

Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy



Michal Miovský
a kolektiv

MONOGRAFIE

NÁVRH DOPORUČENÉ STRUKTURY MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Klinika adiktologie
1. LF UK v Praze
a VFN v Praze

NÁVRH DOPORUČENÉ STRUKTURY MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Autoři

Michal Miovský
Lenka Skácelová
Lenka Čablová
Michaela Veselá
Jana Zapletalová

Recenzenti:

Mgr. Tomáš Velička
PhDr. Petra Novotná
Mgr. Vendula Hebrová
Bc. Markéta Exnerová, DiS.

Zahraniční konzultanti:

Jeff Lee (Mentor Foundation International), Velká Británie
Peer van der Kreeft (University of Gent), Belgie

NÁVRH DOPORUČENÉ STRUKTURY MINIMÁLNÍHO PREVENTIVNÍHO PROGRAMU PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Autorský kolektiv: Michal Miovský, Lenka Skácelová, Lenka Čablová, Michaela Veselá,
Jana Zapletalová

Dotisk 1. vydání vydala Klinika adiktologie 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze
a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze, Apolinářská 4, Praha 2
v NLN. s.r.o., Nakladatelství Lidové noviny, Dykova 15, Praha 10

Dotisk byl vydán díky podpoře projektu *Implementace a evaluace minimálního preventivního programu, systémových nástrojů ve vzdělávání a vytvoření sběrného systému v oblasti prevence rizikového chování pro pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni* (ESF OPVK č. CZ.1.07/1.1.00/53.0017), jehož hlavním cílem bylo otestovat a ověřit možnosti zavedení celonárodního systému školské prevence rizikového chování (včetně prevence užívání návykových látek, šikany atd.) pro děti základních škol.

Příprava vydání publikace byla dále podpořena z programu institucionální podpory vědy Univerzity Karlovy v Praze PRVOUK č. P03/LF1/9.

© Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2012, 2015

Jazyková korektura: Lenka Tomsová
Obálka: Hana Valihorová
Typografie a sazba z písma Baskerville a John Sans: Marie Tvrdá
Tisk: Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.
Dotisk 1. vydání, Praha 2015
ISBN 978-80-7422-397-6

Všechna práva vyhrazena. Tato kniha ani její části nesmějí být žádným způsobem reprodukovány, ukládány či rozšiřovány bez písemného souhlasu autorů.

Obsah

<i>Úvodní slovo</i>	11
1 Struktura a pojetí minimálního preventivního programu a jak s návrhem jeho podoby pracovat	13
2 Postup při zpracování minimálního preventivního programu	18
2.1 Charakteristika školy a její vnitřní zdroje	19
2.2 Vnější zdroje školy pro tvorbu MPP	21
2.3 Stanovení cílů MPP školy	21
2.4 Skladba aktivit MPP pro jednotlivé cílové skupiny	22
2.5 Dokumentace a další součásti MPP	24
2.6 Monitoring a evaluace	27
3 Pravidla pro vytvoření „bezpečné školy“	30
3.1 Ukotvení bezpečnostních pravidel v dokumentech školy	31
3.2 Systém časného varování	37
3.3 Školní poradenské služby	39
4 Dovednosti pro život	41
4.1 Dovednosti sebeovlivnění	43
4.2 Sociální dovednosti	45

5	Návrh obsahu MPP pro jednotlivé formy rizikového chování a věkové skupiny dětí ZŠ	47
5.1	Záškoláctví	49
5.2	Šikana a extrémní projevy agrese	51
5.3	Rizikové sporty a doprava	54
5.4	Prevence projevů rasismu a xenofobie	58
5.5	Prevence rizik spojených s působením sekt a členství v nich	60
5.6	Prevence sexuálně rizikového chování	62
5.7	Prevence v adiktologii	65
5.8	Prevence poruch příjmu potravy	68
5.9	Prevence týrání, zneužívání a zanedbávání dětí	71
	<i>Závěr</i>	74
	<i>Příloha: Krizová intervence v podmínkách školy</i>	75
	<i>Literatura</i>	81
	<i>Žkratky</i>	85
	<i>Věcný rejstřík</i>	86
	<i>Abstrakt</i>	91
	<i>Summary</i>	93

Publikace vznikla a byla vydána pod odbornou záštitou a koordinací:



Klinika adiktologie

1. LF UK a VFN v Praze

Díky finanční podpoře:

*projektu Tvorba modulárního vzdělávání v oblasti prevence sociálně patologických jevů
pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni
CZ.1.07/1.3.00/08.0205 ESF OP VK*



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt byl spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky a byl spolufinancován z institucionální podpory na rozvoj výzkumné organizace, PRVOUK P03/LF1/9.

Úvodní slovo

Vážení čtenáři,
po téměř dvou letech analýz různých programů u nás i v zahraničí jsme sestavili pracovní verzi návrhu struktury a obsahu minimálního preventivního programu (dále též MPP), tvar, který by odrážel složitost celého zadání a který hlavně unese širší odbornou diskusi. Ta započala již dlouho před tím, doposud však řešíme, jak toto téma vůbec uchopit a dále s ním pracovat. Každý z nás zřejmě nějak tuší a cítí, že původní záměr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále též MŠMT) nebyl v jádru špatný. Komplexnost, dlouhodobost, systematicčnost a provázanost prevence rizikového chování jsou základní atributy, bez kterých nelze o kvalitní a efektivní prevenci vůbec hovořit. Současně je také od začátku zřejmé, že to byl úkol a plán, který přeskočil několik dalších etap vývoje prevence v naší zemi. Prostě situace nebyla zralá a připravená na tak rozsáhlý a komplexní úkol, jaký školy a školská zařízení, respektive ředitelé a školní metodici prevence dostali. Chyběly a dodnes chybí některé důležité podklady, pravidla a samotná materie, kterou reprezentují konkrétní a ověřené preventivní programy a intrevence, z nichž by se minimální preventivní program měl skládat. Ministerstvo se opakovaně pokusilo některé z těchto chybějících článků řešit, ale celkový záběr, s jakým definovalo rámec MPP, je tak obrovský, že tyto pokusy musely logicky vést k problémům a nedorozuměním. Z MPP se stal tak trochu fantom. Všichni vědí, že „to“ mít musí. Všichni „to“ víceméně tak nějak mají formulované. Všichni o „tom“ hovoří a pořádají semináře, a dokonce „to“ i vyhodnocují. Nikdo však není zcela přesvědčivě schopen říci, co „to“ přesně je, a jasně definovat, z jakých částí se „to“ skládá, jak jsou tyto části rozsáhlé, kde začínají, kde končí, jaký je jejich přesný obsah, návaznosti atd. Existuje nepřehledné množství různých materiálů škol i organizací spolupracujících se školami, které se o formulaci MPP pokusily. Některé více, některé méně zdařile. Když jsme zahajovali projekt VYNSPI,¹ v jehož rámci úkol posunout diskusi o MPP

1 Plný název tříletého projektu VYNSPI je Tvorba systému modulárního vzdělávání v oblasti prevence rizikového chování pro pedagogické a poradenské pracovníky škol a školských zařízení na celostátní úrovni (č. projektu CZ.1.07/1.3.00/08.0205 financovaný z programu ESF OP VK).

vznikl, začali jsme porovnáním zkušeností škol z různých krajů a jejich metodiků a kolegů z poraden, kteří v této oblasti dlouhodobě pracují. Různorodost a vzájemná nesouměřitelnost podob, s kterými jsme se setkali, nás vedla k rozhodnutí, že je nutné začít jinak. Ukázalo se, že nemá smysl se pokoušet o průnik nebo dokonce přesné definování obsahu, protože chybí jednotný výkladový rámec a jednotné pojetí, co MPP přesně skutečně je (základní definiční rámec, na čem je MPP teoreticky vystavěn a co z něj činí skutečně MPP) a jak by měl být konstruován. Tím jsme dospěli až k formulaci svého zadání, tedy nikoli vytvořit modelový MPP (případně několik modelových MPP), ale vytvořit definiční rámec. Jinými slovy pokusit se jasně a srozumitelně popsat, z čeho teoreticky MPP musí vycházet, z jakých hlavních částí se musí skládat. Současně jsme prostřednictvím analýz existujících MPP a zkušeností kolegů z praxe dospěli k tomu, že nejlepším výsledkem bude oprostít se od myšlenky vytvářet nyní nějaké dogmatické modely a uniformizovat tím preventivní praxi. Naopak bylo závěrem, že využijeme zavedenou logiku rámcových vzdělávacích programů a od ní budeme odvíjet též logiku návrhu MPP. Jinými slovy že definujeme, co mají děti v každém z věkových období v oblasti prevence umět a znát (jaké mají mít znalosti, dovednosti a způsobilosti), a že každá škola musí mít volnost zvolit cestu, jak k tomuto výsledku dojde. Tedy aby škola sama posoudila, jaké jsou její personální, technické, materiálové a finanční podmínky a sama si vyskládala programy napříč věkovými obdobími a aby se zodpovědní pracovníci řídili především tím, co má být na výstupu. Tedy co je potřeba, aby MPP u dětí způsobil – jaký by měl mít výsledný dopad/efekt –, a od toho aby se odvíjelo hledání konkrétního způsobu, jak toho docílit v konkrétních podmínkách konkrétní školy. Domníváme se, že toto zjištění/zadání bylo pro náš autorský kolektiv klíčové a je pochopitelně klíčové pro správné pochopení předkládaného textu. Od něčeho je třeba začít a nelze z něčeho chtít vybudovat celou konstrukci. Proto jsme zvolili pouze základní školy a jim připravili návrh. Tento návrh má sloužit k facilitaci diskuse o MPP. Očekáváme akceleraci této diskuse a očekáváme, že teprve jejím prostřednictvím bude možné dobrat se finální podoby. Záměrně jsme pro začátek vynechali jiné typy škol a školských zařízení a zúžili celé zadání právě na základní školy. Na nich se snažíme celý konstrukt demonstrovat. Rádi bychom získali zpětnou vazbu od zástupců úřadů, dotčených ministerstev a samozřejmě především kolegů z terénu. Snažili jsme se o maximální přesnost a korektnost. Kombinovali jsme zjištění a zkušenosti různých týmů z různých krajů a rešerši literatury. Celý záměr jsme současně podrobili opakovaným diskusím a reflexím též s oběma zahraničními konzultanty. Je proto na místě zkusit konkrétněji nastínit další vývoj. Projekt VYNSPI skončil v září 2012. Zásadní slovo v dalším vývoji proto má samotné MŠMT, které je z hlediska své gesce institucí, která bude posu-

zovat vhodnost úvah směřujících k případnému otestování navrhovaného modelu a rozhodovat též o případné podpoře právě takového pilotního projektu. Bezpochyby bude též zásadní, jak se k celému návrhu postaví zástupci škol a zejména pak školní metodici prevence a ředitelé. Důležitým hráčem/účastníkem celé diskuse budou krajské úřady a jejich krajší školní koordinátoři prevence spolu se skupinou zástupců pedagogicko-psychologických poraden a větších neziskových organizací v oboru. Ti všichni by se měli k návrhu vyjádřit z perspektivy jeho využitelnosti a kompatibility se stávajícím systémem. Tým, který pracoval na tomto návrhu, skončil svoji činnost s koncem projektu. Je proto na místě jasně říci, že bez širší diskuse není předložený návrh připravený pro praxi a kromě samotné diskuse o jeho koncepčním rámci je nutné, aby proběhla jeho pilotní implementace alespoň do několika desítek škol a ověřilo se, zda je tímto způsobem skutečně možné sestavit funkční podobu MPP a jaká úskalí lze očekávat v případě širšího využití zavádění modelu do dalších českých škol.

*za autorský kolektiv
prof. PhDr. Michal Miovský, Ph.D.
V Praze 10. července 2012*

1 Struktura a pojetí minimálního preventivního programu: jak s návrhem pracovat

MPP reprezentuje poměrně velmi složitou a komplexní intervenci. V podmínkách ZŠ se jedná o program, který začíná vstupem dítěte do školy a končí jeho odchodem a je v tomto smyslu kontinuální napříč celou základní školou. Zahrnuje současně jak nesespecifické části (např. bezpečnostní standard snižující potenciál pro vznik a rozvoj rizikového chování), tak specifické části. Vše navíc musí korespondovat se školním řádem, rámcovým vzdělávacím programem (dále též RVP) a celkovými podmínkami školy. Cílem této kapitoly je vysvětlit základní pojetí návrhu a principů, na kterých je vystaven, a pro potřeby další diskuse nad ním vysvětlit, jak s ním pracovat a co je podstatou změn, které doporučujeme pro další vývoj MPP na ZŠ zohlednit.

Minimální preventivní program je komplexním dlouhodobým preventivním programem školy / školského zařízení a je součástí školního vzdělávacího programu, který vychází z příslušného RVP, popř. je přílohou dosud platných osnov a učebních plánů. Při jeho realizaci vycházíme ze situace, že škola má pro něj samozřejmě pouze omezené časové, personální a finanční možnosti, a je proto nutné klást důraz na co nejvyšší efektivitu při existujících zdrojích. Program má jasně definované dlouhodobé a krátkodobé cíle a je naplánován tak, aby mohl být řádně proveden. Přitom musí být přizpůsoben kulturním, sociálním či politickým okolnostem i struktuře školy či specifické populaci jak v jejím rámci, tak v jejím okolí. Program musí důsledně respektovat rozdíly ve školním prostředí, oddalovat, bránit nebo snižovat výskyt rizikového chování a zvyšovat schopnost žáků a studentů činit informovaná a zodpovědná rozhodnutí.

Při realizaci MPP se snažíme o co nejdélejší trvání efektu působení programu, který by měl pomáhat zejména těm jedincům, kteří pocházejí z nejvíce ohrožených skupin (minoritám, cizincům, pacientům či dětem) při ochraně jejich

lidských práv. Program musí podporovat zdravý životní styl, tj. harmonickou rovnováhu tělesných a duševních funkcí s pocitem spokojenosti, chuti do života, tělesného i duševního blaha (výchova ke zdraví, osobní a duševní hygiena, výživa a pohybové aktivity), a současně obsahovat specifické komponenty zaměřené na jednotlivé konkrétní oblasti rizikového chování.

MPP je konkrétním dokumentem školy zaměřeným na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností. Jeho součástí jsou též specifické intervence pomáhající žákům osvojit si takové znalosti, dovednosti a způsobilosti (nebo též kompetence), které efektivně snižují riziko výskytu, případně rozvoje konkrétních forem rizikového chování.

MPP je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. MPP je zpracován na období jednoho školního roku a zodpovídá za něj školní metodik prevence (dále jen ŠMP). Podléhá kontrole České školní inspekce (dále též ČSI), je průběžně vyhodnocován a písemné vyhodnocení účinnosti jeho realizace za školní rok je součástí výroční zprávy o činnosti školy.¹ Na tvorbě a realizaci MPP se podílejí všichni pedagogičtí pracovníci školy. Koordinace tvorby a kontrola realizace patří ke standardním činnostem školního metodika prevence. Při tvorbě a vyhodnocování MPP spolupracuje školní metodik prevence dle potřeby s metodikem prevence příslušné pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). K zahájení nebo rozvinutí konkrétních dílčích preventivních aktivit realizovaných jako součást MPP může škola využít dotačního řízení v rámci Programů na podporu aktivit v oblasti prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na daný rok (příslušné informace o dotačním řízení a jeho podmínkách v daném regionu poskytuje MŠMT a příslušný krajský úřad).²

Výše uvedené definice základních materiálů školy v oblasti primární prevence vycházejí ze současně platné školské legislativy a každá škola a každý metodik prevence by měl mít ve svém archivu aktuální verze všech dokumentů, které tvoří základní rámec pro realizaci MPP a jakýchkoli dalších preventivních aktivit:

- 1 § 12 odst. 1, zákon. č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění.
- 2 Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže (č.j.: 20 006/2007-51) a zejména pak aktuální verze Metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j.: 21291/2010-28).

- platné školské dokumenty pro oblast primární prevence,
- koncepci primární prevence (PP) na úrovni celonárodní, kraje, obce,
- standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů PP užívání návykových látek,
- dlouhodobou preventivní strategii školy,
- řád školy,
- krizový plán a postup školy při výskytu rizikových forem chování dětí a mládeže,
- sankční řád.

Úplné znění stávajících dokumentů je dostupné na webových stránkách MŠMT (přesná čísla a citace všech dokumentů viz Miovský et al., 2010, pp. 199–210). Základní znalost a orientace v legislativě je bezpodmínečně žádoucí zejména pro činnost ŠMP. O podporu a metodickou pomoc se metodik může obrátit na metodika prevence místně příslušné pedagogicko-psychologické poradny.³ Abychom vypracovali efektivní preventivní program, vyžaduje to spolupráci a odpovědnost pedagogických i nepedagogických pracovníků školy na všech úrovních. Za nejdůležitější pokládáme podporu postavení pedagoga ve funkci ŠMP vůči ostatním pedagogickým pracovníkům školy, jeho kompetencí, standardních činností, místa a spolupráce jednotlivých členů ve školním poradenském pracovišti ze strany vedení školy. Představit pedagoga – ŠMP, zveřejnit jeho konzultační hodiny i místo pro poradenskou činnost pedagogům, žákům a rodičům školy. Hierarchicky jsou pak úkoly a role jednotlivých participujících stran na MPP tyto:

- ředitel školy má odpovědnost za podporu, vytváření a realizaci programu,
- školní metodik prevence koordinuje přípravy a realizace programu,⁴
- pedagogičtí pracovníci, tedy jednotliví učitelé, začleňují preventivní témata do výuky svých jednotlivých předmětů, toto začlenění je rozpracováno v ŠVP,
- třídní učitelé mají nezastupitelný význam při monitoringu rizikového chování ve své třídě, při realizaci preventivních programů a jejich evaluaci,
- žáci: aktivně participují na přípravě a realizaci preventivního programu,
- metodik prevence PPP zajišťuje odbornou a metodickou pomoc pro ŠMP a je garantem kvality programů v daném regionu,

3 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

4 Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – příloha č. 3 k vyhlášce č. 72/2005 Sb.

- krajský školský koordinátor koordinuje primární prevenci realizovanou v rámci krajské koncepce PP,
- spolupráce školy s jinými organizacemi, které poskytují preventivní programy v daném regionu.

Zpracovaný návrh MPP je určen pro cílovou skupinu dětí ZŠ (6–15 let) a má splňovat požadavky komplexního dlouhodobého a systematického programu všeobecné prevence a být v souladu se současnou legislativou ČR. Cílem materiálu je představit konkrétní návrh struktury, obsahu a základních principů realizace MPP v podmínkách základní školy. Současně materiál nemá ambici přesně určovat, z kterých konkrétních intervencí má být MPP sestaven (neboť pro jednu oblast/téma existuje mnoho různě náročných variant), ale naopak dát zodpovědným pracovníkům do rukou návod, jak dílčí intervence vybírat a kombinovat a podle jakého klíče celkovou podobu sestavit. Návrh je vystaven na principu „skládačky“. Prostřednictvím definovaných znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) formulujeme, co děti v určité věkové skupině napříč ZŠ mají umět a znát. To je základní kostra. Jakými konkrétními programy je toho dosaženo, to již závisí na možnostech školy. Lze tak sestavovat libovolné kombinace různých programů pro různé tematické oblasti a věkové skupiny a navržená kostra má přitom sloužit jako vodítko. To, co děti mají znát a umět, určuje požadavky a mantinely pro výběr, kombinaci a návaznosti dílčích programů a intervencí. Smyslem je, aby školní metodik prevence dokázal z nabídky konkrétních programů a intervencí vybrat a na míru (personálním, finančním i technickým) podmínkám své školy sestavit definitivní podobu MPP.

Návrh podoby MPP se skládá celkem ze tří hlavních komponent. K nim jsou pak dále přidány všechny náležitosti a přílohy, které by výsledný dokument měl obsahovat (např. krizový plán školy atd.). Těm však věnujeme v dokumentu pouze okrajovou pozornost, neboť byly již v minulosti zpracovány jejich různé doporučené podoby, zatímco hlavní jádro MPP nikdy konkrétně navrženo nebylo. **Hlavními třemi pilíři návrhu jsou:**

- Soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích (viz kapitola 3).
- Programy zaměřené na rozvoj dovedností pro život (tzv. life skills) skládajících se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social skills) a dovedností sebeovlivnění (self-management) (viz kapitola 4).
- Programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování (viz kapitola 5).

Na obrázku č. 1 je schematicky znázorněna doporučená struktura MPP vycházející z naznačené logiky uvedených tří pilířů/částí od všeobecných pravidel a nejnižších věkových skupin dětí základní školy až po specifické programy a nejstarší děti.

1. část: Rámec tvořený souborem pravidel bezpečné školy			
2. část: Dovednosti pro život (Life skills) (celkem 30 hodin)	2.a. Dovednosti sebeovlivnění (Self-management) (15 hodin)	3. část: Komponenty specifické pro jednotlivé typy rizikového chování (celkem 56 hodin)	3.a. Agrese a šikana
	2.b. Sociální dovednosti (Social skills) (15 hodin)		3.b. Sexuálně rizikové chování
			3.c., ... ,3.n. Základní oblasti viz Miovský et al. (2010)

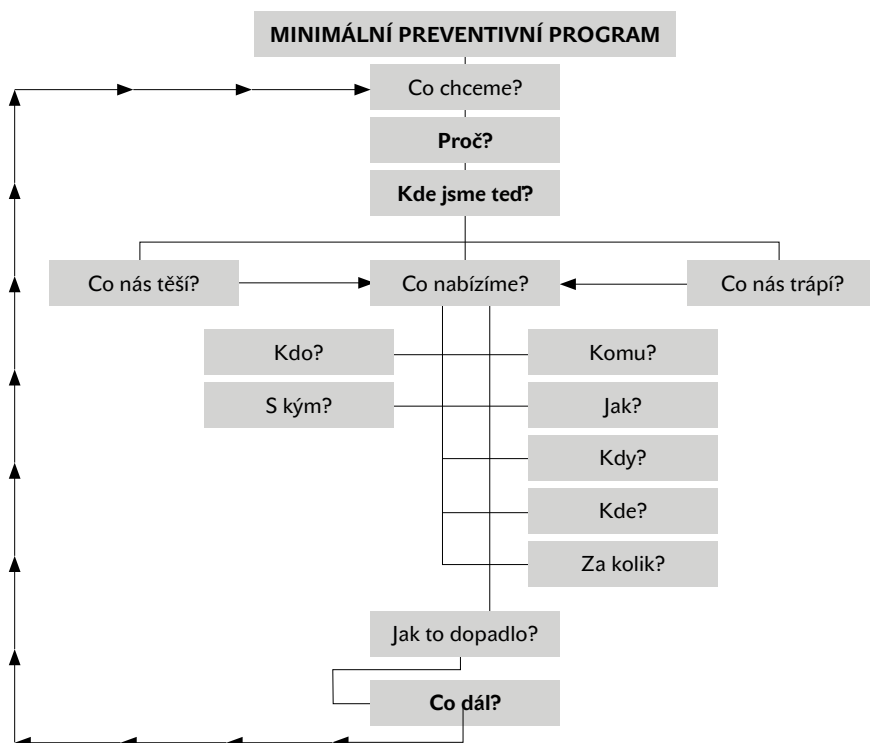
Obrázek 1 | Schematická struktura a rozsah hlavních pilířů/částí navrženého modelu MPP

Celkově tak předpokládáme rozsah MPP přibližně v součtu **86 hodin napříč celou základní školou** od první do deváté třídy (tedy přibližně od 6 do 15 let). V těchto 86 hodinách jsou obsaženy všechny hlavní komponenty tak, aby výsledná podoba tvořila **komplexní a dlouhodobý preventivní program**, do kterého se promítají všechny základní požadavky a prověřené intervence, seřazené do na sebe navazujících bloků.

