

Vrstevnická problematika v kontextu základních škol

Jana Komárková, DiS.

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Jana KOMÁRKOVÁ, DiS.
Osobní číslo: H118128
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Vrstevnická problematika v kontextu základních škol

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce. S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na ministerstvo školství a peer programy,
- na to co to je vrstevnická podpora (peer support),
- na hlavní role socializace vrstevníků,

- na vliv podporovatelů na školské zařízení a vrstevníky,
- na analýzu vrstevnické problematiky pohledem vyučujících na ZŠ.

Součástí práce bude empirické šetření event. realizovaný kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníků na základních školách zaměřený na zjištění vztahu k vrstevnické problematice.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Carter, W. Erik a spol. Peer support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning. USA: Paul H. Brookes Pub, 2008.

Cowie, Helen, Wallage, Patti. Peer support in Action: From Bystanding to Standig By. London: SAGE Publication Ltd., 2000.

Havlík, Radomír. Sociologie výchovy a školy. Praha: Portál, 2007.

Klimeš, Lumír. Slovník cizích slov. Praha: SPN, 1983.

Linhart, Jiří. Slovník cizích slov pro nové století. Praha: Dialog, 2007.

Montoussé, Marc. Přehled Sociologie. Praha: Portál, 2008.

Osbourne, Richard. Soologie. Praha: Portál, 2007.

Petráčková, Věra. Akademický slovník cizích slov. Praha: Academia, 2001.

Stacey, Hilary, Robinson, Pat. Let's Mediate. London: SAGE Publications Company, 1997.

Zubatý, Josef. Naše řeč. II. Vrstevník, současník, 1918, ročník 2, číslo 9.

www.ferovaskola.cz, Mgr.Tannenbergerova Monika, vrstevníci, 23.11.2012.

www.peerforprogress.org

www.peersupportovie.org, Centre od Excellence in Peer Support (ČEPS) Melbourne, 25.3.2013.

www.wikipedia.com, 8.3.2013

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.**
Katedra pedagogiky a psychologie


Datum zadání bakalářské práce: **11. listopadu 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2014**

V Brně dne 11. listopadu 2013


doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PaedDr. Slavomír Laca, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

JANA KOMÁRKOVÁ

Jméno, příjmení studenta

V Brně24.2014.....

Jan Komárková

Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o vrstevnické podpoře na základních školách v Brně. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První část se zabývá definicí vrstevníka, vrstevnické podpory a psychologickými aspekty podporovatelů. Ve druhé praktické části jsou rozhovor s řediteli a jejich pohled na vrstevnickou problematiku v kontextu základních škol. Dále práce popisuje stále nedostačující informovanost na základních školách o vrstevnické podpoře.

Klíčová slova: vrstevník, vrstevnická podpora, šikana, škola, prevence, peer program.

ABSTRACT

The thesis deals with peer support at primary schools in Brno. It is divided into theoretical and practical parts. The first part deals with the definition of a peer, peer support and psychological aspects of supporters. In the practical part, the interview the directors and their view on the issue in the context of peer schools is treated. It also describes the awareness of peer support at elementary schools.

Keywords: peer, peer support, bullying, school, prevention, peer program.

„Pomozte, abychom si pomohli sami.“

Maria Montessori

Ráda bych poděkovala Mgr. Monice Tannenbergerové DiS., Ph.D., za cenné rady, věcné připomínky, vstřícnost při konzultacích a vedení bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Simeoně Jedličkové za její velkou kritiku a čas, který mi věnovala při korekci mé bakalářské práce. Mé poděkování patří též všem ředitelům, ředitelkám, výchovným poradcům i preventistům na základních školách, za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY	11
1.1 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE U ŽÁKŮ ZŠ	11
1.1.1 Psychosociální vývoj dětí od 6-15 let	12
1.1.2 Výchova dětí a mládeže	14
1.1.3 Socializace vrstevníků.....	16
2 VRSTEVNÍCI A VRSTEVNICKÁ PODPORA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	20
2.1 HISTORIE.....	20
2.2 CHARAKTERISTIKA A DEFINICE VRSTEVNÍKŮ A VRSTEVNICKÉ PODPORY	21
2.3 VRSTEVNICKÁ PODPORA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH.....	22
2.3.1 Prevence prostřednictvím vrstevníků.....	26
2.3.2 Možnosti peer programu	28
3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PODPOROVATELŮ	30
3.1 STRESOVÉ SITUACE	30
3.1.1 CAN = child abuse and neglect.....	31
3.1.2 Šikana.....	32
3.1.3 Agresivita a agrese	33
3.1.4 Terminologie	34
3.2 PSYCHOHYGIENA U PODPOROVATELŮ	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE	39
4.1 CÍL PRÁCE A PŘEDPOKLADY	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	42
5.1 VÝSLEDEK VÝZKUMU, ŠKOLY	43
5.1.1 Škola A.....	43
5.1.2 Škola B.....	46
5.1.3 Škola C.....	51
5.2 ANALÝZA A ZÁVĚR VÝZKUMU.....	55
5.2.1 Shrnutí cílů.....	55
5.2.2 Shrnutí výzkumných otázek	56
5.2.3 Závěr výzkumu.....	58
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Jak již vypovídá sám název mojí bakalářské práce, zvolila jsem si téma vrstevnické podpory, a to z několika důvodů. Vrstevníci (neboli *peer*, tedy ti, kteří jsou stejně staří, mají stejné ekonomické a sociální zázemí jako my sami) jsou nejen ve školském prostředí, ale všude kolem nás. Ve zdravotnictví jsem se jako zdravotní sestra setkala s problematikou vrstevnické podpory několikrát. Většinou šlo o osobu blízkou člověku, který vážně onemocněl. Šlo třeba jen o podporu při aplikaci inzulínu nebo psychickou podporu vrstevníků s leukemií apod. Většinou to byli žáci středních škol. U populace seniorů se najednou vrstevníci začali vytrácet. Ano, je to logické, neboť u seniorů je jasné, že zde nebudou na věky a jejich vrstevníci jim vlastně vymírají. Ale základní otázkou, která mě napadla, je, proč vlastně je velký problém s vrstevnickou podporou pro lidi kolem nás, ve věkové skupině 27 let a výše. Vždyť přitom v mateřských školách je teoreticky vrstevnická podpora dobře nastartovaná.

Již v mateřinkách je vidět na našich nejmenších, jak chtějí jeden druhému pomáhat a hlavně umějí si sdělovat, co je samotné trápí. Protistrana umí naslouchat a svým způsobem i poradit třeba se strachem. Problém nastává s nástupem na základní školy. Zde je aktivita peerů omezena podle toho, jaké školní prostředí ji obklopuje.

Cílem mojí práce je si potvrdit hypotézu, že vrstevnická podpora není podporována na všech školách. I ve 21. století se setkáváme s problematikou preventivních programů na školách. Často se totiž stává, že si na základních školách raději udělají čárku za preventivním programem, který na škole mají. A zůstávají stagnovat na jednom místě, aniž by se posouvali dál. Otázkou zůstává, zda se „nechtějí“ a nemohou posunout dál. Nebo je vše jinak?

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to jednak teoretickou, která má tři hlavní kapitoly. Z nichž první kapitola krátce uvádí problematiku mojí bakalářské práce a bio-psycho-sociální vývoj žáků na základních školách. Tato kapitola je tam právě proto, aby si i čtenář uvědomil, s jak velkou cílovou skupinou se pracuje. Druhá kapitola nás přes historii posouvá k definici vrstevníka, vrstevnické podpory, vrstevnické prevence až k samotným vrstevnickým programům. Poslední třetí kapitola se zabývá samotnými podporovateli, a to hlavně jejich psychologickými aspekty. Druhá část bakalářské práce je praktická a má dvě kapitoly. První se týká metodologie, kde je podrobně popsána metodika výzkumu a následně i vysvětlena jeho změna z kvantitativního na kvalitativní

výzkum (odchýlení se od projektu bakalářské práce). A jasně vymezených cílů i předpokladů. Závěrečná kapitola praktické části nás seznamuje s výsledky výzkumu a jejich analýzou, včetně závěru. Součástí mojí bakalářské práce je i seznam literatury, symbolů, zkratk a obrázků a příloh.

Základem literatury byly knihy i učebnice s pedagogickou problematikou a dále i cizojazyčná literatura, kde jsem si mohla načíst informace o vrstevnické podpoře. Jsou to např.: Z. Matějček. a Z. Dytrych.: *Děti, rodina a stres. Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*, Erik W. Carter a spol. *Peer Support Strategies for improving All Students' Social Lives and Learning*. ,Besemer, CH.: *Mediation- Vermittlung in Konflikten*.

Již dávno nejsem idealistkou, takže si nenamlouvám nic o tom, že by se přístup na základních školách změnil, nebo že by k tomu můj výzkum nějak napomohl. Ale po přečtení mojí bakalářské práce bych byla velice ráda, kdyby si všichni lidé kolem uvědomili, jak se sami chováme k dětem. Na jednu stranu jim říkáme, jak jsou dospělé a musejí si umět poradit, ale na druhou stranu jim tuto možnost ihned bereme zpět, nejlépe se ji v samém zárodku snažíme udupat. Vzpomeňme si na naše vlastní zkušenosti z dob našeho „mladého“ věku s rodiči nebo se školou, když jsme jen poukázali na nějaký nedostatek nebo jsme dokonce chtěli i něco založit, třeba školní časopis. Jaký to byl pro mnohé pedagogy na školách nepředstavitelný problém. Doufám, že můj výzkum přispěje ke větší otevřenosti peer problematiky na školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Peer support neboli vrstevnická podpora je v naší zemi stále o více než jeden krok zpět. V 90tých letech se sice Česká republika snažila velice aktivně zapojit do peer programů, ale bohužel ne zcela úspěšně. Tyto programy jsou známy spíše jako preventivní programy proti drogám (www.poradentskecentrum.cz, www.dropin.cz, *program zkola*), AIDS (www.aids-pomoc.cz, www.aids-hiv.cz, www.zachranny-kruh.cz) atd. Ale tím jakoby vše kolem „peerů“ skončilo. Tato problematika je stále opomíjena na všech úrovních předškolního i školního vzdělávání. V České republice se peer supportu účastní pouhých 32 základních škol (v Brně jsou to jen 2 základní školy, a to ZŠ Vejrostova a ZŠ Přemyslovo náměstí). Poslední možnou činností z peer programu tzv. mediace v ČR nemá ani jedna základní nebo střední škola.

Žijeme v době, kdy se objevuje velké množství problémů mezi dětmi, šikana, rasismus apod. Jen mi sami dospělí to nedokážeme vyřešit, měli bychom více věřit „dětem“, ale otázkou je, proč nechceme nebo neumíme. Přestože se tomuto problému věnuje mnoho autorů, v českém jazyce není k dispozici jediná česky psaná publikace (našla jsem na toto téma pouze webovou stránku Férová škola¹). Vrstevnická problematika je tedy stále opomíjena.

1.1 Vývojová psychologie u žáků ZŠ

Abychom věděli, jaké skupiny se bude týkat role podporovatele, je potřeba si jasně uvědomit věkové hranice a rozlišení skupin dětí na základní škole. Dítě do základní školy vstupuje ve svých šesti letech. Má již za sebou velký kus cesty ve vývoji i v první socializaci v rodině, ale i se svými vrstevníky, které poznalo na pískovišti nebo v mateřských školkách. Má za sebou konfliktní situace, které s pomocí druhých, později i samo, muselo zvládat řešit.

Základní škola a povinná školní docházka se dělí na dva stupně. První stupeň je od 6 let do 10 let věku dítěte, tedy od 1. třídy do 5. třídy základní školy. Druhý stupeň je v rozpětí od 11 let do 15 let věku dítěte. To odpovídá 6.-9. třídě základní školy. Je vidět, že toto

¹ TANNENBERGEROVÁ Monika: *Vrstevníci*, odkaz:www.ferovaskola.cz /cit /23.11.2012 10:58/.

rozpětí je velké, proto i v řadě publikací používají autoři vlastní dělení. Tak třeba pro srovnání:

Zdeněk Matějčík rozlišuje mladší školní věk od 6 do 8 let, střední školní věk od 9 až 12 let a nakonec starší školní věk.² Nebo podle Josefa Langmeiera na vstup dítěte do školy, což je okolo 6 let dítěte, toto období zároveň zahrnuje do mladšího školního období, které končí mezi 11-12 rokem dítěte a nakonec období dospívání.³ Doňková zase rozlišuje mladší školní věk, 6-12 let věku dítěte, a dospívání.⁴ Rozlišením na jednotlivé fáze je patrné, že se jedná o velký kus etap lidského života.

Vstup do školy je pro dítě velkým mezníkem. Musí být dostatečně samostatné. Pokračuje rozvoj první nezávislosti dítěte na rodině, která byla započata již v mateřské školce. Dítě začíná svět chápat více realisticky, uznává autority, má smysl pro spravedlnost, chce se učit a poznávat nové věci a zároveň chce být oblíbené a uznávané v kolektivu. V motorickém vývoji již nedochází k velkým skokům jako u menších dětí. Spíše dochází ke zlepšení, zrychlení a vypilování jemné i hrubé motoriky.

1.1.1 Psychosociální vývoj dětí od 6-15 let

U mladšího školního věku je patrné, že dítě se snaží hlavně vybudovat si kamarádské vztahy a také začíná řešit závažnější konfliktní situace v sobě samém. Na jedné straně je snaživé a na druhé straně může trpět pocitem méněcennosti. Často se srovnává s druhými. V myšlení u dětí dochází ke změnám, při kterých z jedné roviny operací dokáží vytvořit další typy různých operací, které nakonec umí i zkombinovat a různě propojit nebo z nich vyvodit závěry. Začíná se více orientovat i v čase a prostoru, má o tom již svoji představu, které rozumí, a nechápe je tedy jako pojmy abstraktní. Kromě toho začíná více využívat i paměti. Dítě se posouvá od použití vnějších pomůcek k udržení důležitých informací v paměti přes stálé opakování až k jejich zapamatování pomocí tzv. asociací. S pozorností u dětí je to horší. Dokážou se nejprve koncentrovat jen 10 minut, a to na věci, které je zajímají. Později se jejich pozornost zvětšuje a utužuje i na věci, které je nezajímají. U sebehodnocení je v popředí to, jak jej hodnotí osoba, na které jim záleží, nebo jak jsou výkony hodnoceny samotnými vrstevníky, tedy kamarády. Pro dítě

² LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2006. s. 117 ISBN 97880-247-1284-0.

³ Ibid. s. 103-166.

⁴ DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S. : *Vývojová psychologie pro sociální pedagogii*. Brno : IMS 2010. s. 103-123. ISBN neuvedeno.

není důležité, jak výsledek práce vypadá sám o sobě, ale to, jak jej posuzují druzí. Děti v tomto věku se dále učí ovládat své chování, tedy tzv. sebekontroly. Až mezi 5. a 10. rokem se naučí dítě samo určit, co dokáže zvládnout a co nikoli. Jde o tzv. výkonovou motivaci⁵.

Dospívání je období, které se vyskytuje u jedince jak na základních školách, tak i na středních či odborných učilištích. Jde o období asi 10–11 let do 20–22 let. To jak dospívání u člověka probíhá, záleží nejen na fyzickém a psychickém vývoji, ale i na samotné socializaci a kultuře, kterou je jedinec ovlivněn. V dospívání hledá člověk sám sebe, přehodnocuje a hodnotí různé aspekty svého osobního života, seznamuje se s dalšími rolemi, které jej v životě potkají. Vytváří si svůj zdravý i nezdravý životní styl. Je to období, kdy je člověk velice labilní a velmi ovlivnitelný právě kolektivem svých vrstevníků, kteří jakoby mu pomohou se rozhodnout, kterým směrem v životě půjde.

I zde se můžeme setkat s tím, že různé publikace toto období různě dělí. Např. dělení dle J. Langmeiera a D. Krejčířové je jednak na období **pubescence**. Jde o věkovou hranici mezi 11–15 lety a má dvě fáze. Fází prepuberty, která je ukončena nástupem menstruace nebo první noční polucí, a vlastní pubertou, která je zakončena reprodukční schopností. Druhým obdobím je **adolescence**, což je přibližně věk 15–22 let. Kromě pohlavní a tělesné zralosti jsou patrné změny adolescenta v dané společnosti. Nejvíce patrné je to díky jeho vstupu na školu s výučním oborem nebo maturitním programem. „*Běžně bývá tato věková skupina označována jako mladiství, dorost, teenagers.*“⁶

Kromě fyzických změn dochází k velkým změnám v psychickém a sociálním vývoji. Jedinec dokáže více pracovat s abstraktnějším myšlením, což vede k tomu, že u problému hledá více východisek, nespokojuje se jen s jedním řešením situace. Dokáže více filosofovat. V tomto období je vůbec hodně důležité myšlení, protože člověk přemýšlí o své budoucnosti, pochybuje a hledá řešení. Často to vede právě k nespokojenosti, velké kritičnosti k sobě samému, pesimismu a depresi jedince. Je tedy velmi emočně labilní. V sociálním vývoji je dominantní hlavně vztah k vrstevníkům. Jedinec se odklání od rodičů a velký význam i vliv mají právě jeho kamarádi. To vše vede k osamostatňování se. Později si volí i své povolání, začíná se ztotožňovat se svojí vlastní identitou. Tím se i více

⁵ DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S. : *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno : IMS 2010. s. 103-123. ISBN neuvedeno.

