jako nežádoucí mezilidské chování mezi žáky nebo pracovníky školy v různých interakcích. Způsobuje fyzickou, sociální a emocionální újmu cílovým osobám nebo skupinám, ale také širší školní komunitě (School Bullying an Inclusive, 2024). Nová definice upouští od zaměření výhradně na individuální nebo skupinové chování a zdůrazňuje, že šikana je chování, které se vždy vyskytuje v rámci dané sociální sítě vztahů ve škole a komunitě. Tento přístup k šikaně znamená, že nerovnováha moci mezi těmi, kdo šikanují, a těmi, kteří jsou šikanováni, souvisí s jejich sociální sítí a s normami, které strukturují vztahy v této síti. Mocenské nerovnováhy, které charakterizují šikanu, jsou tedy umožněny nebo brzděny obojím:

- Institucionální a sociální kontext škol a celého vzdělávacího systému - včetně učitelů, ředitelů, ostatních zaměstnanců školy, vrstevníků a rodičů.
- Společnost v širším slova smyslu, v mnoha případech včetně společenských norem, které vytvářejí a udržují šikanu. Zejména pokud jde o sociální hierarchii a sociální vyloučení.

2. Sociokulturní přístup k šikaně

Zábrodská (2016) popisuje sociokulturní přístup jako ten, který nás nutí přesouvat pozornost od individuální dyády agresor – oběť a zaměřit se více na kontext, institucionální vlivy a historický kontext. Šikanu vnímá jako sociálně konstruovaný jev, který má kulturní a časovou proměnlivost. Tento jev je utvářen v každodenních interakcích mezi dětmi, pedagogy a rodiči. Součástí procesu utváření šikany je vyjednávání významu konkrétního chování, zejména toho, co je považováno za normální a žádané chování, a jak se chovat k těm, kteří normy takového chování dodržují, anebo je naopak porušují (Mauder, Crafter, 2017). Kulturní kontexty (např. rodina, škola, sociální skupiny) mají své vlastní dějiny, sociální normy, které se v průběhu času ustálily. Prostřednictvím interakce jednotlivců s komunitami a jejich začlenění do nich se předávají poznatky o kulturních pravidlech a chování. Podrobnosti o přijatelných normách a zvyklostech jsou předávány různými způsoby, např. tím, že méně zkušení členové pozorují zavedené členy a zavedení členové podporují učení prostřednictvím „ukázek správného chování“. Děti, které žijí v rodinách, kde jsou určité formy agresivního chování běžné a normalizované, se tyto vztahové styly učí od rodičů a sourozenců a přehrávají je v dalších prostředích, jako je škola. Existuje souvislost mezi šikanou ve škole a vztahy dětí s klíčovými postavami, kde dochází k neshodám, tvrdé disciplíně, násilí a zneužívání (tamtéž). Z tohoto pohledu je to, co je klasifikováno jako šikana, založeno spíše na interpretaci situace, v níž se daná činnost vyskytuje, než že by se jednalo o objektivní

jev, který by se projevoval stejně v různých prostředích. Klíčové je, abychom pochopili, proč je šikana dětmi interpretována a konstruována tak, jak je a dále abychom pochopili způsoby, jak jsou tyto konstrukce formovány a omezovány širším kulturním životem (Teräsahjo, Salmivalli, 2003).

V rozhovorech o zvládnutí šikany ve školách učitelé uvedli, že to, co je označeno za šikanu, závisí na situaci. Je to ovlivněno faktory, jako jsou vztahy s žáky a institucionální postupy, které určují, jak se incidenty řeší. Rozhodování učitelů o zásahu v hypotetických scénářích šikany ovlivňuje jejich hodnocení závažnosti incidentu tím, jaký mají vztah vůči šikanovanému žákovi. Učitelé používají schéma o dobrých a špatných žácích. Stejný incident šikany tak může být interpretován a řešen různě v závislosti na prostředí, kde k němu došlo. Při porovnání žáků a učitelů uvádějí obě strany poměrně odlišné významy spojené se šikanou. Překvapivě pouze 9 % žáků zahrnuje do své definice šikany opakování, zatímco u učitelů to bylo 17,8 %.

Na základě snahy porozumět šikaně z perspektivy dětí sociokulturní přístup vyvozuje, že šikana z pozice šikanujících dětí v mnoha ohledech dává smysl, například proto, že uspokojuje některé z důležitých dětských potřeb, jako jsou potřeba začlenění do kolektivu a získávání moci a statusu. Klíčovým úkolem proto je pomoci dětem uspokojit jejich potřeby jiným, pozitivním způsobem (Zábrodská, 2016).

3. Konstrukce šikany

Výzkumy zjistili, že žáci v rozhovorech o šikaně opakovaně používali čtyři různé konstrukce pojmu „šikana“. Když výzkumníci pomocí dotazníku zjišťovali postoje žáků vůči šikaně, většina z nich zaujímala k šikaně jednoznačně negativní postoj. Když ale následně s žáky vedli ve skupinkách rozhovory, zjistili, že i žáci, kteří v dotazníku vyjadřovali negativní postoj k šikaně, se šikany přesto reálně dopouštěli a dokázali si ji omluvit. Dvě z těchto konstrukcí šikany obhajovaly: popisovaly ji jako neškodnou nebo jako oprávněnou. Při jejich používání žáci využívali celou škálu strategií ospravedlňujících šikany: obviňování šikanovaných žáků („může si za to sám“), stigmatizace šikanovaných žáků („smrdí“), bagatelizování šikany („byla to legrace“) a další (Teräsahjo, Salmivalli, 2003).

Fakt, že žáci používali takto vzájemně rozporné konstrukce, poukázal na to, že porozumění šikaně je závislé na situaci a kontextu. Jinak řečeno, žáci používali různé významy pojmu „šikana“ podle toho, o jakém konkrétním případě agrese zrovna hovořili. Popisovali šikanu jako zavrženíhodnou v situacích, kdy se týkala jich samotných, anebo když měli komentovat obrázky znázorňující šikanu. Když ale popisovali konkrétní případy šikany svých spolužáků, měli tendenci šikanu zlehčovat a omlouvat. Žáci mohou mít na obecné rovině k šikaně negativní postoj, ale přesto mohou akceptovat konkrétní chování, které by do tohoto konceptu zapadalo. Výzkumníci tento rozpor vysvětlují tím, že při vyplňování dotazníků či komentování obrázků si žáci představují pod pojmem „šikana“ něco jiného, než co se děje v jejich vlastní třídě. Ve vlastní třídě nemusí vnímat agresi jako „šikanu“, ale jako normální, zdůvodněné

chování (např. běžný konflikt či oprávněnou pomstu). Žáci tak konkrétní případy agrese mohou vyjímát z definice „šikany“ a na základě toho je schvalovat. K šikaně může docházet i v rámci přátelských skupin, což zpochybňuje tradiční představy, že vztahy mezi šikanujícími a obětí jsou odlišné od přátelských vztahů (Zábrodská, 2016)

4. Kdo je podle žáků cool?

Janošová (2016) popisuje slangový výraz cool u euroamerických teenagerů jako hojně užívaným označením pro vše, co je podle této generace žádoucí a populární. Nálepku cool dospívající přiřazují například k stylu chování, modernímu oblečení, úpravě zevnějšku, účesu nebo k různým módním věcem a zařízením. Za cool je někdy považované také to, co je v určitém protikladu k oficiálním hodnotám, zastávaným dospělou mainstreamovou populací (Pountain, Robins, 2000). Cool póza je častá u agresivních jedinců a patří k nejběžnějším průvodním jevům agrese a šikany (Janošová, 2016). Agresivní jedinci často rozumí obsahu sociálních podnětů a dovedou také odhadnout záměry druhých lidí. Jde-li však o jejich vlastní prospěch, nemají zábrany jednat agresivně, bez ohledu na zájmy ostatních (Espelage, Swearer, 2003). Jde o tzv. úspěšné agresory, kteří útočí či manipulují s druhými proto, aby si udrželi nebo zvýšili postavení ve skupině (Cillessen, Rose, 2005). Jejich agrese může unikat spolužákům a nevšimnou si jí ani mnozí učitelé. Typický je pro ně nezúčastněný či pohrdavý postoj k některým spolužákům, někdy i k učitelům a k dění ve třídě. Někteří dávají najevo svůj nezájem o školní práci a navenek jsou lhostejní ke kázeňským postihům. Tímto postojem před spolužáky demonstrují svou moc anebo převahu nad učitelem (Janošová, 2016). Nadřazená a pohrdavá póza žáků má svůj odraz i ve zbytku třídy. Méně sebejistí spolužáci inklinují k jejich obdivování, ke strachu z nich a často se vedle nich cítí jako „méněcenní“. Rodkin et al. (2006) zkoumali, jací žáci jsou považováni svými spolužáky za cool. Ve svém výzkumu tito autoři dospěli ke dvěma rozdílným profilům populárních dětí:

(1) Pro tzv. cool žáky, které jejich spolužáci pokládali za svůj vzor (model cool), byla charakteristická vysoká popularita ve třídě, dobrý školní prospěch a tělesná zdatnost. Tito žáci projevovali vysokou sociabilitu a podle učitelů i nízkou agresi.