Zpracovaný návrh MPP pro ZŠ **formuluje pouze doporučený rozsah, strukturu a výstupní znalosti, dovednosti a způsobilosti (kompetence)** (viz výsledná podoba návrhu formulovaná v kapitolách 5.1.–5.9). Nejde tedy o dogma a jediný možný model MPP, ale o pokus vypracovat jeho obecné schéma (kostru), podle kterého by bylo možné z různých typů konkrétních programů a intervencí (zajišťovaných např. různými poskytovateli) sestavit výslednou, škole odpovídající podobu a propojit tak všechny preventivní komponenty realizované na úrovni ZŠ do jednoho celku. **Předložený návrh tak má mít orientační funkci a být vodítkem, jakým způsobem sestavit odpovídající MPP na míru potřebám a možnostem konkrétní školy.**

2 Postup při zpracování minimálního preventivního programu

Při zpracování MPP musíme vycházet z dostupných vnitřních a vnějších zdrojů školy (školského zařízení) a využíváme jich v následujících několika základních oblastech. Celkovou podobu schématu tvorby a logické struktury minimálního preventivního programu zachycuje obr. č. 2, z něhož je patrný postup a dílčí otázky, na které v jednotlivých fázích musíme být schopni odpovědět.



Obrázek 2 | Pomůcka při přípravě a tvorbě MPP: otázky vztahované k jednotlivým fázím procesu tvorby MPP

Modelové schéma na obr. č. 2 můžeme propojit s jednotlivými třemi pilíři doporučené struktury MPP (viz obr. č. 1). Pro větší přehlednost a srozumitelnost níže uvádíme konkrétní příklady otázek a možného vymezení odpovědí, které formulujeme v jednotlivých fázích tvorby, realizace a hodnocení MPP (tab. č. 1).

Otázka:	Odpověď:
Co chceme?	Stanovení cílů pro příslušné období
Proč?	Zdůvodnění našeho záměru
Kde jsme teď?	Reakce na hodnocení předchozího období
Co nabízíme - kdo?	Školní metodik prevence, výchovný poradce, třídní učitel a jednotliví učitelé ve výuce
Co nabízíme - s kým?	Školní psycholog, organizace zabývající se primární prevencí či volnočasovými aktivitami
Co nabízíme - komu?	Konkrétní cílové skupiny pro jednotlivé preventivní programy
Jak nabízíme?	Techniky a metody práce dle preventivních programů
Kdy nabízíme?	Časový harmonogram programů a akcí
Kde nabízíme?	Ve škole, v mimoškolním prostředí
Za kolik?	Finanční rozpočet programu, příp. zapojení do dotačního řízení
Jak to dopadlo? Evaluace programu (viz kapitola 2.6)	Průběžné vyhodnocení jednotlivých akcí a činností, závěrečná zpráva a hodnocení MPP
Co dál?	Stanovení cílů pro další období = co chceme

Tabulka 1 | Vymezení a konkrétní příklady odpovědí dle jednotlivých fází tvorby a hodnocení MPP

2.1 Charakteristika školy a její vnitřní zdroje

Charakteristika školy vychází z interní analýzy, kterou si škola provede tak, aby dokázala zhodnotit své vlastní možnosti ve vztahu k plánování a realizaci MPP. Analýza by měla být stručná, věcná a mít hodnotící (normativní) charakter. Měla by reagovat na následující položky (podrobněji viz také doporučená struktura v tabulce č. 2):

- popis specifík a charakteristik školy (venkovská, městská, sídlištní, neúplná, úplná ZŠ, počet žáků školy, rizikové faktory atd.), popis rizikových míst ve škole pro výskyt nebezpečných či rizikových situací ve všech smyslech (šatny, WC, vnější prostory školy...),
- zmapování vnitřních a vnějších zdrojů školy,
- monitoring, tedy zmapování situace v jednotlivých třídách vůči rizikovým formám chování žáků (ankety, dotazníkové šetření, SWOT analýza, zodpovídají třídní učitelé atd.).

Pro všechny výše uvedené body je zásadní informace od třídních učitelů. Ti musí nejlépe vědět, jaká je v oblasti rizikového chování situace v jejich konkrétní třídě. Soustředit by se měli především na tyto otázky:

- Jaký je celkový počet řešení rizikového chování žáků ve třídě?
- Které rizikové chování bylo řešeno?
- Jak byla situace zjištěna?
- Kdo situaci řešil?
- S použitím jakých metod byla vedena intervence?
- Jaký byl způsob ověření efektivity intervence?

Charakteristika a vnitřní zdroje školy	
Charakteristika školy	<ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika budovy (<i>jedna nebo více budov, detašované učebny, dojíždění</i>) • Charakteristika materiálně-technického vybavení (<i>možnosti realizace preventivních a volnočasových aktivit</i>) • Sociokulturní a národnostní charakteristika žáků (<i>včetně nárůstu a poklesu žáků</i>) • Prostředí (<i>venkovská, městská, sídlištní, neúplná/úplná ZŠ</i>) • Riziková prostředí ve škole (<i>šatny, hřiště, WC...</i>) • Školní řád • RVP (<i>tzn. návaznost MPP na výuku</i>) • Jiné rizikové faktory
ŠMP, preventivní tým, vedení školy	<ul style="list-style-type: none"> • Funkce ŠMP (<i>postavení ŠMP ve škole, kumulovaná funkce s výchovným poradcem, vychovatelem...</i>) • Školní preventivní tým (<i>složení, charakteristika, kompetence</i>) • Možnosti a limity pedagogického sboru
Dále je vhodné zmapovat vnitřní informační zdroje, jejichž výčet je možné uvést v přílohách dokumentu MPP. Mapovat lze následující:	<ul style="list-style-type: none"> • Odborná a metodická literatura, odborné časopisy • Videotéka • Webové stránka školy • Schránka důvěry (pokud funguje), e-mailová adresa ŠMP, školního psychologa, výchovného poradce pro cílové skupiny žáků • Školní časopis, školní rozhlas, nástěnky...

Tabulka 2 | Doporučená struktura pro popis charakteristik a vnitřních zdrojů školy jako podklad pro MPP

2.2 Vnější zdroje školy pro tvorbu MPP

Pod pojmem vnější zdroje školy rozumíme širší podpůrnou síť institucí, odborníků, informací nebo služeb, které školnímu metodikovi prevence pomáhají připravit, stabilizovat a rozvíjet MPP. V zásadě se tak můžeme opřít především o následující vnější zdroje, které by každá škola měla mít dobře zmapovány, popsány a zpracovány tak, aby byly k dispozici nejen ŠMP, ale samozřejmě také všem dalším participujícím pedagogům:

- vnější informační zdroje jako např. webové stránky MŠMT, web prevence-info.cz, web odrogach.cz, web drogy-info.cz nebo adiktologie.cz, webové stránky odborných zařízení v regionu atd.,
- metodická pomoc: hlavním zdrojem odborné a metodické pomoci by měl být v první řadě poradenský metodik prevence při pedagogicko-psychologické poradně, dále krajský školský koordinátor prevence, preventivní pracovníci NNO v regionu aj. Nezbytná je také podpora ředitele školy, který je hlavním manažerem preventivních aktivit ve škole, a spolupráce ŠMP s výchovným poradcem.
- odborná pomoc, internetové poradenství pro ŠMP a pedagogy v oblasti prevence,
- sociální síť: tedy síť organizací a odborných zařízení (na celostátní a především regionální úrovni), na které se bude škola obracet v indikovaných případech. Nezbytné jsou kontakty na tyto organizace: protidrogový koordinátor a manažer prevence kriminality, kurátoři pro děti a mládež, OSPOD a komise sociálněprávní ochrany, NNO, Policie ČR, městská policie, pediatři, praktičtí lékaři, klinický psycholog a psychiatr atd.,
- přehled vzdělávacích programů pro ŠMP a ostatní pedagogické pracovníky,
- přehled volnočasových aktivit v regionu.

2.3 Stanovení cílů MPP školy

Na základě zpracování prvního kroku při tvorbě MPP si odpovíme na základní otázku, co chceme, resp. co hlavního od MPP očekáváme? Definujeme proto konkrétní cíle našeho MPP pro příslušný školní rok (doporučená časová jednotka). Cíle mohou být dlouhodobé a krátkodobé. Pro posouzení, zda vybraný program primární prevence naplňuje stanovený cíl, je třeba najít měřitelné indikátory plnění cílů, tedy konkrétní ukazatele, z jejichž monitorování/měření bude zřejmé, jak je daný cíl naplněn. U každého cíle bychom si tedy měli definovat a popsat, který ukazatel (indikátor) bude mít patřičnou

výpovědní hodnotu pro sledování míry naplnění daného cíle. Prostřednictvím dobrého a adekvátního sledování takto zvolených indikátorů úspěšnosti plnění programu můžeme z větší části říci, zda-li jsou naše cíle skutečně naplňovány. Konstatování typu „děti (příp. rodiče/pedagogové atd.) byly spokojené, a program se nám tedy povedl a je úspěšný a splnil cíle“ nesvědčí ani o příliš velkém pochopení problému, ani o základnímu splnění požadavku monitoringu a kontroly. Výchozí tedy je správná a přesná definice cílů MPP. Podle modelu SMART mají být cíle preventivního programu:

- S** – specifické,
- M** – měřitelné,
- A** – akceptovatelné,
- R** – realistické,
- T** – termínované (časově ohraničené).

Cíle jako „škola bez drog a násilí“ nebo „nulový výskyt rizikového chování“ nejsou ani realistické ani rozumné a nevedou ke smysluplnému výsledku. Přiměřenost a smysl pro realitu jsou obecnými, základními předpoklady, ze kterých je třeba vycházet. Cíle i v prevenci rozlišujeme na krátkodobé a dlouhodobé. **Krátkodobé cíle** (konkrétní cíle školy v oblasti PP). Jsou zásadní součástí dokumentu MPP. Měly by být zcela konkrétní pro dané cílové skupiny a měly by navazovat na preventivní strategii školy. Doporučujeme stanovit si priority školy a podle těch cíle řadit. V následující části MPP už budou jen konkrétní opatření (aktivity), která povedou k realizaci těchto cílů. Cíle a opatření by měly spolu korespondovat. K definování cílů při plánování MPP lze využít model SMART. Ten nám může posloužit i k rychlému zhodnocení proveditelnosti školního programu (Gallà et al., 2005). **Dlouhodobé cíle** jsou spíše obecnějšího charakteru i časově náročné a jsou především uvedeny v preventivní strategii školy, která je nad úrovní MPP. Základními požadavky na dlouhodobé cíle je, aby jasně korespondovaly s preventivní strategií školy, korespondovaly s koncepcí/strategií v oblasti prevence rizikového chování na regionální úrovni a zohledňovaly všechny oblasti rizikového chování.

2.4 Skladba aktivit MPP pro jednotlivé cílové skupiny

Jednotlivé části MPP musí odpovídat cílové skupině, v tomto případě tedy žákům ZŠ, učitelům a rodičům. Zásadní položkou při popisu všech součástí MPP napříč věkovou strukturou dětí je stručná charakteristika programu, jeho realizátora, termín konání aktivity a kontakt na osobu zodpovědnou za danou část/intervenci. Efektivní program/intervence má následující charakteristiky (Nešpor et al., 1999):

- program začíná pokud možno brzy a odpovídá věku,
- program je malý a interaktivní,
- program zahrnuje podstatnou část žáků,
- program zahrnuje získávání relevantních sociálních dovedností a dovedností potřebných pro život,
- program bere v úvahu místní specifika,
- program využívá pozitivní modely,
- program zahrnuje legální i nelegální návykové látky,
- program zahrnuje i snižování dostupnosti návykových rizik,
- program je soustavný a dlouhodobý,
- program je prezentován kvalifikovaně a důvěryhodně,
- program je komplexní a využívá více strategií,
- program počítá s komplikacemi a nabízí dobré možnosti, jak je zvládat.

Uvedené zásady jsou sice definovány pro oblast adiktologické (drogové) prevence, jejich platnost je však obecně přijatelná v celé oblasti rizikového chování. U cílové skupiny žáků nás dále zajímá, jakého typu jsou programy primární prevence, které jsou pro ně ve škole realizovány. Typ programu primární prevence je pro potřeby metodického materiálu časově ohraničenou jednotkou práce s cílovou skupinou, která má jasně definovaný proces a zároveň splňuje další kritéria stanovená ve Standardech odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence (MŠMT, 2005; Pavlas Martanová, 2012). U preventivních programů pro cílovou skupinu žáků příslušné školy je nutné dbát na zapojení pedagogů do naplňování cílů preventivních programů dle ŠVP (jednotlivé předměty – ročníky, témata). Doporučujeme mít zpracováno jako samostatně rozpracovanou přílohu MPP. Dále dbáme na plynulé začlenění programů PP do MPP školy ze strany neziskových či státních organizací zabývajících se primární prevencí rizikových forem chování. V tomto případě doporučujeme ověřit, zda organizace má udělenou akreditaci/certifikaci pro některý z nabízených typů preventivních programů, a poté pečlivě zvážit jeho výběr:

- komplexní dlouhodobý program,
- jednorázové programy PP,
- hromadné programy PP,
programy indikované a selektivní primární prevence.

Posoudíme, zda konkrétní typ programu zapadá do naší představy/plánu MPP, zda skutečně navazuje na ŠVP, či ho doplňuje v jednotlivých oblastech a zda je dán prostor pro vzájemnou informovanost a spolupráci poskytovatele a školy pro další období. Doporučujeme zvážit také finanční náročnost programu. Poté ŠMP zpracuje časový harmonogram preventivních programů

a aktivit v rámci MPP ve školním prostředí, mimo školu, v komunitě a přehled nabídky mimoškolních aktivit pro žáky (rodičovskou veřejnost). V rámci aktivit pro pedagogické pracovníky školy zajišťujeme informovanost všech pedagogických i nepedagogických pracovníků školy o skladbě MPP a nastavených pravidlech (řád školy, krizový plán, zdroje odborné a metodické pomoci, požadavky na práci třídních učitelů, zveřejňujeme kompetence jednotlivých členů školního poradenského pracoviště, informace o způsobu vedení dokumentace v oblasti PP a o způsobu předávání a shromažďování informací směrem k ŠMP atd.). Dále zajišťujeme zpracování plánu vzdělávání ŠMP a ostatních pedagogických pracovníků v problematice PP různých forem rizikového chování.

Do výchovně-vzdělávacího procesu na školách a ve školních zařízeních je samozřejmě nutné zapojit též rodiče. Je důležité zabezpečit informovanost rodičů o postojích školy nebo školského zařízení k preventivní strategii a o možnostech intervence v případě selhání jejich dítěte. Záměr vzdělávat rodičovskou veřejnost v této oblasti pomocí tradičních aktivit nabízených školou se jeví z pohledu dlouhodobých zkušeností jako málo účinný. Je nutné hledat nové formy a metody k zapojení rodičů do výchovně-vzdělávacího procesu (využívat všech nových informačních médií, profesionálně zvládnutých edukativních intervencí směřujících k aktivnímu zapojení celých rodin atd.). Oblasti primárně preventivních aktivit pro rodiče v rámci MPP:

- informační servis pro rodiče (seznámení s preventivní strategií školy, se školním řádem, poskytnutí adresáře poskytovatelů služeb s ohledem na problematiku zvládnání rizikových forem chování u dětí atd.),
- aktivní formy spolupráce s rodiči (přímá účast rodičů na preventivní strategii školy, kvalitní práce třídních učitelů směrem k rodičům, školní akce určené pro rodiče s dětmi), funkčnost poradenského systému školy – školního poradenského pracoviště (ŠMP, výchovný poradce, školní psycholog, externí poradenská činnost odborníka na škole),
- přednášková činnost je pasivní formou spolupráce s rodiči, písemná sdělení rodičům, distribuce informačních materiálů,
- odborná pomoc rodičům (mimo rámec školy), besedy s rodiči žáků k určitému problému, poradenství (práce s jednotlivcem jako členem rodiny, rodinná terapie, malé rodinné intervence, zprostředkování informací, léčby).

2.5 Dokumentace a další součásti MPP

ŠMP shromažďuje veškeré informace a zpětné vazby v průběhu MPP v daném období, eviduje výskyt rizikových forem chování a navržených opatření u jednotlivých žáků tříd. Doporučujeme zavést deník ŠMP, ve kterém

si tyto informace průběžně zaznamenává. Dokumentace obsahuje i záznamy o rozhovorech se žáky, rodiči. Jeho vedení se opírá o závaznou směrnici školy o oběhu informací ve škole a mimo školu (s rodičovskou a odbornou veřejností), v souladu se zákonem o ochraně osobních dat.¹ V závěru školního roku vypracovává ŠMP na základě dokumentace a především podkladů od třídních učitelů hodnocení (evaluaci) MPP. To je součástí závěrečné zprávy školy. Přehled ukazuje, co vše by měl ŠMP mít průběžně dokumentováno:

- Minimální preventivní program a Krizový plán školy,
- Deník školního metodika prevence (záznamy aktivit, veškeré činnosti, průběhy jednání),
- přípravy na metodická vedení učitelů (návody pro ostatní učitele k řešení nejrůznějších situací),
- zápisy z jednání preventivního poradenského týmu,
- další evidence akcí s preventivní tematikou (přehled preventivních aktivit externistů, přehled volnočasových aktivit žáků),
- výsledky anket, sociometrických průzkumů a různých šetření, SWOT analýzy v jednotlivých třídách, hodnocení a další podklady od třídních učitelů aj.

Samotná dokumentace MPP by měla obsahovat několik příloh, které specifikují povinné oblasti vyžadující samostatné zpracování a písemné podklady, jež by měly být k dispozici kterémukoli pracovníkovi školy, některé z nich pak také dětem a rodičům:

- legislativní podklady a normy týkající se prevence (viz např. seznam in Miovský et al., 2010, pp. 199–210), především pak metodická doporučení MŠMT atd.,
- krizový plán školy (školského zařízení) – co dělat v případě výskytu rizikového chování žáků (viz dále),
- síť organizací a služeb poskytujících odbornou pomoc (viz dále),
- přehled volnočasových aktivit v regionu a mimoškolních aktivit školy,
- literární a další informační zdroje (seznam odborné a metodické literatury, seznam DVD, videokazet atd.),
- spolupráce na regionální úrovni v systému prevence (krajský protidrogový koordinátor, krajský školský koordinátor, NNO, OMP, protidrogový koordinátor statutárního města, OSPOD, nestátní organizace v regionu, psycholog, psychiatr, praktický lékař atd., preventivní skupina, městská policie, Policie ČR, zdravotní ústav atd.),
- archivace předchozích verzí MPP a evaluace MPP z minulých období,

1 Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.

Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu...

- archivace výsledků anket, sociometrických průzkumů a různých šetření, SWOT analýzy v jednotlivých třídách, hodnocení a další podklady od třídních učitelů aj.

Krizový plán školy by měl obsahovat postupy, které přesně řeší některé krizové situace ve spojitosti s projevy rizikového chování žáků, jež mohou ve škole nastat. Postupy by měly být jasné a závazné pro každého pracovníka školy. Určují konkrétní odpovědnost jednotlivých zaměstnanců a definují intervenční, komunikační a bezpečnostní postupy a v neposlední řadě i následná preventivní opatření. V zásadě by tedy měl plán obsahovat minimálně tyto položky:

- kdo provádí první pomoc (intervenci),
- kdo komu hlásí v systému školy,
- kdo kam zapíše,
- kdo informuje zákonné zástupce žáků,
- kdo a v kterých případech informuje Policii ČR, OSPOD,
- kdo a jak informuje rodiče ostatních žáků školy,
- kdo a jak informuje ostatní žáky školy,
- kdo a jak informuje zřizovatele, média atd.

**Spolupráce škol a institucí
v rámci prevence rizikových forem chování**

Jméno	Jméno	Jméno	Jméno	Jméno
_____	_____	_____	_____	_____
Telefon	Telefon	Telefon	Telefon	Telefon
_____	_____	_____	_____	_____
Adresa	Adresa	Adresa	Adresa	Adresa
_____	_____	_____	_____	_____
KŠKP školní školní koordinátor prevence	OMP obecní lékařská praxe	Psycholog	Psychiatr	Praktický lékař

Sociální péče	Policie	Justice	Jiné instituce	Místní samospráva
Jméno	Jméno	Jméno	Jméno	Jméno
_____	_____	_____	_____	_____
Telefon	Telefon	Telefon	Telefon	Telefon
_____	_____	_____	_____	_____
Adresa	Adresa	Adresa	Adresa	Adresa
_____	_____	_____	_____	_____

Obrázek 3 | Mapa pomoci spolupracujících institucí pro řešení krizových situací

Plán by měl obsahovat doporučení postupu pro všechny základní typy akutních/krizových situací, jako je ublížení na zdraví, šikana, agrese, rvačka, vážný úraz, intoxikace žáka atd. Doporučujeme mít pro tento účel zpracovanou **mapu pomoci**, kam, na koho a jak přesně (jakým způsobem) se obracet (viz doporučená podoba na obr. č. 3). Pokud jde o obecné postupy, jsou dostatečně rozpracovány doporučenými příklady v modelových situacích (Miovský et al. 2010, pp. 157–197) a v Metodickém pokynu k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (MŠMT, 2007), případně v jeho novelizované verzi.² Součástí odborné výbavy ŠMP je též schopnost provést krizovou intervenci přímo v podmínkách školy nebo školského zařízení, případně na akci pořádané školou (podrobněji viz příloha č. 1).

2.6 Monitoring a evaluace

Analýza situace školy (viz kapitola 2.1) je z hlediska plánování a realizace MPP základem pro stanovení aktuálních cílů a kontroly jejich plnění. Lze pro ni využít různé nástroje. To, který nástroj zpracovatel v praxi využije, záleží na něm a na jeho odborných zkušenostech (podrobněji viz Miovský et al., 2010). Jedním z nástrojů je například také SWOT analýza. Jádrem metody spočívá v klasifikaci a ohodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do čtyř základních skupin (tj. faktory vyjadřující *silné* nebo *slabé* vnitřní stránky systému a faktory vyjadřující *příležitosti* a *rizika* jako vlastnosti *vnějšího* prostředí). Analýzou vzájemné interakce jednotlivých faktorů silných a slabých stránek na jedné straně vůči příležitostem a nebezpečím na straně druhé lze získat nové kvalitativní informace, které charakterizují a hodnotí úroveň jejich vzájemného střetu. Pro potřeby monitoringu v rámci tvorby MPP existují minimálně čtyři cílové skupiny, které slouží jako užitečné zdroje pro shromažďování informací: žáci, rodiče, pedagogové, škola jako celek. Pro monitorování názorů těchto cílových skupin lze využít standardizovaných dotazníků (viz např. také www.odrogach.cz a další zdroje). Dalšími zdroji informací pro popis situace ve škole (především v oblasti prevence rizikového chování) mohou být výstupy záznamů školního metodika prevence, záznamy četnosti výskytu rizikového chování (zejména od třídních učitelů), důvěrná sdělení na OSPOD, popř. PČR, zápisy z výchovných komisí, prosté pozorování prostředí školy a chování dětí v něm atd. Často se však v případech práce s informacemi jedná o důvěrné osobní údaje, které lze v rámci monitoringu využít jen obecně a nelze uvádět konkrétní data nebo informace o jednotlivci-

2 Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních (č.j.: 21291/2010-28).

vých případech. Je důležité dbát na ochranu osobních dat a informací.³ Pro monitoring lze opět využít výstupy evaluace z minulých let.

Průběžné hodnocení kvality je nedílnou součástí MPP. **Evaluace** je nezbytná komponenta minimálního preventivního programu (podrobněji o evaluaci viz např. Miovský et al., 2010, kapitola 5), která celý proces jeho přípravy, realizace a ukončování doprovází/sleduje. Evaluace však není pouze nástrojem hodnocení vykonané práce, ale především může (a měla by) sloužit jako jedno ze základních východisek pro plánování primárně preventivních aktivit pro příští rok. Při evaluaci sledujeme dvě oblasti, na které se musí zpracovatelé zaměřit. První část hodnocení je zaměřena na kvalitativní složku realizovaných programů primární prevence. Jak již bylo zmíněno výše, zásadní je zhodnocení, zda bylo dosaženo stanovených cílů a indikátorů. Na základě tohoto posouzení se rozhodneme, zda v daném programu budeme pokračovat i v následujícím období. To souvisí jednak s tím, jak byl program v uplynulém roce úspěšný, ale také s tím, jaké jsou potřeby pro roky následující a zda daný program koresponduje s cíli pro další rok. Druhá část hodnocení je zaměřena kvantitativně. Udává nám počty aktivit, které byly pro jednotlivé cílové skupiny ve škole realizovány, a také množství jedinců, kteří těmito aktivitami v rámci jednotlivých cílových skupin prošli. Za evaluaci by měla být zodpovědná konkrétní skupina osob. Tato skupina (nebo její zástupci) by měla být členem preventivního týmu školy, který se podílí na přípravě dokumentu MPP.