⁶ LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D.: *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha : Grada, 2006. s.143 . ISBN 978-80-247-1284-0.

začleňuje do vrstevnických skupin, začínají i vážnější partnerské vztahy. I ty adolescenta mění a formují určitým směrem. Vztahy vrstevníků se dělí na: „*vrstevnické, přátelské a partnerské*“⁷. Až jedinec dosáhne toho, že je schopen být zodpovědný za své činy, které nemusí být jen pozitivního rázu, dá se říci, že je dospělý. Ale tato etapa se již na základních školách nevyskytuje.

1.1.2 Výchova dětí a mládeže

S výchovou se dítě setkává již v rodině. První autorita, kterou dítě potkává, jsou právě rodiče, kteří mu předávají základ mravního i etického chování. Učí jej prvním důležitým základům pro život, jako je zabezpečení biologických potřeb dle Maslowovy pyramidy, a tím zabezpečí posun jedince v další pro něj důležité hodnoty jeho života. Snaží se předat své kulturní dědictví. A co to vlastně je výchova?

*„Výchova (nebo též edukace) je cílevědomá, plánovitá a všestranná činnost směřující k přípravě člověka pro jeho společenské úkoly a osobní život. Výchova je celoživotní působení na procesy lidského učení a socializaci s cílem přeměny člověka po všech stránkách, tedy tělesné i duševní. Výchova je zprostředkování znalostí, dovedností a postojů (kompetencí), které jsou přítomny v dané společnosti a které se pokládaly a pokládají za důležité, předat dalším generacím. Konečným cílem výchovy je vštípit dětem mýtus, jenž stmeluje identitu určité kultury nebo civilizace. Různé koncepce výchovy byly proto v průběhu historie lidstva ovlivněny sociokulturními podmínkami a odlišnými koncepcemi chápání člověka.“*⁸

Rozlišujeme mnohé druhy výchovy, např. výchova mravní, estetická, tělesná, pracovní, hudební, rodinná, sexuální, globální, multikulturní aj. S mnohými typy této výchovy se školní mládež setká na půdě školy a je s ní i seznámena. Kromě toho by učitelé měli mít na paměti vyspělost žáka na školách a dle toho nejen vést výuku, ale i umět respektovat žáka, jeho svobodu a umět jej motivovat, zaujmout. Nutné je i být ve své výchově dostatečně demokratický. Ve 21. století již není v popředí institucionalizovaná výchova, ale klade se naopak důraz na schopnost žáka uplatnit se a dobře se orientovat v dnešním světě, který se výrazně změnil. Žáci se nebojí projevit svůj názor. Mnohdy jsou i daleko

⁷ DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S. : *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS 2010. s. 120. ISBN neuvedeno.

⁸ JANDBOT licencí Creative Commons, editována 13. 1. 2014 v 14:03, dostupné: <http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDchova/cit.5.3.2014.21:28/>.

lépe připraveni na daný předmět nežli samotný učitel. Žáky je potřeba ve výuce v dnešní době vést, ale tak, aby si toho nebyli plně vědomi nebo lépe řečeno, aby sami chtěli být vedeni a hlavně si vážili toho, kdo je vzdělává.⁹

Do popředí se tedy dostává i takzvaná peer výchova. Slovo *peer* pochází z angličtiny, má daleko větší význam nežli jen *vrstevník*. Nejde totiž o vrstevníka jen věkově, ale i ze společnosti, tedy ze stejného sociálního zázemí či profese jedince. Jde tedy o podporu mezi vrstevníky, kteří jsou navíc speciálně vyškoleni. Takto pojaté peer programy jsou užívány po celém světě (jde například o projekty boje proti rakovině¹⁰, prevence kriminality, preventivní program mládeže proti kouření a alkoholu).

V popředí výchovy je samozřejmě prostředí. Samotné prostředí má na výchovu velký vliv. Prostor je to, co nás obklopuje. V rámci prostředí rozlišujeme **makroprostředí** (vše kolem nás), **mikroprostředí** (to, kde se právě nacházíme). Mimo to se můžeme setkat ještě s dalším typem rozlišení, a to např.: regionální, lokální, pracovní, školní, rekreační, obytné, přirozené a dokonce i umělé, kulturní, společenské apod.

Samotné prostředí má velký vliv na rozvoj osobnosti. Prostor můžeme ovlivnit až mnohem později, a to ještě ne všechny typy prostředí. Samotné prostředí si totiž nevybíráme, do něj se jedinec rodí. Člověk má sílu se prostředí nejen přizpůsobit sám, ale i prostředí si přizpůsobit k obrazu svému. Pro samotný výchovný cíl hraje prostředí významnou roli. Je možné rozlišit dvě funkce prostředí, a to situační (situace je vždy pro nás výjimečná a jedinečná) a výchovná (každé prostředí nás nějak ovlivňuje - jinak se chováme doma a jinak se budeme chovat ve svém volném čase, například při sportu). Dále se můžeme ve školním prostředí setkat s těmito typy školního klimatu:

„Funkčně orientovaný klimatický typ je charakteristický špatnými vztahy mezi učiteli a žáky (nepatrná osobní blízkost, malá tolerance, nízká sociální angažovanost a nedůvěra žáků k učitelům). Rovněž vykazují výrazně špatné třídní společenství s malou tolerancí mezi žáky, vysokým konkurenčním bojem a malou kohezí ve třídě. Objevuje se u nich průměrná nechuť ke škole, avšak větší strach ze školy. Vzájemný vztah mezi učiteli je však pozitivní. Kontakt mezi učiteli a ředitelem je průměrný. Všeobecné posouzení klimatu rodiči a učiteli je negativní.

⁹ HORKÁ H., HRDLIČKOVÁ A. : *Výchova pro 21. Století, koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*, 70. Vyd., Brno, Paido 1998. s. 9-14. ISBN80-85931-54-0.

¹⁰ www.who.cz.

Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně nízký disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora žáků učiteli). Vztahy mezi spolužáky jsou ovšem na dobré úrovni. U žáků se projevuje velká nechuť ke škole a k učení. Vztah ředitel - učitelé a vzájemné vztahy mezi učiteli jsou hodnocené negativně. Rodiče a učitelé hodnotí toto klima negativně.

Osobnostně orientovaný klimatický typ je velmi příznivý. Projevuje se zde tolerance k žákům, podpora a pomoc žákům, sociální angažovanost pro jejich individuální potřeby. Pozitivně se hodnotí vztahy žáků k učitelům i vzájemné vztahy mezi žáky. Třídní společenství označují žáci jako nadprůměrně dobré. Objevuje se u nich sice strach ze školy, a také nechuť ke škole, ale jen na velmi nízké úrovni. Většinou prožívají žáci ve škole radost a zájem o učení s velmi vysokou motivací. Hodnocení žáků inklinuje k průměrným a nadprůměrným hodnotám. "Nedostatečná" se objevuje zřídka. V tomto klimatu vnímají učitelé možnost svobodného rozvoje. Jsou spokojeni se zaměstnáním, i když jsou na ně kladeny vysoké kvalitativní nároky. Rodiče a učitelé považují toto školní klima za pozitivní.¹¹

Z toho je patrné, že i my sami, můžeme prostředí ovlivnit jak pozitivně, tak i negativně. Sami máme na prostředí, ať chceme či nikoli, velký a mnohokrát i významný vliv.

1.1.3 Socializace vrstevníků

Socializace u dětí a dospívající mládeže začíná již v samotné rodině. U mladšího školního věku je vidět, že se dítě začíná osamostatňovat. Dává přednost svým vrstevníkům oproti rodiči. Už na své nejbližší nenahlíží růžovými brýlemi, kdy rodič byl ten nejlepší, neomylnitelný člověk. Začíná se projevovat první kritičnost. V pubescentním věku je dokonce kritičnost velmi dominantní a dospívající jedinec začíná dokonce i místy na rodiče nahlížet svrchu. Socializace v rodině je velmi důležitá, protože rodiče dítěti dávají pocit bezpečí, učí jej sami tím, že se snaží být příkladem, ukázat dítěti, jak to funguje nejen v rodině, ale i venku. Měli by být připraveni dítěti vždy pomoci. Pokud je socializace v rodině vyvážená a správná, je dítě v určitém věku dostatečně připraveno se sžít se světem. Už ví, že svět není jen černobílý, ale že i na něj budou čekat těžkosti. Setkává se a je poučeno, že ne všichni lidé jsou jen hodní. Ví, že mezi námi jsou i zlí lidé,

¹¹ GRECMANOVÁ, H. : Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů, <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>, /cit. 6.3.2014 10:16/.

kteří nám mohou hodně ublížit. Dítě ale také ví, že se má kam kdykoli vrátit, kde na něj bude čekat sociální opora a láska, kterou každý člověk potřebuje k hodnotnému životu.

Sociální vývoj u mladších školních dětí začíná být velmi ovlivněn kamarády. Dítě se snaží „zapadnout“ mezi své vrstevníky. Snaha být uznáván a být i potřebný pro svoji vrstevnickou skupinu je pro ně velmi důležitá. Kamarádství samo o sobě se vyvíjí a mění se dle samotného jedince. Je nejdůležitější součástí socializace dítěte. V kamarádství je důležité se dívat, jaké vztahy dítě navazuje, jaká je jejich délka i proměny, kterými jednotlivá přátelství procházejí.

„V oblasti vývoje, dynamiky kamarádství je jedním z nevýznamnějších příspěvků práce Roberta Selmana, jež popsal fáze vývoje kamarádství:“¹²

- **Nediferencované kamarádství (3 - 7 let):** v popředí je egocentrismus u dětí. Kamarádství je rozhodující dle toho, co děti chtějí od svých kamarádů samy.
- **Jednostranné kamarádství (4 – 9 let):** stále je v popředí egocentrismus. Přátelství je posuzováno dle toho, jak moc spřátelená osoba poslouchá přání dítěte.
- **Oboustranné kamarádství (6 - 12 let):** přátelství je již postaveno na dávání i brání ve vztahu, ale stále je důležitá náplň vlastních podmínek.
- **Vzájemně sdílené přátelství (9 -12 let):** zde už je kamarádství chápáno jako trvalejší vztah, ve kterém se snažíme spíše dělat věci navzájem jeden pro druhého. V popředí je vidět náklonnost jednoho k druhému.
- **Autonomní přátelství (od 12 let):** zde už jsme na kamarádství s druhým člověkem závislí a těžce neseme ztrátu přátelství.¹³

Dále je v přátelství možné pozorovat i různou náklonnost k druhému pohlaví. Zatím co v mateřských školkách a ještě v první třídě je jedno, zda je zde náklonnost k opačnému pohlaví, od druhé třídy se již do popředí dostává náklonnost ke stejnému pohlaví, ta se opět začíná měnit až na druhém stupni základní školní docházky, a to až kolem 13 let. Dnešní doba ale vede k rychlejší vyspělosti našich dětí a je tedy již možné tuto náklonnost pozorovat od 12 let, a to nejen ze strany dívek.

¹² DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S.: *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS 2010. s. 108. ISBN neuvedeno.

¹³ Ibid. s. 108 - 109.

Kromě toho „ při posuzování kamarádství v mladším školním věku můžeme sledovat tři různá hlediska, a to:

- **kamarádství z hlediska výběru a stability:** je zde patrný posun. Zatímco předškolák měl mnoho kamarádů, jako školák jich má již jen pár a postupně se i tento počet snižuje až na jednoho, maximálně dva dobré kamarády.
- **kamarádství z hlediska interakce:** opět je zde rozdíl mezi předškoláky, kdy je kamarádství postaveno spíše na dárcích, zatímco školáci oceňují kamarádství bez materiálního založení.
- **kamarádství z hlediska pohlavních rozdílů:** u dívek je důležitá blízkost kamarádství založena na komunikaci. U chlapců spíše na společných aktivitách a zájmech.¹⁴

V období pubescence dochází v socializaci k zásadním změnám. Důležitou roli zde začíná sehrávat i pohlavní přitažlivost jedince. Kromě toho se žák začíná více orientovat nejen na své okolní vrstevníky, ale i sám na sebe. Je pro něj důležité jak jej vrstevníci berou, těžce nese kritiku, sám má za to, že je častým objektem pozorování od druhých. Kromě toho dochází i k sebeovládání se, což je velmi těžké, neboť je známé, že toto období je emočně i citově velmi bouřlivé. Až v pubescenci je teprve popsán poprvé se projevující pocit nenávisti jedince k druhým. Kromě toho dochází k velkým změnám i v pohlavním vývoji a zrání dospívajícího. Kromě platonických lásek jsou již přítomny i lásky „opravdové“. Tyto lásky vedou pubescenta nejen k erotické představivosti, ale i k prvním sexuálním zkušenostem, které jsou motivovány spíše zvědavostí nežli zralostí jedince. Kolikrát není ani dostatečně pro první styk vyspělý a emočně zralý. V rámci socializace dochází k citovému i společenskému vývoji, a to ve čtyřech okruzích: k růstu sebevědomí, ke změně citové kvality, k erotice a sexualitě a v poslední řadě k estetickému prožívání.¹⁵

Je důležité, aby ve výuce docházelo k rozvoji estetického citění. Učitelé sami mu věnují pozornost, protože v dřívějších dobách mohli vidět vliv četby na dospívajícího člověka. Estetické citění velmi ovlivnilo chování jedince i jeho mravní vývoj. V dnešní době se věnuje pozornost počítačovým hrám, sociálním sítím, internetu a dalším médiím, což

¹⁴ DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S. : Vývojová psychologie pro sociální pedagogy. Brno: IMS 2010. s. 110 - 111. ISBN neuvedeno.

¹⁵ PŘÍHODA V. : *Ontogeneze lidské psychiky I, vývoj člověka do patnácti let*. 2. Vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n.p. 1967. s. 402 - 432. ISBN 19-905-67.

ovlivňuje mravní i společenský vývoj jedince a vůbec tím i celou společnost. Z toho je patrné, že vše, co na nás působí, ovlivňuje naše chování.

Kromě toho je patrný vývoj vrstevnických vztahů. A. Dunphy popsal několik stádií vývoje: *„V časně adolescenci vznikají malé skupinky 3 až 10 členů, jsou neformální a se silnou vnitřní kohezí. Jsou dívčí nebo chlapecké. Ve střední adolescenci se malé skupiny začínají setkávat ve větších skupinách. Poté se skupiny začínají rozdělovat na dvojice. Partnerské dvojice jsou základem pro vznik nových, malých skupin. Velké skupiny se rozpadají a malé setrvávají na bázi hlubšího přátelství mezi páry.“*¹⁶

¹⁶ DOŇKOVÁ O., NOVOTNÝ J. S. : *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS 2010. s. 120 - 121. ISBN nevedeno.

2 VRSTEVNÍCI A VRSTEVNICKÁ PODPORA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

V Brně je řada škol, které mají množství vrstevnických aktivit. Většinou jde o doučování pro slabší žáky, na více aktivních školách je už znám i školní parlament, který pořádá další akce. Ale přímo vrstevnickou podporu mají v Brně jen 2 základní školy, Vejrostova 2 a Přemyslovo náměstí 1. Základní škola Vejrostova 2, má vrstevnickou podporu v útlumu, neboť ten, komu vděčili za úspěch, tedy školní psychologka, je momentálně na mateřské dovolené. S využitím mediace jsem se v žádné základní škole v Brně nesetkala. Ale musím přiznat, že jsem byla překvapená, kolik projektů a aktivit jsou schopny děti vymyslet a vzít si pod svá křídla. Myslím si, že na všechny pilíře jsou naše děti připraveny, ale my jim „nechceme“ dostatečně pomoci, aby byly ve škole šťastné a cítily se i více užitečné.

2.1 Historie

Vrstevnická podpora sahá až do období antiky, kde byla známá jako skupina bratrská. Ve středověku došlo k dělení na bratrstvo řádu věřících (bratrstvo husitské), nebo naopak z řad pracovních (zedníci, truhláři, kováři) či z řad ekonomického statusu (chudí, měšťané, bohatí) atd. Ve spojených státech v roce 1770 se začala tvořit na vysokých školách bratrstva, tak jak je známe dodnes z různých filmů (kappa Alfa, Sigma Phi aj.). V Německu byl nejstarší sbor založen v roce 1789 a existuje dodnes, jde o sbor opět vysokoškolský. Samozřejmě odtud proudili do celého světa. Já bych ráda připomněl přínos Ruska, kde je znám jako největší zakladatel vrstevnických skupin (výchovně-pracovních) sám Makarenko. U nás je nejznámější vrstevnickou skupinou organizace Junák, která oslavila v polovině roku 2012 100 let od svého založení. Kromě toho se s pojmem vrstevník setkáváme i v české literatuře, a to v knize „*Jana Ámose Komenského – Informatorium školy mateřské*“¹⁷. Do školství se ale tento pojem dostal až v roce 1975, kdy byl spojen s programem inkluze pro studenty s postižením. Prvním zakladatelem byl Edouard Séguin a až mnohem později se přidávají pro nás již dnes známá jména alternativního školství Maria Montessori a další.¹⁸ Tento rozmach byl tedy

¹⁷ ZUBATÝ J.: Naše řeč. II. Vrstevník, současník 1918, ročník 2, číslo 9.
Zdroj: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=323>, cit. /25.3.2014 11:18/.