(2) Druhou skupinu dětí označovaných jako cool tvořili tzv. „drsňáci“ (anglicky tough cool). I oni byli hodnoceni jako populární a tělesně zdatní, ale také jako velmi agresivní. Žáci, kteří do kategorie cool nominovali agresivní spolužáky (tough cool), patřili častěji do part, jejichž členové se chovali agresivně, zatímco členové přátelských skupinek s neagresivním chováním hodnotili jako cool populární spolužáky neagresivní (model cool).

Pojem cool má tedy dva odlišné významy. Je sice obvykle používán v pozitivním smyslu, adolescenti však mohou kladně hodnotit nejen prosociální jednání, ale také jednání problematické či agresivní. Pro negativní významovou konotaci označení cool bývá z tohoto důvodu používán spíše pojem „tough“. K tough projevům se řadí agrese, zastrašování a vyhrožování, posměšky a ponižující komentáře vůči druhým, neuznávání autorit a časté kázeňské tresty. Pokud bychom tyto poznatky vztahovali k šikaně, mohli bychom teoreticky předpokládat, že vzoroví populární žáci mají mnoho předpokladů pro to, aby dokázali zabránit případné šikaně. Naopak u žáků s profilem „drsnáků“ (tough) lze předpokládat zvýšené riziko šikanování.

5. Jinakost v kolektivu

Sociokulturní studie dokumentují, že údajná odlišnost šikanovaných žáků představuje hlavní důvod, kterým ostatní žáci zdůvodňují a omlouvají šikanu (Thornberg, 2010, 2013, 2014). Žáci, kteří se nějakým způsobem odlišují od kolektivu, jsou ostatními vnímáni jako „divní“ a jsou ze skupiny vylučováni. Jedná se především o odlišnost v oblastech klíčových pro přijetí v dětském kolektivu, jako jsou fyzická zdatnost a atraktivita, oblečení, materiální vlastnictví a školní prospěch (Thornberg, 2013). V konkrétních výzkumech žáci uváděli jako hlavní důvody šikany tichost, nesmělost, citlivost, nemoderní oblečení, častou nemocnost, etnicitu a náboženské přesvědčení (Zábrodská, 2016). Je důležité zdůraznit, že z perspektivy sociokulturních studií odlišnost není trvalým rysem šikanovaného žáka. Odlišnost je sociální konstrukcí v tom smyslu, že to, co je vnímáno jako odlišnost, je stanovováno až v konkrétním kolektivu, obvykle vlivnou skupinkou nebo jedincem. Který žák bude vnímán jako odlišný a proč, se tedy může v různých kolektivech lišit v závislosti na různých skupinových normách a klimatu (Thornberg, 2011). V některém kolektivu může být vnímán jako odlišný, protože se nevěnuje konkrétnímu sportu, v jiném kvůli nošení brýlí, a v jiném, protože má odlišný etnický původ. Komplikaci při intervenci představuje fakt, že jakmile třídní kolektiv už jednou začne určitého žáka vnímat jako „jiného“, je velmi obtížné se v dotyčném kolektivu této nálepky zbavit (Evans, Eder, 1993). Pokud kolektiv označí určitého žáka za odlišného, znamená to, že ho považují za „narušitele“, tedy za osobu, která ohrožuje klíčová pravidla a normy chování platné v jejich skupině (Janošová, 2016). V důsledku toho pak někteří žáci cítí potřebu odlišnost u druhých trestat. Šikanující žáci mohou šikanu používat jako nástroj k udržení toho, co je skupinou považováno za normální a správné (Ryan, Morgan, 2011). Autorky Anne Ryan a Mandy Morgan (2011) poukazují na to, že k trestání odlišnosti dochází také ze strany školy a pedagogů, což může posilovat tendenci některých žáků používat šikanu jako způsob trestání odlišnosti u spolužáků. Škola sama je tedy institucí, která slouží k vytváření „normy“ a „normality“. Podle autorek proto možná není náhoda, že školní prostředí vykazuje vysokou míru šikany. Ve škole je vyžadována poslušnost a konformita, protože ty usnadňují kontrolu velkých skupin lidí. Tak dochází ke dvojímu uplatňování moci: na jedné straně pedagogové jako představitelé instituce usilují o kontrolu žáků, a na straně druhé

žáci usilují o kontrolu svého prostředí, včetně kontroly svých spolužáků. Žáci jsou tak současně objekty i aktéry školní normalizace, což může mít podobu „boje“ proti odlišnosti ostatních spolužáků (a někdy i učitelů). V nedobrovolných kolektivech se vytváří silný tlak na konformitu se skupinovými normami a oběťmi se stávají ti, kteří „jsou prostě jiní než ostatní“.

6. Příklady řešení šikany

6.1 Kdo přichází s problémem?

Při podezření na šikanu ve třídách, mohou být informace závislé na tom, kdo tuto informaci přináší. Nutně sebou nese „zkreslení“, které je v mnoha případech ve prospěch informátora. Pokud s „informací o šikaně“ přicházejí (1) rodiče „šikanovaného“ žáka, často přicházejí s jednoznačnými řešeními situace pro „agresora“ (např. odeslat dítě do diagnostického ústavu, dát mu dvojku z chování). Někteří rodiče sebou na schůzky přináší ukázky katastrofických případů z celého světa (ve formě výstřížků z novin, videoukázek apod.). (2) Žák (žáci), kteří přichází s informací o šikaně, chtějí často pomoci svému spolužákovi. Informace může být ale zkreslená vztahem, který k tomuto spolužákovi mají. Vždy jde o jednostranný pohled žáků, který může být velmi závažný nebo může mít k realitě opravdu daleko. Může jít o jakýsi druh pomsty neoblíbenému spolužákovi. Děje se to např. u konfliktů v dívčích skupinách, kde pomluva může být nástrojem k „dosažení cíle“. (3) Učitel, vychovatel – opět stejně jako rodiče může přicházet s jasnými scénáři řešení situace nebo naopak s absolutní bezradností. (4) Vedení školy chce většinou situaci rychle vyřešit. Jde jim nejen o vyřešení situace násilí ve škole, ale také o prestiž a vnější obraz školy. (5) Nepedagogičtí pracovníci často přicházejí s důležitými informacemi o incidentech. Někdy jsou pro řešení potenciální šikany klíčoví. Vidí žáky ve škole v situacích, které jsou pro učitele nedostupné. Žáci se také v jejich přítomnosti chovají „jinak“ než před učiteli.

6.2 Jak tedy nakládám „s informací o šikaně“?

Pokud jde o situace, kde jsem přímým svědkem, je důležité zjistit kontext celé situace (např. zda něco události předcházelo apod.).

Pokud mám „jen“ informaci o údajné šikaně, je možné postupovat těmito způsoby. V tuto chvíli ještě nevím, zda jedná o šikanu či nikoliv.

1. **„Zastavím se“ a promyslím kroky** (vše je nutné dokumentovat). V této fázi vyhodnocuji informaci, kterou mám a rozmyšlím další kroky. S informací nemůžu nakládat jako se zjištěnou šikanou. Zatím nemám dostatek poznatků pro řešení šikany.

2. **Musím to řešit?** Musím vyhodnotit, zda se nejedná například o incidenty, které jsou přiměřené věku (např. šarvátky mezi chlapci 4. – 5. tříd; škádlení mezi žáky devátých tříd). Může se také jednat o incidenty, které nijak nesouvisí s děním ve škole a přísluší spíše orgánům činným v trestním řízení.

3. **Zvládnou“ situaci vůbec řešit?** Zamyslím se nad tím, zda není situace tak komplikovaná a závažná, že je potřeba ihned informovat další odborníky a instituce?

4. **Budu dělat diagnostiku třídy pomocí dotazníků?** Potřebuji nutně udělat diagnostiku třídy pomocí standardizovaných nebo nestandardizovaných metod? Neobejdu se bez diagnostiky třídy? Jaký je cíl těchto dotazníků?

5. **Zvládnou situaci vyšetřit za vyučovací hodinu nebo v určitém časovém úseku?** Musím promyslet, zda nebudu potřebovat na řešení incidentů větší časový úsek. Mohlo by se totiž stát, že mám k řešení pouze přestávky mezi hodinami. Pokud by se jednalo o šikanu, šikanující se mohou mezi tím domluvit na výpovědích.

6. **Přizvu třídního učitele?** Vycházím z toho, že zatím pracuji „pouze“ s informací o šikaně. Opět zvážím, zda je důležité při vyhodnocování prvotních informací přizvat pracovníky ŠPP a třídní učitele. Je dobré požádat o informace také nepedagogický personál, například uklízečky nebo školníka. Žáci tyto osoby zpravidla nevnímají jako ohrožení.

7. **Kdy informuji vedení školy?** Vedení školy zpravidla informuji po ujasnění si prvotních kroků v řešení. Může se stát, že vedení školy informuje rodiče žáků.

8. **Informuji rodiče, popř. někoho jiného ihned?** Opět se jedná o další krok, ve kterém již musím disponovat dostatkem informací o incidentu. Musím zvážit, zda mám již dostatek poznatků pro kontakt s rodiči.