Pro účely evaluace sestavujeme pro potřeby MPP sadu různých nástrojů, které bychom měli pečlivě vybírat s ohledem na naše časové, personální a ekonomické možnosti. Měření změny v průběhu nebo po intervenci lze např. porovnat s kvantitativními daty před její realizací, tedy před zahájením MPP (příklad: došlo ve srovnání s minulým rokem ke snížení, či zvýšení procenta žáků, kteří prohlašují, že je ve škole dobrá atmosféra). Kromě monitorovacích nástrojů má škola k dispozici i další zdroje dat jako např. výstupy záznamů ŠMP, záznamy četnosti výskytu rizikových projevů chování, SWOT analýzu atd. Je třeba připomenout, že evaluace by se měla zaměřit opět na všechny cílové skupiny (žáky/rodiče/pedagogy), nikoli pouze na skupinu žáků. I ostatní skupiny totiž poskytují zásadní informace pro hodnocení, a tudíž i přípravu MPP v dalších letech. Vlastní průběh evaluace lze shrnout do následujících bodů:

- získáváme informace pro včasné odhalování rizik (monitoring),
- volíme způsob uplatňování preventivních intervencí (plánování a vlastní realizace MPP),

3 Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů.

- hodnotíme jejich účinnost (vlastní evaluace s využitím monitorovacích modulů, případně dalších evaluačních nástrojů),
- tím si ověřujeme předpokládané hypotézy (ty by měly odrážet námi definované cíle).

Na závěr evaluace je třeba odpovědět si na následující otázky typu: Bylo skutečně dosaženo stanoveného cíle? Budu opakovat tento přístup, postup (fungují realizované programy, co je komplikuje, co je ovlivňuje)? Na co se příští rok zaměřím (stanovení nových cílů)? atd. Hodnocení by mělo probíhat prostřednictvím třídních učitelů s podporou vedení školy v rámci spoluúčasti všech pedagogických a nepedagogických pracovníků dané školy či školského zařízení (podrobněji viz Miovský, 2004). Součástí vyhodnocení MPP je prezentace výsledků na místní, regionální nebo celostátní úrovni. Je důležité nebát se prezentovat jak úspěchy, tak neúspěchy naší práce a věnovat určitou část kapacity prezentování výsledků prevence v místním tisku, regionální TV, na odborných seminářích a prezentovat projekt na dalších veřejných či odborných fórech.

Jak již bylo naznačeno v první kapitole, zvláštní postavení ve vztahu k MPP má ředitel školy. Ten na jednu stranu zodpovídá za kvalitu a provedení MPP na své škole a je tedy primárně jedním z hlavních aktérů tvorby a realizace MPP na škole. Jeho vliv by se měl projevovat především v rovně formativní, tedy pomoc metodikovi navrhnout efektivní způsob řízení MPP a jeho implementaci ve škole – ŠMP nedisponuje žádnými reálnými pravomocemi, které jsou potřebné při zavádění MPP ve škole a bez ředitele a jeho podpory není takový proces vůbec myslitelný. Naopak podpora implementace ze strany ředitele a prosazování všech potřebných změn a úprav jsou pro úspěch MPP klíčové. Druhou rovinou role ředitele je pak kontrola a vyhodnocení, tedy práce s reálnými výsledky MPP v rámci evaluace přípravy a procesu a samozřejmě též reagování na případné výsledky kontroly ze strany ČŠI.

3 Pravidla pro vytvoření „bezpečné školy“

První ze tří hlavních komponent MPP je koncept „bezpečné školy“, tedy **soubor pravidel zajišťujících vyšší standard bezpečnosti ve škole ve vztahu k rizikovému chování**. Přestože je školní prostředí obecně jedním z nejbezpečnějších, je zde velká snaha zajistit vyšší úroveň bezpečnosti žáků a školního prostředí proti případným rizikům, která mohou vznikat nejen uvnitř školy, ale často přicházejí i z vnějšího prostředí. Škola jako instituce přispívá nemalou měrou formou vzdělávání a výchovy k psychickému vývoji a zdravé emancipaci jedince, k jeho socializaci. Při tvorbě pravidel v rámci konceptu „bezpečné školy“ je užitečné vycházet ze systému tří pilířů doporučené struktury MPP (obr. č. 1) a zohlednit v něm i další dvě komponenty (dovednosti pro život a komponenty specifické pro jednotlivé typy rizikového chování), abychom vytvořili jednotný a vzájemně kompatibilní dokument. Součástí těchto procesů je také vytváření pravidel a disciplinace žáka. Rodiče si vybírají školy pro svoje děti podle řady ukazatelů, ale prakticky vždy usilují o to, aby jejich dítě dosáhlo kvalitního vzdělání a mohlo docházet do školy, kde jsou nastavena pravidla komunikace mezi žáky a učiteli, učiteli mezi sebou a vedením školy tak, aby byla vytvořena funkční vztahová síť. S tím souvisí potřeba nastavení pravidel komunikace uvnitř školy tak, aby byly rozdělené role a jednoznačně stanoveno, kdo za co odpovídá, jaká jsou pravidla pro školní práci, jak se o nich bude hovořit a jak se bude postupovat v případě jejich porušení. Podobně se postupuje ve vztahu k žákům, kteří musí být dobře seznámeni nejen s učivem a s pravidly, která se vztahují k vyučování a k hodnocení žáků, ale také s jejich pobytem ve škole, s životem ve třídách i mimo ně. Školy se tím snaží předcházet krizovým situacím a rizikovému chování žáků.

Pravidla, kterými se školy řídí, se člení na dokumenty *legislativní*, a tedy *závazné* (zákony, vyhlášky) a dokumenty *nelegislativní* povahy, které mají charakter metodických doporučení (metodické pokyny, informace). Základním dokumentem je **zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)**, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „školský zákon“), který specifikuje

pořadí školy zajistit bezpečí a ochránit zdraví žáků v řadě ustanovení, v § 5 jsou popisovány **školní vzdělávací programy** a v odst. 2 tohoto ustanovení se ukládá školám zajištění podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví žáků, podobně v § 29, odst. 2 téhož zákona se říká, že „... školy a školská zařízení **zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví...**“.

Základem úspěšné prevence rizikového chování jsou pak především kvalitně nastavená **vnitřní pravidla školy**, která specifikují pravidla pro vnitřní i vnější komunikaci. Základním dokumentem je **školní řád**, který přesně vymezuje povinnosti žáků i pedagogů školy ve vztahu k organizaci života školy, vymezuje pravidla pro soužití ve třídách, stanovuje podmínky nástupu na vyučování, jeho průběhu i ukončení výuky, pravidla pro omlouvání z vyučování; vymezuje také, jak se ve škole pracuje s neomluvenými hodinami, jak se postupuje při hodnocení žáků, jak se řeší krizové situace, jaká je role třídních učitelů i učitelů specialistů. Školní řád specifikuje také činnost školního poradenského pracoviště a zvláště pak postavení školních psychologů nebo školních speciálních pedagogů, pokud ve škole pracují. Obsah školního řádu je vždy ovlivněn typem školy, skladbou žáků, velikostí školy, zkušenostmi školy, očekáváním pedagogů a vedení školy. S touto vnitřní normou jsou seznamováni rodiče i žáci školy, aby byla zajištěna maximální součinnost mezi školou a rodinou. Na některých školách je tento dokument doplněn ještě řadou dalších vnitřních norem, jako je například *kodex chování žáka*, *smlouva s rodiči* atd.

Minimální preventivní program, který je součástí školního vzdělávacího programu, se tak stává základním rámcem pro strategii zajištění „bezpečné školy“. Stanovuje základní pravidla pro zajištění prevence různých forem rizikového chování, určuje roli pedagogů i dalších odborných pracovníků školy, kteří se podílejí na naplňování úkolů vytyčených programem. Pro měření úspěšnosti programu a jeho naplňování je třeba používat také kvantitativní údaje o počtu úrazů, napadení, fyzických konfliktů, které jsou indikátory pro nastavení podpory a současně poskytují zpětnou vazbu o rychlosti a úspěšnosti zvolených postupů.

3.1 Ukotvení bezpečnostních pravidel v dokumentech školy

Každá škola by měla mít vytvořený systém monitorování problémových projevů chování tak, aby dokázala včas reagovat na rizika a krizové situace.

Z těchto důvodů se ve školách vytváří různé systémy práce s příznaky problémového chování, patří k nim vedle školního řádu i řada dalších formálních pravidel, která si školy vytvářejí pro zajištění vyšší míry bezpečného prostředí. Pro všechna formální školní pravidla platí, že **pravidel by mělo být co nejméně**, měla by být **srozumitelná, jednoznačná a účelná**. Transparentnost pravidel přispívá k jejich dodržování. Vždy by měla respektovat věk příjemců, cíl nastavovaných pravidel a definovat, co nastane, pokud někdo pravidla poruší, stejně tak pokud někdo pravidla ukázkově dodrží. Vytváří se tak systém trestů (sankcí) a odměn.

a) Tvorba pravidel krok za krokem

***Hypotéza:** Nechceme, aby vyučovací hodinu narušovalo zvonění mobilních telefonů nebo manipulace s nimi v průběhu vyučování. Dohodneme se na přesné formulaci, která má vyjádřit, co všechno je zakázáno, jak se bude zákaz naplňovat, jaké budou sankce při porušení zákazu. Důležité je, aby všichni pedagogové školy postupovali stejně, aby si někdo nevytvářel ještě další pravidla uvnitř domluvených formulací.*

***Zákaz:** Při vyučování je zakázáno používat mobilní telefon.*

Z toho vyplývá, že pokud žák přinese do školy telefon, nesmí jej používat v průběhu vyučování, takže je telefon vypnutý a uložený na bezpečném místě. Může se stát, že žák očekává například důležitou zprávu od svého rodiče, a pak je možné předem s učitelem/kou domluvit výjimku v užívání mobilního telefonu. Důležité je, aby všichni žáci a v tomto případě i rodiče byli seznámeni se zákazem užívání mobilních telefonů a především se způsobu sankcionování za nedodržení opatření. Škola (třídní učitel) se může domluvit s rodiči, že pokud žák bude porušovat stanovené pravidlo, bude mu telefon odebrán a obdrží jej v určitém časovém intervalu nazpět (za týden, za měsíc, v pololetí, na konci školního roku atd.).

***Očekávání:** Mobilní telefony při vyučování nepoužíváme, výjimky je možné dohodnout s učitelkou nebo učitelem.*

Pokud bychom vycházeli pouze z předpokladu, že žáci respektují „nepsaná pravidla“ a mobilní telefony neuvžívají v průběhu školní práce, mohli bychom zjistit stejně tak možnost dodržování těchto nepsaných pravidel jako i jejich porušování. Je pravděpodobné, že volba mezi striktně formulovaným zákazem a volným doporučením bude záviset také na věku žáků, jejich skladbě, na způsobech komunikace se žáky uvnitř školy.

Každá z forem má své výhody a nevýhody. **Zákaz formulujeme tehdy, kdy z důvodu bezpečnosti žáka, školy, nelze umožnit jinou variantu, případně je vše ukotveno také právní normou.** Ve škole se může jednat například o užívání návykových látek včetně kouření, zacházení s otevřeným ohněm, manipulace s chemikáliemi, okny atd.

Příkaz je obvykle formulací zákazu, kdy je něco velmi důležitého pro obecný chod školy a je třeba dodržet určité pravidlo. Pravidlo musí být stručné a smysluplné. Pokud je stanoveno, co má žák dělat – „vypnout a uklidit telefon“, pak všechny ostatní činnosti jsou nežádoucí. Formulace pravidla formou **očekávání** je vhodná zejména v případě nastavování obecných pravidel společenského soužití: například „když se potkáme, tak se pozdravíme“ nebo „když něco chci, požádám“ atd.

b) Vybrané školní dokumenty

Pravidla, která zahrnují vymezení základních postupů pro zajištění „bezpečné školy“, jsou obvykle popsána ve **školních dokumentech** (viz také kapitola 2.5), jako jsou školní řád, minimální preventivní program školy, strategie školního poradenského pracoviště, nařízení ředitele/ky, bezpečnostní plány předcházející rizikům, krizové plány postupů pro případ, že se ve škole něco stalo. Jedná se vždy o dokumenty písemné povahy, se kterými jsou učitelé (žáci, rodiče) seznámeni prokazatelným způsobem, obvykle proti podpisu. U každého školního dokumentu musí být zřejmé, nakolik se jedná o vnitřní předpis školy, který obvykle vychází z právních dokumentů (zákony, vyhlášky), a nakolik se jedná o metodický dokument, který pouze doporučuje metodické postupy; pokud škola označí takový dokument jako vnitřní předpis, je pro školu závazný.

Například zmiňovaný **školní řád** je jedním z klíčových dokumentů upravujících chod školy, který vychází z **§ 30 školského zákona** „... (1) Ředitel školy vydá školní řád; ředitel školského zařízení vnitřní řád. Školní řád a vnitřní řád upravuje: (a) **podrobnosti k výkonu práv a povinností dětí, žáků, studentů a jejich zákonných zástupců ve škole nebo školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky**, (b) **provoz a vnitřní režim školy nebo školského zařízení**, (c) **podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků nebo studentů a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí**, (d) **podmínky zacházení s majetkem školy nebo školského zařízení ze strany dětí, žáků a studentů...**“

Školní řád je jedním z klíčových dokumentů školy, který slouží nejen vedení školy, žákům a učitelům, ale je také důležitou informací pro některé vnější subjekty, zejména pro zřizovatele školy, spolupracující organizace,

rodiče i kontrolní orgány, např. Českou školní inspekci. Na školní řád navazuje řada souvisejících dokumentů – vnitřních směrnic, krizových a bezpečnostních plánů. Bezpečnosti žáků se týká samozřejmě přímo samotný MPP, který je součástí rámcového vzdělávacího programu a následně školního vzdělávacího programu – dokumentů, které jsou vymezeny také ve školském zákonu v §4 a v §5 (**zákon č. 561/2004Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání [školský zákon], ve znění sb. zákona č. 317/2008**). Prevence školy je tedy formálně popsána ve školním vzdělávacím programu jako minimální preventivní program. K tvorbě MPP byla zpracována řada metodik a v průběhu profesního vzdělávání se školní metodici/čky prevence také s těmito postupy seznamují a učí se tyto programy vytvářet. MPP se zpracovává na jeden školní rok, na jeho konci je formálně vyhodnocen, věcné hodnocení je průběžné. Vodítkem pro jeho tvorbu jsou také metodická doporučení a metodické pokyny MŠMT, které se týkají buď přímo uvedeného programu, anebo prevence všech typů rizikového chování.¹ Postupy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních jsou uvedeny v Metodickém pokynu vydaném pod č. j.: 37 014/2005-25 (MŠMT, 2006). Řadu preventivních činností školy zajišťují členové školního poradenského pracoviště, zejména školní metodik prevence, výchovný poradce, školní psycholog nebo školní speciální pedagog (pokud ve škole pracují). Podmínky pro poskytování těchto služeb ve školách jsou vymezeny ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších změn.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších změn (vyhláška č. 116/2011 Sb.) pak definuje obsah poradenských služeb, očekává schopnost školy zvládat „... prevenci a řešení výukových a výchovných obtíží, sociálně patologických jevů (zejména šikany a jiných forem agresivního chování, zneužívání návykových látek) a dalších problémů souvisejících se vzděláváním a s motivací k překonávání problémových situací...“. § 2 (odst. c) a § 7 (odst. 2) této vyhlášky požaduje, aby ve škole byly „... zajišťovány poradenské služby v rozsahu odpovídajícím počtu a vzdělávacím potřebám žáků školy zaměřené na (a) prevenci školní neúspěšnosti a (b) primární prevenci sociálně patologických jevů, (f) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či výukovými obtížemi a vytváření předpokladů pro jejich snižování...“. Konečně v příloze číslo 3 této vyhlášky jsou vymezeny standardní činnosti školního metodika prevence, kde se mu v bodu č. 1 ukládá „(...) koordinace tvorby a kontrola realizace **preventivního programu školy**“.

1 Například: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicke-pokyny>.

Na MPP obvykle navazují také **bezpečnostní a krizové plány** školy, které se podrobněji zabývají některým konkrétním rizikovým jevem a především jeho prevencí. Jedná se například o **školní program proti šikanování** (Kolář, 2003).² V plánu popisujeme konkrétní preventivní mechanismy, které škola používá k tomu, aby jev minimalizovala a měla jej pod kontrolou. Přílohou bezpečnostního plánu bývá také **plán krizový**, který popisuje krok za krokem, **co a kdo** ve škole koná v případě, že bezpečnostní plán z nejrůznějších důvodů selhal a rizika v něm zmíněná se naplnila. **Účelem bezpečnostního plánu je riziku účinně a konkrétně předcházet. Účelem krizového plánu je minimalizovat škody, které z naplnění rizika vznikly.** Bezpečnostní plán je svým charakterem metodický text, který dává vodítko pedagogům školy, jak mají v určitých typech krizí postupovat, uvádí se obvykle odpovědnost pedagogů, kontakty na krizová centra, zdravotníky, Policii ČR, způsoby kontaktování zákonných zástupců atd. Do těchto plánů se promítá věk žáků, velikost školy, typ školy. Jinak bude vypadat bezpečnostní plán na základní škole a jinak například na střední škole chemicko-technologické, protože možná rizika budou různá.

c) Tvorba plánů krok za krokem

Při tvorbě bezpečnostních a krizových plánů se snažíme vycházet vždy z následujících postupů:

- **Identifikace rizikového jevu (kouření, násilí atd):** jaká rizika z něj vyplývají pro žáka, pro ostatní žáky, pro školu...
- **Hledáme odpovědi na otázky:** s kterými konkrétními místy ve škole je riziko spojeno (KDE)? Se kterými konkrétními žáky je riziko spojeno (KDO)? Jaký je cílový stav, kterého chceme dosáhnout (CÍL)? Jaké nástroje máme k dispozici (JAK)?
- **Delegujeme odpovědnost:** kdo za co zodpovídá, co po kom chceme? Co mohou a měli by dělat žáci, co rodiče. Hledáme způsob, jak zapojit co nejvíce účastníků vzdělávacího procesu, aby sledovali stejný cíl.
- **Tvorba bezpečnostního plánu:** konkrétně formulovaná očekávání od jednotlivých subjektů doplněná o nástroje, které budou nebo mohou používat. To vše v písemné podobě. Všechny připravované kroky mají směřovat k předcházení krizovým situacím, očekávání jsou proto formulovaná s cílem jevu nebo riziku předcházet a zvolené nástroje mají sloužit tomuto cíli.

Např. kouření: rozmístění tabulek se zákazem (zákon), formulace zákazu do školního řádu, seznámení se školním řádem, přestupek proti školnímu řádu

2 Například: <http://aplikace.msmt.cz/HTM/KTSkolniprogramprotisikanovani.htm>.

zohlednit v pravidlech pro udělování výchovných opatření, zvýšená pozornost pedagogů na rizikových místech, preventivní programy zaměřené na kouření, poskytnutí poradenské služby školou nebo jiným odborným pracovištěm apod.

- **Tvorba krizového scénáře:** konkrétně formulované postupy, které budou následovat v případě, že dojde k naplnění rizika. Formulace budou srozumitelné, nepřipouštějící více výkladů, jasné a stručné. Současně bude stanoveno, co bude následovat, jestliže učitelka nebo učitel, případně jiná osoba, která bude v dokumentu zmíněna, nebude podle krizového scénáře postupovat. Přesně formulované kroky zamezí nejednotnosti v postupech a v případě významnějších jevů, než je kouření, pomohou pedagogům při rozhodování.

Např. kouření: konkrétní žák je přistižen při přestupku nebo je zřejmé, že někdo v budově na konkrétním místě kouřil, ale není zřejmé kdo. Co přesně udělá učitel, který žáka přistihne, co bude následovat, kdo se dále podílí na řešení (třídní učitel, školní metodik prevence, školní psycholog, rodiče atd.).

Kouření je rizikovým jevem vhodným na nácvik celého postupu, protože se jedná o jev, který je všem dobře známý, a proto se kroky spojené se stanovením postupu dobře formulují. Je tedy možné postupovat od známého k neznámému. Zatímco šikanu k podobnému „tréninkovému procesu“ použít nelze, protože je to jev příliš složitý a závislý na řadě proměnlivých faktorů, aby mohl sloužit k nácviku obligátních postupů. Do tvorby těchto bezpečnostních a krizových plánů je nezbytné zapojit vždy všechny pedagogy školy, žáky i jejich rodiče. Úspěšnost realizace těchto kroků není možná, pokud všichni účastníci nejsou seznámeni s navrhovanými kroky a nedokáží je akceptovat. Důležité je i informování nepedagogických pracovníků školy (kuchařky, administrativní síly atd.), kteří mohou často případná rizika zaznamenat a upozornit určené pracovníky školy. Pokud není vytvořený konsensus mezi všemi účastníky vztahové sítě školy, bývá pak potřeba některá pravidla bojkotovat, všelijak se proti nim vymezovat a testovat jejich účinnost a spolehlivost. Pokud se rodiče s těmito pravidly seznámí až ve chvíli, kdy je jejich dítě za jejich porušení trestáno, tak mají potřebu tato pravidla zpětně rozporovat a odvolávat se na nejasnost jejich znění atd. Velmi užitečné je pozvat si za účelem facilitace nastavených pravidel do školy zkušeného odborníka, který pomůže s nastavením pravidel.

Žáci se do těchto procesů zapojují také prostřednictvím např. **žákovské rady** (školního parlamentu), jejich přímou účastí na formulování některých plánů a opatření. Rodiče se pak zapojují do tvorby a formulace pravidel obvykle prostřednictvím svých zástupců ve **školské radě**. Každý, kdo se tvorby pravidel účastní, je tak zainteresován na jejich naplňování a je nižší pravděpodobnost, že dojde k jejich nepochopení nebo blokování.

3.2 Systém časného varování

Systém časného varování spočívá v identifikaci rizikových signálů (příznaků), které svědčí o tom, že by se v prostředí školy mohl vyskytovat rizikový jev. V praxi to vypadá tak, že když např. procházíme školní chodbou a slyšíme křik, cítíme kouř z cigarety, zachytíme vodopád hanlivých výrazů apod., tak si automaticky uvědomíme, že se NĚCO děje, CO to asi je a zároveň NĚJAK reagujeme. Všechny situace, se kterými se ve škole setkáváme, však nemusí být snadno identifikovatelné, a to jak z pohledu postupu, tak také z pohledu pouhého zaregistrování toho, že se děje něco nepatřičného. Často je u takových fenoménů složitým úkolem již jejich samotná identifikace, kategorizace a s tím spojené vyhodnocení, jak dále postupovat. Závažné problémy, jako jsou například rizika spojená s užíváním návykových látek, prekriminální činnost, sexuální promiskuita nebo často i probíhající šikana, nejsou obvykle snadno identifikovatelné a vyžadují, aby si pedagogové dobře uvědomovali změny, které mohou být v chování žáka příznakem závažného problému.

Pedagogové musí být seznámeni se sociálním klimatem tříd, ve kterých pracují, musí být vytvořena pravidelná a včasná komunikace mezi třídními učiteli a celým pedagogickým sborem, vedení školy musí mít zájem na včasném odhalování a řešení nastalých problémů. Současně je třeba, aby se učitelé dobře orientovali v prostorách školy, aby dobře pracovali služby a dozory na školních chodbách, aby učitelé dokázali předjímat případná rizika spojená i s prostorovým uspořádáním školy (rizika úrazů, pádů, nekontrolovaného pobytu v určitých místech školy atd.).

Školy mohou využívat i některé screeningové nástroje, ke kterým patří pravidelný monitoring problematických jevů ve škole, nebo případně i „bezpečnostní dotazník“.