¹⁸ CARTER W.ERIK a spol.: *Peer Support Strategies for improving All students' Social Lives and Learning*. Vyd.USA:Paul h. Brookes Pub, 2008 s. 1-6. ISBN: 978 -1-55766-843-1.

až ve 20. století! U nás je pojem *peer support* spíše znám pod *peer support specialist*, a to díky velkému rozmachu preventivního programu proti drogám v období porevolučním, tedy po roce 1989. *Peer support specialist* provádí člověk, který je sám „vyléčen, napraven“ z nějakého patologického chování, ke kterému u něj došlo. U nás to byly nejčastěji drogy. Vzpomínám si, jak u nás po revoluci vyšla kniha *My děti ze stanice ZOO*, která nás tenkrát dost zaujala. To samozřejmě vedlo i k tomu, že základní školy začaly ve velkém dělat prevenci v boji proti drogám. I k nám na školu začali chodit právě „vyléčení“ narkomani a mluvili o tom, jaké to je být drogově závislý. Díky tomu je pojem *peer support* u nás znám a do dneška si jej všichni spojují právě s těmito preventivními programy. Do pozadí se tak dostaly projekty Ligy lidských práv nebo i vznik Linky bezpečí pro děti atd. K Největšímu rozmachu došlo až koncem 20. století, a to částečně i ve školním prostředí. Dodnes zde máme velké rezervy. Přestože je hodně dobrých projektů a našlo by se dosti podpory, spousta škol stále funguje pro své okolí značně uzavřeně.¹⁹

2.2 Charakteristika a definice vrstevníků a vrstevnické podpory

V úvodu této kapitoly by bylo vhodné si ujasnit základní pojmy, protože tato stať je velmi důležitá. Kdo to je vlastně vrstevník, o kterém tady pořád mluvím? **Vrstevník** neboli *peer* pochází z angličtiny ještě je i znám jako další anglické podstatné jméno, a to *coeval*. U nás se překládá nejen jako vrstevník, ale i jako současník. Toto slovo je známo i v latině jako *coetaneus*. Vrstevník je tedy člověk nejen věkově stejně starý jako my, ale často je spojen i s ekonomickým statusem, který sami máme. *Peer* je tedy ten, kdo je stejně starý, má stejné ekonomické a sociální zázemí jako my sami. Ve školách je spíše užíván výraz *peer* a je zde brán jedinec od 15–20 let. Takže zjednodušeně řečeno *peeri* jsou naši spolužáci. Více vrstevníků je schopno vytvořit tzv. **vrstevnickou skupinu**. Vrstevnická skupina by se dala definovat jako několik stejně starých lidí stejné sociální vrstvy. Je tedy zcela logické, že hlavně v období dospívání má na jedince významný vliv a ten může být pozitivní i negativní. I v této skupině je často patrná hierarchie jednotlivých členů a rozhodující vliv má samozřejmě představitel této skupiny. Při vývoji vrstevnické skupiny

¹⁹ K historii Srov. První zdroj: WikimanGer, zdroj http://en.wikipedia.org/wiki/German_Student_Corps, cit./25.3.2014 11.05/ a druhý zdroj C. Fred: zdroj <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Fraternity&action=history>, cit/25.3.2014 11:07.

sehrává významnou roli spousta faktorů včetně klimatu prostředí. Odpustíme již od různých patologií a budeme brát v potaz vrstevnickou skupinu jako pozitivní celek, který je schopen vytvořit si svého zástupce (pro lepší představu mluvčího skupiny). A tím se konečně dostáváme k vrstevnické podpoře. Vrstevnickou podporu tvoří tedy skupina podporovatelů. A kdo jsou ti podporovatelé? **Podporovatel** je vyškolený jedinec z řad vrstevníků. Často se přihlašuje jako dobrovolník, který má zájem o to dělat podporovatele nebo může být i zvolen ostatními dětmi ve třídě nebo skupině.

2.3 Vrstevnická podpora na základních školách

Vrstevnická podpora na základních školách by se pro lepší představivost dala rozdělit do tzv. „4 pilířů“. Pochopitelná a dobře zpracovaná je prezentace od Mgr. Moniky Tannenbergerové *Vrstevníci* (viz příloha P I, obr. č. 1).

První pilíř – Peer Teaching: jak již napovídá sám název prvního pilíře, půjde o vyučování prostřednictvím vrstevníka. Slovo *teaching* znamená *učení* a je z angličtiny. Proč zrovna prostřednictvím vrstevníka, a nikoli učitele? Není to snad z toho důvodu, že učitel nemá čas nebo neumí problém vysvětlit? Ano, svým způsobem by se dalo říci, že samotný pedagog nemusí umět každému žáku dostatečně vysvětlit látku. Každá vrstevnická generace má svůj jazyk i styl chápání. Je všeobecně známo, že jinak se na věc dívá dospělý a smýšlí o ní jinak nežli samotné dítě. Předností prvního pilíře je to, že ten, kdo chce vyučovat, lépe řečeno doučovat žáka, musí samotnou látku dobře chápat a umět ji prostřednictvím kamarádství vysvětlit. Zcela logické je, že děti chápou mnohé rychleji a lépe od svých kamarádů, nikoli od svých rodičů nebo pedagogů. První pilíř učí děti nejen vyučovat druhé, ale také látku pochopit, ne se ji nazpaměť „nadrtnit“, aby mohla být předána dál. Mimo to by bylo mylné, kdybychom si představili, že je to jen o pomoci slabšímu žáku v předmětu. Ne, tak to není. Je to i o tom, že žáci se učí si navzájem pomáhat, třeba při pomoci druhému. Já sama jsem při vedení rozhovoru na jedné škole byla svědkem toho, jak žák se středně těžkým mentálním postižením byl v rámci schváleného programu pro inkluzi zařazen do třídy, kde byly děti „zcela normální“. Bylo na nich vidět zděšení, nevěděly, jak se mají ke svému spolužákovi chovat, ale velice rychle se adaptovaly a dokonce se ve třídě během 14 dnů vytvořila síť dětí, které se střídaly každý den a ve dvou svému spolužákovi pomáhaly, např. nachystat pomůcky na hodinu, podle obrázků mu i vysvětlovaly nebo si s ním povídaly, i když on sám měl svého asistenta.

Naučily se samy sžít a nedívat se na „postiženého“ jako na něco špatného, co do společnosti nepatří.

Dále je součástí i tzv. *mentoring* a *tutoring* (soukromé doučování prostřednictvím jednoho učitele). „**Mentoring** je proces, skrze nějž se dostává mladším a méně zkušeným lidem (tzv. *mentees*) podpory, rad a přátelství, které jim má umožnit nastartovat kariéru a uspět v pracovním životě nebo ve studiu.“²⁰ **Tutoring** by se dalo překladem říci, že jde o soukromé doučování učitelem nad rámec základního vzdělání. V tomto pilíři by správně měl nést název „*student to student tutoring*“²¹.

Druhý pilíř – Peer Iniciativy: zde už je jasná žákovská iniciativa. Ta může být v základní nebo propracované formě. Do základní se řadí například dny pro zemi, kdy žáci chodí a čistí například studánky, nebo chodí do školek, kde dětem čtou pohádky, nebo si pro ně připraví nějakou hru např. pohádkový les. Mohou i sami naplánovat třeba představení pro den matek. Opět jsem se na nejmenované základní škole setkala s tímto druhým pilířem, kdy děti ze školy ctily 21. dubna jako výročí Dnu holocaustu. Musím se přiznat, že mě to velice překvapilo, neboť jsem měla za to, že druhá světová válka je ve výuce dějepisu pořád „tabu“.

Propracovanější forma je již ve stylu školního senátu neboli parlamentu. Běžně je užívána zkratka ŠP. Aby parlament fungoval tak, jak má, musí splňovat určité zásady, jsou to: **přípravenost** na zasedání, která jsou pravidelně svolávána, ze zasedání je i samotný zápis. **Volba** do školního parlamentu. Samotná volba má i své platné „legislativní“ podmínky, aby byla platná a správná. Jsou voleni žáci většinou od třetí třídy ze zástupců tříd, které si navrhli samotní žáci. Volba je na určitou dobu, většinou na jeden školní rok. Dále je to **trénink zvolených zástupců** umět řešit problémy, hlavně správně vést komunikaci a umět naslouchat druhým, umění vycházet s nadřízenými i podřízenými. Prostě a jednoduše být asertivní. **Osvěta na škole, budování respektu pedagogického sboru, pravidla pro správné fungování školního parlamentu a ovlivňování chodu školy.** Poslední zásadou je **správné a včasné vyhodnocení v pozitivních i negativních směrech žákovských aktivit.** V tomto pilíři je vidět více školní aktivity z řad žáků. Já sama jsem se setkala například se školním časopisem (občasník). Mimo to dost základních škol

²⁰ CIDLICKÁ Kateřina: *Genderová rovnost ve vědě pro kvalitnější vědu pro všechny*, Zdroj. Národní kontaktní centrum – ženy a věda rok 2001 až 2012, <http://www.zenyaveda.cz/mentoring/co-je-mentoring/cit./> 23.3.2014 20:54/.

²¹ MOGISM: zdroj aktualizován 14.2.2014, <http://en.wikipedia.org/wiki/Tutor>, cit./23.3.2014 21:10/.

v Brně je třeba i patronem a tedy i adoptivním rodičem nějakého zvířátka v ZOO Brno, přispívají nejen na jeho krmení, ale případně i léčbu. Školy rovněž dělají různé sbírky, např. ošacení pro chudé. Na škole, kde jsem dělala rozhovor, dokonce děti pravidelně chodily do domova důchodců, kde dělaly společnost a pomáhaly seniorům.

Třetí pilíř – Peer Support:²² (viz příloha P II.; obr. č. 2) doslovný překlad je *vrstevnická podpora*. Podporovatelé jsou ti, kteří nabízejí pomoc v podobě svých zkušeností, znalostí, ale i „jen“ v naslouchání. Vrstevnická podpora vzniká na základních školách tak, že je vedena vyškoleným pedagogem. Většinou je to školní psycholog, ale může to být i oblíbený učitel, výchovný poradce nebo sociální pedagog. Takto vyškolený člověk kolem sebe vytvoří skupinku podporovatelů – jsou to většinou zástupci jednotlivých tříd 2. stupně základní školy. Pro ujasnění jde o děti od 6. do 9. třídy. Většinou je z každé třídy jeden dobrovolník. U nás v České republice je většinou na školách vyvěšen klasický inzerát, jak jej známe z internetu při nabídkách práce, že se hledají podporovatelé z řad studentů z pátého ročníku (což je žák ještě posledního školního roku na 1. stupni ZŠ). Případní zájemci z řad studentů se stávají dobrovolníky a rok se školí na podporovatele. Tuto podporu dělají po celou dobu školní docházky. Tedy pokud ze závažných důvodů svoji aktivitu neukončí. Tento žák je pak vyškolen na podporovatele a má jej na starosti jiný podporovatel, který po svém posledním školním roce školu opustí. Tedy vychová si jej jako svého nástupce. Podporovatelé si většinou vytvoří název nějaké svojí pracovní skupiny, na jedné nejmenované základní škole (mimo Brno) jsem se setkala s pracovním názvem „brambůrky“. Měli svoji místnost „bramborárnu“, kde se scházeli, řešili problémy, naslouchali, doučovali a plánovali i další akce pro žáky z řad studentů (soutěž na den dětí ve škrábání brambor). Kromě toho měli i svůj proutěný košík, který fungoval jako schránka důvěry. Do košíku děti házely to, co je na škole trápí, ale i to, co se jim líbí, co se škole (podporovatelům) povedlo, nebo naopak, co postrádají a co by chtěly zlepšit. Podporovatelé se pravidelně jednou za měsíc scházeli a vyhodnocovali svoji schopnost pomoci druhým i vlastní svépomoc skupiny, aby měli zpětnou vazbu. Vyhodnocení mělo formu zápisu ze schůzky. *Peer support* by se dala definovat jako určitý typ sociální podpory, kterou vede vyškolený jedinec. Tato podpora může být odborná, ale i svépomocná nebo dokonce jako *specialist peer supportu* (ta je u nás nejznámější, viz kapitola 2.1 Historie). Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme s těmito typy

²² COWIE H., WALLAGE.: *Peer Support IN Action: From bystanding to Standing By*. Vyd. :London SAGE Publication ltd. : 2000 s. 5-36. ISBN:9781412931731.

vrstevnické podpory: **1) peer mentoring** (učení), **2) poslech** (umění naslouchat druhému; v ČR nejznámější projekt CHIPS s programem boje proti šikaně) **3) peer poradenství** (umět řešit konflikt) **4) peer pomocník** ve sportu (známo jako závody jednotlivých škol, kdy děti pomáhají rozhodčím a i v organizaci těchto dnů. Nejčastěji to bývá na konci školního roku. Tyto dny jsou velmi oblíbené. Patří do sportu i přípravy na olympiádu mimo jiné v matematice, v dějepise apod.) V cizojazyčné literatuře je zde zahrnuta i **5) peer mediace**. Já jsem ji zahrnula do čtvrtého pilíře.²³

Čtvrtý pilíř – peer Mediace:²⁴ (viz Příloha P III obr. č. 4) Mediace pochází z latinského slova *mediare*, což znamená doslova být uprostřed. Jde o to, že *mediátor* je člověk, který stojí mezi dvěma zneprátenými stranami a snaží se o smír. Jde o vyškoleného pracovníka nebo žáka. Mediace je u nás známá od 90. let 20. století. Existuje několik typů mediací, je možné ji využít v mimosoudních procesech, v rodině, ale i ve školním prostředí, kde se nejčastěji setkáváme s názvem *peer mediace – vrstevnická mediace*. Je možné vidět i jiný typ názvu jako *dětská mediace*, nebo *školní mediace*. Zde je *mediátorem* vyškolený žák (peer). To jak a kým bude mediace vedena, záleží na školním prostředí. Kromě samotného žáka může být vyškolen i někdo z řad učitelů. Děti vědí, kdo je *mediátor*, a v konfliktní situaci jej vyhledají. Samotný *mediátor* se snaží porozumět problému a najít smírní řešení, tak aby konflikt (viz Příloha P IV. Obr. č. 4) byl zažehnán nebo došlo k jeho minimalizaci. Samotná mediace musí splňovat určitý proces. Nejčastěji se setkáme s tímto postupem: **1) Zahájení mediace** (Je vyhledán *mediátor* a účastníci jsou poučeni o tom, jak se bude postupovat.), **2) získání informací** (Je pojmenován konflikt.), **3) porozumění postojům a zájmům** (Každá strana vidí konflikt jinými očima, takže v této fázi se k tomu vyjádří. *Mediátor* zde navrhuje řešení, které by mohlo být akceptované oběma zúčastněnými stranami.), **4) hledání řešení** (Nejlépe tak, aby byly uspokojeny obě strany a předešlo se dalšímu konfliktu.) **5) uzavření dohody** nebo „nedohody“ pokud se nedomluví, **6) ukončení mediace** (Každá mediace jednou skončí a i zde by měl být nějaký závěr, rozloučit se pokud možno v dobrém, v případě „nedohody“ může i *mediátor* navrhnout další setkání.).²⁵ V paměti bychom měli mít hlavní

²³ EmausBot,zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_support cit./28.3.2014.10:37/.

²⁴ Srov. První zdroj: BESEMER, Christoph.,: *Mediation – Vermittlung in Konflikten*. Vyd. Darmstadt: Druckwerkstatt Kollektiv GmbH, 1993, s.14-21. ISBN: 3-930010-02-X. Druhý zdroj: HAGEDOM, Ortrud, a WALTER, Taglieber. : *Mediation – durch Konflikte Lotsen*. Vyd. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlage, 2005, s. 63-72. ISBN: 9783129244401.

²⁵ G3robot: aktualizován 30.7.2013, zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Mediace> , cit.: /27.3.2014 20:19/.

zásadu pro mediaci a tou je dobrovolnost řešit vzniklý problém. Na školách jsou *mediátoři* většinou v páru dívka a chlapec. Mají vymezenou místnost pro mediaci, a to z důvodu klidu i důvěry pro navození mediace. Často se můžeme setkat s mediací jak individuální, tedy jen pro zneprátené strany, tak i skupinovou. Já sama jsem při návštěvě mojí kamarádky v Irsku byla svědkem mediace na škole, kde panovala zneprátená atmosféra proti obézním žákům. Mediace se uskutečnila v tělocvičně, kde se sešli studenti, kterých se posměch týkal, a ti, co jej způsobili. Mediace trvala celé dopoledne a byla vedena dvěma dospělými pracovníky školy (učiteli). Samotná mediace se týkala otázek na tělo a odpovědi byly plné emocí. V tělocvičně se to konalo ze dvou důvodů, jednak protože i v Irsku bojují proti obezitě a mají hodně otlých dětí, a také z důvodu, že v rámci mediace byly využity čáry na zemi. Například pokyn zněl: „Komu se v životě někdo posmíval kvůli vzhledu, ať již pro tloušťku, křivé zuby, štíhlost, běžte za žlutou čáru, otočte se a podívejte se kolik, vás tam stojí.“ Otázek byla spousta a byl tam i velký prostor pro odpovědi všech zúčastněných. Kromě toho zde byly využity práce ve skupinách, kdy se vytvořily skupinky po 5 až 7 lidech a naopak měli oni sami napsat důvody, proč by se posmívali druhé skupině, a naopak, co je na té skupince dobré a proč jim vlastně vadí. Každý měl uvést 5 důvodů z jedné skupiny, s tím, že zakroužkovali podobnost i stejnost. Závěr byl úžasný. Zneprátené strany se na konci mediace objaly a dokonce zde došlo i k velkému uvolnění atmosféry, a to tak, že snad všichni v objetí plakali. Největší efekt byl ovšem ten, že se již neposmívali obézním spolužákům, naopak i v jídelnách si mohli vedle sebe sednout, zdravili se a chovali se k sobě navzájem hezky.