9. **Vyžádám si metodickou podporu (SVP, PPP, jiný psycholog)?**

Jde v jistém smyslu o aplikaci metod Funkční analýzy chování. Funkční analýza chování (FACH; functional behavioral assessment – FBA) je diagnosticko-intervenční model postupu při práci učitele se žáky s náročným chováním. Hlavním cílem je získat co nejvíce informací o chování žáka a systematicky je analyzovat. Díky této analýze jsem schopen vytvořit „hypotézy“ a na základě těchto hypotéz realizovat cílenou intervenci. Veškeré tyto postupy je nutné modifikovat na konkrétní případy s přihlédnutím k sociokulturním aspektům dané školy, specifikám dané lokality, leckdy i v kontextu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V některých situacích je nutné navázat úzkou spoluprací se ŠPZ či SVP. Cenným zdrojem informací může být také Případové setkání odborníků ve škole.

Použitá literatura

1. Cillessen, A. H., Rose, A. J. (2005): Understanding popularity in the peer system. *Current, Directions in Psychological Science*, 14, 102–105.
2. Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2003): Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 3, 365–383.
3. Evans, C., Eder, D. (1993): "NO EXIT" Processes of social isolation in the middle school. *Journal of Contemporary Ethnography*, 22, 2, 139–170.
4. Janošová, P. (2016). Je šikana „cool“? Nadřazená emoční neúčastněnost u šikanujících žáků. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. (2016). *Psychologie školní šikany*. Grada.
5. Pountain, D., Robins, D. (2000): Cool rules: Anatomy of an attitude. London, Reaktion Books.
6. Maunder, R.E.; Crafter, S. School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, ISSN: 1359-1789, Vol: 38, Page: 13-20, Publication Year 2018
7. Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Carolina, N., Hill, C., Pearl, R., Acker, R. Van. (2006): They're cool: Social status and peer group supports for aggressive boys and girls. *Social Development*, 15, 2, 175–204.
8. Ryan, A., Morgan, M. (2011): Bullying in secondary schools: Through a discursive lens. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 6, 1–2, 1–14.
9. Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). "She is not actually bullied." The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 2, 134–154.
10. Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47, 4, 311–327.
11. Thornberg, R. (2013): School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*.
12. Thornberg, R., Jungert, T. (2014): School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 2, 99–108.
13. Thornberg, R. (2011). She's weird! The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25, 4, 258–267."
14. World Anti-Bullying forum (2024, 10. listopadu). School Bullying an Inclusive. Bullying convened by UNESCO and World Anti-Bullying Forum, Dublin City University. <https://worldantibullyingforum.com/resources/#publications>
15. Zábrodská, K. (2016). Sociokulturní přístup ke školní šikaně. In Janošová, P., Kollerová, L., Zábrodská, K., Kressa, J., & Dědová, M. *Psychologie školní šikany*. Grada.

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D. vystudoval Speciální pedagogiku – etopedii. Přes dvacet let se věnuje rizikovým jevům u dětí především ve školním prostředí. Pracoval v různých zařízeních, které se těmto dětem věnují. Prošel dlouhodobým psychoterapeutickým výcvikem, je lektorem společného vzdělávání. V současné době pracuji jako školní speciální pedagog a učím na Pedagogické fakultě JU. Téma příspěvku v jednání.

WELLBEING VE ŠKOLÁCH A CO TO VLASTNĚ ZNAMENÁ?

Mgr. Michaela Mottlová

Abstrakt: *Wellbeing ve školách je stále důležitější téma v oblasti primární prevence, které se zaměřuje na celkovou pohodu žáků a studentů. Příspěvek si klade za cíl objasnit pojem wellbeing, jeho význam a aplikaci v školním prostředí. Uvádí také přehled výzkumů a postupů v oblasti podpory wellbeingu ve školách, včetně konkrétních programů a intervencí, které mohou být vyzkoušeny.*

Úvod

Úvodem začneme pouze zdánlivě jednoduchou otázkou: Co je to vlastně MAP? Bavíme se o zkratce pro Místní akční plán rozvoje vzdělávání. Na dalších řádcích bych Vám ráda představila, jak právě prostřednictvím MAPu dochází ke zkvalitňování vzdělávání v ORP České Budějovice a proč se zabýváme Wellbeingem škol.

Tento koncept podpory byl vytvořen v Operačním programu Výzkum, vývoj a vzdělávání s cílem podpořit vedení a plánování vzdělávání v co nejmenších územních jednotkách. Přesahovým cílem MAPu je, aby si k sobě našli cestu rodiče, učitelé, ředitelé, zřizovatelé škol, místní spolky – prostě všichni aktéři, kteří mají co říct ke vzdělávání v daném místě, a aby spolu začali plánovat, jak zajistit, aby vzdělávání v širokém slova smyslu co nejlépe odpovídalo potřebám místních obyvatel.

MAP umožňuje vybudovat systém spolupráce mezi zřizovatelem, školami, školskými zařízeními, organizacemi poskytujícími sociální služby a dalšími relevantními partnery v různých oblastech vzdělávání. Výstupy z MAPu rovněž využívá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jako analytický a datový vstup pro další plánování rozvoje celé vzdělávací soustavy České republiky. Představují totiž zcela jedinečný pramen poznání potřeb v jednotlivých územích.

Cílem Místních akčních plánů rozvoje vzdělávání (MAP) je zvýšit kvalitu předškolního a základního vzdělávání prostřednictvím systematického přístupu, akčního plánování, inovativních a inhibičních metod, ale především formou spolupráce zřizovatelů, škol a ostatních aktérů. MAPy řeší kvalitu vzdělávání v návaznosti na aktuální změny vzdělávací politiky v České republice. Zaměřují se na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), na zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, na rozvoj kompetencí dětí i na spolupráci mezi rodinou a školou. Mezi hlavní cílovou skupinu MAPů patří děti a žáci do 15 let navštěvující zařízení pro včasnou péči, mateřské a základní školy a zařízení neformálního a zájmového vzdělávání. Přestože jsou děti a žáci hlavní cílovou skupinou, jsou podpořeni především prostřednictvím pedagogických pracovníků, rodičů a dalších aktérů ve vzdělávání. Kvalifikovaný a motivovaný pedagog a rodič je neúčinnější nástroj pro dosažení kvality ve vzdělávání, její rozvoj. Pedagogický lídr a informovaný rodič přináší dětem často navíc přidanou hodnotu v podobě

vybavení klíčovými kompetencemi, aktivní funkční gramotnosti, morálních hodnot a zdravých životních postojů. Podpora dětí a žáků je směřována k dostupnosti vzdělávání pro všechny, k rozvoji potenciálu a k zažití úspěchu každého dítěte/žáka. Pravděpodobně nejdůležitějším výsledkem dlouhodobé podpory v území je však zvyšující se pozitivní hodnocení systémových kroků ze strany zřizovatelů, ředitelů i jednotlivých učitelů a zvyšující se důvěra rodičů v kvalitu škol. Lepší kompetence učitelů zvyšují jejich očekávání vzhledem ke vzdělávacím výsledkům žáků.

A tady začínáme objevovat primární kořeny významu konceptu Wellbeingu pro školy jako takové.

1. Co je wellbeing?

Wellbeing je ústředním tématem pozitivní psychologie již téměř půl století, nicméně v kontextu pedagogiky se dostává do popředí až v posledních několika letech. Důvodem zájmu nejen pedagogů, ale i široké veřejnosti o duševní pohodu jsou zvyšující se nároky doby spolu se snahou o podávání kvalitních profesních výkonů, ale také, a to především – touha „být zdravý“, jak po psychické, tak fyzické stránce. Fyzické a psychické zdraví však zdaleka nepokrývá plný význam wellbeingu. Jedná se širokou a komplexní oblast, která se zabývá duševní pohodou vznikající na úrovni jak vnitřního, tak vnějšího světa člověka.

Termín osobní pohoda, životní spokojenost nebo také wellbeing, je v česky psané literatuře poměrně novým fenoménem, který nabývá významu skrz optiku pedagogiky zejména v posledních několika letech. Dle Dittingerové (2021) se do popředí vzájemná závislost wellbeingu a vzdělávání dostala až v průběhu pandemie koronaviru. Anglicky „well“ znamená „dobře“ a „being“ je odvozeno od slovesa „to be“ – „býti“. „Well-being“ tedy znamená doslova „je mi dobře“ a obecně „jsem v pohodě“ (Křivohlavý, 2010). Mercer a Gregersen (2020) v definici vedle životní spokojenosti konkretizují wellbeing jako stav, kdy se cítíme příjemně, zdravě nebo šťastně spolu s převažující přítomností pozitivních emocí na úkor negativních. Dle autorů se však nejedná pouze o to „být šťastný“, ale o nalezení smyslu a propojení se světem.

Ve světě je však této oblasti v kontextu pozitivní psychologie věnovaná pozornost již zhruba půl století, kdy se první soustavné práce o subjektivní pohodě objevily v roce 1975 (Křivohlavý, 2010). Za tuto dobu se wellbeing stal jednou z klíčových oblastí v rámci psychologie osobnosti a sociální psychologie, ale i v rámci aplikovaných přístupů psychologie zdraví i psychologie práce a organizace (Píšová & Hanušová, 2016).