Dotazník obsahující **dotazy na rizikové jevy**: *Kdybych si chtěl ve škole zakouřit, kam bych šel? Kdybych potřeboval někomu „natlouct“, kde bych to provedl a kdy? Když se potřebuju někam „zašít“, kam? Kdybych si chtěl dát panáka, jak bych to provedl?* Otázky jsou naprosto konkrétní a formulované tak, aby byly srozumitelné pro příjemce. Dotazník si vyplní co nejvíce pedagogů i žáků. Zastoupení obou skupin je žádoucí. Hodnotící dotazník, ve kterém si zaznamenáváme **přítomnost a míru bezpečnostních opatření**. Je možné a užitečné jej vytvořit na základě výsledků dotazníku předchozího. *Máme zabezpečené dozory na rizikových místech (ano–ne)? Jak často dozor prochází, prochází pravidelně (předvídatelně), nebo nepravidelně? Poznají naši učitelé žáka pod vlivem alkoholu (ano–ne)? Umí identifikovat rizikové faktory ukazující na šikanu? Které? Umí rizikové faktory identifikovat žáci? Vědí, na koho se ve škole mohou obrátit o pomoc?*

Prostřednictvím obdobných dotazníků si můžeme provést screening stávajícího stavu ve škole. Pokud si vytvoříme odpovídající bodové ohodnocení stávající úrovně, které nám naznačí, jaká je u nás ve škole situace z hlediska výskytu rizikových míst a jaký je potenciál konfliktních a rizikových situací, můžeme jednak nastavovat preventivní opatření a jednak porovnávat úspěšnost již nastavených opatření. Dotazník sestavuje obvykle poradenský pracovník školy nebo tým školního poradenského pracoviště, který se sledovanými riziky zabývá a ví, na co se ptát. Vodítkem mohou být i dotazníky identifikující například rizika užívání návykových³ látek.

Pro zlepšení sociálního klimatu školy je nezbytné zvyšovat bezpečnost ve školních třídách, vést žáky ke zdravému sebepojetí a k vhodným způsobům vzájemné komunikace. K tomu můžeme využívat mnoho různých forem práce, např. třídnické hodiny nebo hodiny etické výchovy. **Třídnické hodiny poskytují prostor k náhledu na situaci a vztahy ve třídách, umožňují jejich modelování prostřednictvím práce se školní třídou jako sociální skupinou.** Tady učitelé mohou využívat spolupráci s poradenskými pracovníky školy nebo spolupracovat s externími odborníky. Tím vzniká další vhodný prostor pro rozvoj zejména komunikačních dovedností a otevírá se cesta k porozumění sobě a ostatním lidem. Inspiraci pro směřování třídnických hodin lze hledat v řadě publikací, například v deseti základních krocích etické výchovy podle Miluše Menšíkové,⁴ zaměřených na: mezilidské vztahy a komunikaci, důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe, pozitivní hodnocení druhých, kreativitu a iniciativu, řešení problémů a úkolů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí, komunikaci citů, interpersonální a sociální empatii, asertivitu, zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání, řešení konfliktů, reálné a zobrazené vzory, prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráci, přátelství, prosociální chování ve veřejném životě, solidaritu a sociální problémy (podrobněji viz kapitola 4 této publikace **Dovednosti pro život**). K tomu, aby učitelky a učitelé mohli třídnické hodiny vést, potřebují sami získat dovednosti v následujících oblastech:

- Konstruktivní řešení konfliktů, jejich zvládnutí a řešení některých životních situací.
- Vedení žákyň a žáků k zodpovědnosti, spolupráci, samostatnosti a sebevědomí.
Jak porozumět a rozumět chování žáků a žákyň a jak ho aktivně ovlivňovat.
- Vedení žáků a žákyň k odpovědnosti za své chování jako alternativě k odměnám a trestům.
- Jak předcházet špatnému chování a jak podporovat to pozitivní.
- Výukové metody vedoucí ke snížení napětí a přetížení.

3 Pro inspiraci viz například: <http://www.casmp.cz/dotazniky.htm>.

4 Viz například Miluše Menšíková ze ZŠ Na Výběžku, Liberec, in Učitelské noviny číslo 11/2012, p. 15

3.3 Školní poradenské služby

Pro zajištění školního poradenství je nejvýhodnější, aby škola měla zřízeno vlastní školní poradenské pracoviště (viz Miovský et al., 2010). Jeho výhodou je nejen multidisciplinarita, ale především možnost pracovat s ohroženými dětmi i třídami a předcházet tak vzniku závažných forem rizikového chování, případně poskytovat neodkladnou poradenskou podporu dítěti, pedagogovi nebo rodině žáka.

§ 21, odst. 1 školského zákona říká, že žáci a studenti mají právo „... (f) na **informace a poradenskou pomoc školy** nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání podle tohoto zákona...“ a odstavec druhý téhož ustanovení pak, že toto právo mají také **zákonní zástupci** dětí a nezletilých žáků.

Žáci na poradenskou pomoc školy mají právo, služba školních metodiků prevence a výchovných poradců by měla být poskytována ve všech školách, na některých školách pracují také školní psychologové a školní speciální pedagogové, kteří poskytují služby s informovaným souhlasem klientů a jejich zákonných zástupců. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších změn (vyhláška č. 116/2011 Sb.)* specifikuje, za jakých okolností a komu je služba poskytována, dále uvádí přehled standardních činností poskytovatelů školních poradenských služeb v příloze této vyhlášky; podmínkou pro poskytnutí poradenských služeb je podle paragrafu 1, odst. 3 této vyhlášky : „... Žák, v případě žáka, který má zákonného zástupce, také jeho zákonný zástupce, musí být školou nebo školským poradenským zařízením předem srozumitelně a jednoznačně informován o (a) všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o povaze, rozsahu, trvání, cílech a postupech poskytované poradenské služby, (b) prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby, i možných následcích, pokud tato služba nebude poskytnuta, (c) právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb včetně práva žádat kdykoli poskytnutí poradenské služby znovu...“

Za poskytování poradenských služeb odpovídá ředitel školy. Ředitel školy zodpovídá za zajištění poradenských služeb kompetentními odborníky, kteří splňují kvalifikační požadavky zákona o pedagogických pracovnících. Ve škole je vytvářen **program školních poradenských služeb**, který zahrnuje popis činností a vymezení odpovědnosti školních poradenských pracovníků, preventivní program školy včetně strategie předcházení neprospěchu, šikaně a dalším projevům rizikového chování. Je žádoucí, aby tyto

poradenské a preventivní programy odrážely specifika dané školy i regionu a aby služby poskytované školou byly lépe koordinovány se službami školských poradenských zařízení v regionu (PPP, SPC). **Realizace školního programu pedagogicko-psychologického poradenství** předpokládá vytvoření vnitřního systému komunikace ve škole, na kterém se bude podílet vedle pracovníků školního poradenského pracoviště také ředitel školy ve spolupráci především s třídními učiteli a dalšími pedagogy, kteří se podílejí na péči o žáky nadané, na kariérovém poradenství, na péči o žáky cizince i o žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.

Rozdělení rolí, vytvoření časového prostoru na poskytované služby, zkvalitnění vzdělávání školních poradenských odborníků, týmová práce a spolupráce se specializovanými poradenskými pracovišti ve školství, tj. pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP), speciálně pedagogickými centry (SPC), ale také se středisky výchovné péče (SVP) a dále mimo školství – s řadou pracovišť, která se orientují na poskytování služeb krizové intervence, sociálních služeb, služeb z oblasti prevence rizikového chování i služeb zdravotnických zařízení, vytváří prostor pro operativní poskytování kvalitnějších školních poradenských služeb.

Školní poradenské služby jsou nejčastěji poskytovány výchovnými poradci, kteří se věnují zejména problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (včetně integrace nadaných) na školách, na řadě škol se podílejí na vytváření inkluzivního prostředí společně se školními metodiky prevence, kteří se orientují na zajištění prevence všech forem rizikového chování. Skladba pracovníků zajišťujících školní poradenské služby může významně ovlivnit kvalitu a rozsah poskytovaných poradenských služeb. Pokud škola směřuje k zajištění maximální bezpečnosti ve svojí škole, snaží se o zajištění služeb psychologů a speciálních pedagogů, případně rozšiřuje svoje služby o poskytování služeb v oblasti testování žáků na přítomnost návykových látek. Do budoucna se uvažuje o nastavení stupňů bezpečné školy v závislosti na obsazení školního poradenského pracoviště odborníky (psychology, speciálními pedagogy, sociálními pedagogy, asistenty pedagoga) a v souvislosti s tím i na rozsahu poskytovaných služeb včetně některých velmi speciálních činností, jakou je právě testování.

4 Dovednosti pro život (Life skills)

Druhou komponentu MPP tvoří tzv. dovednosti pro život, které definujeme jako schopnosti usnadňující adaptivní chování jedince a pomáhající ve zvládnání každodenních problémů. Jsou to schopnosti, které umožňují dětem a dospívajícím chovat se zdravým způsobem, vzhledem ke svým přáním a potřebám – s cílem realizovat je v co nejširším rozsahu. WHO (2003) definuje životní dovednosti jako nadřazenou kategorii pro psychosociální schopnosti a interpersonální dovednosti, které pomáhají lidem činit informovaná rozhodnutí a vypořádávat se s výzvami každodenního života. Tyto dovednosti umožňují jedinci přijmout svoji sociální odpovědnost a úspěšně zvládnout požadavky, očekávání a potenciální problémy, zejména v mezilidských vztazích (Taromian, 1999). Efektivní získávání a uplatňování životních dovedností může ovlivnit způsob, jakým se cítí jedinec sám i jeho okolí, a může mít vliv také na způsob, jakým je vnímán druhými lidmi. Dochází tak k prolínání mezi intrapersonálními a interpersonálními dovednostmi. Dle Nešpora (in Höschl, 2002) můžeme životní dovednosti členit na dovednosti sebeovlivnění a sociální dovednosti.

Dovednosti pro život mohou přispět k **vnímání vlastní účinnosti**, podpoře sebedůvěry a sebeúcty a podílet se na vnímání duševní pohody (**well-being**). V procesu výuky a nácviku životních dovedností se děti tzv. učí „co dělat a jak to udělat“. Životní dovednosti významně souvisí s úrovní znalostí, osobními postoji a hodnotami jedince. Jejich osvojení se následně promítne v chování – zejména ve vztahu k vlastnímu zdraví a k prevenci **rizikového chování** či dalších fyzických i psychických zdravotních problémů (Hawkins et al., 1999; Manee, Khouiee & Zaree, 2011; Pharaoh, Frantz & Smith, 2011; WHO, 2003). Osvojení si základních životních dovedností přispívá ke schopnosti adaptace obecných znalostí, postojů a hodnot do reálných dovedností a kompetencí. Životní dovednosti v praxi zlepšují mezilidskou **komunikaci**, schopnost kreativně řešit problémy, rozvíjí **kritické myšlení** a schopnosti **zvládnání stresu** a **náročných životních situací**. Tímto způsobem zvyšují celkovou **kvalitu života** jedince (Trauer et al., 1997).

Definice životních dovedností se budou pravděpodobně lišit napříč kulturami, přesto však dosavadní výzkumy naznačují, že existuje určité spektrum

dovedností, které jsou v centru dovedností založených na iniciativách na podporu zdraví dětí a dospívajících (Botvin & Griffin, 2004; Bühler, Schröder & Silbereisen, 2008). Nešpor (2003) uvádí příklady dovedností potřebných pro život a jejich členění na **dovednosti sebeovlivnění** a **sociální dovednosti** (viz tabulka č. 3).

Dovednosti potřebné pro život	
↙	↘
A. Dovednosti sebeovlivnění	B. Sociální dovednosti
Schopnost motivovat se ke zdravému způsobu života a vhodně se motivovat i v jiných oblastech.	Schopnost čelit sociálnímu tlaku.
Schopnost oddálit uspokojení nebo potěšení.	Asertivní dovednosti – zdravé sebeprosazení.
Schopnost chránit a posilovat zdravé sebevědomí.	Schopnost empatie a porozumění životním situacím.
Schopnost plánovat čas, vést přiměřený a vyvážený životní styl.	Schopnost komunikace, vyjednávání, nacházení kompromisu apod.
Dovednosti při zvládání rizikových duševních stavů (úzkost, hněv, deprese, radost nebo nuda).	Dovednosti rozhodování se a schopnost předvídat následky určitého jednání.
Schopnost se uvolnit, používat vhodnou relaxační techniku, odpočívat.	Schopnost vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů.
Další schopnosti pečovat o vlastní zdraví (výživa, cvičení, využívání zdravotní péče, hygiena atd.).	Mediální gramotnost – schopnost čelit reklamě a dalším negativním vlivům okolí.
	Schopnost racionálně hospodařit s penězi.
	Dovednosti týkající se volby a hledání vhodného zaměstnání a dobrého fungování v něm.
	Zvládnutí přechodu do nového prostředí nebo nové situace.
	V pozdějších letech i rodičovské dovednosti.

Tabulka 3 | Dovednosti pro život (Life skills) rozdělené do kategorií dovednosti sebeovlivnění (Self-management) a sociálních dovedností (Social skills)

Mezi klíčová témata programů životních dovedností u dětí a dospívajících patří prevence užívání alkoholu a návykových látek, plánování těhotenství, podpora duševní pohody a schopnost **kooperativního učení**. Programy pro dospělé se zaměřují na nácvik **komunikace**, dovednosti **empatie**, zejména u studentů lékařských fakult, schopnosti řešení problémů a **kritického myšlení** pro obchodní manažery či **zvládání emocí** a **stresu** u pracovníků v pomáhajících profesích. Osvojení životních dovedností podporuje schopnosti, které přispívají ke zdraví, vytváření kladných mezilidských vztahů

a duševní pohodě (WHO, 1994a). Škola představuje vhodné místo pro učení se životním dovednostem, neboť disponuje:

- významnou rolí v socializaci mladých lidí,
- snadným přístupem k dětem a dospívajícím, ekonomickou efektivností – využívá vlastní a stávající infrastrukturu,
- vícero zkušenými pedagogy na jednom místě, vysokou důvěryhodností při jednání s rodiči a členy dané komunity,
- možnostmi pro krátkodobou i dlouhodobou evaluaci.

4.1 Dovednosti sebeovlivnění (self-management skills)

Jednotlivé dovednosti se mohou překrývat – např. využívání komunikačních dovedností (sociální dovednost), které vyžaduje jisté sebeovládání a určitou schopnost zvládat negativní emoce (dovednost sebeovlivnění) (Nešpor & Scheansová, 2009). Zahraniční autoři používají termín **self-management**, který lze definovat jako osobní a systematické uplatňování strategií zaměřených na změnu chování s cílem dosáhnout požadovaných změn ve vlastním chování (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1991; Nelson, Smith, Young & Dodd, 1991; Reid, 1996). Schopnost efektivně používat strategie sebeovlivnění je dovednost, která je klíčová pro školní úspěch dítěte i profesní kariéru v dospělosti. Techniky sebeovlivnění mohou studentům pomoci minimalizovat stres a udržet motivaci ke studiu. Studie ukazují, že školní intervence, které jsou založeny na metodách pracujících s dovednostmi sebeovlivnění, dosahují pozitivních výsledků u dětí od předškolního věku až po středoškolské studenty (Hughes & Lloyd, 1993; Lam, Cole, Shapiro & Bambara, 1994; Reid, 1996).

Techniky sebeovlivnění jsou široce používány ve vzdělávacích institucích a při práci s dětmi, které mají například problémy s dosahováním vlastních cílů. Dále jsou používány k výuce studentů s cílem naučit je samostatně plnit úkoly a být aktivní v procesu sebekontroly a zpětného posílení vlastního chování. Mohou být doporučovány pro zlepšení školního výkonu a prospěchu, zvýšení produktivity práce, dodržování časové struktury a snížení výskytu rizikových forem chování (Kanar, 2001; Pauk, 1997; Payne & Walker, 2000). Dalším cílem technik posilujících dovednosti sebeovlivnění je nahradit rizikové vzorce chování vhodnějšími a sociálně oceňovanými dovednostmi (Sevier Country Special Education, 2011).

Strategie posílení dovednosti sebeovlivnění jsou v ideálním případě realizovány ještě před tím, než se objeví první projevy rizikového chování. Studenti se mohou například naučit zvládat stres, rozvíjet své sebevědomí, účinné strategie zvládání konfliktů, pozitivní vztah ke studiu, akademické

dovednosti, učit se ze zpětné vazby a předcházet tak opakovaným chybám, udržet si zdravý životní styl a naučit se lépe organizovat svůj čas (Haddrill, Singh & Bennett, 2007).

Je důležité si uvědomit, že nově vytvořené plány, jak posilovat dovednosti sebeovlivnění, mohou na počátku vyžadovat větší úsilí a nepřinášet stejné výsledky jako dosavadní formy **rizikového chování**. Autoři Hughes a Lloyd (1993) proto doporučují při návrhu plánu sebeovlivnění zvážit řadu faktorů, aby měl student jistotu, že konečný výsledek bude efektivnější než dosavadní rizikové chování. Je potřeba vzít v úvahu fyzické a psychické úsilí, které do nových vzorců investuje, zvážit, kolik energie student vloží do své činnosti, aby dosáhl stejných výsledků jako při předchozím rizikovém chování, a také zda získá dostatečnou zpětnou vazbu a pozitivní zpevnění tak často, aby to podpořilo rozvoj dovedností sebeovlivnění a udrželo nové vzorce chování. Získaná zpětná vazba a pozitivní zpevnění by měly být stejně silné a rychlé jako důsledky asociované s předchozím problémovým chováním (Kerr & Nelson, 1998). Mezi jednotlivé dovednosti sebeovlivnění patří např.:

- **Kritické myšlení (critical thinking)** můžeme definovat jako schopnost analyzovat a objektivně posoudit informace a zkušenosti. Kritické myšlení pomáhá rozpoznat rizikové faktory, které ovlivňují naše postoje, chování a hodnoty a uvědomit si tlak ze strany médií či vrstevnické skupiny. Cílem je získat kritický náhled např. na užívání návykových látek (WHO, 1994a).
- **Kreativní myšlení (creative thinking)** umožňuje člověku, aby si prozkoumal a zhodnotil různé alternativy a následky svých činů. Přispívá tak jednak k rozhodování, ale i k samotnému řešení problémů. Uspadňuje opuštění dosavadního rámce přímých zkušeností. Pomocí kreativního myšlení se lze naučit reagovat na situace každodenního života pružně a flexibilně (WHO, 1994a).
- **Řešení problémů (problem solving)** je důležitá dovednost ve vztahu k duševnímu zdraví a psychické pohodě (well-being). Jedná se o schopnost konstruktivně se vypořádávat s každodenními problémy a konflikty v běžném životě. V případě dlouhodobé neschopnosti nebo nemožnosti vyřešit závažný problém je organismus ohrožen zvýšeným stresem a psychickou zátěží (WHO, 1994a).
- **Rozhodování (decision making)** napomáhá konstruktivně se rozhodovat o důležitých oblastech našeho života. Oblasti zdravotní prevence se dotýká v případě, když se mladí lidé rozhodují o vlastním zdraví na základě zhodnocení jiných možností a konkrétních následků těchto jednotlivých rozhodnutí. Cílem je získat schopnost rozhodovat se o vlastních životních cílech a prioritách a předvídat následky určitého jednání (WHO, 1994a).

Mezi další užívané koncepty patří dovednost stanovování cílů (goals skills), schopnost sebemotivace (self-motivation), reflexe sebe sama (self-reflection), sebeuvědomění (self-awareness), sebehodnocení (self-esteem), sebeocení (self-appraisal), vnímaná osobní účinnost (self-efficacy), zvládání emocí (coping with emotions), zvládání stresu (coping with stress), plánování a kontrolování (planning and monitoring), organizování času (time management), angažovanost (commitment), flexibilita (flexibility) a další (Miovský et al., 2012).

4.2 Sociální dovednosti (social skills)

Sociální dovednosti lze definovat jako schopnosti adaptivního, naučeného a společensky akceptovatelného chování, které umožňují efektivně se vypořádat s požadavky a výzvami každodenního života (Gresham et al., 2011; WHO, 1994a). Mezi sociální dovednosti patří zejména schopnost čelit sociálnímu tlaku a další dovednosti jako **asertivita** (zdravé sebeprosazení), **empatie**, **komunikace**, řešení problémů a předvídaní následků svého jednání, vytváření zdravé sítě sociálních vztahů, mediální gramotnost, včetně schopnosti čelit reklamě na návykové látky, dovednosti týkající se zaměstnání, zvládnutí přechodu do nového prostředí a **rodičovské dovednosti** (Nešpor, 2002). Komárková, Slaměník a Výrost (2005) k výše zmíněným sociálním dovednostem dále řadí **sociální percepce** (sebereflexe, poznávání druhých), zvládání konfliktních situací, zvládání zátěžových situací (**copingové strategie**) a tvořivost v sociálním chování a komunikaci.

Sociální dovednosti hrají významnou roli v rodinném životě, školním úspěchu a v budoucím profesním i osobním životě obecně. Osvojené sociální dovednosti jsou důležité pro vytváření kladných vazeb a dobrých vztahů, přijetí sociálních norem a pravidel, zodpovědnosti pro pomoc druhým lidem a všeobecně pro dodržování základních lidských práv (Avcioğlu, 2005). Sociální dovednosti jsou z pohledu primární prevence na zdravý vývoj dítěte důležité zejména pro úspěch ve škole a ve skupině vrstevníků (Gülay, 2009). Arslan et al. (2011) uvádí, že sociální dovednosti u dětí ovlivňují jejich chování vůči ostatním dětem. Sociální dovednosti důležité pro školní úspěch jsou dle studií: schopnost naslouchat, dodržování školního řádu a pravidel ve třídě, respektování pokynů učitele, schopnost požádat o pomoc, spolupráce s druhými dětmi a ovládnutí temperamentových vlastností v konfliktních situacích (Lane, Givner & Pierson, 2004; Meir, DiPerna & Oster, 2006).

Caldarella a Merell (1997) vytvořili taxonomii sociálních dovedností vycházející z metaanalýzy 21 výzkumů sociálních dovedností, kterou člení na pět oblastí: dovednosti ve vztahu k vrstevníkům, seberegulační a sebeorganizační dovednosti (ovládání sebe sama), akademické dovednosti (stra-

tegie učení), kázeň a dovednost dodržování pravidel či asertivní dovednosti. Dle Vojtové (2010) je tato taxonomie vhodným nástrojem pro rozhodování o intervenčních postupech a hodnocení jejich efektivity. Na základě shrnutí aktuálních poznatků lze klasifikovat např. následující sociální dovednosti (Nešpor & Scheansová, 2009; Komárková, Slaměník & Výrost, 2005):

- **Komunikační dovednosti** – představují schopnost být přiměřeně otevřený, hovořit o svých pocitech, účinně se dorozumívat jak verbálně tak neverbálně, vyjednávat, nacházet kompromis, vyslechnout druhého a umět dávat zpětnou vazbu.
- **Schopnost čelit sociálnímu tlaku a umět odmítat** – např. odmítnout návykovou látku.
- **Asertivní dovednosti** – částečně se kryjí s komunikačními dovednostmi a dovednostmi odmítnout. Navíc sem patří schopnost prosazování a odmítání požadavků nebo přijímání kritiky, ale i pochvaly a komplimentů.
- **Schopnost empatie** – dovednost interpretovat pocity a chování druhých a porozumění životním situacím.

Mezi další sociální dovednosti pak citovaní autoři řadí sociální percepce, schopnost zvládat konfliktní situace, copingové strategie, rozhodování se, schopnost předvídat následky určitého jednání, upřímnost, schopnost vytvářet vztahy a budovat si přiměřenou síť sociálních vztahů, tvořivost v sociálním chování, komunikaci, mediální gramotnost, pracovní a studijní dovednosti, přizpůsobivost (přizpůsobení) či rodičovské dovednosti. K osvojování sociálních dovedností se využívá interaktivních metod učení, hraní rolí a diskusí. Přístupy založené na didaktickém přístupu a poskytování informací pravděpodobně nebudou účinné. Sociální dovednosti se procvičují zejména v kontextu konkrétních každodenních situací i v kontextu hypotetičtějších, ale konkrétních problémových či rizikových situací pro odpovídající věkové skupiny. Program na nácvik sociálních dovedností by měl být dlouhodobý a prováděný proškolenými učiteli (Gallà et al., 2005).