2.3.1 Prevence prostřednictvím vrstevníků

Prevence pochází z latiny *praeveniere* znamená něčemu předcházet. Ve školním prostředí je prevence velmi důležitá. Mezi populací je známé členění prevence na *primární* (předcházet něčemu), *sekundární* (tam, kde je již problém, se snažit jej řešit a vyřešit) a v poslední řadě na *terciální* (tam, kde už problém je ve velké míře, jde o snahu jen zmírnit jeho negativní dopad).²⁶

Ve školním prostředí prevence úzce souvisí s programem MŠMT. Jde o složitý proces koordinace metodik prevence, preventivního programu školy a hlavně úzké spolupráce nejen s ministerstvem školství, zdravotnictví, ale i například financí. Dohled

²⁶ JAnDbot: zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Prevence>, cit./31.3.14 ,22:08/.

nad dodržováním preventivních programů má hlavně školní inspekce. V českých zemích byl nejznámější projekt primární prevence v letech 1993-1995 pořádaný sdružením Podané ruce a Drop Inu. Prevence je zprostředkována i prostřednictvím Ministerstva zdravotnictví, v souladu Zdravotnické světové organizace (WHO), probíhá známý program Zdraví 21. Přesně je zde popsán program jak předcházet patologickým jevům na školách, přesně vymezené cíle i rozdělení financí pro školy. Nejznámějším je např. boj proti AIDS, tedy sexuální výchova na školách, která se po menší pauze vrací. Nově je i zařazen program „výchova k rodičovství“, aby došlo k přirozenému a hlavně plánovanému rodičovství.²⁷

Je známo, že prevence není nikdy dost, ale další pravidlo je, že by se měla dělat jen tam, kde je opravdu potřeba ji řešit. Je tedy zbytečné dělat prevenci proti drogám na škole, kde tento problém není, a zase naopak je nutné dělat prevenci proti šikaně tam, kde je velký problém se šikanou. Kromě toho podporovatelé umějí to, co spouště pedagogů chybí: zaujmout a formulovat v řeči, která je těm, na které chceme preventivně působit, blízká. Na některých školách se proto setkáváme s prevencí zprostředkovanou vrstevníky neboli podporovateli. Oni jsou vyškoleni, jak mají postupovat a chovat se, když jsou sami zkontaktováni někým, kdo má problém. Samotní *peři* nevyhledávají problémy na školách. Jen chodí, naslouchají, pozorují a nabízejí samotnou pomoc jen tím, že žáci vědí, kde a kdy je mohou vyhledat. Mimo to se nejčastěji setkáváme s tím, že se angažují v programu NEHAP – akční plán zdraví a životního prostředí. Jde o program, který byl přijat usnesením vlády České republiky č. 810 z roku 1998. Je to dokument, který se zabývá doporučeními o zlepšení životního prostředí i zdraví v ČR. Tímto se opírá o WHO a její program zdraví pro 21. století, který byl schválen v Helsinkách v červnu 1994. Součástí plánu je například prevence rakoviny, drog, vzniku srdečních onemocnění, vysokého tlaku, snížení emisí, ochrana ozónové vrstvy, snížení spotřeby alkoholu, ale i kouření tabákových výrobků.²⁸ Já jsem se setkala s ekologií např. čištění studánek nebo se sbírkou pet lahví, ze kterých se vyrobil vláček na zahradu pro děti v MŠ, se kterou daná ZŠ spolupracovala.

²⁷ MIOVSKÝ a spol. : *Primární prevence rizikového chování ve školství* 1.Vyd. Praha 2010, Nakladatelství TOGGA spol, s. r. o., 82-89 s. ISBN: 978-80-87258-47-7.

²⁸ Srov. Zdroj: <http://databaze-strategie.cz/cz/mzd/strategie/nehap-1998>, cit./5.4.14 13:13/, a zdroj: <http://zdravemesto.litomerice.cz/dokumenty/obecne/99-nehap-crlehap-akcni-plan-zdravi-a-zivotni-prostredi-narodnimistni.html> cit./5.4.14 13:13/.

Momentálně tato základní škola sbírá sáčky od chipsů na výrobu „třepotalek“ pro budoucí prvňáčky, kteří si je první školní den odnesou.

Prevence se ale nevyskytuje jen na školách, setkáváme se s ní všude. Je přítomna v dopravě, zdravotnictví, školství, zemědělství apod. Správně vedená, cílená a hlavně včasná prevence je neocenitelná.

2.3.2 Možnosti peer programu

Pokud chceme využít peer programu, musí prvně dojít k jeho vytvoření. Vznik programu má několik kroků. Nejdříve musí vzniknout myšlenka pro vznik programu. Dále následuje silná motivace z řad učitelů a studentů, snaha získat dostatek financí pro program. Velmi důležitou roli zde hraje samotná aktivita pedagoga, ten musí vypracovat strategický plán například pro komunikaci, relaxaci, zdraví, prevenci, ale i plán v případě výskytu komplikací. Až tohle vše je, můžeme teprve samotný program realizovat a uvést jej do praxe. Na konci všeho je potřeba mít i zpětnou vazbu, a tím minimalizovat nejslabší články peer programu.

Podporovatelé jezdí každý pátek na školení. Nejznámější je školicí centrum v Břeclavi. A dále i v Čáslavi. Na internetu mají dokonce *peeri* z jiných škol i své blogy, kde si předávají zkušenosti. Je vidět, že i oni se snaží předcházet úniku citlivých dat. Je hezké vidět, že morální odpovědnost ještě mezi mladšími lidmi existuje. Peer program je tvořen hlavně pro primární prevenci, kterou samotní podporovatelé mají poskytnout. Jak jsem uvedla již v předchozí kapitole v příkladech peer aktivit. Cílem peer programu je hlavně, aby si samotní *peeri* zkusili zapůsobit na své vrstevníky, což je dost těžké. Peer program by se dal rozdělit do pěti základních skupin: *První skupinou* je **primární prevence**: v dnešní době právě běží na všech školách program prevence proti patologickým jevům. Ten je součástí projektu CHIPS, dnes projekt ŘVV, která je zaměřena opět na záškoláctví, šikanu, ale i kyberšikanu a reklamu. *Do druhé skupiny* patří **ekologická činnost**: čištění studánek, sběr papíru a kovu, třídění odpadu. *Za třetí* jde o **společenské a kulturní akce**: diskotéka, karneval, sportovní aktivity. Některé školy se mohou stát například i pilotním aktérem pro sportovní hru, která k nám přichází z jiné země. Např. Já sama jsem se účastnila hry *brainball*. Dnes se jedná o již zaběhlou školní hru, ale v letech 1998 to byla na školách novinka. Kromě toho sem patří i chemická, matematická olympiáda a další vědomostní soutěže včetně pěveckých. *Čtvrtou* velkou skupinou jsou **vlastenecké akce**: podpora svého města, zvelebení školního okolí. Vymalování školní chodby apod. Poslední

pátou skupinou je spirituální aktivita: například program Dobré ráno na jedné z brněnských škol. Zde se setkávají děti ve velké tělocvičně, aby si ráno zazpívaly, a vždy dá jedna dvojice z řad dětí ostatním podnět k zamyšlení nad tím, co je trápí, nebo nad tím, kam by chtěly, aby se vyvíjela kreativita. Takto se setkávají 3x do týdne a 2x v týdnu se setkávají jen v rámci třídy, kde je pro změnu vede učitel první hodiny nebo samotní žáci.

To, jakým směrem půjde peer program, záleží na samotné aktivitě školy a hlavně jejích pedagogů. Závěrem by se dalo říci, že peer aktivita je taková, jak samotná škola dovolí, protože právě z řad pedagogů bývají tyto programy omezovány.

3 PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY PODPOROVATELŮ

3.1 Stresové situace

Každý den bojujeme se stresovými zátěžovými situacemi, aniž bychom chtěli nebo si toho byli vědomi. Každý jedinec je individuální, což vede k tomu, že každý vnímáme stresové faktory i situace úplně jinak. Pro každého je vypjatým stresem jiná situace a jinak ji řeší. Podporovatelé i ostatní děti jsou stresu více vystaveni, neboť často jsou tyto situace pro ně hůře řešitelné, spojené se strachem i jinými vnějšími a vnitřními faktory daného jedince. Aby mohl podporovatel dobře fungovat a pomáhat, musí se naučit dobře zvládat tyto vypjaté životní momenty. Zároveň musí sám umět vyhodnotit, co je pro něj stresující, co to vlastně stres je a sám by měl vědět jak se této zátěže zbavit.

Stres „je setrvalá, dlouhodobá tělesná nebo duševní zátěž vznikající v důsledku přehnaně vysokých nároků či škodlivých podnětů“²⁹. Stres tedy představuje takovou zátěž, kterou nejsme schopni pozitivně zpracovat nebo se s ní vyrovnat. Dlouhodobá zátěž je pro každého jiná, někdo vydrží ve vypjaté situaci rok, jiný jen pár dnů. Stres vyvolává tzv. stresor, což „je nadměrný požadavek kladený na tělesné a duševní rezervy“.³⁰ Rozlišujeme stresory **psychické** (nedostatek informací od učitele k nové látce), **sociální** (šikana u dětí, hádky, nenávisť, rivalita apod.), **fyzické** (špatné osvětlení v učebně, vydýchané prostředí, chlad ve třídě nebo naopak přetopená třída aj.). Publikace rozlišují několik typu těchto stresů, např.: fyzický, duševní, partnerský, víkendový, každodenní atd.

Již ve 30. letech minulého století přišel Hans Selye s označením pozitivní a negativní stres, neboť si uvědomil, že ne všechny situace na člověka působí jen tlumivě. Ale přiměřená stresová zátěž dokáže jedince „vybičovat“ i k lepším výsledkům. Tyto dva typy stresu označil jako eustres (chápán v pozitivním světle) a distres (v negativním světle).³¹

Důsledkem dlouhodobého, nadměrného stresu může být onemocnění tzv. **syndrom vyhoření** neboli burn-out. Tento syndrom popsal poprvé německý psychoanalytik Herbert Freudenberger v 70. letech minulého století.

²⁹ KRASKA-LÜDECKE, Kerstin. *Nejlepší techniky proti stresu*. Přeložila Dagmar Brejchová. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. s. 27. ISBN 978-80-247-1833-0.

³⁰ WASSERBAUER, Stanislav: *Výchova ke zdraví pro vyšší zdravotnické školy a střední školy*. 3. vyd. Praha: SZÚ, 2001. s. 35. ISBN 80-7071-172-8.

³¹ Ibid., s. 35.

3.1.1 CAN = child abuse and neglect

Syndrom CAN je označení v české i světové literatuře pro týrané, zneužívané nebo zanedbávané dítě. Definici použil J. Dunovský v roce 1993 a definuje CAN jako „...*jakákoliv nenáhodná, preventabilní, vědomá či nevědomá aktivita či neaktivita, již se vůči dítěti dopouští rodič, vychovatel nebo jiná osoba a jež je v dané společnosti nepřijatelná nebo odmítaná a poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, popřípadě způsobuje jeho smrt – za týrání dítěte se považuje i jeho pohlavní zneužívání.*“³². Definice CAN se v české literatuře objevuje až od roku 1990, zatímco v západních zemích je to od počátku 60. let. Publikace u nás rozlišují tzv. 2 podmínky pro vznik CAN a odpovídají jim rizikové skupiny obyvatelstva. Do této skupiny patří i rizikové skupiny dětí. Což jsou děti např. s tzv. lehkou mozkovou dysfunkcí (LMD), úzkostné nebo naopak trucovité děti, podvyživené děti, děti s mentálními retardacemi. V druhé řadě jsou to rizikové životní situace. Ty zahrnují např. nechtěné těhotenství, rodinné rozvraty, různé závislosti rodičů, psychické deprivace a subdeprivace.

Psychická deprivace je „*psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost uspokojovat některé základní psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouho dobu.*“³³

Psychická subdeprivace je naproti tomu méně závažná, ale častější. „*Její definice odpovídá definici psychické deprivace, ale jsou zde méně výrazné, méně určité a méně dramatické příznaky.*“³⁴

Důležitá je tedy prevence, aby vůbec ke vzniku CAN nedošlo. Pokud už ovšem ke vzniku CAN dojde a je tento případ zachycen, záleží na spoustě okolností jak pomoci rodině, dítěti i okolí, kterého se tento problém týká. V takovém případě se již jedná o prevence tzv. sekundární i terciární vyžadující odborné vedení včetně odborné pomoci.

³² MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH Zdeněk: *Děti, rodina a stres : Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha : Galén, 1994. s. 12. ISBN 80-85824-06-X.

³³ MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH Zdeněk: *Děti, rodina a stres : Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha : Galén, 1994. s. 198. ISBN 80-85824-06-X.

³⁴ Ibid., s. 201.

3.1.2 Šikana

Šikana pochází z francouzského slova *la chicane* neboli omezení. Dle pokynů MŠMT: „Šikanování je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit jedinci, ohrozit nebo zastrašovat jiného žáka, případně skupinu žáků. Je to cílené a obvykle opakované užití násilí jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věci druhé osobě, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako nápadné přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků.“³⁵ Kromě toho se lze se šikanou setkat i na pracovištích, a to ve formě **mobbingu** (šikanování mezi kolegy na pracovišti), **bossingu** (šikanování přímým nadřazeným) nebo **sexuální harassment** (jde o úmyslné sexuálně motivované jednání, které uráží důstojnost zaměstnanců). Ve školním zařízení lze rozlišit ještě tzv. **bullying** (označuje šikanování žáků mezi sebou ať již násilím, posměchem, okrádáním apod.). Šikana se může vyznačovat několika způsoby. Jednak se může jednat o fyzickou agresi (týrání, ubližování oběti), dále pak o slovní agresi (nadávky, ponižování), může dokonce dojít i ke krádežím (zničení věcí ve snaze zastrašit) a konečně se může projevovat i násilnými manipulačními příkazy, které oběť ponižují.

Fáze šikany: má 5 stádií:³⁶

1. **Stádium** tzv. **ostrakismus**. Zde dochází k vyloučení jedince ze skupiny. Patří sem tzv. legrácky, posmívání se apod.
2. **Stádium** – zde už dochází k přitvrzování a může se vyskytnout i **fyzická agrese**. Agresor se snaží manipulovat s vyloučeným jedincem. Využívá jako tzv. hromosvod pro svoji úlevovou zábavu, nálady. Vytváří se zde již skupina kolem vůdce tzv. obdivovatelů.
3. **Stádium** tzv. **klíčový moment**. Vytvoření jádra agresorů. Celá skupina kolem začíná spolupracovat. Šikana je systematická. Dochází k rozdělení skupiny

³⁵ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 – 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani> /cit. 3.11.2013 17:12/.

³⁶ Srov. LACA, Slavomír. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: IMS, 2011. s. 127-128. ISBN neuvedeno.

na podskupiny, které podle svého charakteru bojují o přízeň a moc kolem agresora ve skupině.

4. **Stádium** – oběť se smiřuje s tím, že je obětí. Agresor **nastavuje normy**, které ostatní tiše přijímají. Již málokdo se dokáže agresorovi postavit.
5. **Stádium** je již konečné a je zde **dokonalá šikana**. Agresoři se označují za nadlidi (nacisty, plantážníky a své oběti za židy, negry). Otroci jsou hojně využívány pro finanční nebo jiný zisk jako jsou školní znalosti atd.

Důležitá je tedy prevence, aby k šikaně nedošlo. Každá základní škola má vypracovanou metodiku jak postupovat v případě vzniku šikany. Šikana se dá ještě zastavit ve II. stadiu. Potom již nasává problém a při řešení šikany je třeba si uvědomit, že musíme znát vždy její příčiny, jinak proti ní nemůžeme bojovat.

3.1.3 Agresivita a agrese

Pojem **agrese** pochází z latiny *ad-gredior*, což znamená napadnout. Dala by se volně definovat jako „...*chování, které vědomě a se záměrem ubližuje, násilně omezuje svobodu a poškozuje jiné osoby anebo věci.*“³⁷ Lze rozeznat několik typů agrese. A to **afektivní, instrumentální a šikanu**.³⁸

Kromě toho lze agresi rozlišit dle intenzity:

- Hostilita neboli nepřátelskost k druhým lidem,
- verbální agresi ať již přímou či nepřímou prostřednictvím FB, SMS atd.,
- fyzickou agresi proti druhým nebo sobě (sebepoškozování).

A podle školního prostředí, kde se nachází, což je:

- Vrstevnická agrese,
- agrese proti učitelům,
- agrese učitelů proti dětem.

Výraz **agresivita** pochází také z latiny ze slova *aggressivus* neboli útok. Dala by se tedy definovat jako útočné chování jedince vůči druhému člověku nebo věci. Pojmem věci zde rozumíme i zvíře.

³⁷ . LACA, Slavomír.: *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: IMS, 2011. s. 114. ISBN neuvedeno.

³⁸ Srov. LACA, Slavomír.: *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: IMS, 2011. s. 115-117. ISBN neuvedeno.