V dnešní uspěchané a stresující době se stále více zdůrazňuje důležitost wellbeingu ve školním prostředí. Wellbeing není pouze jedním z trendových pojmů, ale klíčovým aspektem, který významně ovlivňuje nejen akademické výkony žáků, ale také jejich celkový rozvoj a psychické zdraví. Zdravé a podporující školní prostředí, které se zaměřuje na duševní pohodu studentů, přispívá k lepší motivaci, angažovanosti

a schopnosti zvládat nároky školní docházky. Kromě toho péče o wellbeing studentů pomáhá předcházet problémům jako jsou úzkosti a deprese, a vytváří prostor pro vyvážený a harmonický život, ve kterém se mohou mladí lidé naplno rozvíjet a využívat svůj potenciál. Vytvoření kultury wellbeingu ve školách je tedy nezbytným krokem k zajištění kvalitního vzdělání a přípravy studentů na život v moderním světě.

Pojem wellbeing nemá v českém jazyce doslovný překlad. Bývá označován jako „duševní pohoda“ či „osobní pohoda“. (Šolcová & Kebza, 2004, s. 21) Jestliže jedinec pokládá svůj život za kvalitní a přínosný nehledě na názory druhých, jedná se o jev, který se označuje jako subjektivní pohoda. (Diener, 2009, s. 1)

Duševní pohoda je často spojovaná s kvalitoužití ve školním prostředí. Žáci ve škole tráví značné množství času, a proto je potřebné věnovat zvláštní pozornost tomu, zda se žáci cítí bezpečně, a jestli dosahují pozitivních výsledků ve vzdělávání. S ohledem na to, že prostředí má podstatný vliv na úspěch každého jedince, je tato problematika velice důležitá a nepostradatelná. Nejedná se pouze o wellbeing žáků, ale také o wellbeing pedagogů a všech dalších nepedagogických pracovníků. Je potřebné rozvíjet přátelské vztahy jak mezi učiteli a žáky, tak i mezi jednotlivými žáky navzájem a budovat oboustrannou důvěru i sebedůvěru. Tyto spojitosti jsou klíčové k efektivnímu dosažení výsledků a k naslouchání individuálním potřebám i v mimoškolních činnostech žáků. Na základě těchto relací dochází k úspěšnému vzdělávání a seberozvoji každého jednotlivce. (Spurná & Nosková, 2022)

Wellbeing je primárně psychologického zaměření, přesto zasahuje do několika dalších společenskovedních a přírodovědných oborů. Světová zdravotní organizace (WHO) vydala v roce 1948 zdravotní definici, kde je wellbeing ukotven jako výrazný prvek zdraví. Nejde pouze o nemoci či poruchy, nýbrž o „stav úplné fyzické, duševní a sociální pohody.“ (Kebza & Šolcová, 2005, s. 12)

2. ..a proč je důležitý ve škole?

Wellbeing se tak stává klíčovým faktorem pro kvalitu života, jak v profesním, tak osobním kontextu. Mnoho lidí s wellbeingem dosud nemá zkušenosti a každý z nich si jej představuje odlišným způsobem. Je velmi pravděpodobné, že se v příštích letech bude společnost setkávat s tímto novějším pojmem intenzivněji a opakovaně. V učitelství, které je často vysoce náročné a stresující, hraje wellbeing zásadní roli v efektivitě a spokojenosti učitelů. Učitelé s vysokou úrovní wellbeingu dokážou lépe zvládat stres, což se pozitivně projevuje nejen na jejich vlastní pohodě, ale i na podpoře, kterou poskytují svým žákům.

Učitelské povolání je velmi specifické v množství úkonů, které je nutné ovládat ihned bez možnosti postupného zaškolení a zvyšování nároků, jako je tomu v jiných profesích. V kombinaci s dalšími stresory (např. nedostatečná podpora vedení, neschopnost zvládat žákovskou nekázeň aj.) s sebou tento fenomén přináší další rizika, jako je syndrom vyhoření, stres, únava a vyčerpání a v konečném důsledku

učitelský drop-out. Přestože se nejedná o výjimečný scénář, dosud není této problematice při vysokoškolské přípravě budoucích učitelů věnována dostatečná pozornost. Množství pedagogicko-psychologických předmětů je zaměřeno pouze teoreticky a ignoruje aktuální trendy v oblasti duševní sebepečce, přestože téma wellbeingu v posledních letech nabývá na popularitě. Wellbeing učitelů tedy vidíme jako stěžejní proměnnou pro všechny aktéry vystupující ve vzdělávacím procesu. Zaměřením pozornosti na wellbeing učitelů lze snížit míru stresu při počátečních profesních obtížích, zvýšit učitelské sebevědomí, ale také zlepšit celkovou atmosféru i vztahy se žáky a kolegy.

Důležitost wellbeingu spočívá v několika aspektech:

- Zvýšení produktivity: Učitelé, kteří se starají o svůj wellbeing, vykazují vyšší pracovní produktivitu a kreativitu, což má pozitivní vliv na kvalitu výuky.
- Podpora žáků: Vyrovnaní učitelé jsou schopni lépe motivovat a chválit své žáky, čímž přispívají k jejich osobnímu rozvoji.
- Odolnost vůči stresu: Vědomá péče o wellbeing zvyšuje resilienci a flexibilitu, což usnadňuje zvládání výzev a nepříjemných situací.
- Dlouhodobý rozvoj: Učitelé, kteří si uvědomují a aktivně pečují o svůj wellbeing, slouží jako vzory pro své žáky, což podporuje celoživotní hodnotu vlastního zdraví a pohody.
- Kvalita vzdělávacího prostředí: Vysoká úroveň wellbeingu mezi učiteli přispívá k pozitivnímu klimatu ve škole, což je prospěšné pro všechny zúčastněné.

Tím, že žáci i učitelé netrpí žádnými nedostatky ve všech pěti důležitých oblastech (fyzické, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní), mohou tak dosahovat správného pocitu blaha. V několika evropských zemích, jako je například Švédsko, Dánsko či Norsko, je integrace duševní pohody zahrnuta do školního vzdělávacího programu. Díky aktivnímu rozvíjení a podpoře wellbeingu se žáci ve škole cítí bezpečně, sebejistě a spokojeně, na základě toho dosahují mnohem lepších výsledků a v neposlední řadě napomáhá zabránit psychickým problémům a nepřiměřenému chování jedince vůči sobě i ostatním žákům.

V odborné literatuře je tento jev nazýván jako wellbeing, který má zvláště psychologické zaměření, objevuje se ale i v mnoha dalších vědních disciplínách. (Kebza & Šolcová, 2005, s. 12) Životní spokojenost se nezužuje pouze na intenzitu angažování ve vztahu s blízkými lidmi, prožívání smysluplnosti či zapojení do pracovního chodu. Naopak tato pohoda v životě zahrnuje vyjadřování pozitivní nálady člověka. Především pozitivní emoce a celkové emoční nastavení člověka jsou hlavními projevy spokojeného života. Je předpokladem, že čím intenzivněji a pečlivěji budou pedagogové rozvíjet podporu wellbeingu u žáků, tím bude celkový pocit duševní pohody pevnější a stabilnější. (Prokopová et. al., 2022, s. 13, 26)

Z výsledků národních i mezinárodních průzkumů je zřejmé, že značné množství žáků i pedagogů pociťuje nepohodlí ve školním prostředí, což nepříznivě ovlivňuje proces učení. Přibývá tedy velké množství žáků, kteří potřebují zvýšit podporu jejich duševního zdraví a wellbeingu. (Felcmanová, 2021, s. 15)

Wellbeing samozřejmě úzce souvisí s kvalitou našeho života v práci i mimo ni. Umožňuje nám naplno uplatňovat naše profesní dovednosti, být ve výuce kreativní a dobře zvládat management chování studujících. Dobrý pocit z práce zlepšuje i náš wellbeing doma a samozřejmě to platí i opačně. Vědomá péče o vlastní wellbeing nám pomáhá lépe reagovat na stres, nepříjemnosti a náročné situace, se kterými se v práci i mimo ni setkáváme. Učitelství je intenzivní, naplňující, ale současně vyčerpávající profese. Učitelé a učitelky s nízkou úrovní wellbeingu pociťující vyšší míru stresu mají větší obtíže s poskytováním podpory svým žákům a žákyním a méně často je chválí. Jejich pracovní produktivita klesá (Ptáček et al., 2018; Whitaker et al., 2012).

Zatímco wellbeing žáků je častým předmětem zkoumání, neméně důležité je zaměřit se na wellbeing učitelů. Učitelé, kteří se cítí dobře ve své profesi, jsou efektivnější, lépe zvládají pracovní stres a vytvářejí pozitivní atmosféru ve třídě. Naopak, učitelé trpící syndromem vyhoření nebo stresem mají tendenci k častějším absencím, nižší motivaci a nižší kvalitě výuky.