5 Návrh obsahu MPP pro jednotlivé formy rizikového chování a věkové skupiny dětí ZŠ

Poslední velkou komponentu MPP tvoří popis souboru specifických znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) vztahených k jednotlivým základním formám rizikového chování. Při tvorbě MPP a formulaci jeho specifických komponent zacílených na výše uvedené formy rizikového chování jsme vycházeli ze dvou vývojových hledisek. První bylo zaměřeno na strukturu školy a obsah konkrétních předmětů, dle vymezení **rámcového vzdělávacího programu** pro základní vzdělávání (2007). Současně bylo zohledněno druhé vývojové hledisko – věk dětí v příslušných ročnících základní školy (WHO, 1994b). Vzhledem ke skutečnosti, že v našem prostředí takto rozsáhlý, specificky zacílený a konkrétně definovaný dokument zatím nevznikl, vycházeli jsme při obsahové analýze ze zahraničních primárně preventivních programů integrovaných do školního kurikula (Ballard, 2002; Botvin & Griffin, 2003; Cuijpers, 2002; Tobler et al., 2000). Tabulka č. 4 schematicky vyjadřuje základní logiku členění. Využili jsme již provedenou kategorizaci oblastí rizikového chování (Miovský et al., 2010) do devíti základních oblastí a v jejich rámci jsme cílovou skupinu (žáky ZŠ) rozdělili do čtyř hlavních vývojových úseků. Tím vzniklo 36 dílčích jednotek (tabulka č. 4), do kterých je tato poslední (třetí) část MPP rozdělena pro celkový rozsah 56 hodin napříč ZŠ.

Ročník Prevence	I. II.	III. IV.	V. VI.	VII., VIII., IX.	Počet hodin / Celkem
Záškoláctví	1	0	1	0	2
Šikana / agrese	1	3	3	4	11
Rizikové sporty / doprava	1	2	3	2	8
Rasismus / xenofobie	0	1	1	1	3
Sekty	0	1	1	1	3
Sex. rizikové chování	0	1	2	4	7
Adiktologie	2	2	4	2	10
Týraní, zneužívání	1	1	1	1	4
Poruchy příjmu potravy	0	2	4	2	8
Počet hodin celkem	6	13	20	17	56 hodin

Tabulka 4 | Proporční rozvržení témat jednotlivých devíti oblastí rizikového chování dle zvolených čtyř věkových kategorií napříč základní školou

Vymezení specifických komponent jsme provedli pomocí terminologie deskriptorů, které popisují konkrétní výstupy z jednotlivých oblastí formou znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) (Kolář, 2011; Pracovní skupina projektu Q-RAM, 2011). **Znalosti** představují strukturovaný souhrn souvisejících poznatků a zkušeností z určité oblasti. Jsou to informace a vědomosti, kterými dítě disponuje na určitém stupni vývoje a ročníku školy. Děti je získávají studiem a následně uplatňují v praxi formou kompetencí. Jsou formulovány pomocí sloves – zná, prokazuje, identifikuje, rozumí, chápe, ví, ovládá a rozlišuje. **Dovednosti** znamenají schopnost aplikace odborných znalostí. Lze je chápat jako souhrn postupů, metod či způsobů chování a jednání, se kterými je schopno dítě podle své úrovně v přiměřeném rozsahu pracovat. Formulují se pomocí vhodných sloves – umí, uplatňuje, organizuje, realizuje, používá. **Způsobilosti** (kompetence) následně vyjadřují schopnost uplatňovat nabyté vědomosti, znalosti a dovednosti v konkrétních podmínkách. Smyslem je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Kompetence jsou formulovány pomocí sloves – je způsobilý, je schopen, dokáže, zvládne, uplatňuje, spolupracuje, posuzuje.

Prezentovaný návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) u všech devíti základních oblastí rizikového chování napříč celou základní školou integruje výstupy a působení všech tří pilířů MPP (kapitola 3, 4 a 5 tohoto textu). Je tedy v tomto smyslu sumářem výstupů za všechny části MPP, neboť v realitě samozřejmě není možné od sebe tyto výstupy oddělovat (a je třeba zdůraznit, že snaha tímto způsobem je definovat má především didaktický a normativní význam) a musí tvořit jeden celek. Výstupy je třeba v tomto smyslu vnímat celistvě a vzájemně provázaně a v tomto smyslu by měly být případně aplikovány též nástroje kontroly, zda si jsou děti opravdu (a do jaké míry) schopny tyto výstupní znalosti, dovednosti a způsobilosti (kompetence) v průběhu MPP osvojit. Tím je pak umožněno hledat v budoucnu též odpovědi na otázky, čím a jak je tento proces osvojování možné podpořit/posílit.

Důležitým principem uplatňovaným při formulaci specifických komponent v oblasti školské primární prevence rizikového chování byl **model spirály (resp. princip spirály)**. Aplikace modelu v praxi znamená, že jednotlivé znalosti, dovednosti a způsobilosti (kompetence) v příslušných oblastech a ročnících školy na sebe vzájemně navazují a tvoří ucelený systém v celkovém spektru výše zmíněných forem rizikového chování. Pro přehled uvádíme níže tabulku č. 5 s příkladem v oblasti Záškoláctví:

ZÁŠKOLÁCTVÍ	
1.-2. ročník	
Znalosti	Zná školní řád a pravidla absence ve škole.
Dovednosti	Umí chodit pravidelně do školy a dodržovat školní řád.
Způsobilosti	Má jasně profilované postoje ke školnímu řádu a dodržuje školní docházku.
5.-6. ročník	
Znalosti	Chápe systém omlouvání školní absence.
Dovednosti	Umí dodržovat stanovená pravidla chování ve vztahu ke škole.
Způsobilosti	Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti ve vztahu k omlouvání absence a dodržování školní docházky.

Tabulka 5 | Příklady znalostí, dovedností a způsobilostí dle modelu spirály pro oblast Záškoláctví

V dalších kapitolách (5.1 až 5.9) si tak nyní představíme první pracovní verzi návrhu obsahu všech dílčích 36 kategorií dle výše zmíněných čtyř věkových skupin od první do deváté třídy ZŠ a devíti základních oblastí rizikového chování (dle Miovský et al., 2010).

5.1 Záškoláctví

Záškoláctví („chození za školu“) lze definovat jako neomluvenou nepřítomnost žáka základní či střední školy ve škole. Jedná se o přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Je chápáno jako porušení školního řádu, zároveň však jde též o provinění proti školskému zákonu (zákon č. 561/2004 Sb., v aktuálním znění), který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce. Nezřídká je spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají neblahý vliv na osobnostní vývoj jedince. Prevence záškoláctví je součástí školního řádu, školní docházku eviduje třídní učitel a v případě podezření na záškoláctví se obrací na zákonného zástupce nezletilého žáka nebo může požádat o spolupráci věcně příslušný správní orgán. Prevence záškoláctví, způsob omlouvání nepřítomnosti žáků, řešení neomluvené nepřítomnosti a postup zúčastněných subjektů je ošetřen Metodickým pokynem MŠMT K jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví vydaným pod č. j.: 10 194/2002 – 14. Tabulka č. 6 ukazuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast záškoláctví pro základní čtyři věkové kategorie.

V souladu s výše uvedeným návrhem struktury MPP klasifikujeme jednotlivé znalosti, dovednosti a způsobilosti (kompetence) do čtyř hlavních tematických oblastí pomocí následujícího označení: (A) Zdravotní oblast, (B) Sociální oblast, (C) Výchovně-školská oblast a konečně (D) oblast Bezpečnostní.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsoblosti	hod.
I., II.	<p>D) Zná školní řád a pravidla omlouvání absence ve škole.</p> <p>C) Rozumí tomu, proč je důležité chodit pravidelně do školy.</p> <p>B) Ví, jak navazovat a udržovat kamarádké vztahy se svými spolužáky.</p> <p>C) Chápe důvody, proč rodiče kontrolují školní docházku.</p> <p>C) Ví, jak se má učit a zvládat školní povinnosti a úkoly.</p> <p>B) Chápe, že vyhýbání se škole není řešením konfliktů se spolužáky nebo s učením.</p> <p>C) Ví, na koho se může obrátit, když má problém.</p>	<p>D) Umí chodit pravidelně do školy a dodržovat školní řád.</p> <p>C) Uplatňuje odložení uspokojení svých aktuálních potřeb a umí se věnovat školním povinnostem.</p> <p>B) Umí se chovat slušně ke svým spolužákům a nevyvolávat konflikty.</p> <p>B) Realizuje vytváření kladných vztahů ke spolužákům a škole.</p> <p>C) Umí projevit své emoce a potřeby.</p> <p>B) Umí si přiznat ev. problém se školní výukou nebo se spolužáky.</p> <p>C) Komunikuje ohledně svých problémů doma i ve škole.</p>	<p>D) Má jasně profilované postoje ke školnímu řádu a dodržuje školní docházku.</p> <p>C) Zvládne pravidelně plnit školní a domácí úkoly.</p> <p>B) Je schopno aplikovat své znalosti, postoje a dovednosti ve vztahu ke školním povinnostem a chování vůči spolužákům.</p> <p>B) Spolupracuje s rodiči a pedagogy při dodržování své docházky.</p> <p>C) Aplikuje získané znalosti a dovednosti v procesu omlouvání absence (nosí své omluvenky včas, předkládá je řádně třídnímu učiteli, dodržuje stanovený max. limit omluvených hodin apod.).</p> <p>B, C) Je schopno se svěřit svému učiteli nebo školnímu psychologovi v případě potíží s výukou a spolužáky.</p>	1
III., IV.	-	-	-	0
V., VI.	<p>D) Chápe systém omlouvání školní absence.</p> <p>C) Ví, jak se projevuje záškoláctví.</p> <p>A) Identifikuje rozdíl mezi situací, kdy nemůže jít (nemoc, úraz, rodinné důvody apod.) a kdy se mu nechce jít do školy.</p> <p>C) Ví, jak zvládat své školní i domácí úkoly.</p> <p>C, B) Chápe, jak pracovat se školní neúspěšností a jak lze řešit problémy s výukou.</p> <p>B) Ví, jak může pomoci kamarádovi, který má problémy s učením.</p> <p>D) Zná postihy, které by jej čekaly v případě nedodržování školního řádu a docházky.</p> <p>D) Chápe právní tresty, které by postihly jeho rodiče za jeho záškoláctví.</p> <p>B) Rozpozná projevy záškoláctví u svého kamaráda/ spolužáka.</p>	<p>D) Umí dodržovat stanovená pravidla chování ve vztahu ke škole.</p> <p>C) Dokáže rozpoznat projevy záškoláctví u sebe i druhých.</p> <p>A) Umí si pracovat na svých úkolech a rozvrhnout si čas rovnoměrně mezi práci a zábavu.</p> <p>B) Uplatňuje spolehlivé a zodpovědné chování k sobě i k ostatním.</p> <p>B) Umí komunikovat o svých problémech (školních i osobních).</p> <p>B) Realizuje se v pomoci kamarádovi, který má problémy s výukou.</p> <p>B) Umí si vytvořit a obhájit svoji pozici v třídním kolektivu.</p> <p>C) Uplatňuje dovednost odolávat tlaku vrstevnické skupiny a „nejít za školu“.</p> <p>D) Umí odhadnout potenciální dopady záškoláctví.</p>	<p>D) Je schopno respektovat školní řád.</p> <p>C) Zvládne identifikovat znaky záškoláctví u sebe i svých spolužáků.</p> <p>C) Má jasně profilované kladné postoje ke vzdělávání a systému školní výuky.</p> <p>C) Zvládá dodržovat termíny úkolů a plnění školních povinností.</p> <p>B) Spolupracuje v komunikaci s rodiči a pedagogy v případě problémů s výukou.</p> <p>B) Je schopno pomoci svému spolužákovi s učením (tj. vysvětlit mu danou látku, pomoci s doučováním, spol. přípravou úkolů).</p> <p>D) Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti ve vztahu k omlouvání absence a dodržování školní docházky (tzn. nefalšuje omluvenky, dodává je včas třídnímu</p>	1

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) V., VI.	C) Má k dispozici kontakty na zodpovědnou osobu ve škole, se kterou je možné řešit problémy se záškoláctvím.	B) Používá své znalosti tak, aby rozpoznal projevy záškoláctví u svého kamaráda. C) Umí spolupracovat s odborníky při řešení ev. problémů se záškoláctvím u sebe či svého kamaráda / spolužáka / sourozence.	učiteli, nepřesvědčuje rodiče o omluvení záškoláctví, nepředstírá zdrav. potíže). C) Je schopno identifikovat a přiznat si ev. problémy se školní docházkou. B, C) Spolupracuje při řešení potíží se záškoláctvím se školním psychologem, pedagogy a rodiči. C) Je schopno vyhledat příslušnou osobu ve škole a pomoc v řešení problémů se záškoláctvím u svého spolužáka/kamaráda.	
VII., VIII., IX.	-	-	-	0
Hodin celkem:				2

Tabulka 6 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast záškoláctví pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 2 hodiny)

5.2 Šikana a extrémní projevy agrese

Do této skupiny projevů rizikového chování řadíme jakékoli extrémní formy agresivního chování namířeného proti druhé osobě (např. fyzické napadení s následkem ublížení na zdraví atd.), proti sobě (sebepoškozování, sebetržnění, suicidální chování atd.) nebo proti věcem (vandalismus ve smyslu poškozování např. školního majetku, zařízení při sportovních utkáních, sprejství atd.). Z tohoto hlediska je šikana pouze jednou z mnoha různých podob extrémně agresivního chování. Hranici pro označení „extrémní projevy agresivního chování“ přitom chápeme tak, že takové chování má za následek prokazatelnou psychickou, fyzickou nebo materiální škodu či újmu. V tomto smyslu pak do tohoto velmi širokého konceptu samozřejmě spadají jakékoli projevy chování, které mají za následek dopad na zdraví či majetek a také sebepoškozování v jakémkoli smyslu slova. Podrobně se problematikou šikany zabývá Metodický pokyn MŠMT K prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, vydaný pod č. j. 24 246/2008-6. Další informace týkající se prevence a způsobů řešení šikany ve škole uvádí ve svých publikacích M. Kolář (2003; 2005a; 2005b; 2005c) nebo Z. Matějček (2005a; 2005b). Tabulka č. 7 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast šikany a extrémních projevů agrese pro základní čtyři věkové kategorie.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsoblosti	hod.
I. II.	<p>D) Ví, že je zakázáno do školy nosit nebezpečné nástroje – nože, zbraně a střelné pistole apod.</p> <p>D) Rozumí tomu, proč a jak jsou tyto nástroje nebezpečné.</p> <p>D) Zná možnosti, jak se chovat a bránit při napadení.</p> <p>A) Ví, že není povoleno ubližovat spolužákům a týrat zvířata.</p> <p>B) Chápe zásady slušného chování ve škole a vůči druhým lidem (viz školní řád).</p>	<p>D) Umí dodržovat pravidla školy a třídy.</p> <p>D) Nemá potřebu fyzicky napadat či slovně útočit na druhé.</p> <p>B) Používá slovní omluvu a umí přiznat chybu.</p> <p>B) Jedná s ohledem na druhé.</p> <p>B) Realizuje kamarádské vztahy.</p> <p>A) Má kladný postoj ke zvířatům.</p> <p>A) Umí základní techniky relaxace.</p> <p>D) Nestýká se s nedůvěryhodnými lidmi.</p> <p>D) Nevyhledává nebezpečná místa.</p>	<p>B, C) Je schopné aplikovat znalosti a dovednosti v chování ke spolužákům a ke zvířatům (tj. neničí svým spolužákům osobní věci a školní pomůcky, netýrá zvířata a nemá potěšení z bolesti druhých atd.).</p> <p>C) Je schopno přiznat a napravit své chyby z nedbalosti.</p> <p>B) Dokáže ovládat své chování (nechová se hlučně, vulgárně).</p> <p>A) Zvládne provádět jednoduchá dechová cvičení a relaxaci.</p>	2
III. IV.	<p>D) Zná zásady bezpečnosti práce a provozu ve škole.</p> <p>C) Rozumí základním etickým a spol. pravidlům.</p> <p>B) Ví, jak se chovat v modelových nebezpečných situacích.</p> <p>C) Zná alespoň některé postupy, jak zvládat agresivitu.</p> <p>B) Chápe bolest, kterou může způsobit agresivním jednáním.</p> <p>B) Uvědomuje si rozdíl mezi agresivním chováním „hrdinů“ prezentovaným v médiích a v reálných situacích v životě.</p> <p>C) Ví, na koho se může obrátit v případě potíží se šikanou nebo agresivitou.</p> <p>D) Ví, jak má postupovat, když u spolužáka objeví nebezpečný předmět.</p> <p>D) Chápe postihy, které by měl při používání zbraní.</p> <p>B) Ví, jak se má zachovat, když zjistí, že je někomu ubližováno.</p>	<p>C) Je odpovědné za své chování.</p> <p>D) Umí se chovat v souladu se zásadami slušného chování.</p> <p>A) Umí se samo ocenit.</p> <p>B) Realizuje se na řešení konfliktů s druhými lidmi.</p> <p>B) Umí vyjádřit své pocity.</p> <p>C) Nepotřebuje si dokazovat svou hodnotu skrze ponižování.</p> <p>B, C) Je ochotné domluvit se na společném řešení.</p> <p>B) Neuplatňuje svou sílu skrze ubližování slabším spolužákům.</p> <p>B) Umí podpořit a pochválit svého kamaráda/spolužáka.</p> <p>B) Je dostatečně empatické.</p> <p>B) Umí naslouchat druhým.</p> <p>B) Používá svých znalostí tak, aby poznalo na svém spolužákovi, že je obětí šikany.</p> <p>B) Umí upozornit spolužáka na vulgární výrazy a projevy agrese.</p> <p>B) Vnímá pocity studu za nevhodné chování vůči druhým.</p> <p>C) Umí hledat aktivně při jednání kompromisní řešení.</p> <p>B) Umí se vcítit do problémů druhých lidí.</p> <p>B) Realizuje se na vytváření přátelských a rovnocenných vztahů s ostatními.</p>	<p>D) Je schopné aplikovat znalosti, postoje a dovednosti ve vztahu k dodržování školního řádu i etických pravidel.</p> <p>B) Dokáže respektovat práva a autonomii svých spolužáků.</p> <p>C) Zvládne pracovat se svou úzkostí a nervozitou.</p> <p>B) Aplikuje osvojené znalosti a komunikační dovednosti v chování ke svým spolužákům (např. nemá potřebu je ponižovat, obviňovat, utlačovat či překračovat osobní hranice).</p> <p>B) Dokáže usměrnit projev svých negativních emocí a udržet afekty pod kontrolou.</p> <p>A) Má jasně profilované postoje, hodnoty, znalosti a dovednosti ve vztahu k fyzické agresi.</p> <p>C) Je schopno řešit konflikty jinak než útokem či odplatou.</p> <p>B) Zvládne být pozorné ke svým potřebám i přáním ostatních.</p> <p>B) Je schopno se orientovat v sociálně náročných situacích.</p>	3

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
V. VI.	<p>D) Zná právní normy týkající se trestných činů a hranice trestní zodpovědnosti.</p> <p>D) Ví, jaké zdravotní a sociální následky může mít ublížení nebo zásah zbraní druhého člověka.</p> <p>B) Uvědomuje si, jak je nepřijemně zastrašování a vydírání druhé osoby.</p> <p>C) Rozpozná projevy šikany ve třídě.</p> <p>C) Rozumí postupům, jak se bránit a nepodporovat agresivní chování ve škole.</p> <p>B, D) Ví, jak může ochránit slabšího spolužáka.</p> <p>B, D) Ví, jak může jako kamarád či spolužák pomoci někomu, kdo je šikanován a zná hranice své role.</p> <p>C) Chápe, že agresivní čin není řešením konfliktu situace.</p> <p>B) Zná pravidla a zásady mezilidské komunikace.</p> <p>C) Ví, jak má postupovat v případě řešení konfliktů.</p> <p>D) Ví, jaké má možnosti, když se cítí ohrožen šikanou.</p> <p>C) Má k dispozici kontakty na příslušné osoby ve škole, které mu mohou pomoci v řešení šikany a sporů se spolužáky.</p>	<p>D) Umí dodržovat pravidla a normy slušného chování.</p> <p>D) Organizuje své jednání tak, že se neúčastní školních a pouličních rvaček.</p> <p>B) Uplatňuje ocenění druhého za jeho názor či dosažený úspěch.</p> <p>C) Umí říct druhému, co mu vadí, neurážlivým způsobem.</p> <p>B) Neponižuje své vrstevníky.</p> <p>B) Nepoužívá vyhrožování v komunikaci se svými kamarády/spolužáky.</p> <p>D) Používá svých znalostí, aby rozpoznalo, že se stalo obětí šikany.</p> <p>C) Neužívá nátlaku, cit. vydírání a manipulace k dosažení vlastních cílů.</p> <p>B) Nemá potřebu ponižovat či urážet své vrstevníky.</p> <p>C) Umí projevit své emoce.</p> <p>B) Umí otevřeně hovořit o problémech.</p> <p>C) Nepoužívá verbální agresie a vulgární nadávky.</p> <p>C, D) Realizuje své potřeby nekonfliktním způsobem.</p> <p>C) Umí požádat o pomoc svého učitele, školního psychologa či výchovného poradce.</p>	<p>D) Má osvojeny znalosti, postoje, hodnoty a dovednosti ve vztahu k sobě, druhým lidem i majetku (např. není ochotně přistoupit na neadekvátní požadavky od skupiny vrstevníků, není členem dětských gangů, neúčastní se davových setkání a demonstrací a nevykazuje projevy vandalizmu).</p> <p>C) Je schopno rozpoznat projevy šikany u sebe i ve třídě.</p> <p>B) Je způsobilé odolat psych. manipulaci.</p> <p>C) Zvládne vyjednávat o kompromisu a řešení sporu.</p> <p>B) Dokáže zachovávat a nepřekračovat intimní hranice.</p> <p>C) Je schopno vyjádřit své emoce kultivovaným způsobem.</p> <p>B) Dokáže komunikovat o problémech.</p> <p>B, D) Je způsobilé respektovat práva a potřeby druhých lidí.</p> <p>C) Aktivně spolupracuje při vyšetřování šikany ve třídě (nezatajuje informace o dění a vztazích ve třídě, není ochotno krýt agresora či vinit oběť atd.).</p>	3
VII. VIII. IX.	<p>C) Zná zásady asertivního jednání.</p> <p>C) Ví, proč má význam hledat společná řešení konfliktů.</p> <p>B) Rozpozná situace, které jej vyvedou z míry.</p> <p>B) Ví, jak se v nich orientovat a zachovat odstup.</p> <p>B, C) Zná možnosti, jak řešit mezilidské spory a konfliktní situace.</p> <p>C) Zná techniky, jak zvládat svůj stres a impulzivní jednání.</p> <p>C) Ví, co mu pomáhá ve zvládnutí afektů a náhlých změn nálad.</p>	<p>C) Uplatňuje alternativy a kompromisy v řešení konfliktů.</p> <p>C) Umí racionálně zhodnotit své kladné a záporné vlastnosti.</p> <p>C) Umí odhadnout, jak by se mohl/a chovat v krizových situacích.</p> <p>B) Je přirozeně sebevědomý.</p> <p>A) Má kladné sebepojetí.</p> <p>C) Používá způsoby, jak zmírnit projevy svého sobectví a egoismu.</p> <p>A) Umí pracovat s technikami ke zmírnění stresu a úzkosti.</p> <p>A) Realizuje jednoduché relaxační techniky.</p>	<p>B) Je schopno uplatnit znalosti, schopnost asertivity a sociální dovednosti v jednání a mezilidských interakcích (např. dohodnout se na vzájemném kompromisu, hledat společná řešení, udržet si vlastní identitu v komunikaci se silnějším spolužákem, nechovat se destruktivně k sobě ani k ostatním atd.).</p> <p>C) Dokáže se vyrovnat se svou negativní náladou.</p> <p>C) Zvládá své afektivní stavy.</p> <p>A) Aplikuje relaxační techniky.</p> <p>A) Zvládne provádět autogenní tréninky.</p>	