3.1.4 Terminologie

Dovoluji si zde připojit i menší terminologický slovník, poněvadž je důležité, abychom se v těchto pojmech dobře vyznali. Je důležité tyto rozdíly znát. Velkou pravděpodobností je, že samotná úzkost se časem změní ve strach, ale hlavně se může stát spouštěčem pro depresi. Uvádím zde základní pojmy, ve kterých se často chybuje. Jde o pouhý základ, neboť je možné fobie dále dělit například lékařskou terminologií. Tak detailní rozlišení však není již pro naši práci důležité.

Úzkostí „*se obvykle míní aktuální nepříjemný prožitek tísně či tísnivého napětí neurčitého obsahu. Je vyvolán situací nejistoty či ohrožení, přičemž toto ohrožení může, ale také nemusí mít nějakou konkrétní podobu*“³⁹. Tyto pocity zažíváme, aniž bychom věděli, proč je máme, například představa, že se něco stane – vtíravá myšlenka.

Úzkostnost „*je naproti tomu trvalejší povahový rys. Úzkostné dítě vnímá svět ve zvýšené míře jako nebezpečný. Všechno neznámé je pro ně i nebezpečné*“.⁴⁰ Projevy jsou různé, některé děti mohou být agresivní, jiné jsou přecitlivělé a často pláčou, bojí se. Nejčastěji je možné u dětí pozorovat strach například ze psů, kompresorů atd.

Strach je spojen s tělesnými projevy a jde o pocit hrůzy, obav. Strach je často spojen s reakcí na skutečné věci, které nemusejí být zrovna pro nás nebezpečné.

Fobie „*představuje přenesenou úzkost, která je spojena s určitou představou a nutí k určitým aktivitám nebo naopak k jejich zamezení například nutí k mytí rukou nebo nepoužívat výtah*“.⁴¹

Všechny tyto aspekty mohou u dětí vést k vyústění stresu, ale i v případě rodiny k problematice týraných i zneužívaných dětí (CAN – child abuse and neglect). Pokud dítě v rodině nebo i ve škole či jiném školském zařízení trpí psychicky nebo i fyzicky, vždy to ovlivní jeho další vývoj.

³⁹ MATĚJČEK, Zdeněk a DYTRYCH Zdeněk: *Děti, rodina a stres : Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*. 1. vyd. Praha: Galén, 1994. s. 86. ISBN 80-85824-06-X.

⁴⁰ Ibid., s. 86.

⁴¹ ROGGE, Jan – Uwe.: *Dětské strachy a úzkosti*. Překlad Jitka Vrátilová. 1. vyd. Praha: PORTÁL, 1999. s. 17. ISBN 80-7178-237-8.

3.2 Psychohygienu u podporovatelů

U podporovatelů musíme říci, že se pro každodenní stres rozhodli sami. Chtějí druhým pomáhat a často jsou sociálně hodně empatictí ke svým vrstevníkům. Kromě toho bychom si měli uvědomit, že pro vrstevníky je již stresující vstup do budovy školy. Objevuje se zde často strach z toho, co zase bude, z ostatních spolužáků, ale i z těch, kteří by k dětem měli být co nejbližší, tedy ze samotných dospělých. Proto je velice důležité dbát na duševní hygienu nejen u podporovatelů, ale i u všech ostatních spolupracovníků. Kromě toho samotní podporovatelé a vyučující i rodič by měli každé dítě vést k duševní hygieně, aby se minimalizovali následky strachu u dětí. Neboť zdraví máme jenom jedno a nemocná duše se velice těžko léčí.

Psychohygienu dříve nazývána mentální hygienu je „*obor, který se zabývá rozvojem a podporou duševního zdraví.*“⁴² Patří sem nejen relaxační techniky, ale i správná životospráva, výchova jedince samotného, ale i ke sportu. V poslední řadě je součástí psychohygieny i poradenská činnost ke zdravému způsobu života.

Zvládání stresu záleží na našich zkušenostech i na tom, co jsme prožili a prožíváme. Mimo to je zvládání stresové situace také ovlivněno naším způsobem chování a hlavně naší povahou a samotnou osobností jedince.

⁴² WASSERBAUER, Stanislav: *Výchova ke zdraví pro vyšší zdravotnické školy a střední školy*. 3. vyd. Praha : SZÚ, 2001. s. 35. ISBN 80-7071-172-8.

Techniky zvládnání stresu:

- 1) **Deník:** můžeme si pořídit sešit a do něj si začneme zapisovat naše vypjaté situace, včetně našich myšlenek v daném okamžiku. Nebo si můžeme malovat, co se nám honí hlavou, či opravdu vytvořit vrcholnou kresbu něčeho, co nás uklidňuje.
- 2) Důležité jsou i **procházky:** někdo doporučuje psa jiný sportovní aktivity, jako je jízda na kole nebo chůze po přírodě. U všech ale lze využít metodu, kterou zavedl Priessnitz, a to objímání stromů a klid lesa. Stromy dodávají lidem sílu.
- 3) **Minimalizovat stres** ať již tím, že si stanovíme cíle, nebo dokonce omezíme stresové faktory tak, že se nebudeme angažovat již v zaběhnutém systému podporovatelů. To jen v případě, že opravdu stresové situace nezvládneme. Je lepší odjet dříve, než až se syndromem vyhoření a přemýšlet co dál. Dobré je s někým jiným mluvit o svých pocitech a hlavně emocích, které na nás působí. Vypovídat se někomu blízkému, před kterým se nestydíme plakat, je velice důležité. Protože touto metodou se uvolní spousta napětí a uleví se.
- 4) **Relaxační techniky:** do této metody patří tzv. instrukce, které si lze zakoupit na kazetě nebo dokonce nahrát na diktafon, při tomto cvičení je důležité mít i krátké přestávky, které by měly trvat maximálně 6 minut. Klade se důraz na jednotlivé části těla. Důležitá je i hudba, kterou si vybereme, měla by nás uklidňovat a být spíše relaxační. Na konci tohoto cvičení lze provést i tzv. izometrické protahovací cvičení, jeden cvik trvá asi 10 vteřin a je jich několik, cviky je důležité provádět pomalu a s pravidelným dýcháním.
- 5) **Sport a záliby:** pravidelným sportováním se uvolňují endorfiny, což jsou hormony štěstí, a navozují nám příjemný pocit. Kromě toho se zbavujeme nahromaděného stresu. Stačí se hýbat 2x týdně třeba jen 30 minut. Měli bychom mít na paměti, že vrcholový sport může vést k přetěžování a opět ke stresu. Je dobré mít na paměti, že ti, co sedí v lavicích, musí více pracovat hlavou, a proto by do jejich zálib měl patřit spíše nějaký sport. Zatímco ti, kteří studují sportovní školu, by se měli naučit odpočívat třeba i jen při ležení s dobrou knihou.

Správná životospráva

Důležitou součástí boje proti stresu je i mít dobré kamarády, se kterými chceme trávit volný čas. Patří sem i rozvrhnutí denních aktivit, ať již po probuzení, nebo večer před usínáním, relaxace cestou do školy či první snídaně v lavici se svým nejlepším kamarádem. Do životosprávy je ale důležité zahrnout i dostatek spánku, odpočinku a hlavně zdravou výživu. Při studiu literatury jsem narazila na to, že existuje i strava, která minimalizuje stresory. Důležitý je dostatečný přísun hořčíku, neboť se při stresu vylučuje z těla rychle ven. Dále jsou to banány, které produkují dobrou náladu, a to díky látce zvané serotonin. Nesmíme zapomínat na uhlohydráty, které se nacházejí v obilovinách, celozrnném pečivu, bramborách, luštěninách, zelenině a ovoci. Samozřejmě je důležité konzumovat dostatek mléka a mléčných výrobků. V poslední řadě je důležité dodávat tělu dostatek vitamínů C, B1, B2, B6, B12. Jejich nedostatek při stresu může poškodit stěny buněk, a tím v poslední řadě i samotný genotyp jedince.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

Pro můj výzkum jsem si zvolila školní prostředí základních škol. Původně jsem chtěla provádět kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníku, které bych dala do jednotlivých škol žákům i pedagogům. Při důkladné rešerši titulů jsem ale musela výzkum změnit na kvalitativní, neboť prostřednictvím dotazníku by nebyl správně proveden. Tím se odkláním od původního projektu bakalářské práce.

Zvolila jsem si tedy kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s řediteli, výchovnými poradci, psychology i metodiky prevence na jednotlivých základních školách. Do výzkumného vzorku jsem si zvolila vždy zástupce jedné základní školy z jedné městské části v Brně. Dále jednu základní, brněnskou školu, kde tento program již běží. Se základními školami jsem si termíny rozhovoru snažila vykomunikovat již od prosince 2013. Rozhovory tedy na jednotlivých školách byly vedeny více do hloubky.

Při výběru oslovené školy hrála hlavně roli jejich zpracovaná koncepce prevence, peer aktivita, kterou se vyznačovali a jejich VŠP. Tyto veškeré dostupné informace jsem se snažila si zpracovat na jejich webových stránkách.

Při výzkumu jsem dále využila komunikace i písemné prostřednictvím e- mailů, jejichž prostřednictvím jsem se snažila navázat kontakt, neboť první osobní setkání nebylo možno provést, a to z toho důvodu, že školy nejsou veřejnosti otevřené. Dále i komunikace telefonické, a to již na školách, kde mi umožnili uskutečnit rozhovor.

Další informace jsem získala pozorováním na základních školách, kde jsem vedla rozhovory. Zde jsem mohla nahlédnout nejen do výročních zpráv, ale i do dalších dokumentů, které byly typické pro danou školu.

4.1 Cíl práce a předpoklady

Cíle práce teoretické:

- 1) Prostudování cizojazyčné literatury o peer supportu a peer mediaci.
- 2) Rešerše titulů a webových stránek.
- 3) Prostudování metodiky o kvalitativním výzkumu a psaní odborného textu.

Cílem práce praktické je posoudit:

- 1) Jaká je informovanost pedagogů o peer supportu.
- 2) S jakými patologickými jevy se setkávají a jak vypadá primární prevence těchto jevů.
- 3) Ověřit si dané informace, zdali platí v praxi:
 - Zdali se pedagogové s programem osobně setkali.
 - Jaký je názor pedagogů na samotné podporovatele.
 - Jaké faktory by vedly k tomu, aby se peer programu zúčastnili jako škola.
 - Kolik základních překážek vidí pedagogové na školách v rámci peer supportu a peer programů.

Pro dosažení cíle byly stanoveny tyto předpoklady, které jsem v průběhu práce ověřovala:

- 1) Předpokládám důvody ekonomické náročnosti.
- 2) Předpokládám časovou náročnost.
- 3) Předpokládám malé zkušenosti tázaných.
- 4) Předpokládám nepřipravenost kolegů na využití podporovatelů.
- 5) Předpokládám nedůvěru dospělých v podporovatele.
- 6) Předpokládám špatnou informovanost vedení jak se do těchto programů zapojit.

4.2 Výzkumné otázky

- 1) Jaký máte preventivní program?
- 2) Jaké se vyskytují patologické jevy na škole?
- 3) Říká Vám něco projekt CHIPS?
- 4) Víte, co je to peer support, vrstevnická podpora?
- 5) Chtěli byste ji na základní škole? Ano a proč? Ne a proč?
- 6) Využíváte nějakých peer programů?
- 7) Víte jak se do peer aktivit zapojit?
- 8) Co si myslíte, že by mohlo být nejslabším článkem peer supportu a proč?

5 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Ve školním prostředí jsem využila polostukturovaný rozhovor. Ve kterém byly těžištěm cíle a k tomu i správně zvolené otázky. Tento rozhovor probíhal na třech školách. V Brně a já jsem jej doplňovala o další otázky, tak abych nenápadně došla k tomu, co mě zajímá. Rozhovoru vždy předcházela příprava na určitou školu. Tato příprava spočívala v menší rešerši webových stránek. Tímto jsem si mohla vyhodnotit nejen strukturu vedení, ale i pročíst výroční zprávy, vzdělávací program a další potřebné dokumenty. Kromě toho zde bylo patrné, zda využívají peer programů a které to jsou. Zajímala jsem se i o to, zda je tento web aktualizován, a hlavně, jak vypadá. Při vstupu do školy i v místnostech rozhovoru jsem se snažila pozorovat školní prostředí a v konečné řadě i chování žáků, neboť jsem přicházela do školy vždy v přestávkách.

Místnost pro rozhovor byla ve všech případech ředitelna a rozhovor mi byl poskytnut v první fázi vždy se samotným ředitelem nebo ředitelkou školy. Místnost jsem si nemohla vybrat, byla mi určena. Hlavní snahou daného rozhovoru bylo vždy naslouchat odpovědím a nepoučovat.

Na začátku samotného rozhovoru jsem si zvolila tento postup:

- 1) Vymezení cílů a k tomu i správně navolených otázek pro výzkum,
- 2) zabezpečení si diktafonu i záznamového archu,
- 3) navození atmosféry pro rozhovor (představení se, pochvala jejich stránek apod.),
- 4) realizace rozhovoru,
- 5) interpretace a vyhodnocení rozhovoru.

Jen na jedné škole mi bylo umožněno rozhovor nahrávat. Zbývající rozhovory jsem musela vést pomocí záznamového archu.

5.1 Výsledek výzkumu, školy

Rozhovor na školách mi byl umožněn vždy po několika telefonátech a musela jsem se vejít do 30-45 minut. Více prostoru pro rozhovor nebylo umožněno. Všechny rozhovory se vedly v ředitelnách a se samotnými řediteli/ředitelkami škol. Všechny uvedené školy jsou anonymní a veškerá podobnost s jinou školou je jen čistě náhodná.

5.1.1 Škola A

Nachází se v Brně. Je to typická sídlištní, bezbariérová škola. O kapacitě asi 80-100 dětí. Součástí vzdělávacího programu je integrace vzdělávání žáků pro lehké a středně mentální postižení, tělesné postižení. Je zde i prostor pro nadané děti. Samotná škola má žáky s tělesným, mentální postižením a vyskytuje se zde i problematika autistického spektra. Kromě toho má v průměru 3 žáky studijně mimo ČR, a to ve skandinávských zemích. Její budování v Brně je momentálně v jejím dokončovacím stavu. Na škole se vyskytuje první i druhý stupeň.

V čele školy stojí ředitelka. Průměrný věk vyučujících je 43,4 let. Na škole je větší převaha žen a na částečný úvazek pracuje speciální pedagog a psycholog. Výchovný poradce je zastoupen samotnou ředitelkou školy. Sociální pedagog zde není.

Má klasický preventivní program proti výskytu patologických jevů. Jako metodik prevence zde pracuje a zároveň i vyučuje učitelka. Metodik prevence není rozlišen pro první a druhý stupeň.

Peer program: 21.duben (uctění obětí holocaustu), čištění studánek, užší spolupráce s MŠ, z peer iniciativy vznikl např. program „Dobré ráno“. Tento program je velmi pozitivně hodnocen jak samotnými žáky, tak i učiteli. Žáci se do žákovských aktivit nemusejí nutit. Na škole funguje mimo jiné i peer teaching. Samotná škola ale nemá žákovský parlament.

Webové stránky spravují samotní pedagogové. Paní ředitelka byla velice vstříčná, otevřená.

Rozhovor trval 45 minut a byl vedený jen samotnou ředitelkou v její pracovně. Šlo o klasickou pracovnu, kde vládl papírový chaos, ve kterém se vyznala. Po dobu našeho rozhovoru jsme byly jen jednou vyrušeny, a to hned v počátku bylo naznačeno, že provozní věci budou řešeny až po skončení rozhovoru. Rozhovor se konal ráno v 9 hodin v místě školy. Od 8 hodin ráno mi bylo umožněno se zúčastnit programu Dobré ráno.

Prostředí školy bylo čisté a útulné. Při vstupu mě uvítal žákovský vrátný, který ten den měl službu. Škola byla již uzavřena a až po ohlášení jsem mohla vstoupit. Všude kolem byly zdi vymalovány obrázky, které si sami vytvořili studenti místní školy. Děti byly v tělocvičně, seděly a jiné stály. Zpívaly za doprovodu kytar. Po zpěvu docela svižné písničky nastalo hrobové ticho a začaly poslouchat své dva spolužáky, kteří si pro ně připravili svých 20 minut k zamyšlení pro tento den. Po skončení si mě vyzvedla paní ředitelka a odvedla si mě do ředitelny, kde jsme mohly uskutečnit rozhovor.

- 1) Samotný program mě velice příjemně překvapil, máte to tak každé ráno: A co vás přimělo k tomu, aby se program stal součástí vyučování?

***Ředitelka:** Samotní žáci s tím přišli. Víte, tímto se vyřešila spousta věcí. Děti se přestaly bát chodit do školy. Díky ranní atmosféře se jim i daří lépe písemné práce. Uvolní se a jde jim to prostě líp. Kromě toho nemusíme řešit pozdní příchody typu: já jsem zaspal nebo ujel mi vlak apod.*

- 2) Jak jste přišli na to, že písemné práce dopadnou lépe?

***Ředitelka:** Dělalí jsme si sami výzkum. Prostě jsme si zmapovali výsledky, když v 8 hodin začala výuka bez tohoto programu a naopak písemka posunutá s tímto programem. Vždy to dopadlo lépe, a to dokonce až o dva stupně v hodnocení.*

- 3) Máte zajímavé internetové stránky, kdo se na nich podílí?

***Ředitelka:** O stránky se stará externista, který je zde zaměstnán zatím na částečný úvazek pro hodiny informatiky.*

- 4) Měla jsem možnost nahlédnout do Vaší výroční zprávy i programu. Dívala jsem se, že máte program pro integraci? Využíváte jej?