Podpůrné mechanismy pro wellbeing učitelů zahrnují:

- Profesionální podpora a další vzdělávání: Možnost se profesně rozvíjet a mít přístup k dalším vzdělávacím příležitostem je zásadní pro dlouhodobou motivaci a spokojenost učitelů.
- Emoční podpora a kolegiální spolupráce: Kolegiální prostředí, které podporuje sdílení zkušeností a společnou práci, přispívá k eliminaci pocitu izolace.
- Pracovní vyváženost a prevence syndromu vyhoření: Školy by měly zavádět programy, které podporují rovnováhu mezi pracovním a osobním životem učitelů a pomáhají jim zvládat stres.

Zdroj: Felcmanová Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu

Vysoká úroveň osobního wellbeingu a aktivní péče o něj nám poskytuje potřebnou odolnost a flexibilitu v reakci na stres a výzvy, které nám v profesním i osobním životě přicházejí do cesty. Vlastní pozitivní přístup k podpoře osobního wellbeingu je vzorem pro žáky a žákyně, kterým bychom měli pomoci naučit se o svůj wellbeing celoživotně pečovat.

3. Kolik wellbeingů máme?

- Ve fyzické oblasti souvisí se zdravím a bezpečím a je ovlivněný fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.

- V kognitivní oblasti souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.
- V emocionální oblasti souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.
- V sociální oblasti souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.
- V duchovní oblasti souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

Vědomá péče o vlastní wellbeing nám pomáhá lépe reagovat na stres, nepříjemnosti a náročné situace, se kterými se v práci i mimo ni setkáváme.

Felcmanová (2023) nabízí praktické cvičení s otázkami pro (nejen) pedagogy k zmapování např. profesní a emoční oblasti takto:

Profesní oblast souvisí s profesním rozvojem, řešením problémů v pracovním prostředí, kreativitou ve výuce, efektivním řízením času, překonáváním prokrastinace a schopností pozitivně ovlivňovat podmínky své práce.

- Co mi přináší chuť se dále vzdělávat a zkoušet v práci s žactvem nové metody a přístupy?
- Jaká forma podpory mého profesního rozvoje mi skutečně něco dává/dala?
- Co mi pomáhá nakládat s časem tak, abych nebyl/a ve stresu, že něco nestíhám?
- Co dělám proto, abych vedení komunikoval/a své potřeby a návrhy řešení situací, které mě zatěžují?
- Co mi pomáhá překonat překážky v dosahování cílů, které jsem si stanovil/a?
- Co dělám proto, abych v práci necítil/a soustavné přetížení?

Emocionální oblast souvisí s pociťováním pozitivních emocí, kladným vnímáním sebe sama, zvládnutím negativních emocí a budováním odolnosti umožňující zvládat stres a nepříznivé situace. Co mi...

- ...po ránu pomáhá těšit se na nový den?
- ...pomáhá zmírnit negativní emoce, které prožívám v souvislosti s prací?
- ...pomůže, když se mě něco pracovního osobně dotkne?
- ...ve škole zaručeně zlepší náladu?
- ...pomáhá, když cítím, že je toho na mě v práci moc?
- ...celkově pomáhá snižovat stres?
- ...pomáhá „nechat práci za dveřmi“ domova?

4. A jak se ten wellbeing dělá?

Škola pro žáky představuje nejen prostředí, kde si osvojují nové znalosti. Je místem, ve kterém jedinci rozvíjejí v širokém spektru emocionální a sociální dovednosti, jež mají klíčový význam pro úspěšné začlenění do společnosti. Jestliže škola podporuje rozvoj těchto dovedností, přispívá také zároveň k celkovému dosažení spokojenosti se svým životem. (OECD, 2017) Hlavním záměrem podpory wellbeingu žáků je udělit příležitost rozvíjet schopnosti jako svůj potenciál, odolnost, sebekontrolu. (Novotná, 2022, s. 6). Zavedení nebo pěstování wellbeingu ve školním prostředí není jednorázovou záležitostí, ale dlouhodobým systematickým procesem, souborem malých kroků, které vyžadují koordinovaný přístup na několika úrovních:

- Školní kultura zaměřená na pohodu: Vytvoření školní kultury, kde je wellbeing vnímán jako klíčová hodnota. To zahrnuje podporu dialogu o duševním zdraví, poskytování zdrojů a nástrojů pro péči o pohodu a vytváření bezpečného a podpůrného prostředí.
- Zapojení žáků i učitelů do rozhodovacích procesů: Zajištění toho, aby se žáci i učitelé cítili zapojeni do tvorby školní politiky a mohli se aktivně podílet na rozhodování, je zásadní pro jejich pocit spoluzodpovědnosti za školní prostředí.
- Školní programy zaměřené na wellbeing: Mnoho škol dnes zavádí specifické programy zaměřené na podporu wellbeingu, jako jsou relaxační cvičení, mindfulness techniky, workshopy zaměřené na zvládání stresu nebo programy zdravé výživy.

Mezi faktory, které jsou účelně vytvářeny k naplňování základních potřeb žáků s cílem jim poskytnou prostor pro naprosté soustředění se na vzdělávání náleží celková atmosféra školy, třídní klima, pedagogové, různé způsoby práce s chybou. Velmi důležitá je aktivita všech účastníků ve vzdělávání žáků, učitelů, rodičů a ostatních pracovníků. (Felcmanová, 2020, s. 5) Existuje řada opatření či aktivit na podporu wellbeingu žáků. Velmi důležité jsou třídnické hodiny, které mohou podpořit vztahy, pocit bezpečí každého jedince a celkové klima třídy. V posledních letech se uplatňuje individualizace výuky, slovní hodnocení či projektová výuka, v níž žáci mohou rozvíjet sociální dovednosti. (Felcmanová, 2020, s. 8, 9)

5. A co pro to MAP ORP ČB dělá?

Mnoho...na MAPu snažíme bojovat proti stresu a rizikovému chování z přetížení hlavně tím, že podporujeme sdílení (sociální wellbeing), jsme jedno ucho pro potřeby škol, vytváříme pozitivní prostředí, které je bezpečné pro sdílení nejistot a obtíží (supervize, intervize, semináře na podporu duševní pohody, neformální setkávání), necháváme si pomoci od odborníků (vždycky to umí někdo lépe než my a rád/a to sdílí), zaměřujeme se na praxi a na podporu toho pozitivního...

Jsme takový generátor možností...kdy aktuálně děláme...

- Konferenci s názvem Wellbeing škol v ORP České Budějovice – 17.10.2024 v ZŠ a ZUŠ Bezdrevská;
- Soutěž, kde lze výtvarně ztvárnit duševní pohodu ve škole – s vernisáží v Akademické knihovně;

- Supervize školních psychologů a speciálních pedagogů;
- Připravujeme supervize asistentů pedagoga, metodiků prevence, výchovných poradců a třídních učitelů;
- Pracovní skupinu, která se zabývá rovnými příležitostmi v různých oblastech ve školách (nadání, segregovaní, žáci s odlišným mateřským jazykem aj.);
- Multidisciplinární setkávání odborníků k mapování pomoci do škol, školních poradenských pracovišť;
- Besedy s MUDr. Zagatovou – dětskou psychiatrickou;
- Besedu se zaměřením, jak komunikovat s agresivními rodiči;
- Besedu s organizací Děti jsou taky lidi;
- Seminář kolegyň z Nevypust' duši a Linky bezpečí;
- Besedu preventivního divadla Divadelta k podpoře mezilidských vztahů rodičů a dětí, když jde o nějaký průšvih ve škole, podporu třídního klimatu;
- Aktivní seminář pohybové terapie pro pedagogy a nepedagogy s prvky mindfulness;
- Všíímavé procházky přírodou směrem k omezení přetížení a ukázání praxe, jak bojovat se stresem;
- Můžete si k nám přijít také pro knížky, zaměřené na wellbeing a práci se sebou;
- Máme na skladě v přípravě i speciálně pedagogické listy vlastní výroby;

Regionální průvodce navazuje vztah a důvěru, staví a zpevňuje most mezi školou a Eduzměnou, plní roli inspirátora a dodavatele impulzů (pomáhá aktivizovat žáky, zprostředkovává vzdělávání, přináší podněty zvnějšku). Konzultuje podobu plánu rozvoje školy a využití minigrantů. Společně se školou se účastní řady rozvojových aktivit. Regionální průvodce podporuje synergie a kolegiální sdílení pedagogů, koordinuje spolupráci uvnitř i vně regionu. Pokračuje v roli zprostředkovatele, z nabízených způsobů podpory si škola sama vybírá a zkouší je. Ve škole krystalizuje směr dalšího rozvoje, intervence mají větší návaznost a jsou pro školu užitečnější, regionální průvodce je zejména v roli podporovatele (ujišťuje, vyjasňuje, tlumí obavy), facilitátora procesu změny, konzultanta, mentora a koordinátora a také propojovatele, který přináší škole užitečné tipy a kontakty.

Zapojujeme se do různých iniciativ jako je Týden pro Wellbeing ve škole, osvěty duševního zdraví ve spojitosti s NUDZ, Nevypust' duši, SOFA, Partnerství pro vzdělávání 2030+, poradenské centrum JČU a ZČU pro oblast case managementu. V kostce se snažíme koncept wellbeingu uchopit co nejkompaktněji a přenést ho do škol v ORP České Budějovice, s tím, že spolupracujeme jak s velkými školami, tak s menšími periferními, a i těmi malými na vesnici.