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilsti	hod.
(pokr.) VII. VIII. IX.	<p>B, C) Ví, jak se může člověk chovat v krizových situacích.</p> <p>C) Ví, co má udělat, když ho napadne zkratovitě jednání.</p> <p>A) Zná základy první pomoci.</p> <p>B) Ví, jak se psychicky bránit vůči nátlaku a manipulaci.</p> <p>A) Zná svoje vnitřní zdroje a limity.</p> <p>C) Ví, v čem mu může pomoci školní psycholog, metodik prevence či jiná kontaktní osoba ve škole.</p>	<p>A) Používá metodu autogenního tréninku.</p> <p>B) Umí projevit svou individualitu a nezávislost nekonfrontačním způsobem.</p> <p>C) Uplatňuje strategie kontroly impulzivního jednání.</p> <p>A) Umí poskytnout první pomoc.</p> <p>B) Nemá tendenci manipulovat s druhými lidmi.</p> <p>C) Realizuje své jednání s přiměřenou sebejistotou.</p> <p>B) Nepoužívá ve svém chování devalvací hodnoty a sebe-důvěry druhých spolužáků.</p> <p>C) Umí vyhledat odbornou pomoc v případě problémů či ohrožení šikanou.</p>	<p>B, C) Je schopné sociálně fungovat, i když má problémy s učením, rodiči nebo spolužáky.</p> <p>B) Aplikuje osvojené znalosti, a komunikační dovednosti v chování k druhým lidem (např. dokáže obhájit vlastní názory a hodnoty, zvládne uznat názor druhého a přitom si ponechat vlastní stanovisko, vyhýbá se konfrontačnímu stylu jednání).</p> <p>D) Zvládne dosahovat vytyčených cílů, aniž by muselo ubližovat druhým.</p> <p>C) Je způsobilé obrátit se na příslušnou osobu ve škole a požádat ji o pomoc se šikanou.</p>	3
Hodin celkem				11

Tabulka 7 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast šikany a extrémních projevů agrese pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 11 hodin)

5.3 Rizikové sporty a doprava

Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě je z hlediska realizace školské prevence v ČR relativně nová forma rizikového chování. Obecně jej definujeme jako záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce přímého ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě. Řadíme sem např. tajné závody aut přímo za plného provozu, záměrné ježdění pod vlivem psychoaktivních látek atd. Z hlediska sportu pak jde např. o aktivity jednoznačně a vědomě překračující fyzické síly a možnosti aktéra či aktérů (např. nekvalitně připravené raftové sjezdy divokých řek bez potřebného vybavení a zkušeností), vystavování se nepřiměřenému riziku při sportu (např. snowboarding v lavinových polích či vysoce nebezpečných zónách nebo extrémní sjezdy horských kol v nebezpečném terénu bez ochranných pomůcek atd.). Riziko přitom v duchu předchozího textu nechápeme jen jako záměrné vystavování sebe sama nepřiměřenému riziku, ale současně také jako ohrožování dalších osob a poškozování svého i cizího majetku a vybavení. Tabulka č. 8 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence rizikových sportů a rizikového chování v dopravě.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	<p>D) Ví, jak se má chovat, aby se přemístilo do školy a ze školy domů bez úrazů a nehody.</p> <p>D) Identifikuje nebezpečná místa na své cestě.</p> <p>C) Ví, jak má postupovat, když se ztratí ve městě, nákupním centru, v parku, v zoo atd.</p> <p>D) Ví, jak se bezpečně pohybovat na chodníku, po vozovce či na přechodu.</p> <p>A) Chápe, proč je zakázáno hrát si na chodníku a v blízkosti dopravních komunikací.</p> <p>A) Ví, jak se může chránit v dopravním provozu.</p> <p>D) Ví, co je důležité udělat před vstupem do vozovky.</p> <p>D) Chápe význam světelné signalizace na semaforu.</p> <p>D) Zná pravidla, jak se má chovat na křižovatce (jako chodec, cyklista, spolujezdec atd.).</p> <p>D) Chápe základní pravidla sportovních her a bezpečného sportování.</p>	<p>D) Uplatňuje zásady bezpečného chování v dopravě a neohrožuje svým chováním ostatní účastníky silničního provozu.</p> <p>D) Používá své znalosti, tak aby popsalo a rozpoznalo potencionálně nebezpečná místa na své cestě.</p> <p>D) Umí se vyhnout nebezpečným místům na své cestě do školy či domů.</p> <p>C) Organizuje své chování v krizových situacích – umí se zachovat klidně a řešit vyrovnaně situaci, když se ztratí.</p> <p>A) Používá strategie odmítnutí, když po něm chce někdo něco nepříjemného.</p> <p>C) Uplatňuje nařízení a pokyny ze strany vyučujících, městské policie při pohybu po dopravních komunikacích, přechodu přes vozovku apod.</p> <p>D) Umí respektovat pravidla silničního provozu při sportech (jždě na kole, kolečkových bruslích či míčových hrách).</p>	<p>D) Zvládne ovládat své chování a zbytečně neriskovat v dopravním provozu.</p> <p>D) Je schopné aplikovat osvojené znalosti a dovednosti na chování v dopravě (tj. vybrat si nejbezpečnější trasu své cesty, vyhnout se potenc. nebezpečným místům, nespolupracovat s ohrožujícími pasažéry apod.).</p> <p>C) Spolupracuje s pedagogy a příslušnými osobami při pohybu v silničním provozu.</p> <p>A) Je schopno vybrat si odpovídající fyzickou zátěž a pravidelně se jí věnovat.</p> <p>D) Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti ve vztahu k rizikovým sportům (tj. nevyhledává nebezpečné činnosti, dbá na osobní bezpečnost, nosí ochranné pomůcky atd.).</p>	1
II. IV.	<p>C) Ví, co může udělat samo a na co je třeba se zeptat rodičů.</p> <p>D) Zná základní předpisy pohybu po dopravních komunikacích, zásady bezpečné chůze a přecházení přes vozovku.</p> <p>D) Chápe pravidla chování při cestování v jednotlivých dopravních prostředcích.</p> <p>D) Ví, že si nesmí sednout k cizímu člověku do auta.</p> <p>D) Zná zásady a doporučení bezpeční jízdy na kole.</p> <p>D) Ví, co jsou to reflexní prvky a jak je správně používat.</p> <p>D) Chápe zásady správného přecházení přes vozovku (na křižovatce s i bez semaforu, v pěší zóně, městské či obytné části obce).</p>	<p>D) Používá své znalosti ohledně školního řádu a dodržuje pravidla slušného chování k sobě, k druhým lidem i školnímu a veřejnému majetku.</p> <p>D) Umí identifikovat potenciální nebezpečí ve sportu či dopravním provozu.</p> <p>D) Organizuje své chování vzhledem k dodržování pravidel v silničním provozu.</p> <p>D) Umí rozlišit a respektovat pravidla bezpečnosti chování v různých dopravních prostředcích.</p> <p>D) Uplatňuje používání reflexních prvků a ochranných pomůček při sportu či pohybu v silniční dopravě.</p>	<p>D) Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti v oblasti dodržování pravidel bezpečného chování v silničním provozu.</p> <p>D) Je způsobilé respektovat dopravní předpisy v silniční i železniční dopravě (např. registruje výstražný zvuk, signál, červené světlo na semaforu, nestrká se s kamarády na nástupišti/zastávce, nenaskakuje do rozjíždějícího se vlaku, vystupuje až po úplném zastavení vlaku apod.).</p> <p>D) Aplikuje dosažené znalosti a dovednosti týkající se správného použití reflexních prvků při konkrétních situacích (tzn. nosí je na svém batohu, při sportu či pohybu na méně osvětlené komunikaci).</p>	2

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsoblosti	hod.
(pokr.) III. IV.	<p>D) Ví, že je povinné nosit přilbu při jízdě na kole, kolečkových bruslích, lyžování a dalších sportech.</p> <p>A) Chápe zásady a doporučení pro bezpečný kontakt se zvířaty.</p> <p>A) Identifikuje, který hmyz může být pro člověka nebezpečný.</p> <p>A) Chápe příčiny, proč zvíře napadne člověka (boj o teritorium, dominantní pozici, obrana mláďat, samice apod.)</p> <p>A) Zná zásady, jak předcházet napadení zvířetem.</p> <p>A) Ví, jak se má zachovat při napadení zvířetem.</p> <p>A) Ví, co je to „želví pozice“ a k čemu může být užitečná.</p> <p>A, D) Zná linky tísňového volání.</p>	<p>A) Používá svých znalostí tak, aby odhadlo, který sport je pro něj vhodný, a dle toho si zvolí přiměřenou pohybovou aktivitu.</p> <p>D) Uplatňuje stanovená pravidla ve sportu.</p> <p>D) Organizuje své chování při sportu a outdoorových aktivitách tak, aby neohrožovalo sebe ani ostatní.</p> <p>B) Umí se chovat zodpovědně a férově při sportovních utkáních.</p> <p>A) Umí si při pobytu v přírodě zvolit vhodné oblečení, obutí a ochranné pomůcky.</p> <p>A) Respektuje nápisy a pravidla chování v zoologické zahradě.</p> <p>A) Umí být opatrné v kontaktu se zvířaty, v přírodě a chránit se.</p> <p>A, D) Uplatňuje rychlé a pohotovostní jednání při napadení sebe či druhé osoby zvířetem.</p>	<p>D) Zvládne správně používat ochranné pomůcky při sportu (chrániče, helmu).</p> <p>D) Je schopno nevyhledávat a neprovozovat rizik. sporty.</p> <p>A) Aplikuje osvojené znalosti, dovednosti a postoje ve vztahu ke zvířatům a pobytu v přírodě (tzn. nevyhledává nebezpečná místa, nekrmí zvířata v zoo, nehladí cizí zvířata, nevstupuje na jejich území apod.).</p> <p>A, D) Zvládne zavolat v případě problému na linku tísňového volání.</p>	
V. VI.	<p>C) Ví, jak se má chovat ve škole při hodině a o přestávkách.</p> <p>D) Chápe školní řád a pravidla slušného a bezpečného chování.</p> <p>D) Rozlišuje pravidla chování na hřišti, v tělocvičně, v šatně či ve školní družině.</p> <p>D) Ví, co je smyslem těchto pravidel a proč jsou užitečná.</p> <p>D, A) Ví, jak lze předcházet úrazům doma, ve škole a při sportu.</p> <p>D) Identifikuje, které předměty mohou být doma či ve škole nebezpečné.</p> <p>D) Ví, jak lze pracovat s potenc. nebezpečnými předměty.</p> <p>D) Identifikuje místa, kde lze bezpečně sportovat (tj. jezdit na kole, kolečkových bruslích, skateboardu apod.).</p>	<p>B, D) Uplatňuje zákl. etické normy ve vztahu k druhým lidem a dodržování školního řádu.</p> <p>D) Umí se chovat v souladu s dopravními předpisy.</p> <p>D) Používá pravidla bezpečného chování při hře a pobytu venku.</p> <p>D) Organizuje své činnosti, tak aby eliminovalo možná rizika v dopravním provozu – při přecházení cest, jízdě na kole či kolečkových bruslích apod.</p> <p>D) Umí rozpoznat potenciálně nebezpečné činnosti a předměty.</p> <p>D) Realizuje bezpečnou manipulaci s domácími spotřebiči a pot. nebezpečnými předměty doma i ve škole.</p> <p>A) Organizuje si svůj čas na aktivní i pasivní odpočinek a regeneraci.</p> <p>D) Umí pečovat o své sportovní pomůcky a udržovat jejich funkčnost.</p>	<p>D) Aplikuje své znalosti a dovednosti ve vztahu k vl. bezpečnosti a přizpůsobuje tomu chování ve škole, doma a v silničním provozu.</p> <p>D) Je způsobilé předcházet úrazům a zraněním pomocí preventivních opatření.</p> <p>D) Zvládne aplikovat své znalosti a dovednosti ve výběru vhodného místa ke sportu – tj. umí si najít ve svém okolí cyklostezku, klidnou komunikaci či park, hřiště, stadion apod.).</p> <p>D) Zvládne pravidelně pečovat např. o své jízdní kolo (např. pravidelně kontroluje funkčnost brzd, seřízení přehazovaček, světla, odrazky, pneumatiky atd.).</p> <p>D) Aplikuje dosažené znalosti, postoje a dovednosti v oblasti bezpečného sportování (nepřečňuje své síly, nenuť se k extrémnímu výkonu, sportuje na vyhrazených místech, dodržuje</p>	3

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) V. VI.	<p>D) Zná zásady, jak pečovat o své jízdní kolo, aby bylo funkční.</p> <p>D) Chápe, jak lze předcházet úrazům a nehodám při sportu, v přírodě, pohybu ve městě či dopravním provozu.</p> <p>A) Ví, jak správně ošetřit drobná poranění.</p> <p>A) Zná základy první pomoci.</p> <p>A) Ví, na koho se může obrátit v případě poranění či úrazu.</p>	<p>A) Používá svých znalostí o zdraví a pravidelně si udržuje dobrou fyzickou kondici.</p> <p>A) Umí poskytnout první pomoc a vyhledat příslušnou odbornou pomoc v případě vlastní nebo cizí potřeby.</p>	<p>předepsaná pravidla, volí vhodné oblečení a obuv, nosí ochranné pomůcky atd.).</p> <p>A) Dokáže poskytnout první pomoc v případě nutnosti.</p>	3
VII. VIII. IX.	<p>D) Rozumí významu důležitých dopravních značek.</p> <p>A) Vnímá své zdraví jako hodnotu.</p> <p>D) Chápe význam prevence úrazů a zranění v kontextu vlastního života a osobních hodnot.</p> <p>D) Zná důsledky a trvalé následky úrazů ve sportu a dopravě.</p> <p>A) Chápe rizika a zdrav. dopady vrcholového sportu.</p> <p>D) Zná svoje limity ve sportování.</p> <p>A) Ví, který sport je pro něj vhodný.</p> <p>D) Zná místa, kde se dá tento sport bezpečně provozovat.</p> <p>D) Ví, jak se má zachovat v nouzové a život ohrožující situaci.</p> <p>D) Ví, že je zakázáno jet na kole či motocyklu pod vlivem alkoholu a jiných návykových látek.</p> <p>A) Má k dispozici kontakty na dětské lékaře a zdravotnická zařízení ve svém okolí.</p>	<p>D) Organizuje své chování ve vztahu k dodržování dopravních předpisů.</p> <p>D) Umí poznat základní dopravní značky.</p> <p>D) Uplatňuje pravidla bezpečného chování ve sportu a v dopravě.</p> <p>A, D) Umí odhadnout své tělesné schopnosti a výkon ve sportu.</p> <p>A) Organizuje své sportovní aktivity a pravidelně je zařazuje do svého denního programu.</p> <p>A) Respektuje své tělesné limity a výkon ve sportu.</p> <p>D) Umí si vybrat vhodný sport a místa, kde jej může bezpečně praktikovat.</p> <p>D) Používá své znalosti ve správném postupu při dopravní nehodě.</p> <p>A) Umí poskytnout první pomoc a vyhledat odbornou lékařskou pomoc v případě potřeby ošetření.</p> <p>D) Realizuje bezpečnou jízdu na kole a neřídí motorku pod vlivem alkoholu a návykových látek.</p>	<p>D) Je schopno aplikovat znalosti a dovednosti v oblasti bezpečného chování v silničním provozu.</p> <p>A) Má jasně profilované postoje a hodnoty ve vztahu k vlastnímu zdraví.</p> <p>D) Aplikuje osvojené znalosti, postoje a dovednosti ve vztahu ke sportu (tj. vyhýbá se rizikovým sportům, nosí přílbu a ochranné pomůcky, je dostatečně opatrné apod.).</p> <p>A) Je způsobilé provozovat sport na sobě vyhovující, individuální úrovni.</p> <p>D) Je schopno identifikovat potenciaální nebezpečí a přizpůsobit svoje chování konkrétní krizové situaci.</p> <p>A) Je způsobilé poskytnout první pomoc či zprostředkovat kvalifikovanou zdrav. péči.</p> <p>D) Je schopno neprovozovat sport či jízdu na kole a motocyklu pod vlivem alkoholu a jiných návyk. látek.</p>	2
Hodin celkem				8

Tabulka 8 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast rizikových sportů a prevence rizikového chování v dopravě pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 8 hodin)

5.4 Prevence projevů rasismu a xenofobie

Rasismus a xenofobie je obecně soubor projevů směřujících k potlačení zájmů a práv menšin, které pro potřeby školské prevence třídíme do obou uvedených kategorií, tedy zastávání rasové nerovnocennosti v jakémkoli smyslu slova, podporování rasové nesnášenlivosti a netolerance vůči menšinám a odlišnostem. Podrobnější informace o prevenci a výchově vůči projevům rasismu, xenofobie a intolerance lze nalézt v Metodickém pokynu MŠMT K výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, vydaným pod č. j.: 14 423/99-22. Tabulka č. 9 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence projevů rasismu a xenofobie pro základní čtyři věkové kategorie.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	-	-	-	0
III. IV.	<p>B) Má základní informace o národnostních menšinách, které žijí na našem území.</p> <p>B) Ví, že každý člověk má stejná práva bez ohledu na své názorové, náboženské či politické přesvědčení.</p> <p>C) Rozlišuje různé způsoby života, odlišné názory, myšlení a vnímání světa.</p> <p>B) Rozumí tomu, že všechny etnické skupiny si jsou rovnocenné a žádná rasa není nadřazená nad jinou.</p> <p>B) Identifikuje společné a rozdílné rysy svojí kultury s kulturou určité národnostní menšiny.</p> <p>C) Chápe odlišnosti a specifika dané etnické skupiny jako obohacující a přínosné pro naše kulturní prostředí – nikoliv jako zdroj konfliktů.</p> <p>B) Rozpozná projevy rasismu a xenofobie ve svém okolí.</p>	<p>B) Uplatňuje osvojené znalosti a postoje ve vztahu k příslušníkům jiné etnické skupiny či národnostní menšiny a vnímá je jako plnoprávné a rovnocenné spoluobčany.</p> <p>B) Umí ocenit individualitu své osobnosti i svého spolužáka.</p> <p>B) Umí vytvářet rovnocenné a přátelské vztahy.</p> <p>C) Uplatňuje snahu porozumět kulturním, sociálním a individuálním odlišnostem dětí z jiné etnické skupiny.</p> <p>C) Respektuje názory, práva a potřeby druhých lidí.</p> <p>B) Umí projevit svůj názor.</p> <p>B) Používá v komunikaci dostatek prostoru, tak aby mohl druhý člověk otevřeně vyjádřit své emoce, názory a postoje.</p> <p>B) Umí přijmout druhého člověka jako osobnost se stejnými právy. B) Je schopen realizovat modelově různou formu pomoci svému spolužákovi, který má problémy kvůli své etnické či náboženské příslušnosti.</p>	<p>B) Má jasně profilované postoje tolerance a respektu k odlišným etnickým skupinám.</p> <p>B) Je způsobilé aplikovat své znalosti a dovednosti v chování k příslušníkům jiné etnické skupiny či národnostní menšiny.</p> <p>B) Aplikuje komunikační dovednosti ve vztazích s dětmi z odlišné etnické skupiny (např. pomůže spolužákovi, který má problémy s výslovností či gramatikou, používá neverbální komunikaci aj.)</p> <p>C) Spolupracuje s druhými dětmi při společných úkolech ve škole.</p> <p>C) Aplikuje osvojené znalosti, dovednosti a postoje v chování k tělesně slabšímu, handicapovanému či jinak soc. znevýhodněnému spolužákovi.</p> <p>B) Je schopno se inspirovat odlišnostmi druhých lidí a aplikovat je do svého života.</p>	1

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
V. VI.	<p>B) Zná hlavní rysy chování, kulturní tradice a odlišnosti etnických menšin, které žijí v české a evropské společnosti.</p> <p>B) Chápe individ. rozdílnosti v chování a jednání lidí z jiné národnostní menšiny.</p> <p>C) Poznává projevy a náznaky rasové nesnášenlivosti či intolerance ve své třídě a škole.</p> <p>B) Zná příčiny vzniku a dopady rasismu v dějinách lidstva.</p> <p>C) Uvědomuje si svou vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.</p> <p>B) Rozumí specifickým odlišnostem v chování a životě příslušníků národnost. menšin.</p> <p>C) Ví, jak se má zachovat v případě podezření na projevy intolerance, xenofobie či rasismu ve svém okolí (třídě, škole, vrstevnické či referenční skupině).</p> <p>C) Má k dispozici kontakty na příslušnou osobu ve škole či v poradně zabývající se problematikou národnost. menšin.</p>	<p>B) Umí identifikovat projevy či náznaky rasismu a xenofobie.</p> <p>B) Používá svých znalostí o kultuře, aby mohlo porozumět kulturně specifickým rozdílům určité etnické skupiny či minority.</p> <p>B) Umí odlišit negativní projevy příslušníků dané kultury od jejich tradičních zvyků (hlučnost vs. spontaneita chování).</p> <p>C) Uplatňuje toleranci v přístupu ke specifickým zájmům, názorům a projevům příslušníků z odlišné etnické skupiny.</p> <p>B) Je dostatečně empatické.</p> <p>B) Umí naslouchat druhým.</p> <p>C) Uplatňuje svá práva v souladu s právy druhých lidí.</p> <p>C) Umí podpořit svého spolužáka z jiné etnické skupiny a zapojit ho do školního kolektivu.</p> <p>C) Realizuje se v prevenci vzniku a potírání projevů rasismu a xenofobie ve své třídě a škole.</p> <p>B) Umí zohlednit práva a potřeby minoritních skupin.</p> <p>C) Uplatňuje smysl pro spravedlnost a solidaritu.</p>	<p>B) Má jasně profilované postoje, znalosti a dovednosti k projevům rasismu a xenofobie ve své třídě a soc. prostředí.</p> <p>B) Aplikuje znalosti a komunikační dovednosti ve spol. životě s příslušníky odlišné kultury.</p> <p>C) Spolupracuje s dětmi z jiných etnických skupin a národnost. menšin ve své třídě (podílí se na příznivém klimatu ve třídě, vytváří podpůrnou atmosféru apod.).</p> <p>B) Je schopno aplikovat pozitivní postoje ve vztahu k příslušníkům jiných etnických skupin.</p> <p>B) Zvládne rozvíjet pocity a vědomí souznělosti s jinými národnost. menšinami.</p> <p>C) Je schopno být aktivní dle svých možností v oblasti prevence rasismu, xenofobie, nedodržování lidských práv.</p> <p>C) Je způsobilé nést zodpovědnost za své společenské jednání.</p>	1
VII. VIII. IX.	<p>B) Má dostatek informací o různých etnických skupinách žijících v české a evropské společnosti.</p> <p>B) Chápe v obecných souvislostech zdroje odlišnosti projevů, chování a jednání lidí z různých etnických skupin či minorit.</p> <p>D) Zná principy civilizované a demokratické společnosti.</p> <p>C) Zná Listinu základních práv a svobod a Úmluvu o právech dítěte.</p> <p>C) Rozumí významu globalizace v moderní společnosti.</p> <p>C) Chápe příčiny a důsledky diskriminace, xenofobie a rasismu.</p>	<p>B) Umí racionálně zhodnotit a kriticky posoudit kladné a záporné vlastnosti příslušníků určité národnostní menšiny.</p> <p>A) Používá kritické myšlení.</p> <p>B) Umí si vytvořit objektivní názor a nezávislý postoj.</p> <p>B) Realizuje komunikaci se svými vrstevníky a mladými lidmi na bázi vzájemného porozumění, tolerance a otevřeného jednání.</p> <p>B) Umí vytvářet přátelské, rovnocenné a důvěrné vztahy.</p> <p>C) Respektuje fyzické a psychologické odlišnosti lidí z jiných etnických skupin.</p>	<p>B) Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti, postoje v chování k příslušníkům odlišných etnických skupin.</p> <p>C) Spolupracuje při řešení problémů s rasismem či xenofobií ve svém okolí.</p> <p>B) Je schopno reflektovat a respektovat zvyšující se sociokulturní rozmanitost v našem prostředí.</p> <p>B) Zvládne rozvíjet vztahy s druhými bez ohledu na jejich etnický, sociální či náboženský původ.</p>	1

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) VII., VIII., IX.	B) Rozumí významu integrace jedince z minoritní skupiny do majoritní populace. C) Ví, jak se bránit před-sudkům a negativním stereotypům vůči příslušníkům etnických menšin.	B) Používá znalostí o zázemí a soc. podmínkách příslušníků národnostních menšin a umí je pochopit a tolerovat. C) Umí vnímat sám/a sebe jako právoplatného občana naší společnosti a orientovat se v pluralitní společnosti.	B) Dokáže uplatnit cizí jazyk jako prostředek komunikace s příslušníky jiné etnické skupiny a jako nástroj celoživotního vzdělávání. C, B) Je schopno využívat interkulturních kontaktů k obohacení sebe i druhých.	
Hodin celkem				3

Tabulka 9 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence projevů rasismu a xenofobie pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 3 hodiny)