***Ředitelka:** Ano, samozřejmě. Máme jej schválený momentálně nově na 10 let. Jsme školou bezbariérovou. Momentálně máme na škole „vozičkáře“, ale i 1 žáka se středně těžkým mentálním postižením, který má svého asistenta. Kromě toho je zde i jedna žačka s autismem.*

- 5) To musí být pro učitele velmi náročné, předpokládám, že všichni žáci chodí s dětmi do jedné třídy, nebo mají svoji speciální třídu?

***Ředitelka:** Ne, máte pravdu, všechny tyto děti chodí do třídy s „normálními“ zdravými dětmi. Dokonce i se účastní tělesné výchovy nebo i hodin chemie. Samozřejmě specificky se jim tyto předměty přizpůsobují. U autistické holčičky*

se začíná projevovat nadání na matematiku, zde je o 1 třídu momentálně výše nežli její vrstevníci.

Asi, máte pravdu, že je to pro učitele náročnější, ale je to jejich práce a já to až tak neřeším.

- 6) Na internetových stránkách máte zmínku jen o prevenci. Jak děláte primární prevenci a s jakými patologickými jevy se setkáváte?

Ředitelka: *Vzhledem k tomu, že skladba dětí je různorodá, tak i patologické jevy jsou různorodé. Krádeže, záškoláctví, dokonce i šikana... Preventivní program... splňujeme.*

- 7) Mluvila jste o šikaně, říká Vám něco projekt CHIPS?

Ředitelka: *Ne. Co to je?*

- 8) Ráno jsem měla možnost se účastnit tedy takového peer programu dětí. Ten na internetových stránkách není uveden. Jaké máte ještě další programy?

Ředitelka: *Věnujeme se hodně ekologii, takže na jaře chodíme čistit studánky, třídíme odpad, provádíme sběr víček, která chceme proměnit za peníze a vytvořit bezbariérové naše odborné učiliště, které chystáme. Kromě toho se hodně angažujeme ke dni 21. dubna.*

- 9) Takže samotné děti jsou i samotní iniciátoři nebo je musíte do těchto programů jakoby nutit nebo je dokonce i vymýšlet?

Ředitelka: *Ne, děti se rády zapojují. Je to vidět i v rámci inkluze v jednotlivých třídách. I když žák má svého asistenta, tak samotné děti chodí a pomáhají sami od sebe a dokonce se v té pomoci i střídají. I s čištěním studánek přišli oni sami a už se to stalo tradicí.*

- 10) Dalo by se tedy říci, že aktivita není problém a i slabší pomáhají v učení silnějším, jak jsem pochopila?

Ředitelka: *Ano, pochopila jste správně.*

- 11) Teoreticky vám tedy ještě chybí jen tzv. peer support neboli vrstevnická podpora. Setkala jste se s tím a víte co to je?

Ředitelka: *Prosím? Vůbec nevím, o čem mluvíte. Co to je? To má být součástí vzdělávacího programu?*

12) (po vysvětlení peer supportu) Chtěla byste jej mít na škole? Ano a proč? Ne a proč?

Ředitelka: No, víte jako projekt to z ní fajn, ale nedokážu si představit, kdo by jej vedl. Učitelé toho mají za minimální mzdu hodně. A toho času, co by je to stálo. Teoreticky bych to mohla dát nějakému vyučujícímu příkazem, ale... Kromě toho věřím v jedinečnost dětí, takže nemyslím si, že pár vyškolených podporovatelů by něco změnilo. Víte, každý jsme dobrý na něco jiného. A hlavně si myslím, že by to obnášelo hodně papírování, a to já nesnáším. Mimo to, složitější věci by měli řešit dospělí, a ne děti, proto jsou také dětmi, že? Takže spíše ne.

13) Myslíte si, že by peer support mohl mít i nějaký slabý článek?

Ředitelka: Určitě ano. Mně třeba vadí ti podporovatelé. Vždyť jak jsem řekla každý člověk je jedinečný a každý umí nějak jinak pomoci. A největší problém vidím ve financích. Víte, my nemáme peníze na takovéto ...

14) A poslední otázka. Víte jak se zapojovat do peer programu nebo nějakých jiných projektů?

Ředitelka: Většinou sleduji takový ten oběžník, co mi přijde emailem. No, a pokud mám čas, tak se tomu věnuji více, a když mě to osloví, snažím se splnit dané podmínky. Ale my nemáme moc projektů na školách. Jak jsem řekla, snažím se vyvarovat zbytečnému papírování. No a u peer programu hrají také velkou roli peníze.

Shrnutí: rozhovor jsem mohla nahrávat, ale pro zpracování jsem i zde využila záznamového archu. Atmosféra byla uvolněná. Vytečkovaná místa jsou místy odpovědi, která byla hodně otevřená.

5.1.2 Škola B

I tato škola se nachází v Brně. Je to opět typická bezbariérová, sídlištní škola. Školu navštěvuje přibližně 600 dětí. Součástí vzdělávacího programu je integrace vzdělávání žáků s tělesným postižením a pro žáky, kteří jsou nadaní. Jiní studenti se na škole nevyskytují. Momentálně školu nenavštěvuje nikdo s tímto „handicapem“. I zde jsou v průměru 3 žáci studijně mimo ČR, a to v irských a anglických zemích. Na škole je první a druhý stupeň.

V čele školy stojí ředitelka. Průměrný věk vyučujících je 44,5 let. Na škole je větší převaha žen. Kromě toho se zde vyskytují i pracující důchodci. Na škole je na částečný úvazek zaměstnán psycholog. Jinak zde působí výchovný poradce "klasický" (v zastoupení ředitelkou školy) a výchovný poradce „kariérní“. Dále má škola dva speciální pedagogy k dispozici, ale žádného sociálního pedagoga. I když toho by ve svých řadách ráda uvítala. Preventivní program je zpracován metodickými preventivními programy, pro první a druhý stupeň. Obě na škole učí.

Preventivní program je klasický, ale dostatečně obohacen o spolupráci z řad odborníků, hlavně v drogové nebo sexuální prevenci. Samotná škola úzce spolupracuje s PPP.

Peer program je jen ten, který je přednesen žákovským parlamentem, který je aktivní od 3. třídy do 9. třídy. Samotní zástupci těchto tříd si naplánují akce, které přednesou i s požadavky, co by bylo potřeba atd.

Webové stránky spravují pedagogové z řad výuky informatiky ve spolupráci s žákovským parlamentem. Kromě toho škola i samotní žáci dostatečně využívají sportovních aktivit.

Rozhovor trval 45 minut. Kromě možnosti zde hovořit s paní ředitelkou, jsem mohla mluvit i s metodickou preventivní a speciální pedagogkou obě fungují pro druhý stupeň. Rozhovor se konal v ředitelně. Atmosféra byla uvolněná. Při rozhovoru nás několikrát vyrušili ohledně provozních věcí, které energická paní ředitelka vyřešila ihned, a to za pochodu. Kromě toho zvládala i pár telefonátů. Rozhovor se opět konal v dopoledních hodinách.

Samotná škola byl zavřená, při vstupu jsem musela zvonit zvonkem. Abych se tam vůbec dostala, velice zdvořile mně pomohli místní žáci. Byly velmi slušní a usměvaví. Při vstupu jsem mohla spatřit výstavu, která zrovna byla věnovaná výrobkům z keramického kroužku. Poblíž stála skupinka dětí, která řešila blížící se „braňák“.

- 1) Dole při vstupu jsem potkala skupinku dětí, které řešily „braňák“. To je takové to branné cvičení? Pořád se na školách dělá?

Ředitelka: *Ne, (úsměv). Takové to cvičení, co známe, z dob socialismu to není. Nebojte se v igelitových pytlíčkách a pláštěnkách už dávno neběháme. Jde o výlet do okolí s tělovýchovnými prvky. Mohou si vyzkoušet střelbu z luku třeba nebo lanovou dráhu a spousty dalších aktivit. Samozřejmostí je i kurs první pomoci.*

- 2) Je vidět, že děti to baví. A co vyučující?

Ředitelka: Myslím si, že je to vzájemné. Pořád sedět ve třídě se nedá.

- 3) Máte zajímavé internetové stránky, kdo se na nich podílí?

Ředitelka: O stránky se stará učitel informatiky spolu s žáky žákovského parlamentu.

- 4) Měla jsem možnost nahlédnout do Vaší výroční zprávy i programu. Dívala jsem se, že máte program pro integraci? Využíváte jej?

Ředitelka: Momentálně ne. Loni nás opustily dvě dívky nadané na matematiku. Jsou nyní studentky gymnázií. I když jsme školou bezbariérovou, tak zde žáka s těmito potřebami nemáme. Momentálně totiž nabíráme žáky jen ze spádové oblasti. Na jednu stranu jsem i ráda, protože i „vozičkář“ potřebuje svá specifika, například v tělesné výchově. Je to náročné hlavně pro vyučující.

- 5) Říkala jste, že jste měli dvě dívky nadané?

Ředitelka: Ano, v matematice byly o dvě třídy dopředu, než jejich vrstevníci. Řešilo se to individuálním plánem výuky. U nadaných dětí se nebojíme spolupracovat s odborníky.

- 6) Na internetových stránkách máte docela dobře vypracovanou metodologii o prevenci. Jak děláte primární prevenci a s jakými patologickými jevy se setkáváte?

Ředitelka: Ježda, ne bavme se o naší škole! Obecně prosím!

Metodička: No, to je různé. Důležité je, že vše řešíme ihned při výskytu. Individuálně. A snažíme se také úzce spolupracovat nejen s PPP, ale i výchovným poradcem a psychologem. Záleží, o jaký problém jde.

- 7) Dobře, v programu máte například prevenci proti nechtěnému těhotenství a samozřejmě drogy, je tam i menší zmínka o šikaně. Preventivní program obměňujete?

Metodička: Ne, jen pokračuji v tom, co zde bylo. Máme to rozdělené na první a druhý stupeň, kromě toho se držíme i toho, co je osvědčené. Prevence proti otěhotnění je důležitá. Máme velký úspěch, teď Vám ale neřeknu, který lékař

s přednáškou Láska ano, děti ještě ne! Je to moc hezké. O drogách spolupracujeme s odborníky. Nepřednášíme to my.

- 8) Aha, a říká Vám něco projekt CHIPS?

Obě: Ne. Co to je?

- 9) Jaké máte ještě další peer programy?

Ředitelka: Přímo peer programy asi momentálně žádné. Ale žákovský parlament vždy přijde s něčím.

Speciální pedagog: No, oni vždy přijdou s tím, co by chtěli a co je potřeba od nás k tomu. Třeba den učitelů se jim moc povedl a od nás chtěli jen zajistit dozor. Snažíme se pomoci žáků také zapojovat rodiče. Třeba i únorový ples byl úžasný. Děláme jej každý rok. Mimo to jezdíme na školy v přírodě, máme sportovní dny, den dětí. Olympiády a spousty dalšího. Snažíme se je vést k samostatnosti. A při tomto musejí umět i správně komunikovat, aby si spoustu věcí mohli zařídit sami.

- 10) Takže samotné děti jsou samotní i iniciátoři nebo je musíte do těchto programů jakoby nutit nebo je dokonce i vymýšlet?

Sociální pedagog: Ne, děti nenutíme. Naopak sami přijdou a řeknou, co by chtěli a jaké mají požadavky a zase my na oplátku řekneme, jaké máme my požadavky a možnosti. Na začátku roku se to dává dohromady na celý školní rok.

Ředitelka: No, já bych řekla, že horší je spíše spolupráce s rodiči. Ještě tak na prvním stupni to jde, ale pak už to není.

- 11) Dalo by se tedy říci, že aktivita není?

Ředitelka: Ne, aktivita je zde dostačující. Myslím si, že máme i zde pomoc pro žáky, kteří jsou slabší jak v předmětech. Kromě toho se snažíme i těm, co jsou sociálně slabší, pomoci a sehnat třeba i potřebné finance, aby se těchto aktivit mohli zúčastnit.

Sociální pedagog: U mě ve třídě třeba, slabší žák v chemii je doučován premiantem chemie. A to vzniklo tak nějak samo.

12) Teoreticky vám tedy ještě chybí jen tzv. peer support neboli vrstevnická podpora. Setkala jste se s tím a víte co to je?

Obě: *Ne. To slyšíme prvně. Co to je?*

13) (po vysvětlení peer supportu) Chtěla byste jej mít na škole? Ano a proč? Ne a proč?

Ředitelka: *Ne. Určitě ne. Nemyslím si, že děti by měly řešit závažné problémy samy. No, a kdyby je zase někdo vedl, tak je to časově náročné. To bych nikoho nesehnala. Víte, nezaplátila bych mu ten věnovaný čas. To se mi jeví jako*

Sociální pedagog: *Řešit věci takto, to vůbec dětem nepatří do ruky. Ne určitě ne. Nedokážu si to představit! Navíc, žáci zde mají jak mužský tak i ženský model pedagoga, je tu výchovný poradce, psycholog. Mají za kým jít. Takže si nemyslím, že by toto mělo patřit na základní školy.*

14) Myslíte si, že by peer support mohl mít i nějaký slabý článek?

Ředitelka: *Samozřejmě. Vidím problém v čase, ve financích. Jezdit někam na školení, kdo by to platil? A časově si to nedokážu představit. Navíc, co kdyby chtěly děti řešit něco hodně složitého třeba šikanu. Vždyť to by taky mohlo dost špatně dopadnout. Na to jsme tu my.*

Speciální pedagog: *Já si myslím to stejné. Kromě toho, kdo by to dělal, když by vedoucí onemocněl? Já určitě ne, už takto toho mám dost.*

15) A poslední otázka. Víte jak se zapojovat do peer programu nebo nějakých jiných projektů?

Ředitelka: *Já toho mám dost. Řekla bych, že i naše škola tohoto dost nabízí těch možností. Ale máte pravdu. Docela mě nějaké projekty, co jste jmenovala, zaujaly. Mohla byste mi něco poslat a já bych to probrala na příští rok. Mohlo by to být vítanou změnou.*

Shrnutí: rozhovor jsem nemohla nahrávat. Použila jsem tedy jen záznamového archu. Na otázky mi odpovídala buď samotná ředitelka školy, nebo speciální pedagog. Na otázky prevence jsem se musela zeptat metodika prevence. Atmosféra byla volnější. Vytečkovaná

místa jsou místy odpovědi, která byla hodně otevřená. Paní ředitelka byla energická a samotná ředitelna byla prostorná, velká a uklizená.

5.1.3 Škola C

Opět typická brněnská sídlištní, bezbariérová škola. Kapacita je okolo 600 dětí a není ještě naplněna. Součástí vzdělávacího programu je inkluze pro tělesně postižené. Také tato škola umí vytvořit prostředí pro nadané děti. Momentálně školu navštěvuje jeden hoch, který je nadaný na chemii a matematiku. Velkou zálibou na škole je tělocvik, a to i ze stran dětí. Kromě toho i tato škola má v průměru 3 děti, které studují mimo ČR, a to v zemích třetího světa. Jde o tradiční školu, kde je první i druhý stupeň.

V čele školy stál ředitel. Průměrný věk vyučujících je 42,1 let. Na škole momentálně nebyl žádný vyučující v důchodu nebo v důchodovém věku. Naopak škola má momentálně dvě čerstvé síly a na příští rok plánuje další. Kromě toho na škole pracuje na poloviční úvazek výchovný poradce a speciální pedagog. Psycholog na škole není. V případě potíží je využívána PPP.

Preventivní program má nadstandardní úroveň. Podílí se na něm jak samotný ředitel školy, tak i ostatní učitelé. Není zde vyčleněna osoba pro metodiku prevence. Hodnocení školní inspekce ohledně metodického pokynu prevence je hodnoceno více než kladně.

Peer program zajišťuje samotný ředitel. Velice aktivně se účastní i dalších projektů. Dokonce se stali už i pilotní školou v rámci několika projektů. Ale jak sám hodnotí, je problém hlavně ve zpětné vazbě u těchto projektů. Uvítal by větší zpětnou vazbu a hlavně časnou.

Iniciativa samotných žáků je průměrná. I zde funguje žákovský parlament.

O webové stránky se stará učitel informatiky. Na škole samozřejmě funguje peer teaching.

Pan ředitel byl otevřený a vstřícný. Nebál se plně odpovídat. Rozhovor trval 45 minut, ředitelna byla malá, útulná, papírově uspořádaná. Po dobu našeho rozhovoru nás nikdo nevyrušoval a pan ředitel se mi plně věnoval. Samotný rozhovor i zde byl v dopoledních hodinách.

Při vstupu do školy mě překvapila její otevřenost. Samotná škola byla plně otevřená. Až uprostřed chodby mě zastavil učitelský dozor, který měl samozřejmě přehled o tom, kdo do školy vstupuje. Byl velmi milý a uvedl mě. Kromě toho bylo na škole vidět, že děti sportovní využití prožívají. Byla zde spousta medailí i pohárů, které škola získala nejen

ze sportu, ale i ve vědomostních soutěžích. Žáci po škole běhali do odpočívárny a uprostřed chodeb jsem potkávala pingpongový stůl, horolezeckou stěnu, koutek plný polštářů. Všude byly děti, které se smály a ve třídách se našli i tací, co v rychlosti dopisovali domácí úkoly.

- 1) Když jsem sem v kročila překvapilo mě uspořádání školní chodby. Zajímavé. To byl nápad dětí, nebo jak jste k tomuto takto došli?