Všechno, co se u nás děje je dostupné na:

<https://www.mapvzdelavani.cz/map-orp/orp-v-projektu/map-orp-ceske-budejovice/>

<https://www.facebook.com/MAPceskobudejovicko>

A na úplně závěr příklad dobré praxe: V Norsku se stala populární praxe „Outdoor Classroom Day“, kdy jednou měsíčně probíhá výuka venku. Tento den zahrnuje nejen vzdělávací aktivity v přírodě, ale i různé

hry a týmové aktivity. Výzkumy ukazují, že tato praxe zlepšuje pohodu žáků, jejich vztah k přírodě a snižuje úroveň stresu.

Literatura/zdroje

1. Diener, E. (Ed). (2009). The science of well-being. Springer.
2. Dittingerová, E. (2021). Žít školou naplno. Wellbeing učitelů a vedoucích pracovníků základních škol v kontextu dramatické výchovy. Brno: Lužánky – středisko volného času Brno, p. o.
3. Felcmanová, L. (2021). Proč a jak podporovat wellbeing ve vzdělávání. In V. Srb, L... Felcmanová, & S Pýchová (Eds.), Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření: zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ (s. 15–28). Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (skav.cz).
4. Felcmanová, L. (2023). Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu 1. Praha: Partnerství pro vzdělávání 2030+, z. ú.
5. Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
6. Hanušová, S., Pířová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K. & Ježek, S. (2017). Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitele v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita.
7. Kebza, V., & Šolcová, I. (2005). Koncept osobní pohody (well-being) a jeho psychologické a interdisciplinární souvislosti. In M. Blatný, J. Dosedlová, V. Kebza, I. Šolcová (Eds.), Psychosociální souvislosti osobní pohody (s. 11–35). MSD Brno.
8. Křivohlavý, J. (2010). Pozitivní psychologie. Praha: Portál.
9. Křivohlavý, J. (1998). Jak neztratit nadšení. Praha: Grada Publishing, spol. s. r. o.
10. Mercer, S., Gregersen, T. (2020). Teacher Wellbeing. Oxford: Oxford University Press.
11. MŠMT (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
12. MAS Rozkvět, (2024). Místní akční plán rozvoje vzdělávání ORP České Budějovice – strategická a analytická část. Lhenice.
13. Novotná, K. (2022). Wellbeing ve vzdělávání: Analýza vybraných zahraničních vzdělávacích systémů. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (skav.cz)
14. Prokopová, Z., Titěrová K., & Poeta, M. (2022). Asistujeme u dětí s odlišným mateřským jazykem: praktická příručka pro asistenty a asistentky pedagoga v ZŠ. META
15. Ptáček, R., et al. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. Česká a slovenská psychiatrie, 114(5), 199–204.
16. Seligman, M. E. P. (2014). Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. Jan Melvil Publishing.
17. Society for All (2023). Trauma respektující přístup k řešení náročného chování u dětí
18. Spurná, M., Nosková, A. (2022, 25. ledna). Well-being a kultura školy. Národní pedagogický institut České republiky.
19. Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N., & Gooze, R. A. (2012). The Physical and Mental Health of Head Start Staff. The Pennsylvania Head Start Staff Wellness Survey.

Mgr. Michaela Mottlová (MAS Rozkvět, z.s.) je systemická psychoterapeutka. Původní vášeň pro antropologii a všechno co k člověku patří jí vedlo k práci s lidmi nejprve jako sociální pracovníci s 10 lety praxe v různých sociálních službách. Nyní se zabývá podporou Wellbeingu a duševního zdraví ve školách v ORP České Budějovice v projektu Místní akční podpora vzdělávání, což je dlouhodobý počín, podporující to, „aby ve školách dobře bylo“. Na místní úrovni se zasazuje o způsoby, jak se dá ve školách využít a použít koncept case managementu a multidisciplinární podpory při řešení složitých a náročných situací. Ve své terapeutické praxi se zabývá především dospívajícími se sebepoškozováním, ale také dospělými, prací s emocemi a většimu porozumění (ne)spokojenosti.

KOMUNIKACE S CIZINCI A KULTURNÍ ROZDÍLY

Mgr. Zuzana Schreiberová

Anotace: Tento text je napsán na základě zkušeností kulturní antropoložky a humanitární pracovnice a chce přinést jinou perspektivu pohledu na děti s odlišným mateřským jazykem. Zaměřuje se na praktické informace - od vysvětlení, proč je komunikace v cizím jazyce pro děti tak náročná, až po praktické rady, jak zvládat situace, kdy nemáte společný jazyk či jak se do přístupu ke školní výuce propisují kulturní rozdíly.

Mozek a cizí jazyk: Proč to jde těžko?

Představte si, že jako žák sedíte v nové třídě a kolem vás všichni mluví jazykem, kterému nerozumíte. To je pro děti nesmírně stresující. V mozku se aktivuje amygdala, která nás chrání před nebezpečím a spouští „boj nebo útěk“. Bohužel tato obranná reakce znesnadňuje žákům se soustředit a učit se nové věci. Prefrontální kortex, část mozku, která je zodpovědná za logické myšlení a plánování, je stresem utlumena, a to vede k tomu, že děti často nereagují tak, jak bychom očekávali. Při stresu se také utlumuje hippokampus, oblast zodpovědná za paměť. Sami to můžeme znát, když si nevzpomeneme na slovíčko v cizím jazyce, které jinak známe, nebo když nás ty nejlepší argumenty napadnou až v momentě, kdy je po hádce.

Navíc komunikace v cizím jazyce vyžaduje mnohem více energie než v jazyce mateřském. Děti, které nejsou ve své mateřštině, potřebují aktivně zpracovávat každé slovo a snaží se pochopit nejen význam, ale i kontext. To vysvětluje, proč mohou být tyto děti rychle unavené nebo méně soustředěné.

Neverbální komunikace - slova nejsou všechno

Zajímavé je, že většina toho, co si sdělujeme, není řečeno slovy. Výzkumy ukazují, že až 55 % komunikace tvoří gesta, mimika a další neverbální prvky. Dalších 38 % tvoří tón hlasu, jeho intonace a hlasitost, a pouze 7 % samotná slova. Pro učitele to znamená, že i když žák nerozumí úplně všem slovům, může mnohé pochopit z vašeho výrazu, tónu hlasu nebo gest. Proto je důležité mluvit klidně, srozumitelně a dávat důraz na neverbální komunikaci.

Jedním z častých, byť dobře míněných, nešvarů je otázka „Rozuměl jsi?“. V stresu mají děti tendenci automaticky souhlasit, i když nerozumí. To je typické například pro děti z asijských kultur, kde je považováno za neslušné přiznat, že něčemu nerozumějí, nebo klást otázky. Místo toho je lepší klást otázky, které vyžadují konkrétní odpovědi, a aktivně ověřovat, zda žáci skutečně porozuměli.

Co dělat, když nemáme společný jazyk?

Pokud nemáte s žákem společný jazyk, nezoufejte. Technologie dnes nabízí řadu řešení. Jednou z možností je například online překladač DeepL, který umožňuje překládání do více než 30 jazyků. Pro akutní situace může být takový nástroj rychlým pomocníkem. Můžete například žádat žáky, aby psali v mateřštině a následně překlad ukazovali, což jim usnadní vyjádření.

Ale ani nejlepší technologie nenahradí osobní přístup. Učitelé by měli mluvit klidně a srozumitelně, zpomalit tempo řeči a vyvarovat se přílišné artikulace, která může působit nepřírozně. Důležité je také, pokud možno, odvést žáky do tichého prostředí, kde se lépe soustředí.

Tlumočník nebo interkulturní pracovník?

Kdy je vhodné přizvat tlumočníka? Pokud si nejste jistí, zda žák skutečně rozumí, poslouchajte jeho tón hlasu. Pokud slyšíte naléhavost nebo stále opakuje jedno slovo či větu, je to jasný signál, že potřebujete pomoc. V případě složitějších situací, kde hrají roli i kulturní rozdíly, je lepší přizvat interkulturního pracovníka. Tento odborník pomůže nejen s překladem, ale také překonat kulturní bariéry.

Interkulturní pracovník je „mostem“ mezi světy. Nejenže zprostředkuje slova, ale i kulturní významy a kontext, což zajistí hlubší porozumění a hladší komunikaci. Pro školy je to ideální řešení, pokud potřebují efektivně komunikovat s rodiči i dětmi z jiného kulturního prostředí.