5.5 Prevence rizik spojených s působením sekt a členství v nich

Navzdory diskusi o tom, jaká kritéria jsou pro definici sekty přijatelná, či nikoli, chápeme z hlediska prevence tuto oblast jako soubor psychologických, sociálních, ekonomických a dalších důsledků působení sekty. Sektou v tomto kontextu rozumíme pro naši potřebu určitou ohraničenou sociální skupinu, jejíž členové sdílí ideologický koncept, jehož prostřednictvím se skupina vymezuje vůči svému okolí, přičemž dochází k postupné sociální izolaci, manipulaci a dalším extrémním zásahům do soukromí participujících osob. Podrobněji se tématem vlivu sekty na dítě zabývají autoři A. Misauerová a Z. Vojtíšek (2006). Z hlediska prevence je zde opět klíčová oblast důsledků pro duševní a somatické zdraví, sociální postavení, ekonomickou oblast, ojedinele též trestněprávní důsledky (nabádání či podpora trestné činnosti páchané v zájmu sekty). Tabulka č. 10 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence rizik spojených s působením sekt a členství v nich pro základní čtyři věkové kategorie.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	-	-	-	0
III. IV.	C) Chápe, že existují různé přístupy k náboženství a víře a rozumí obsahu pojmů víra a náboženství. C) Má přehled o hlavních náboženských směrech. B) Ví, jaký je rozdíl mezi náboženstvím a sektou. D) Zná základní znaky a rizika, kterými se sekta vyznačuje.	C) Má kritické myšlení. C) Je přirozeně zvědavé. B) Umí si najít svůj způsob sebevyjádření. C) Umí aktivně projevit vlastní iniciativu. B) Realizuje přiměřený kontakt se svými vrstevníky.	C) Zvládne uznat a ocenit skutečnou autoritu. C) Je schopno se vyrovnat s pocitem viny. B) Dokáže projevit svůj nesouhlas s názorem referenční skupiny. B) Má jasně profilované postoje, hodnoty, znalosti a dovednosti ve vztahu k vrstevnické skupině (tj. cení si svou hodnotu, nepodléhá skupinovým tlakům apod.).	1

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
V. VI.	<p>C) Zná alespoň některé církve, které jsou v ČR státem uznané a registrované a zná příklady skupin považovaných za sekty.</p> <p>C) Zná tyto sekty a jejich pravidla.</p> <p>D) Chápe, že určité náboženské přesvědčení a praktiky mohou být nebezpečné.</p> <p>C) Ví, jak se projevuje skutečná a falešná autorita a rozumí rozdíl mezi autoritou a autoritářstvím.</p> <p>B) Ví, kde má svoje hranice – tj. kam až je možné připustit druhé a kam už ne.</p> <p>B) Zná možnosti, jak se bránit nátlaku ze strany druhých.</p> <p>C) Ví, jak se má zachovat v konfliktních situacích.</p>	<p>C) Má schopnost analytického a racionálního myšlení.</p> <p>C) Umí se samostatně rozhodovat.</p> <p>C) Přijímá zodpovědnost za své jednání.</p> <p>B) Je odolné vůči konfrontaci.</p> <p>C) Umí poznat pravou autoritu od falešné.</p> <p>B) Používá své znalosti o psych. manipulaci a umí rozpoznat její projevy.</p> <p>B) Umí přijmout názor druhého a přitom si uchovat vlastní přesvědčení.</p> <p>C) Uplatňuje postupy, jak se vyrovnat s potřebou samoty a soc. izolace.</p>	<p>C) Je schopno logicky argumentovat.</p> <p>B) Je způsobilé nepodléhat kolektivnímu myšlení, založenému na nátlaku.</p> <p>B) Dokáže se vyrovnat s komplexem méněcennosti.</p> <p>C) Je schopno projevat vlastní snázevitost a aktivitu.</p> <p>B) Je způsobilé odolat a čelit psych. manipulaci.</p> <p>C) Zvládne se orientovat ve svých potřebách a cílech.</p> <p>C) Je schopno pracovat se sklony k soc. izolaci.</p>	1
VII. VIII. IX.	<p>C) Má dostatečný přístup k novým informacím a objektivním info. zdrojům.</p> <p>C) Chápe v obecné rovině význam dogmat a církevních pouček.</p> <p>B) Ví, jaké metody a strategie používají příslušníci sekt k získání nového člena.</p> <p>D) Zná rizika spojená se vstupem do některé sekty.</p> <p>D) Ví, že určité rituály a sexuální praktiky nejsou slučitelné s náboženským přesvědčením.</p> <p>B) Zná v obecné rovině projevy a změny chování, které mohou být spojeny se členstvím v sektě.</p> <p>C) Má k dispozici kontakt na odpovědnou osobu ze své školy, na kterou se může v případě ohrožení sektou obrátit.</p>	<p>C) Umí pracovat s novými informacemi.</p> <p>C) Je flexibilní v myšlení.</p> <p>B) Umí si vytvořit vlastní názor.</p> <p>C) Má jasně formulované své životní cíle, priority a plány do budoucna.</p> <p>B) Má dostatečně rozvinuté zdravé sebevědomí.</p> <p>D) Používá adekvátní hodnocení závažnosti negativního činu a dopadů svého jednání.</p> <p>B) Umí se vyrovnat s pocitem prázdnoty a frustrace.</p> <p>C) Realizuje se ve školních a mimoškolních aktivitách a umí se obrátit na příslušnou osobu v případě potřeby pomoci.</p>	<p>C) Aplikuje osvojené znalosti, dovednosti a hodnoty ve vztahu k vlastní filozofii a osobním cílům.</p> <p>C) Je schopno přijmout svoje negativní vlastnosti a vyrovnat se s pocitem viny za drobné prohřešky.</p> <p>B) Zvládne naplnit potřebu výlučnosti a nadřazenosti ve spol. přijatelných aktivitách.</p> <p>D) Je schopno žít podle svých přesvědčení a vyhnout se nebezpečnému chování druhých.</p> <p>B) Je způsobilé si vytvořit sociální zázemí a podpůrnou soc. síť.</p> <p>A, B) Dokáže pracovat s technikami relaxace a meditace tak, aby se vyrovnalo s úzkostí a tendencí uniku z reality.</p>	1
Horin celkem				3

Tabulka 10 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence rizik spojených s působením sekt a členství v nich pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ŽŠ 3 hodiny)

5.6 Prevence sexuálního rizikového chování

Sexuální rizikové chování považujeme za soubor behaviorálních projevů doprovázejících sexuální aktivity a vykazujících prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších typů rizik. Může se přitom jednat o relativně v populaci frekvencované fenomény (např. nechráněný pohlavní styk při náhodné známosti, výrazně promiskuitní chování, rizikové sexuální praktiky např. v nevhodných hygienických podmínkách atd.). Patří sem také fenomény kombinující více typů rizikových projevů, jako např. kombinace užívání návykových látek a rizikového sexu, sexuální zneužívání ve všech jeho formách atd. Zařazujeme sem také různé nové trendy/fenomény přinášející zvýšené riziko i jiných než pouze zdravotních dopadů, jako např. zveřejňování intimních fotografií na internetu či jejich zasílání mobilním telefonem, ev. nahrávání na video se zvýšeným rizikem zneužití takového materiálu. Proces realizace sexuální výchovy na základních školách je uveden v Doporučení MŠMT K realizaci sexuální výchovy v základních školách, vydaném pod č. j. 26 976/2009-22. Tabulka č. 11 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence sexuálního rizikového chování pro základní čtyři věkové kategorie.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	-	-	-	0
III. IV.	<p>C) Ví, že existuje sexuální chování a rozumí pojmu sexualita u sebe i u druhých lidí.</p> <p>C) Vnímá sexualitu jako přirozenou součást života.</p> <p>A) Ví obecně, jak vzniká a rodí se dítě.</p> <p>A) Zná, jak funguje lidské tělo.</p> <p>B) Chápe, že existují biologické, psychologické a sociální rozdíly mezi chlapci a dívkami.</p> <p>B) V obecné rovině zná rozdíly mezi „mužskými“ a „ženskými“ vzorci chování.</p>	<p>C) Přiměřeně se zajímá se o lidskou reprodukci.</p> <p>C) Umí mluvit o svém těle bez rozpaků a pocitu studu.</p> <p>B) Umí reagovat na zvědavost sebe i druhých.</p> <p>C) Uplatňuje samostatné rozhodování.</p> <p>B) Umí na své úrovni komunikovat o sexualitě.</p> <p>B) Realizuje možnosti řešení problémů se vztahy k blízkým lidem.</p> <p>A) Umí projevit souhlas i nesouhlas v záležitostech týkajících se zdraví a těla.</p>	<p>C) Je schopno si vyhledat potřebné informace, které potřebuje vědět.</p> <p>A) Je způsobilé dodržovat základní hygienu a péči o tělo.</p> <p>C) Je schopno činit informovaná rozhodnutí.</p> <p>B, C) Zvládne se zeptat svého učitele na otázky týkající se sexuality a reprodukce.</p> <p>A) Je schopno aplikovat osvojené znalosti a dovednosti do modelových situací sexuálního chování.</p>	1
V. VI.	<p>B) Zná rozdíly mezi průběhem dospívání u dívek a u chlapců.</p> <p>A) Identifikuje primární a sekundární pohlavní znaky.</p> <p>B) Chápe tělesné a duševní charakteristiky/rozdíly příslušníků stejného a opačného pohlaví.</p> <p>A) Ví, jak probíhá zdravý menstruační cyklus.</p>	<p>B) Umí identifikovat pohlavní rozdíly mezi chlapci a dívkami.</p> <p>A) Uplatňuje získané znalosti v přístupu k vlastnímu tělu.</p> <p>B) Umí respektovat druhé lidi a jejich osobní svobodu.</p> <p>B) Uplatňuje odpovídající sociální a genderové role.</p>	<p>B) Je schopno vytvářet hodnotné osobní vztahy.</p> <p>B) Dokáže být věrné ve vztahu k blízkému člověku.</p> <p>C) Zvládne se vyrovnat s urážkou a odmítnutím.</p> <p>B) Umí přijmout kompliment.</p> <p>B) Aplikuje osvojené znalosti, dovednosti a postoje ve vztahu k příslušníkům stejného i opačného pohlaví</p>	2

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) V. VI.	<p>A) Poznává u sebe problémy s menstruací a pohl. orgány.</p> <p>A) Ví, že existuje a jak se projevuje u žen premenstruační syndrom.</p> <p>C) Rozumí svým emocím a prudkým změnám nálad.</p> <p>A) Chápe, jak probíhá vývoj dítěte uvnitř matky.</p> <p>A) Identifikuje, které věci mohou poškodit plod.</p> <p>A) Uvědomuje si rizika spojená s interrupcí.</p> <p>B) Ví, kdy je člověk zralý pro sexuální styk.</p> <p>A) Chápe, že masturbace není škodlivá a zdraví nebezpečná.</p> <p>B) Ví, jak se má chovat k osobám opačného pohlaví.</p> <p>C) Rozlišuje mezi odbornými a nedůvěryhodnými zdroji informací popisujících sexuální chování a proces dospívání.</p> <p>D) Ví, že je zakázáno (a proč) navštěvovat erotické stránky na internetu a sledovat filmy označené jako nevhodné pro děti a mladší 18 let.</p> <p>D) Rozumí tomu, proč je dětem zakázáno číst či nosit do školy pornografické časopisy a jiný podobný materiál.</p> <p>C) Má k dispozici dostatečně odborné a vzhledem k věku relevantní informační zdroje.</p> <p>C) Ví, koho ve škole může požádat o radu v oblasti sexuálního chování.</p>	<p>A) Používá osvojené znalosti ve vztahu ke svému fyzickému i duševnímu zdraví a péči o tělo.</p> <p>C) Umí porozumět svým emocím a kontrolovat je.</p> <p>C) Má dostatečně rozvinutou sebekontrolu.</p> <p>B, D) Umí odmítnout projev náklonnosti, které jsou mu nepřijemné.</p> <p>C) Uplatňuje etické a morální hodnoty týkající se sex. chování a mezilidských vztahů.</p> <p>B) Používá dosažené znalosti o vhodném chování v interakcích s druhými lidmi.</p> <p>C) Umí si najít potřebné informace ohledně dospívání, vývoje sexuality a sex. chování v seriózních zdrojích.</p> <p>D) Realizuje získané znalosti o sex. chování v přístupu k médiím (internetu a televizi).</p> <p>B) Je odolné vůči tlaku vrstevníků.</p> <p>C) Umí si obhájit vlastní názory a postoje ve vztahu k sexualitě.</p> <p>B) Má osvojeny základní etické a morální principy týkající se sexuálního chování a mezilidských vztahů.</p> <p>C) Umí pracovat s potřebou vyhledávání nových zážitků a „zakázaného ovoce“.</p> <p>C) Uplatňuje strategie řešení problémů se sexuálním chováním a umí vyhledat odbornou pomoc v případě potíží s vlastní sexualitou.</p>	<p>D) Dokáže uspokojit svou touhu po nových zážitcích a vzrušení nerizikovým způsobem chování.</p> <p>B) Je schopno klidně mluvit o mezilidských vztazích a sexuálním chování.</p> <p>C) Spolupracuje při výuce sexuální výchovy a klade otázky, které jej zajímají.</p> <p>B, C) Zvládne přijít za svým učitelem / školním psychologem a požádat o pomoc v problémech s prožíváním dospívání či vývoje sex. chování.</p> <p>C) Je schopné si zjistit odpovědi na své otázky týkající se sexuality v důvěryhodných zdrojích.</p> <p>B) Zvládne aplikovat dosažené znalosti a dovednosti v přístupu k médiím a skupině vrstevníků.</p> <p>B) Je schopno doporučit kamarádovi/spolužákovi, kam se může obrátit o radu v oblasti sex. chování.</p> <p>C) Je způsobilé disponovat odpovídajícími znalostmi a dovednostmi potřebnými pro úspěšný vstup do puberty.</p>	
VII. VIII. IX.	<p>A) Má dostatek informací o antikoncepčních prostředcích.</p> <p>A) Ví, co je to bezpečný sex.</p> <p>A) Uvědomuje si rizika spojená s nákazou virem HIV a nemocí AIDS.</p> <p>A) Ví, jak se používá kondom.</p> <p>A) Rozumí významu prevence sexuálně přenosných chorob.</p>	<p>A) Rozumí srovnávání spolehlivosti a účinnosti jednotlivých antikoncepčních metod.</p> <p>A) Uplatňuje zodpovědné chování v oblasti sexuality.</p> <p>A) Umí odhadnout, který způsob antikoncepce bude pro něj do budoucna nejvhodnější.</p> <p>A) Používá své znalosti a umí poznat symptomy sex. přenosné nemoci.</p>	<p>A) Má jasně profilované postoje, znalosti a dovednosti ve vztahu k sex. chování.</p> <p>B) Dokáže navazovat rovnocenné vztahy s jedinci opačného pohlaví.</p> <p>B) Je schopno přistupovat k lidem nakaženým AIDS s respektem a pochopením.</p> <p>A) Je způsobilé se vyhnout sex. rizikovým praktikám.</p> <p>A) Zvládne si uvědomit rizika spojená s náhodným sexem.</p>	4

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) VII. VIII. IX.	<p>A) Ví, jak se může chránit před sex. přenosnými nemocemi.</p> <p>A) Zná způsoby, kterými se přenáší virus HIV.</p> <p>A) Ví, jak se nelze nakazit.</p> <p>A) Identifikuje rozdíl mezi virem HIV a nemocí AIDS.</p> <p>A) Má k dispozici přehled faktů a mýtů o nemoci AIDS.</p> <p>A) Zná postupy, jak se léčí pohlavně přenosné nemoci.</p> <p>B) Chápe význam a výhody plánovaného rodičovství.</p> <p>B) Rozlišuje znaky a hodnoty trvalého partnerského vztahu.</p> <p>A) Ví, jak předcházet nechtěnému těhotenství.</p> <p>A) Zná rizika spojená s časným a dlouhodobým užíváním hormonální antikoncepce.</p> <p>A) Ví, jak probíhá porod dítěte.</p> <p>A) Zná možnosti alternativních způsobů porodu.</p> <p>A) Ví, kam se obrátit v případě podezření na nechtěné těhotenství.</p> <p>B) Uvědomuje si zodpovědnost za rozhodnutí mít dítě.</p> <p>A) Ví, co to je orgasmus.</p> <p>A) Zná rozdíly mezi mužským a ženským orgasmem.</p> <p>A) Chápe, kdy (situace) a proč se dostaví erekce.</p> <p>A) Ví, že je v dospívání běžné mít neočekávanou erekci či noční poluce.</p> <p>A) Rozumí jednotlivým sex. poruchám a dysfunkcím.</p> <p>A) Ví, jak se projevují a jaké jsou mezi nimi rozdíly.</p> <p>A) Má ujasněny představy o zdravé fungující sexualitě.</p> <p>B) Ví, jaký je vztah mezi láskou a sexem.</p> <p>B) Chápe, jaký je rozdíl mezi láskou a sex. přitažlivostí.</p> <p>B) Ví, že není nemocí nebo poruchou zamilovat se do příslušníka stejného pohlaví.</p>	<p>A) Má přirozený respekt a strach ze sex. přenosných chorob.</p> <p>A) Umí poznat potencionálně sex. rizikového partnera.</p> <p>C) Má rozvinutou sebeúctu.</p> <p>C) Umí si najít potřebné informace.</p> <p>B) Používá znalosti z rodinné výchovy a umí si představit, co obnáší rodičovské chování.</p> <p>B) Uplatňuje projevy lásky a náklonnosti vůči druhé osobě.</p> <p>B) Umí si představit, jak funguje normální partnerský vztah.</p> <p>B) Uplatňuje své kladné vlastnosti ve vztahu k druhému pohlaví.</p> <p>B) Umí prezentovat své názory, postoje a myšlenky před skupinou vrstevníků.</p> <p>D) Umí identifikovat projevy nebezpečného sex. chování.</p> <p>D) Používá strategie odmítnutí nedůvěryhodného člověka či nebezpečné sex. aktivity.</p> <p>B) Umí dát najevo druhému člověku, co se mu na něm líbí.</p> <p>B) Uplatňuje možnosti jak potěšit a polichotit druhému člověku.</p> <p>B) Umí jednat asertivně.</p> <p>B) Uplatňuje kontrolu nad svým sex. chováním (nevytváří nátlak na své vrstevníky, nenutí je do sex. rizikových praktik a nepřesvědčuje k nechtěnému sex. styku apod.).</p> <p>D) Používá/aplikuje strategie, jak předcházet znásilnění a sex. rizikovému chování.</p> <p>B) Nemá strach ani stud se přiznat k příp. homosexuální orientaci.</p> <p>B) Má ujasněny postoje k homosexuálním lidem.</p> <p>B) Umí být tolerantní vůči sexuálním menšinám.</p> <p>B) Umí se chovat ohleduplně k druhým lidem.</p>	<p>A) Dokáže prožít úzkost a strach z pohlavních nemocí tak, aby se vyhnulo sex. rizikovému chování.</p> <p>A) Je způsobilé najít si relevantní a aktuální informace o AIDS.</p> <p>B) Má jasně profilované svoje postoje k sexualitě, lásce, partnerství a rodičovství.</p> <p>B) Je schopno prožít intimitu ve vztahu s druhým člověkem.</p> <p>B) Má ujasněné živ. priority a postoje ve vztahu k plánovanému těhotenství a rodičovskému chování.</p> <p>B) Je schopno si stanovit cíle, které budou slčitelné s profesní i rodičovskou rolí.</p> <p>C) Dokáže projevit dostatečnou sebeúctu a úctu k životu.</p> <p>B) Zvládne diskutovat o kontroverzních otázkách týkajících se vlastní sexuality.</p> <p>B) Je schopno se chovat zodpovědně a čestně k osobám opačného pohlaví.</p> <p>C) Má ujasněny své postoje ve vztahu k promiskuitě a prostituci.</p> <p>B) Zvládne se chovat citlivě a pozorně k příslušníkům opačného pohlaví.</p> <p>C) Má vytvořeny etické normy, hodnoty a postoje, o které se může opřít při důležitých rozhodováních v osobním životě.</p> <p>B) Aplikuje osvojené hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti v přístupu k homosexuálně orientovaným lidem.</p> <p>B) Dokáže naslouchat druhým.</p> <p>B) Je schopno empatie.</p> <p>B) Je způsobilé jednat důstojně s lidmi odlišné sex. orientace.</p> <p>D) Zvládne odmítnout rizikovou sex. aktivitu a nechtěný styk.</p>	

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) VII. VIII. IX.	B) Chápe, že homosexualita je přirozená a přijatelná alternativa sex. chování. B) Zná rozdíl mezi heterosexuální, homosexuální a bisexuální orientací. B) Ví, že i heterosexuálně orientovaní lidé mohou za určitých okolností mít homosexuální či bisexuální fantazie a projevy. C) Má k dispozici kontakty, kam se obrátit a kde hledat pomoc v případě nejasností se svou sex. orientací.	B) Respektuje autonomii a osobní práva druhých lidí. B) Uplatňuje dosažené znalosti o komunikaci a chování ve vztazích k druhému pohlaví. C) Umí požádat svého pedagoga o radu či pomoc s problémy týkající se sexuálního chování.	D) Dokáže aplikovat osvojené strategie v prevenci znásilnění v konkrétních situacích. C, A) Je způsobilé vyhledat pomoc lékaře/gynekologa v případě zdrav. potíží.	
			Horin celkem	7

Tabulka 11 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence sexuálního rizikového chování pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 7 hodin)