***Ředitel:** To nějak tak samo přišlo s dobou mého ředitelování. A je to fajn. Děcka se zabaví, nedemolují nám lavice a nedělají lumpárny. V klidu takto zvládnout i třeba hodinu volna. Je to lepší, než kdyby měli běhat někde bezprostředně po venku.*

- 2) Je vidět dětská nadšenost. A co školní dozor, nevádí mu to? A neruší děti ty, co se učí?

***Ředitel:** Ne. Děti berou ohled a i školní dozor má méně práce. Nikdo nám nekouří na záchodech. Váží si toho, takže samy děti po sobě uklízejí a navzájem si prostory nijak neničí.*

- 3) Máte zajímavé internetové stránky, kdo se na nich podílí?

***Ředitel:** O stránky se stará učitel informatiky sám. Děti to moc nebere.*

- 4) Měla jsem možnost nahlédnout do Vaší výroční zprávy i programu. Dívala jsem se, že máte program pro integraci? Využíváte jej?

***Ředitel:** Ano, momentálně zde máme jednu dívku s tělesným postižením. Nadané dítě tu není žádné.*

- 5) Na internetových stránkách máte výborně vypracovanou metodologii o prevenci. Jak děláte primární prevenci a s jakými patologickými jevy se setkáváte?

***Ředitel:** Děkuji, ano máte pravdu. Za danou metodologii jsme dostali i pochvalu od samotné inspekce. Samotného mě to těší o to více, že u nás není žádný metodik prevence. Děláme tento program sami. Je pravdou, že jej nastartovala paní učitelka, která je momentálně na mateřské dovolené.*

To je různé od stoupající závislosti na mobilních telefonech, přes poruch příjmu potravy i kyberšikanu. Řekl bych, že rok od roku je závislost na mobilních telefonech horší. A teď i ty samotné sociální sítě. Při řešení šikany jsme plně využili

všech možnostech, úzce jsme spolupracovali s obětmi, rodinou obětí i se samotnými iniciátory a jejich rodinami. Dokonce jsme využili i spolupráce s policií. Nejhorší spolupráce je v rámci preventivních programů vždy s rodiči.

- 6) Aha, a takže budete asi znát projekt CHIPS?

Ředitel: Ano, znám více projektů nežli je tento.

- 7) Jaké máte ještě další peer programy?

Ředitel: Momentálně zde běží projekt ... jde o sběr víček. Chceme pořídit bezbariérovou plošinu k učebně, která je momentálně nedostupná pro vozíčkáře. Kromě toho se účastníme i projektu Čteme dětem, to je pro první stupeň a celoškolně u nás Noci s Andersenem. Kromě toho máme výpůjční dobu knihoven uzpůsobenou na velkou přestávku. A je to znát. Děti si více půjčují knihy. Dále je u nás aktivní žákovský parlament. Zde spíše postrádám iniciativu z řad žáků. Spíše vždy dojdou dva a něco by chtěli, ale když pro to něco mají udělat, tak už je to problém. Byl bych rád, kdyby byli akčnější. První stupně například vítají jaro dle starého zvyku, loučení se s Moranou. Je to součástí prvouky. A velice se těší oblíbeně. Máme i Den Země, Den Míru a spousty dalších aktivit.

- 8) Takže samotné děti nejsou samotnými iniciátory?

Ředitel: Ani ne. Musíme je nutit. Spíše si jedou to, co už na této škole je roky zavedeno. A to třeba úzká spolupráce s okolními školkami, Loučení se s devátáky. Putovní výlet na kolech po památkách a mnohé další. Samozřejmě jsou i zde dny dětí, olympiády apod.

- 9) Funguje u Vás třeba peer teaching?

Ředitel: To víte, že ano, ale já spíše kladu důraz na učitele. Přece jen oni by měli dávat hodiny doučování. Ale zas i nás to inspirovalo a máme projekt..., kde žáci z domu i jejich rodiče se mohou dále vzdělávat. Je tam vše vysvětleno a je to dost využíváno hlavně u dětí, které jsou třeba delší čas nemocné.

- 10) Teoreticky vám tedy ještě chybí jen tzv. peer support neboli vrstevnická podpora. Setkal jste se s tím a víte co to je?

Ředitel: Ne. Co to je?

11) (po vysvětlení peer supportu) Chtěl byste jej mít na škole? Ano a proč? Ne a proč?

Ředitel: *Docela mě to překvapilo. Víte, děti umí vyřešit kolikrát věci i lépe nežli my. I oni mají své kostlivce, se kterými se těžko svěřují a tíží je. Víte, nikdo nepřijde a neřekne Vám, hele mě Franta Omáčka šikanuje, nebo já mám problém s tím, že nedokážu vypnout telefon. Myslím si, že by to bylo fajn mít na škole. Ale první problém by u nás byl mezi samotnými děcký. Momentálně jsou zde spíše takoví, kterým se nic moc nechce. Ale třeba bych byl překvapený. Další velký problém vidím ve vedoucím. Víte, ti učitelé, kteří jsou aktivní, těch aktivit mají tolik, že tuto už by z nich nikdo nezvládal a to málo, co tu mám, tomu se to dělat chtít nebude. Prostě já sám je mám problém donutit jednou za rok jít na školení a hlavně by to stálo asi za nic, kdyby takový člověk to dělal. V poslední řadě si myslím, že finance. Už takto mám šílený rozpočet. Hrozně rád bych měl na škole psychologa, ale nemám na něj peníze natož na tuto aktivitu.*

12) Myslíte si, že by peer support mohl mít i nějaký slabý článek?

Ředitel: *Myslím si, že slabým článkem je vzdálenost školícího místa, a tím nejhlavnějším je zástup za toho, kdo by tuto aktivitu zaštiťoval.*

13) A poslední otázka. Víte jak se zapojovat do peer programu nebo nějakých jiných projektů?

Ředitel: *(úsměv) To víte, že ano. Je to můj denní chléb. Pořád něco hledám a snažím se něco podnikat. Hlavně když vidím, že to má úspěch a až v poslední řadě i finanční přínos pro školu. Jen mi dost chybí zpětná vazba. Často na ni čekám hrozně dlouho a někdy se ani nedočkám.*

Shrnutí: rozhovor jsem nenahrávala. Použila jsem záznamového archu. Na otázky mi odpovídal pan ředitel, a to otevřeně. Nic neskrýval. 45 minut rychle uteklo a i on sám byl tím překvapený, že i pro něj byl tento čas příjemný. Vytečkovaná místa v rozhovoru jsou místy, názvy projektů, kterých se škola účastní, a to pro zachování její anonymity. Dokonce jsem dostala i malou památku na tuto typickou sídlištní školu, která mi připadala otevřená všemu. Bylo znát, že samotný pan ředitel se mezi žáky pohybuje a vnímá je i vše kolem sebe.

5.2 Analýza a závěr výzkumu

5.2.1 Shrnutí cílů

Škola A: Můj praktický předpoklad o informovanosti o peer supportu se mi potvrdil, není žádná. Jejich představa byla nulová. Vedení školy se setkala s řadou patologických jevů, ať to byly krádeže, šikana, závislost na mobilním telefonu, internetu, počítači. Byli nuceni řešit i otázky záškoláctví, kouření, užívání lehkých drog a lhaní. To byl jen menší výčet, který mi byl uveden. Kromě toho i zde řešili problematiku sociálně slabých rodin včetně patologických jevů se v rodině vyskytujících. Prevence ale nebyla dostatečně zajištěna z mého pohledu a v rámci různých patologií, které se na škole vyskytovaly. Dále se mi povedlo ověřit si, že i zde v popředí byly důvody časové a ekonomické. O projektu proti šikaně nevěděli a ani se s ním nesetkali. O dalších projektech neměli dostatečné informace, a tak se do žádných nezapojovali. V popředí bylo hlavně to, že vedení školy nemělo motivaci se zapojovat, a tím nebyla možnost angažovat ostatní spolupracovníky. Podporovatelům by na škole dali šanci, ale ne při řešení složitější problematiky. I zde by se báli o správnosti vyhodnocení situace podporovateli, nebo dokonce i toho, že jako dospělí byli svými žáky obcházeni. Jako nejslabší článek hodnotili nedostatek financí a nezkušenosti podporovatelů. Školní aktivity byly na škole bohaté. Volnočasové aktivity přiměřené.

Škola B: I když tato škola byla vedena významně dominantní ředitelkou, tak ani zde neslyšeli o peer supportu. Vůbec si nedovedli představit, jak by tento typ podpory mohl fungovat. Tvářili se odmítavě hlavně na řešení problémů mezi dětmi. Proč by si vlastně děti měly pomáhat řešit složitější věci? Stavěli se k peer supportu dost negativně. Kromě toho mě zaujala tato škola tím, že nechtěla mluvit o patologických jevech. Dalo se zde o nich při rozhovoru mluvit jen velice obecně, spíše knižně. S metodičkou prevence jsem mohla mluvit necelých 5 minut, nežli šla učit. Při cílené otázce, zda se setkali někdy se závislostí na mobilním telefonu, všichni zúčastnění byli překvapeni, že taková to závislost existuje. Preventivní program ale plnili a byl i dobře zpracován. Kromě toho i zde byl vytvořen program pro sociálně slabší rodiny. Také tato škola se s programem proti šikaně nesetkala. Jako velké pozitivum беру rychlost reakce ředitelky na rozhovor a i to, že mi bylo umožněno mluvit s dalšími lidmi. S programem peer support se osobně nikdy nesetkali. Na škole by jej nechtěli. Jako hlavní důvod uvedli to, že děti nemají řešit složité věci. Jako druhý důvod uvedli ztrátu času a až na třetím místě byly ekonomické

podmínky. Žádný faktor pro vytvoření peer supportu by je nepřiměl. Jak se zapojovat do různých peer projektů a programů ředitelka nevěděla, neboť, jak uvedla, čas nedovoluje tyto věci sledovat. Peer iniciativa byla velká. A i volnočasových aktivit nabízela škola také dostatek.

Škola C: Ani tato škola neměla představu o peer supportu. Ředitel by se tomuto programu nebránil. Dokázal si jej představit a našel by na škole i využití, i když se s ním samotným nikdy nesetkal. Co jej odrazovalo, je na prvním místě to, že by nenašel podporovatele z řad žáků, a na druhém místě stavěl problém z řad pedagogů, kteří by tento program zašítili, a to z důvodu časové tísně, na stejném místě uvedl i finance. Jako jediný o projektu proti šikaně věděl a znal jej, i když nebyli pilotní školou tohoto projektu. Otevřeně mluvil o patologických jevech i o šikaně samotné. Jak se zapojit do dalších projektů věděl a i škola samotná v tomto byla velmi aktivní. Jako nejslabší článek se mu jevil jen jeden vyškolený pracovník a bál se malé zpětné vazby z řad školitelů. Peer iniciativa podle ředitele byla slabší. Volnočasové aktivity i samotné aktivity vedení školy byly bohaté.

5.2.2 Shrnutí výzkumných otázek

1) Jaký máte preventivní program?

Školy B, C měly preventivní program dobře zpracovaný. Jejich preventivní program byl i uveden na webových stránkách. Škola A měla v tomto programu nedostatky. Dokonce na internetových stránkách nebyl uveden.

2) Jaké se vyskytují patologické jevy na škole?

Na všech školách jsme o patologických jevech mluvili v souvislosti jejich zkušenostmi jako pedagogů. Ne všechny patologické jevy, se kterými se setkávali a uvedli jej do rozhovoru, se na škole vyskytovali. Škola B dokonce vůbec o patologických jevech nechtěla hovořit. Shrnutím by se dalo říci, druhy patologických jevů v popředí školního prostředí záleží na typu školy, záleží na samotných žácích, pedagogích a hlavně na primárním preventivním programu, který škola má, a jak se prostřednictvím něj snaží přiblížit k žákům. Jde o drobné krádeže, lehké drogy, kouření tabákových produktů, ale i alkohol. Podle reakcí všech dotázaných je zřejmé, že i všichni se setkali s problematikou šikany.

3) Říká Vám něco projekt CHIPS?

Školy A, B nevěděly, o čem tento projekt byl, ani zda ještě běží nebo nikoliv. Škola C o tomto projektu věděla, i když se nestala pilotní školou.

4) Víte, co je to peer support, vrstevnická podpora?

Všechny tři školy shodně odpověděly, že nevědí a hned se i ptaly, co to je a chtěly to vysvětlit. Všechny školy se shodly, že 2 pilíře ze čtyř na školách mají. O čtvrtý pilíř neprojevila žádná škola zájem. Většinou byl zahrnut do občanské nauky nebo další výuky, kde se děti učí jak zvládat konfliktní situace a správně komunikovat.

5) Chtěli byste ji na základní škole? Ano a proč? Ne a proč?

Škola A se spíše přiklonila k odpovědi NE. A to z důvodu časových, ekonomických a hlavně chybějící motivaci z řad pedagogického sboru. V popředí je vidět i chybějící zájem samotného vedení. Jako další důvod byla uvedena nedůvěra v samotné podporovatele.

Škola B toto striktně odmítala. Hlavním důvodem byla nedůvěra v samotné podporovatele.

Škola C by se k vrstevnické podpoře přiklonila. Dokonce by ji i na škole uvítala. Jako problém ale uvedla nedostatečnou iniciativu z řad žáků a pak malé nadšení z řad pedagogů. Na dalším místě byly ekonomická a časová náročnost. Jako jediná škola věřila v heslo peer supportu, že děti si mohou pomáhat samy.

6) Využíváte peer programů?

Škola A, B využívá spíše programů, které si zavedly děti sami., nebo spíše se kterými děti sami přišly. Na obou školách se tyto programy staly i tradicí. Peer programů – projektů škola nevyužívá pro časovou náročnost, která je důležitá pro nastudování pro účast na nějakém peer projektu.

Škola C také využívá žakovské iniciativy, ale méně. Žáci jsou spíše samotnými pedagogy do těchto aktivit nuceni a i jimi vedeni. Peer programů – projektů je zde hojně využíváno hlavně proto, že se o ně zajímá samotný ředitel a dokáže i mladší kolegy pro tuto spolupráci namotivovat.

7) Víte jak se do peer aktivit zapojit?

Škola A, B moc neví. Obě dvě školy jsou spíše otevřeny tomu, co na škole je osvědčené a běží, nebo tomu, co škole přinese nějaký finanční obnos. Ale velmi podporuje peer iniciativu z řad žáků. Tato iniciativa je vyčerpávající.

Škola C ví jak se zapojit, ale problémem zůstává snížená žákovská iniciativa. Tedy nezájem z řad žáků. U peer aktivit se musí hodně snažit žáky motivovat. To se spíše daří díky dobře motivovanému pedagogickému sboru.

8) Co si myslíte, že by mohlo být nejslabším článkem peer supportu a proč?

Škola A dala na první místo nedostatek financí, času a nezkušenost podporovatelů.

Škola B se bála stejně jako škola A o nezkušenost podporovatelů včetně školního dozoru. Jako nejslabší článek poukázala na záskok vedoucího pedagoga.

Škola C uvedla na první místo zástup na vyškoleného vedoucího dospělého pedagoga, pak vzdálenost školícího centra, a tím i finanční problematiku.

5.2.3 Závěr výzkumu

Původně jsem chtěla mít rozhovor alespoň s jednou základní školou z každé městské části v Brně a jedním zástupcem školy, kde vrstevnická podpora běží. Od tohoto záměru jsem musela nakonec ustoupit, neboť oslovené základní školy „nekomunikovaly“ nebo zaujímalý odmítavý postoj. Původně jsem rozhovory chtěla vést s výchovnými poradci nebo speciálními pedagogy a pak až s řediteli škol. To se mi povedlo jen na dvou školách. Otevřenost škol je specifická. Žádná brněnská škola není otevřenou školou. Jako občan nejste vítán. Ani školy, které mi umožnily uskutečnit rozhovory, neměly dveře otevřené pro všechny. Jediné, co všechny školy spojovalo, byly dny otevřených dveří pro veřejnost a možnost individuálního dne. Všechny školy, které jsem oslovila, měly ve vzdělávacím programu integraci a inkluzi tělesně postižených žáků a i plány pro nadané děti. V plánu jsem měla rozhovor na 60 minut, ale musela jsem jej pro časovou tíseň tázaných zkrátit. Nejtěžší bylo asi navodit uvolněnou atmosféru, ale i to se nakonec zdařilo.

Pozorování na školách mi bylo umožněno. Jen na dvou školách jsem se nemohla více setkat s dětmi. Povedlo se mi ale sekat se i s rodiči u škol, kteří většinou hodnotili školu velmi kladně. Žákovská iniciativa se dostává do popředí a pro každou základní školu je žádaná. Samozřejmostí již není žákovský parlament.

Problematika na školách je stále i po sametové revoluci typická. Do popředí se dostává šikana, alkohol, závislosti na internetu, telefonu a i výchova k rodičovství. Samotné drogy se již dostávají jakoby do pozadí. Je zde velká otevřenost pedagogů řešit problémy. Nedůvěra, ale na školách v samotné žáky stále přetrvává. Otevřenost pedagogů řešit problém je úměrná. I zde je vidět průměrný věk přes 40 let učitelského sboru. Stále chybí muži a finance ve školství.

Ani jedna základní škola, na které jsem vedla rozhovor, neměla na svých webových stránkách napsáno, proč zrovna tato škola je „ta dobrá“. Tím se odlišují od ostatních škol, které jsem oslovila. Kromě toho všechny školy měly své motto, které se snažili dodržovat a řídit se jím.