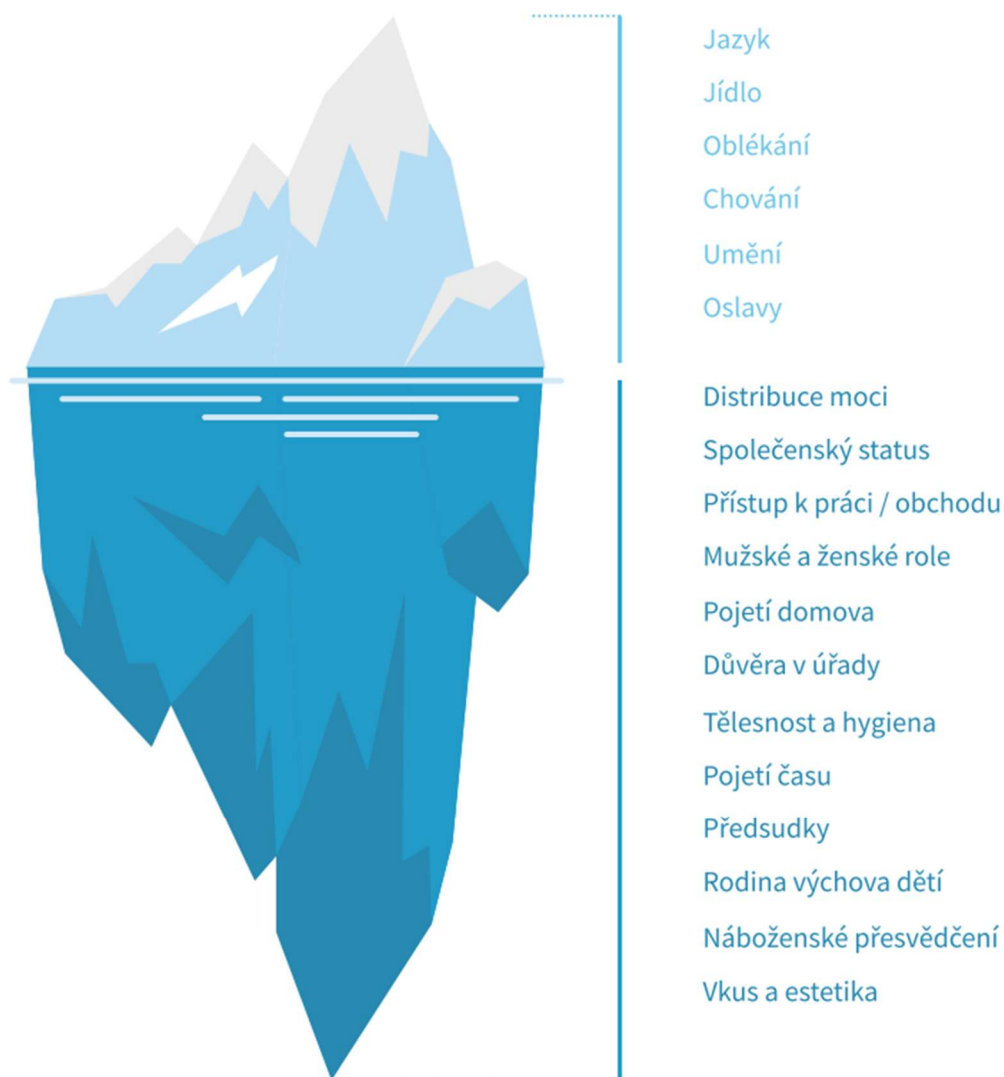
Zažili jsme například situaci, kdy dítě z Moldávie nenosilo domácí úkoly. Na straně školy to vyvolávalo rozhořčení, zejména proto, že rodiče reagovali podrážděně na připomínání. Vyřešila to až interkulturní pracovníce, která vysvětlila podstatnou věc. V Moldávii je (stejně jako v mnoha zemích bývalého Sovětského svazu) je zvykem, že si děti píšou domácí úkoly v družině. Rodiče tedy čekali, že má dítě úkoly napsané ze školy, škola zase, že je bude psát doma s rodiči.

Pokud je to jen trochu možné, nepoužívejte k tlumočení rodinné příslušníky. Může to vypadat jako rychlé a snadné řešení, ale často to vede k problémům, zejména kvůli mocenským vztahům uvnitř rodiny. Mladší členové rodiny, například děti, se mohou cítit pod tlakem tlumočit tak, jak si přejí jejich rodiče, a to může zkreslit skutečný význam sdělení. Pro všechny je to navíc velmi emocionálně náročné.

Kulturní rozdíly: Ledovec pod hladinou

Jedním z největších překážek v komunikaci s žáky z různých kulturních prostředí jsou kulturní rozdíly, které nejsou na první pohled zřejmé. Kultura je jako ledovec – vidíme jen vrcholek, jako jsou oblečení, jídlo nebo zvyky. To, co je pod povrchem, zahrnuje hodnoty, přesvědčení a způsoby myšlení, které mohou ovlivnit, jak žák vnímá školu a učitele. Například v některých kulturách je autorita učitele absolutní a zpochybňování jeho slov je považováno za neslušné. Naopak v jiných kulturách je běžné, že

děti aktivně diskutují a kladou otázky. To může vést k nedorozuměním, pokud si učitel interpretuje chování žáka jako pasivní nebo naopak drzé. Proto je důležité být otevřený a zvědavý, snažit se porozumět kulturním zvyklostem a nebrat si věci osobně. Zároveň ale není potřeba kulturními rozdíly omlouvat všechno negativní, na co narazíte.



Kulturní rozdíly – jak je vnímat?

Jedním z nejdůležitějších bodů při práci s dětmi z různých kulturních prostředí je uvědomit si, že co je pro nás samozřejmé, nemusí být zcela jasné pro někoho z jiné země. Když si například myslíme „tomu musí každý rozumět“, je dobré zpozornět. Cizinec může určité situace nebo pojmy vnímat odlišně a ani ho nenapadne, že je to v Česku jinak. Zároveň neexistuje žádná „národní povaha“ – lidé se nechovají určitým způsobem jen kvůli své národnosti. Jejich chování ovlivňuje řada faktorů, jako historický vývoj země, geografie, sociální a ekonomická situace. Například děti z post-sovětských zemí mohou mít jiné zkušenosti se školním systémem a očekáváními, než jsme zvyklí u českých dětí.

Ukazování společenského statusu pomocí oblečení

V některých kulturách je běžné, že lidé ukazují svůj společenský status pomocí drahého oblečení nebo doplňků. Pro nás to může vypadat jako namyšlenost, ale v mnoha případech je to forma „sebeobranu“. V mnoha zemích se člověk na úřadech nedočká férového zacházení a vyplatí se ukazovat svůj společenský status nebo dokonce pomocí oblečení předstírat vyšší. Proto mají například maminky z Ukrajiny tendence si na úřady nebo na schůzku ve škole vzít své nejlepší oblečení. Vůbec to nemusí znamenat, že jsou majetné, snaží se jen v dané situaci obstát. Někdy děti nosí i velice pěkné oblečení běžně do školy a třeba v mateřských školách se maminky mohou dívat s nelibostí, když se dítě při hře venku umaže.

Vzdělávací rozdíly

Zásadní kulturní rozdíl je také v přístupu ke vzdělávání. Zatímco v Česku klademe důraz na rozvoj kompetencí a samostatné myšlení, v jiných zemích, například na Ukrajině, je stále běžný důraz na memorování velkého množství informací. To může způsobit, že některým rodičům přijde, že si děti v české škole „jenom hrají“ a mohou mít pocit, že český systém není dostatečně kvalitní. Protože na Ukrajině se na 11 let školní docházky musí stihnout vlastně základní i střední škola, preferují rodiče osvojení velkého objemu učiva.

I důraz na domácí úkoly, které v některých zemích platí za důkaz kvality školy. Pokud škola nedává dost úkolů, může to u rodičů cizinců vyvolat obavy, že se jejich dítě dostatečně neučí. Stejně tak aktivity jako školy v přírodě nebo školní výlety mohou být vnímány jako zbytečné nebo neefektivní.

Komunikace s rodiči

Když komunikujete s rodiči dětí z jiných kultur, je dobré co nejvíce využívat písemnou formu. Jednoduché věty mohou dát do překladače a snáze tak pochopí, o co jde. Pokud jde o školní schůzky, často se osvědčují individuální schůzky mezi čtyřma očima, kde lze podrobněji vysvětlit situaci a ověřit porozumění. Po každé takové schůzce je vhodné dát rodičům základní body opět písemně.

A co dělat v případě vážných problémů? Nebojte se oslovit OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí), pokud byste to udělali i u českého dítěte. Není pravda, že se kvůli cizincům nemá OSPOD kontaktovat.

Specifika vietnamské komunity

Vietnamská komunita je často vnímána jako uzavřená a bezproblémová. Nemusí vždy platit stereotypy o „vietnamštích premiantech“. Ne všechny děti z vietnamské komunity jsou studijně nadané, a stále přicházejí nové rodiny ze všech společenských vrstev, včetně těch, které se na cestu do ČR musely zadlužit, takže rodiče jsou od rána do večera v práci. Důležitým bodem je, že mnohé problémy této

komunity zůstávají skryté – od lichvářských půjček až po domácí násilí. Děti, které mluví dobře česky, často neumí dobře vietnamsky, což ztěžuje komunikaci s rodiči. Vytváří se tak generace tzv. „banánových dětí“, které se už chtějí rozhodovat samy a ne vždy plní očekávání tradiční rodiny. Zároveň nad mnoha dětmi visí permanentní výhrůžka, že když se nebudou snažit, pošlou je k příbuzným do Vietnamu.

Specifika nově příchozích z Ukrajiny po ruské invazi

S příchodem nových uprchlíků z Ukrajiny jsme poznali jinou skupinu Ukrajinců, než na kterou jsme byli zvyklí z dřívější pracovní migrace. Zatímco dříve přicházeli převážně pracovníci z nejchudší části Ukrajiny, ze Zakarpatí, nyní přichází především střední a vyšší střední třída. Přesto se mnoho z nich, téměř 60 %, v Česku pohybuje na hranici chudoby. Typickým příkladem jsou matky samoživitelky, které byly samy už na Ukrajině, ale protože otcové rodin musí zůstat na Ukrajině, i formálně kompletní rodiny procházejí nyní situací podobnou rozvodu. Určitě sami ze své zkušenosti víte, že když české dítě prochází rozvodem rodičů, je to na něm poznat.

Ukrajina sama je velmi různorodá země s obrovskými sociálními, regionálními a vzdělanostními rozdíly, což se odráží i na nově příchozích. Sami jste si určitě všimli odlišné úrovně vědomostí stejně starých dětí z Ukrajiny. Mnoho dětí se zároveň snaží zvládat jak českou školu, tak i ukrajinské vzdělávání, což je pro ně obrovská zátěž. Tyto děti a jejich rodiny jsou tak doslova „jednou nohou v Česku, druhou na Ukrajině“. Nejistota ohledně jejich budoucnosti a možnosti prodloužení dočasné ochrany na další rok přispívá k tomu, že se snaží udržet kontakt s ukrajinským vzdělávacím systémem, aby měly v případě návratu co nejhladší přechod zpět do své země. Tato situace však způsobuje značný stres jak dětem, tak rodičům.

Mgr. Zuzana Schreiberová vystudovala kulturní a historickou antropologii na Fakultě humanitních studií Karlovy Univerzity v Praze. Od roku 2015 působila jako dobrovolnice a později jako koordinátorka přímé pomoci uprchlíkům na pražském Hlavním nádraží (Iniciativa Hlavák), zapojila se do integrace pražské skupiny iráckých křesťanských uprchlíků v roce 2016 a do práce se syrskými rodinami evakuovanými přes zdravotnický program MEDEVAC. Od roku 2017 je výkonnou ředitelkou organizace Multikulturní centrum Praha. V souvislosti s ruskou invazí na Ukrajinu realizovala od konce února 2022 několik desítek workshopů a školení zaměřených na základy pomoci uprchlíkům, interkulturní komunikaci a kulturní odlišnosti. Vytvořila vzdělávací programy pro učitele (akreditace MŠMT), úředníky, sociální pracovníky (akreditace MPSV) a ve spolupráci s Městskou knihovnou Praha i interkulturní trénink pro knihovníky.

**Krajská konference primární prevence rizikového chování Jihočeského kraje
18. a 19. 9. 2024**

ZSF JČU J. Boreckého 1167, České Budějovice

PROGRAM Konference primární prevence JČK		
TÉMA...		
18.9. středa	program/ přednášející	název příspěvku
8:00 - 9:00	REGISTRACE ÚČASTNÍKŮ	
9:00 - 9:15	ZAHÁJENÍ KONFERENCE Mgr. Ivana Chloubová, Ph.D. děkanka Zdravotně sociální fakulty JČU	
9:15 - 9:55	doc. PhDr. Bc. Alena Hricová, Ph.D., Mgr. Stanislav Ondrášek, Ph.D.	Podvody v on-line světě
9:55 - 10:35	Mgr. Robert Knebl	Synergie v akci: Multidisciplinární přístup a casemanagement ve školách
10:35 - 11:15	Mgr. Michal Dubec, Ph.D.	To je vaše pravidlo pane učiteli, né moje!
11:15 - 11:30	PŘESTÁVKA	
11:30 - 12:10	Mgr. Zuzana Labudová, Ph.D., MBA	Proč se bojíme rodičů dětí, které vzděláváme?
12:10 - 12:50	Mgr. Zuzana Schreiberová	Tipy pro komunikaci s cizinci a kulturní rozdíly ve vzdělávání
12:50 - 14:00	PŘESTÁVKA / OBĚD	
14:00 - 16:00	WORKSHOP A	Zuzana Labudová: Typy rodičů a jak s nimi komunikovat
14:00 - 16:00	WORKSHOP B	Michal Dubec: Rozdíl mezi žalováním a ohlášením
14:00 - 16:00	WORKSHOP C	Klaudie Němečková: Podpora duševního zdraví
14:00 - 16:00	WORKSHOP D	NZDM Portus Prachatice + OSV Prachatice: Multidisciplinární spolupráce v praxi
14:00 - 16:00	WORKSHOP E	Mgr. Markéta Novotná, Mgr. Martina Hrejsemnou: Etické a morální otázky spojené s harm reduction ve školách
19. 9. čtvrtek p		
8:00 - 9:00	REGISTRACE ÚČASTNÍKŮ	
9:00 - 9:40	Lucie Šebánková, Roman Prokůpek	Prevence duševního zdraví dětí v Jihočeském kraji
9:40 - 10:20	Mgr. Tereza Hanusová a Mgr. Lenka Neuwirthová	Principy harm reduction v primární prevenci? Ano!
10:20 - 11:00	Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.	Proměny šikany
11:00 - 11:15	PŘESTÁVKA	
11:15 - 11:55	Mgr. Jiří Merta	Trauma respektující přístup jako preventivní podpora pro školy
11:55 - 12:35	Mgr. Michaela Mottlová	Wellbeing škol v ORP České Budějovice a možnosti spolupráce
12:35 - 13:15	Mgr. Pavel Vácha	PPP České Budějovice – nové Centrum prevence
13:40	ZAKONČENÍ KONFERENCE	

Prezentace jsou zveřejněny na webových stránkách Jihočeského kraje, Odbor sociálních věcí, sekce Primární prevence rizikového chování.

Přímý odkaz: <https://www.kraj-jihocesky.cz/cs/krajsky-urad/odbor-socialnich-veci#prevence-rizikoveho-chovani>

SHRNUJÍCÍ INFORMACE O KONFERENCI

Konference se konala v prostorách Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity, J. Boreckého 1167. České Budějovice. Byla primárně určena pro školní metodiky prevence, metodiky pedagogicko psychologické poradny a pracovníky školských odborných pracovišť – školní psychologové, etopedi, speciální pedagogové apod., ti také mezi účastníky převažovali.

Přihlašování probíhalo prostřednictvím webu Jihočeského kraje, registrace byla spuštěna 26. 8. 2024. Celkem se prostřednictvím elektronického formuláře přihlásilo 202 osob, konečný počet účastníků, kteří na místě prošli registrací, byl 192. Maximální kapacita akce byla nastavena na 200 osob.

Účastníkům bylo vydáno osvědčení o účasti, zároveň jim bylo umožněno vyplnit hodnotící dotazník. Ten vyplnilo a odevzdalo 101 účastníků.

Část otázek byla škálována, část byla otevřená, kromě hodnocení vlastní akce byla možnost v dotazníku navrhnout další konkrétní opatření, směřovaná na odborný růst cílové skupiny, především pak školních metodiků prevence. Tyto návrhy budou brány v potaz při přípravě dalších aktivit tohoto typu.

Pro alespoň stručný vhled na vnímanou úroveň konference uvádíme názory účastníků na některé aspekty akce. Hodnoceno jako ve škole na škále 1 až 5 (1 je nejlepší známka), uveden je vypočtený průměr.

Splnila konference Vaše očekávání?	celková známka 1,6
Přínos konference pro praxi?	celková známka 1,8
Přínos pro Váš odborný růst?	celková známka 1,8
Témata a odbornost přednášek	celková známka 1,5
Jak hodnotíte organizační stránku konference?	celková známka 1,1

Poděkování za úspěšný průběh konference patří především

Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích za poskytnutí prostor a spolupráci v oblasti technického zabezpečení průběhu konference.

Firmě Lucullus J.K. S.r.o. za bezproblémové zajištění občerstvení pro účastníky konference

Pracovníkům Odboru sociálních věcí KÚ Jihočeského kraje za nezištnou spolupráci při zajištění organizační stránky konference

Přednášejícím a moderátorům za hladkou komunikaci a toleranci, účastníkům za disciplínu a zájem...

Konference bylo finančně podpořena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a Jihočeským krajem. Účast byla bezplatná.

SBORNÍK TEXTŮ Z KONFERENCE PRIMÁRNÍ PREVENCE JIHOČESKÉHO KRAJE

konané 18. – 19. 9. 2024 v Českých Budějovicích

Vydal Jihočeský kraj v rámci projektu „Podpora odborného růstu aktérů primární prevence v oblasti duševního zdraví, Jihočeský kraj 2024“ (PRCH-KP-014/2024)

Korektury, včetně minimalistické grafické úpravy Marek Nerud, Odbor sociálních věcí Krajského úřadu Jihočeského kraje

vydání první, prosinec 2024

vydáno pouze v elektronické podobě

NEPRODEJNÉ

ISBN 978-80-87520-91-8