Rozhovor se mi nakonec povedl uskutečnit jen na třech brněnských školách. A na žádné brněnské škole, která peer support má. Prostřednictvím emailu mi bylo sděleno, že rozhovor mi nemá kdo poskytnout, neboť člověk, který se této aktivitě věnoval je momentálně na mateřské dovolené a samotný program se dostává do útlumu. Jediné, co mi byli ochotni poskytnout, bylo nahlédnutí do výročních zpráv, a to i několik let zpětně.

Jako největší přínos vidím zjištění, že peer support je téma, o kterém samotní učitelé moc nevědí. I zde velmi záleží na jednotlivých ředitelích škol. Pokud jsou oni otevření, často jsou tomu i otevření ostatní kolegové. Problémem ale zůstává, kdo z nich by se tomuto chtěl věnovat. Jak mi sami potvrdili, příprava do školy a i jejich soukromý život je omezen. Nedostává se jim času. A na druhou stranu jak říkají samotní ředitelé, pokud by opravdu chtěli, čas si najdou. V pedagogickém sboru je spousta těch, kteří prostě ten čas mít nechtějí. Dále velký přínos vidím rovněž ve zjištění, že stále platí to, že dětem nechceme dávat tak velkou důvěru, aby si mohly pomáhat samy řešit komplikovanější problémy.

ZÁVĚR

Peer Support je i v dnešní společnosti téma, o kterém se na školách moc mluvit nechce. A to hlavně z důvodu, že sami pedagogové nevědí přesně jak si tuto podporu představit. Navíc se obávají, že by je děti při řešení složitějších problémů obcházely a řešily si je nějak samy. Je vidět, že i tolik let po sametové revoluci jsou v naší společnosti ve školství velké nevyužité rezervy.

Školní prostředí i přesto zůstává svým světem, který je normálně veřejnosti uzavřen. Má své pozitivní i negativní stránky. Pořád převládá pocit chránit děti, ale tak, aby to zároveň chránilo i politiku na dané škole. Peer aktivita je na školách vítána, ale kontrolována a hlavně je jí umožněno se rozvíjet jen tak moc, jak to personál školy sám umožní.

Stále i ve školách platí, že bezpečné prostředí to zdaleka není, i když je vidět velká snaha vše změnit. Všude na školách se vedou preventivní programy, které jsou spíše standardními postupy, kdy je potřeba prevenci splnit, a ne se jí zabývat. Jen málokterá škola plynule reaguje na vývoj negativních vlivů, a tím uzpůsobuje preventivní program. V prevenci přesto je vidět velký posun ze stran učitelů, a to tím lepším směrem. Dělat jej tak, aby děti bavil a více věcí si z něj odnesly. Už se nekoná jen ve třídách, ale naopak venku a často s odborníky.

Peer teaching i peer iniciativa je na školách brána jako samozřejmost ze stran studentů. Peer support byl, je a bude stále odmítán. O peer mediaci, vyšla již diplomová práce, která je velmi zajímavá, ale není tak úplně pravdou, že školy jsou na tyto zbývající pilíře připravené. Není na to hlavně připravena sama společnost. Dát dětem moc, aby si mohly pomáhat samy.

Kromě toho si myslím, že peer support by se dal využít i u lidí s dlouhodobou chronickou nemocí nebo po závažných úrazech a dokonce i u seniorů. Ale ani zde tyto aktivity nejsou plnohodnotně využívány ze stran vrstevníků.

Myslím si, že peer support by měl na školách smysl, už jen z tohoto důvodu, že by pomohl žákům získat lepší pocit bezpečí. Jako supervizi by bylo ovšem potřeba větší osvětu pro pedagogy, aby i oni sami pochopili motto tohoto pilíře a nebáli se tento pilíř na školách zavést. Samozřejmě by bylo dobré i samotným dětem ukázat cestu, po které by se mohly

vydat. Prostě jednoduše, pokud samotné děti budou vědět více, co mohou, můžou i ony zapůsobit na pedagogy v zavedení tohoto pilíře.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BESEMER, CH., *Mediation – Vermittlung in Konflikten*, Nakladatelsví Drukwerkstatt Kollektiv Gmb, Darmstadt 1993, počet 144 s. ISBN: 3-930010-02-X.

CARTER, W. ERIK a spol., *Peer support for Improving All Students' Social Lives and Learning*, Nakladatelství Paul H. Brookes Pub, USA 2008, počet 160 s. ISBN: 978-1-55766-843-1.

COWIE, H., WALLAGE, P., *Peer support in Action: From bystanding to Standing By*, Nakladatelství SAGE Publication Ltd., London 2000, počet 192 s. ISBN: 9781412931731.

DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J., S., *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*, Nakladatelství IMS, Brno 2010, počet 145 s. ISBN nevedeno.

HAGEDOM, O., *Mediation – durch Konflikte Lotsen*, Nakladatelství Ernst klett Schulbuchverlage, Leipzig 2005, počet 175 s. ISBN-10: 3-12-924440-9.

HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A., *Výchova pro 21. Století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*, Nakladatelství Paido, Brno 1998, počet 101 s. ISBN 80-85931-54-0.

KRASKA.LÜDECKE, K., *Nejlepší techniky proti stresu*, Nakladatesltví Grada publishing a.s., Praha 2007, počet 114 s. ISBN 978-80-247-1833-0.

LACA, S., *Sociální pedagogika*, Nakladatelství IMS, Brno 2011, počet 211 s. ISBN nevedeno

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie*, Nakladatelství Grada publishing a.s., Praha 2006, počet 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Z. a DYTRYCH, Z., *Děti, rodina a stres. Vybrané kapitoly z prevence psychické zátěže u dětí*, Nakladatelství Galén, Praha 1994, počet 214 s. ISBN 80-85824-06-X.

MIOVSKÝ, M. a spol., *Primární prevence rizikového chování ve školství*, Nakladatelství TOGGA spol. s.r.o., Praha 2010, počet 256 s. ISBN:978-80-87258-47-7.

PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky I*, Státní pedagogické nakladatelství, n. p., Praha 1967, počet 461 s. ISBN 16-905-67.

ROGGE, J.-U., *Dětské strachy a úzkosti*, Nakladatelství Portál s. r. o., Praha 1999, počet 211 s. ISBN 80-7178-237-8.

WASSERVAUER, S. a kolektiv: *Výchova ke zdraví pro vyšší zdravotnické školy a střední školy*, Nakladatelství SZÚ, Praha 2001, počet 47 s. ISBN 80-7071-172-8.

Internetové zdroje:

C. Fred: zdroj <http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Fraternity&action=history> , cit./25.3.2014 11:07.

CIDLICKÁ Kateřina: *Genderová rovnost ve vědě pro kvalitnější vědu pro všechny*, Zdroj. Národní kontaktní centrum – ženy a věda rok 2001 až 2012, <http://www.zenyaveda.cz/mentoring/co-je-mentoring/> cit. / 23.3.2014 20:54/.

EmausBot,zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/Peer_support cit. /28.3.2014.10:37/.

G3robot: aktualizován 30.7.2013, zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Mediace> , cit.: /27.3.2014 20:19/.

GRECMANOVÁ, H. :Metodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů, <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>, /cit. 6.3.2014 10:16/.

JANDBOT licencí Creative Commons, editována 13. 1. 2014 v 14:03, dostupné: <http://cs.wikipedia.org/wiki/V%C3%BDchova> /cit. 5.3.2014 21:28/.

JAnDbot: zdroj: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Prevence>, cit. /31.3.14 ,22:08/.

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 28 275/2000 – 22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-sikanovani> /cit. 3.11.2013 17:12/.

MOGISM: zdroj aktualizován 14.2.2014, <http://en.wikipedia.org/wiki/Tutor>, cit. /23.3.2014 21:10/.

NEHAP <http://database-strategie.cz/cz/mzd/strategie/nehap-1998>, cit. /5.4.14 13:13/.

NEHAP <http://zdravemesto.litomerice.cz/dokumenty/obecne/99-nehap-crlehap-akcni-plan-zdravi-a-zivotni-prostredi-narodnimistni.html> cit. /5.4.14 13:13/.

TANNENBERGEROVÁ Monika: *Vrstevníci*, odkaz:www.ferovaskola.cz /cit./23.11.2012 10:58/.

WikimanGer, zdroj http://en.wikipedia.org/wiki/German_Student_Corps, cit. /25.3.2014 11.05/

ZUBATÝ J.: Naše řeč. II. Vrstevník, současník 1918, ročník 2, číslo 9.

Zdroj: <http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=323>, cit. /25.3.2014 11:18/.

www.who.cz

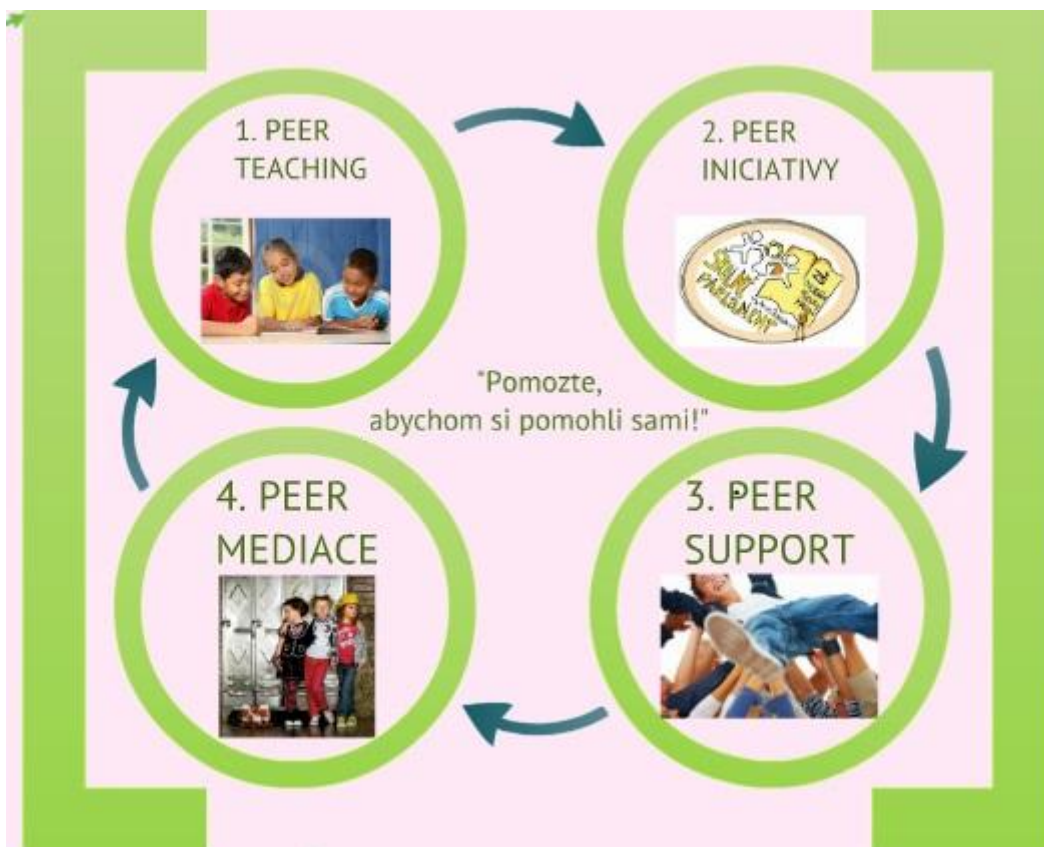
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AIDS	Acquired immunodeficiency Syndrom
CAN	Child Abuse and Neglect
ČR	Česká republika
FB	Facebook
CHIPS	Child Line in Partnershop with Schools
LDM	Lehká mozková dysfunkce
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NEHAP	Národní akční plán zdraví a životního prostředí
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
ŘVV	Řešení vrstevnických vztahů
SMS	Short message service
ŠP	Školní parlament
VŠP	Vzdělávací školní program
WHO	World Health Organization
ZOO	Zoologická zahrada
ZŠ	Základní škola
ŽP	Žákovský parlament

SEZNAM PŘÍLOH

- P I Peer support
- P II Pracovní listy peer supportu
- P III Mediace
- P IV Konfliktní situace a nástin jejich řešení

PŘÍLOHA P I: PEER SUPPORT



PŘÍLOHA P II: PRACOVNÍ LIST PEER SUPPORTU



Checklist for Monitoring Peer Support Arrangements

Class: _____ Student: _____

Teacher: _____ Team: _____

At various times during the class, reflect on each question and check the associated box when the answer is yes. If no boxes are checked for a question, use the space at the bottom of the chart to brainstorm ideas for addressing this item.

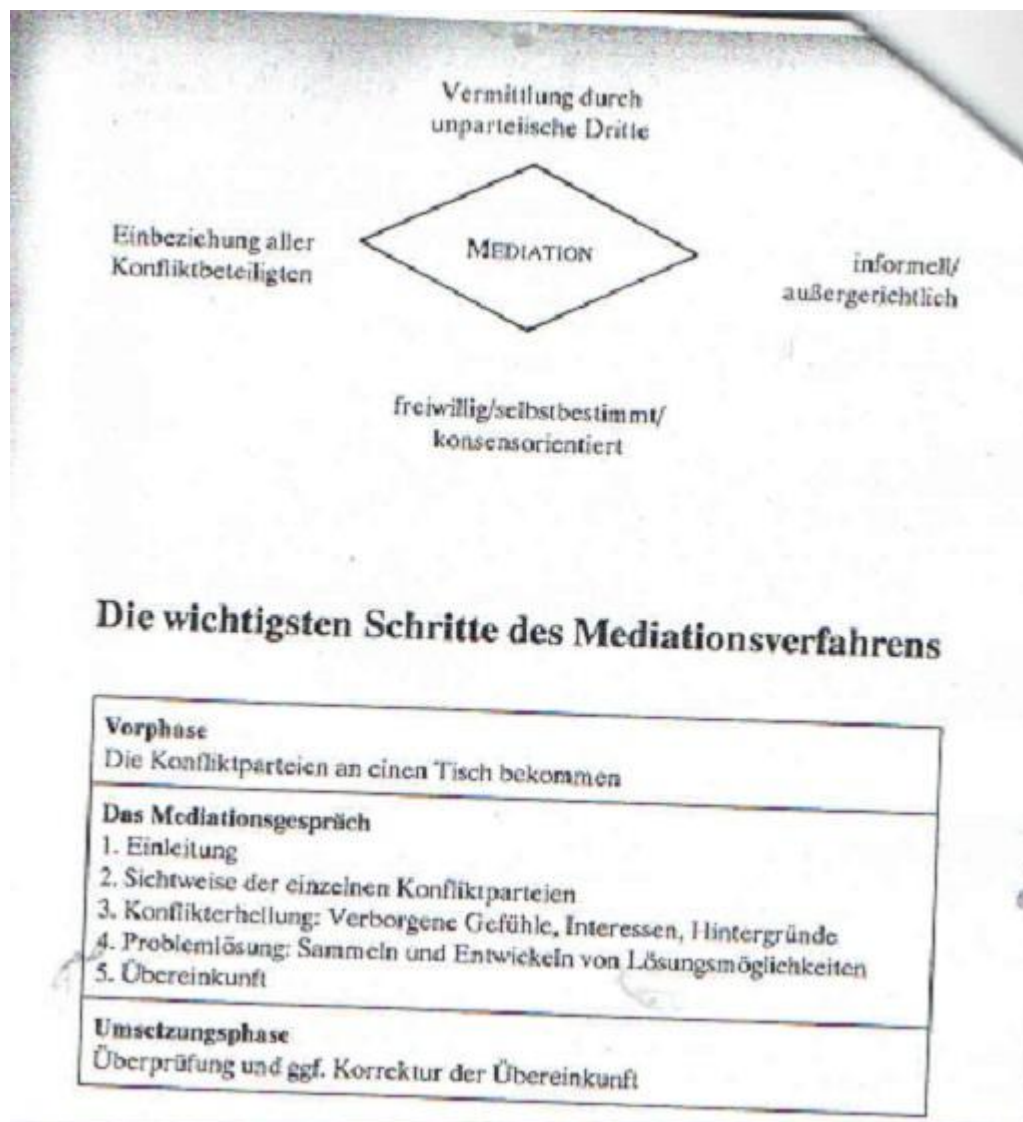
Segment of class

1	2	3	4	Reflection questions
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is the student seated next to the peer(s) with whom he or she is paired?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Does the student have the same materials as his or her classmates (e.g., worksheets, books, lab materials, writing utensils, computers)?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are the student and his or her peers <i>actively engaged</i> in ongoing instruction?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Is the work the student is doing <i>closely aligned</i> with work expected of the rest of the class?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are interactions among the student and his or her peers <i>appropriate</i> given the context or the types of interactions other students have?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are students completing class activities in a timely fashion or at a reasonable pace?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are peers restating or clarifying directions?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are peers giving appropriate prompts and feedback to the student?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are peers summarizing activities?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Do the student and his or her peers appear to be enjoying working together?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Are students truly working <i>together</i> (rather than simply next to each other)?
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Other: _____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Other: _____

Ideas:

 Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning
by Erik W. Carter, Lisa S. Cushing, & Craig H. Kennedy
Copyright © 2009 by Paul H. Brookes Publishing Co. All rights reserved.

PŘÍLOHA P III: PEER MEDIACE



PŘÍLOHA P IV: KONFLIKTNÍ SITUACE A NÁSTINĚNÍ ŘEŠENÍ