5.7 Prevence v adiktologii

Za prevenci v adiktologii považujeme takové aktivity a programy, které jsou skutečně zaměřeny a souvisejí s užíváním a uživateli návykových látek v širší pojetí oboru adiktologie. Programy specifické primární prevence užívání návykových látek se vyznačují třemi hlavními charakteristikami: přímým a explicitně vyjádřeným vztahem k oblasti užívání a uživatelů návykových látek a tématům s tím spojeným, jasnou časovou a prostorovou ohraničeností realizace (na ose: zmapování potřeb, plán programu a jeho příprava, provedení a zhodnocení programu a jeho návaznost) a zacílením na jasně ohraničenou a definovanou cílovou skupinu a s tím související zdůvodnění matchingu (tj. přiřazování určité skupiny či jednotlivce k danému typu programu odpovídajícím potřebám a problémům cílové skupiny) (viz také Miovský et al., 2010). Přímým a explicitně vyjádřeným vztahem k problematice užívání a uživatelů návykových látek je v tomto kontextu míněno to, aby cíl, obsah a způsob provádění preventivního programu měl jasnou přímou vazbu na problematiku užívání návykových látek. Například u nácvikových programů, jejichž součástí je nácvik aktivního posilování odmítavého postoje k nabídnuté návykové látce (odmítnutí nabízeného alkoholického nápoje nebo marihuanové cigarety), je podobně jako u různých modelů peer programů, vzdělávacích kurzů pro pedagogy atd. jasně prokazatelný a ověřitelný vztah k prevenci užívání návykových látek. Tabulka č. 12 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast adiktologické prevence pro základní čtyři věkové kategorie.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	<p>A) Ví, že existují návykové látky, a základní z nich zná. D) Chápe, že některé látky, které jsou běžně doma, mohou být nebezpečné a měly by být bezpečně skladovány. D) Ví, že je zakázáno vlastnit některé látky – drogy. C) Rozlišuje, že alkohol a tabák jsou také drogy, přestože není zakázáno je vlastnit. D) Ví, že nemá nic přijímat a konzumovat od cizích osob. A) Vnímá rozdíly mezi zdravým životním stylem a užíváním drog. A) Chápe hodnotu zdraví a vidí nevýhody špatného zdrav. stavu. A) Zná doporučení, jak udržovat duševní zdraví a zdravý životní styl.</p>	<p>A) Umí rozpoznat, co je a co není požitelné. D) Umí doma uložit léky na bezpečné místo. D) Používá své znalosti o zásadách bezpečného chování – umí poznat nevhodná místa a vyhnout se jim. D) Uplatňuje doporučené způsoby, jak odmítnout drogu. A) Umí identifikovat neznámou a potenciálně nebezpečnou látku. A) Umí pojmenovat základní rizika spojená s užíváním alkoholu, tabáku a dalších drog – včetně zneužívání léků. A) Uplatňuje své znalosti o významu zdraví a integruje je do svého zdravého živ. stylu.</p>	<p>A) Má jasně profilované postoje, znalosti a dovednosti ve vztahu k volně dostupným lékům (např. v domácí lékárnice atd.). D) Aplikuje strategie odmítnutí nabídky látky nabízené cizí nebo podezřelou osobou. D) Je schopno identifikovat a aplikovat znalosti a dovednosti ve vztahu k rizikovým místům a přizpůsobit své jednání situaci na takových místech. D) Dokáže předcházet rizikovým situacím (nezdržuje se na nebezpečných místech, vyhýbá se těmto místům v rizikových hodinách, aplikuje bezpečnostní pravidla pohybu na nebezpečných místech).</p>	2
III. IV.	<p>D) Zná zákony omezující kouření, užívání alkoholu a nelegálních drog. A) Ví o hlavních negativních (zdravotních a společenských) důsledcích užívání drog. B) Ví, co má udělat, když se dozví, že jeho kamarád užívá drogy. D) Zná strategie, jak odmítnout, když mu nabídne drogu kamarád / spolužák / rodič / cizí osoba. C) Ví na koho se ve škole obrátit v případě problémů s užíváním návyk. látek. C) Má přehled o organizacích poskytujících pomoc mimo školu, včetně kontaktů a telefonních čísel.</p>	<p>A) Je schopen/a korigovat své chování na základě pochoopení důsledků a zdrav. rizik návykových látek. C) Má vnitřní morální přesvědčení, že nechce užívat drogy. B) Umí nasměrovat kamaráda, který se dostane do problémů s užíváním drog. D) Umí odmítnout drogu od blízké i cizí osoby. C) Realizuje se ve hledání pomoci v případě užívání drog. C) Umí sám/a vyhledat odbornou pomoc v případě problémů s užíváním návykových látek. C) Uplatňuje své komunikační dovednosti ve spolupráci se službami poskytujícími poradenskou pomoc.</p>	<p>A, D) Je způsobilé aplikovat osvojené znalosti a dovednosti v přístupu k návykovým látkám (tj. zná jejich rizika, dokáže odhadnout škodlivé zdrav. a sociální následky apod.). B) Zvládne aplikovat strategie odmítnutí drogy nabízené od blízké i neznámé osoby. C) Je schopno požádat o pomoc v případě užívání drog a přijít za příslušným školním metodikem prevence. C) Spolupracuje při řešení problémů svého kamaráda / sourozence / rodiče, který má problémy se závislostí. C) Zvládne komunikovat s pedagogy / psychology či policií při vyšetřování užívání drog ve škole.</p>	2
V. VI.	<p>A) Zná informace o jednotlivých kategoriích návykových látek. A) Identifikuje zdravotní rizika a škodlivé následky užívání drog. C) Rozpozná pozitivní a negativní účinky alkoholu.</p>	<p>A) Uplatňuje své znalosti o vlivu drog na zdraví člověka. B) Umí rozpoznat uživatele drog dle typu návyk. látky. A) Umí identifikovat rizika spojená s kouřením tabáku.</p>	<p>A) Je způsobilé aplikovat osvojené znalosti o vlivu drog na zdraví. B) Aplikuje obecné znalosti a dovednosti týkající se komunikace v oblasti mezilidských vztahů.</p>	4

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) V. VI.	<p>A) Chápe nebezpečí a rizika spojená s kouřením tabáku. B) Je informován o sociálních faktorech a dopadech užívání drog. A) Má přehled o možnostech, jak a kde trávit volný čas. C) Zná alternativy, jak naplnit potřebu vyhledávání nových zážitků a vzrušení. B) Má základní znalosti o možnostech a úskalích komunikace a řešení sporů ve vrstevnické skupině. C) Zná příklady technik jak zvládat stres a negativní emocionální stavy. C) Rozpozná, jak identifikovat skrytou reklamu na alkohol a tabák. C) Rozumí pojmu vlastní hodnota. C) Rozumí pojmu vnímání vlastní účinnosti.</p>	<p>D) Prokazuje schopnosti a dovednosti odmítnout drogu. C) Používá konstruktivní strategie řešení problémů. A) Organizuje si svůj volný čas vhodným způsobem, aniž by vyhledávalo rizikové činnosti. B) Umí řešit vrstevnické konflikty a nepodléhat tlaku skupiny týkajícímu se užívání návykových látek. C) Ovládá alespoň nějakou metodu zvládnání emocí a zátěžové situace. C) Umí odolat tlakům médií a kriticky posoudit reklamu na alkohol a tabákové produkty. A) Má kladný vztah k sobě a vlastnímu zdraví. C) Uplatňuje kontrolu nad svými činy a vnímá se jako aktivní činitel v procesu řízení vlastního života.</p>	<p>C) Zvládá usměrnit projevy negativních emocí. C) Je schopno nepodléhat depresivní náladě a negativním myšlenkám. C) Dokáže používat konstruktivní postupy řešení problémů a sporů. A) Je schopno aktivně odpočívat. B) Dokáže preferovat skupinu vrstevníků, kteří neinklinují k užívání návykových látek. B) Je schopné vyhledávat takové formy zábavy a skupiny, které uspokojí potřebu vzrušení a nových zážitků, ale neinklinují k užívání drog. C) Dokáže aplikovat na modelových situacích vztah mezi zvládnáním stresu a prožívanou úzkostí a návykovými látkami. C) Zvládne se adaptovat na změny v prostředí a flexibilně řešit nové či obtížné situace. C) Je schopno řídit svůj život a náročné situace vnímat jako výzvy.</p>	
VII. VIII. IX.	<p>A) Zná chemické, biologické, zdrav. a sociální účinky drog. B) Zná základní motivy, proč lidé experimentují s drogami. A) Identifikuje specifické účinky návyk. látek na mozek a psychické procesy a stavy. A) Rozpozná krátkodobé a dlouhodobé účinky drog na tělesné a kognitivní funkce. D) Má znalosti o školních předpisech týkajících se užívání drog. D) Chápe právní důsledky užívání, uchovávání a distribuce drog. D) Orientuje se v základní trestní problematice drog. A) Zná pozitivní vliv relaxace, duševní hygieny a aktivního odpočinku na zdraví.</p>	<p>A, B) Umí identifikovat hlavní zdravotní a společenské dopady užívání drog. B) Realizuje se v diskusích o rizicích návykových látek. C) Zachovává si negativní postoje k užívání drog. A) Umí vysvětlit své postoje a chování z pohledu zachování a podpory zdraví. D) Má osvojené základní znalosti o užívání drog ve škole. D) Umí se orientovat v základní právní legislativě týkající se užívání, držení a distribuce drog. C) Výkazuje schopnost formulovat své cíle, hodnoty a živ. priority neztotožnitelné s užíváním drog. C) Orientuje se při řešení konfliktu spíše na problém a jeho řešení než na vlastní osobu a emoce.</p>	<p>A) Aplikuje osvojené znalosti a dovednosti, postoje a hodnoty ve vztahu k abstinenci. B) Je schopno odolat tlaku vrstevnické skupiny a udržovat přátelské vztahy navzdory určitým rozdílům. A) Dokáže aplikovat osvojené znalosti a dovednosti vzhledem k prevenci a podpoře zdraví. D) Je schopné používat své znalosti ve vztahu k dodržování školních a společenských pravidel. C) Zvládne upřednostnit racionální řešení problémů před impulzivním jednáním. C) Je způsobilé komunikovat se specializovanými službami (linka důvěry, krizové či kontaktní centrum).</p>	2

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) VII., VIII., IX.	A) Rozumí zásadám zdravého životního stylu a ví, co obnáší jeho realizace. C) Rozumí pojmu vnitřní zdroje.	C) Umí pracovat s nudou.	C) Dokáže se vyrovnat s vlastním pocitem selhání a neúspěchem. C) Je schopno vyjádřit své pocity různými způsoby (tanec, hudba, drama, kresba, poezie, próza atd.). C) Je způsobilé si stanovit reálné cíle, které vylučují užívání drog.	
Hodin celkem				10

Tabulka 12 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence v adiktologii pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 10 hodin)

5.8 Prevence poruch příjmu potravy

Spektrum poruch příjmu potravy chápeme v souladu se současným pojetím zdravotní prevence jako poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy založeném většinou na negativním sebehodnocení odvozeném od zkresleného vnímání vlastního těla s důsledky jak výrazné podváhy, tak výrazné nadváhy a jejich dalších komplikací zdravotních, sociálních a psychologických. Rizikové chování ve vztahu k výživě u adolescentů podrobněji popisují Krch, Csémy, & Drábková (2003). Současně je nutné tuto oblast chápat v širším kontextu potřeb zdravého, vyváženého životního stylu a životosprávy od raného dětství zvláště u rizikového jedince a jeho rodiny na pozadí společenského přístupu k problematice (tlaku k extrémním, pro mnohé nedostupným „virtuálním“ ideálům krásy). Tabulka č. 13 obsahuje návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence poruch příjmu potravy a důsledků s nimi spojených pro základní čtyři věkové kategorie dětí na ZŠ.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I. II.	-	-	-	0
III. IV.	A) Rozumí konceptu problémů se stravováním. A) Ví, že není správné nejíst, když má hlad. A) Zná hlavní zdravotní rizika provázející hladovění. A) Chápe význam pravidelnosti v příjmu potravy. A) Má představu o tom, jak vypadá zdravé jídlo.	A) Umí si připravit jednoduchou zdravou svačinu. A) Organizuje si pravidelný denní režim a životosprávu. A) Snaží se jíst v klidu. A) Důkladně žvýká. B) Umí požádat rodiče o zvýšení příjmu ovoce a zeleniny. A) Uplatňuje své znalosti o zdravé výživě ve výběru a konzumaci potravin.	A) Je schopno jíst pravidelně a v klidu. A) Aplikuje osvojené znalosti, postoje a dovednosti ve vztahu ke konzumaci dostatečného množství ovoce a zeleniny a příjmu tekutin. A) Zvládne preferovat a vybrat si čerstvou a vyváženou stravu.	2

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) III., IV.	<p>A) Ví, že některá jídla je vhodné jíst častěji a jiná méně.</p> <p>A) Ví, že je rozdíl mezi tím, když hubne dospělý člověk (maminka, starší sestra) a tím, když hubne dítě ve věku.</p> <p>A) Zná výhody pravidelného sportování.</p> <p>A) Ví, jak má provádět jednoduché cviky na protažení a posílení těla.</p>	<p>A) Umí ocenit význam zdraví a dobrého tělesného stavu.</p> <p>A) Umí si najít oblíbený sport.</p> <p>A) Pravidelně se věnuje vybrané tělesné aktivitě.</p> <p>A) Umí provádět rovnovážná cvičení.</p> <p>A) Realizuje se v zájmové sportovní činnosti.</p>	<p>A) Dokáže mít kladný postoj ke svému zdraví a tělesnému vzhledu.</p> <p>A) Je schopno vnímat a ocenit hodnotu fyzického a psychického zdraví.</p> <p>A) Aplikuje získané znalosti, dovednosti a postoje ve vztahu ke sportu.</p> <p>A) Zvládne jednoduchou rozcvičku a protahovací pohyby.</p> <p>A) Je schopné pravidelně cvičit a mít dostatek pohybu na čerstvém vzduchu.</p>	
V., VI.	<p>A) Ví, že poruchy příjmu potravy jsou duševní nemoci.</p> <p>A) Zná rozdíly mezi mentální anorexií a mentální bulimií.</p> <p>A) Má informace o symptomech ortorexie, kompulzivního přejídání a závislosti na jídle.</p> <p>C) Ví, že emocionální stav a aktuální nálada se podílí na množství a typu potravy.</p> <p>A) Zná doporučené denní dávky vitaminů a min. látek.</p> <p>A) Identifikuje přirozené zdroje základních živin – sacharidů, bílkovin a tuků.</p> <p>A) Ví, jak funguje trávicí soustava a proces metabolismu živin.</p> <p>A) Chápe negativní následky zvrácení na fyziologické procesy trávicí soustavy.</p> <p>A) Ví, kolik kilogramů je optimální zhubnout za týden / měsíc / půl roku / rok.</p> <p>A) Uvědomuje si zdravotní rizika hladovění.</p> <p>A) Zná negativní důsledky intenzivního cvičení.</p> <p>C) Ví, že hubnutí může být forma návykového chování.</p> <p>C) Chápe nereálnost reklam a časopisů prezentujících extrémně štíhlé modelky a modely.</p> <p>A, B) Zná zdravotní a sociální důsledky obezity.</p>	<p>A) Umí odlišit projevy mentální anorexie od mentální bulimie.</p> <p>A) Uplatňuje získané znalosti o poruchách příjmu potravy – umí poznat na druhém problémy s výživou a identifikovat poruchu příjmu potravy, odlišit somatické projevy při nedostatku živin a představit si, jak vypadá člověk trpící poruchou příjmu potravy.</p> <p>A) Umí si naplánovat jídelníček s ohledem na svůj zdravotní stav a energetický výdej.</p> <p>A) Dodržuje osvojené stravovací a pitné návyky.</p> <p>A) Umí identifikovat škodlivé dopady časté konzumace jídel z rychlého občerstvení.</p> <p>A) Umí odlišit zdravou potravinu od té, která pouze vypadá zdravě (díky reklamě), ale není nutričně vyvážená.</p> <p>A) Uplatňuje své znalosti v přípravě a výběru jídel.</p> <p>A, B) Umí identifikovat rizika a zdrav. i sociální dopady PPP.</p> <p>C) Disponuje přehledem kontaktů a informací o možnostech pomoci s poruchou příjmu potravy a je schopno se na dané osoby / instituce v případě potřeby aktivně obrátit.</p>	<p>A) Je způsobilé identifikovat rozdíl mezi mentální anorexií a bulimií.</p> <p>A) Zvládne nebyť úzkostné, když sní občas „nezdravé“ jídlo.</p> <p>A) Aplikuje znalosti a dovednosti směrem ke konzumaci vyvážených jídel.</p> <p>C) Je schopno nepodléhat rychlému střídání nutričních doporučení.</p> <p>A) Aplikuje znalosti o výživě do svých nutričních preferencí.</p> <p>A) Je způsobilé dodržovat základní nutriční doporučení.</p> <p>A) Zvládne se vyhnout jídlům z rychlého občerstvení.</p> <p>A) Je schopné si vybrat a vyžádat do svého jídelníčku široké spektrum pestrých a čerstvých potravin.</p> <p>A) Dokáže méně solit a omezit cukr ve výživě.</p> <p>A) Je schopno odřict si sladkou a tučnou potravinu, pokud dodržuje dietní režim při redukci nadváhy.</p> <p>A) Má jasně profilované postoje, znalosti a hodnoty ve vztahu k fyzickému vzhledu a životním prioritám.</p> <p>A) Dokáže ocenit jedinečnost svého tělesného vzhledu.</p>	4

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsoblosti	hod.
(pokr.) V., VI.	<p>A) Ví, že užívání anabolických steroidů není efektivní a zná jejich škodlivý vliv na zdraví.</p> <p>C) Ví, na koho se ve škole obrátit v případě podezření na poruchu příjmu potravy či nadváhu.</p> <p>C) Má kontakty na školního psychologa, nutričního specialistu, metodika prevence.</p> <p>A) Zná výhody dobrého zdrav. stavu na tělesný výkon a psychickou činnost.</p>	<p>C) Umí odolat tlaku médií na přehnaně štíhlý vzhled.</p> <p>A) Uchovává si racionální přístup k hodnocení nových i současných poznatků o výživě.</p> <p>C) Uplatňuje své znalosti o vlivu reklamy – nepodléhá extrémním dietám a nevhodným výživovým směrům.</p> <p>C) Umí identifikovat redukční a léčebnou dietu od zdravého stravovacího modelu.</p> <p>C) Umí se obrátit na kompetentní osobu v případě problémů s PPP.</p> <p>A) Uplatňuje vytrvalost a sílu ve sportu.</p> <p>A) Má zdravý a vyrovnaný náhled na své stravování a celkový životní styl.</p>	<p>C) Je schopno odhadnout reálné míry a vzhled modelů a modelek prezentovaných v médiích.</p> <p>B) Dokáže neposuzovat váhu svých kamarádek a nevytvářet na ně tlak (např. aby zhubly, více se podobaly modelkám apod.).</p> <p>C) Je způsobilé sledovat aktuální trendy ve výživě a kriticky je vyhodnotit.</p> <p>C) Má jasně profilované postoje, znalosti a dovednosti ve vztahu ke sportování.</p> <p>A) Je schopné věnovat dostatečný čas relaxaci a uvolnění svalů.</p> <p>A) Dokáže zaměřit pozornost na správné držení těla.</p> <p>A) Je schopné usilovat o soulad tělesného a duševního zdraví.</p>	
VII., VIII., IX.	<p>A) Zná zásady správné životosprávy, psychohygieny a zdravého životního stylu.</p> <p>A) Chápe hodnotu vlastního zdraví a tělesné pohody.</p> <p>C) Je si vědomo svých předností a nedostatků týkajících se vzhledu.</p> <p>B) Ví, jak identifikovat poruchy příjmu potravy – u sebe i druhého člověka.</p> <p>A) Zná doporučený poměr mezi energetickým příjmem a výdejem/den.</p> <p>A) Chápe doporučený poměr esenciálních živin v potravě.</p> <p>A) Zná výživovou pyramidu.</p> <p>A) Chápe nevýhody instantních a chem. upravených potravin.</p> <p>A) Zná škodlivé dopady časté konzumace jídla z rychlého občerstvení.</p> <p>A) Rozumí významu zdravé výživy v prevenci obezity, nemocí zažívacího traktu a nádorových onemocnění.</p> <p>A) Zná negativní důsledky poruch příjmu potravy na možnost těhotenství a celkový zdrav. stav.</p>	<p>A) Umí identifikovat nadváhu, obezitu, normální hmotnost, podvýživu a malnutrici.</p> <p>A) Uplatňuje poznatky o významu zdraví v kontextu duševní pohody a životního stylu.</p> <p>C) Umí ocenit své přednosti týkající se fyzického vzhledu.</p> <p>C) Používá techniky sebe-monitoringu a umí u sebe poznat, že má problémy se stravováním.</p> <p>A) Uplatňuje získané poznatky o výživě k sestavení zdravého jídelníčku.</p> <p>A) Umí se orientovat v základních výživových doporučeních.</p> <p>A) Organizuje své chování podle předem stanovených, reálných cílů vzhledem ke zdravému stravování.</p> <p>A) Umí si vytvořit vlastní jídelníček na základě svých tělesných potřeb.</p> <p>A) Realizuje své potřeby s ohledem na význam zdraví.</p> <p>A) Umí identifikovat rizika a dopady PPP na zdraví.</p>	<p>A) Aplikuje své znalosti, postoje a dovednosti v přístupu k tělesnému i duševnímu zdraví.</p> <p>A) Je schopno se vyrovnat se svými tělesnými nedostatky.</p> <p>C) Dokáže se ocenit za dosažený úspěch.</p> <p>C) Výkazuje známky kladného sebehodnocení.</p> <p>C) Je schopné si uvědomovat pocit vlastní hodnoty.</p> <p>A) Má jasně profilované postoje, znalosti a hodnoty směrem ke kvalitnější výživě – preferuje ji více než jídla typu „junk-food“.</p> <p>A) Dokáže odhadnout orientační kalorickou hodnotu potravin.</p> <p>A) Aplikuje získané znalosti a dovednosti do svého denního režimu a zvládá vyvážit podíl tělesné a duševní aktivity, práce a zábavy, trávení aktivního volného času a odpočinku.</p> <p>A) Je schopno se zaměřit na rovnoměrné zvyšování fyzické i psychické síly.</p>	2

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) VII., VIII., IX.	<p>A) Ví, co je Body Mass Index a jak spočítat jeho hodnotu.</p> <p>A) Zná možnosti, jak zdravě zhubnout.</p> <p>A) Uvědomuje si nebezpečí rychlého zhubnutí a působení jo-jo efektu. A,</p> <p>C) Chápe, že tělesný vzhled není ukazatelem hodnoty člověka.</p> <p>C) Rozumí reklamním spotům prezentujícím nezdravé potraviny a léky na hubnutí.</p>	<p>A) Používá své znalosti o rizicích a možnostech hubnutí – umí si vybrat bezpečný způsob redukce nadváhy.</p> <p>A) Pravidelně posiluje svalstvo a udržuje si tělesnou kondici.</p> <p>A) Realizuje nácvik posilovacích i uvolňovacích cviků.</p> <p>A) Umí koordinovat dech při tělesném cvičení.</p> <p>C) Používá svých znalostí o masmediální komunikaci – umí identifikovat věrohodnost a validitu informací z reklamy.</p>	<p>B) Má jasně profilované postoje, znalosti a dovednosti ve vztahu ke skupině vrstevníků a jejich hodnocení (např. není ochotno naplnit nereálné představy o svém vzhledu na nátlak kamarádů).</p> <p>A) Je způsobilé rozlišit odborná a vědecká výživová doporučení od laických a neprofesionálních rad.</p> <p>B) Je schopné nepodléhat tlaku médií a vrstevnické skupiny.</p> <p>A) Dokáže se vyhybat nutričně nevyváženým dietám.</p> <p>C) Je schopno odolávat a nepodléhat módním trendům ve výživě.</p>	
<p>Hor. celkem</p>				8

Tabulka 13 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence poruch širšího spektra příjmu potravy pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ZŠ 8 hodin)

5.9 Prevence týrání, zneužívání a zanedbávání dětí

Do okruhu poruch a problémů spojených se syndromem týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte řadíme veškeré projevy spojené s následky týrání, zanedbávání či zneužívání (jako jsou např. deprivacní projevy, výchovné problémy, adaptační problémy, zdravotní a psychické následky atd.). Do této oblasti spadá jak okruh programů zaměřených na prevenci výskytu těchto jevů ve společnosti, tak včasné zachycení jejich projevů včetně odpovídající intervence. Tabulka č. 14 zpracovává návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence týrání, zneužívání a zanedbávání dětí pro základní čtyři věkové kategorie dětí ZŠ.

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
I., II.	<p>D) Ví, že není povoleno, aby se jej intimně dotýkal cizí člověk.</p> <p>D) Chápe, že jej nesmí nikdo nutit do toho, aby se ono intimně dotýkalo druhých lidí.</p>	<p>D) Umí odlišit, které chování je nevhodné a co je zakázáno, aby mu činil někdo druhý.</p> <p>D) Umí požádat o pomoc v případě ohrožení nebo strachu z týrání a sex. zneužívání.</p>	<p>D) Má jasně profilované postoje k autoritám a umí je uplatnit v konkrétních situacích.</p> <p>D) Zvládne odmítnout nevhodné chování blízké i cizí osoby.</p>	1

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsoblosti	hod.
(pokr.) I., II.	D) Rozumí tomu, proč je zakázáno intimně se dotýkat svých spolužáků/žaček.	C) Používá vhodné způsoby, jak na sebe přitáhnout pozornost odpovídajícím způsobem. B) Uplatňuje slušné chování ke svým spolužákům/žačkám.	B) Je schopno udržovat osobní a intimní hranice ve vztazích se svými vrstevníky, mladšími i staršími kamarády, rodiči, sourozenci a příbuznými.	
III., IV.	C) Ví, že existují a jak se projevují nejčastější sex. poruchy chování (pedofilie, zoofilie, exhibicionismus atd.). D) Chápe, že to není ostuda ani jeho vina, když se stane obětí týrání či sex. zneužívání. D) Rozumí tomu, proč je důležité a pro něj užitečné ohlásit projevy zneužívání svému učiteli / školnímu psychologovi. C) Má k dispozici kontakty na odbornou pomoc (linky bezpečí, krizová centra, PPP, střediska pro rodinu apod.). B) Ví, jak se projevují a jak poznat znaky důvěryhodných lidí. D) Identifikuje potencionálního agresora a nebezpečnou osobu. D) Chápe, že je zakázáno krýt agresora a podílet se na týrání či sex. zneužívání zvířat / spolužáků / sourozenců. B) Zná možnosti, kam nasměrovat spolužáka, který může mít problémy se syndromem týraného a zneužívaného dítěte (CAN).	C) Používá svých znalostí o sex. poruchách chování a umí identifikovat jednotlivé druhy v modelových situacích. D) Umí rozpoznat projevy týrání, zanedbávání péče a zneužívání. D) Používá strategie odmítnutí na člověka, který mu je nesympatický, obtěžuje jej, či si vynucuje sex. praktiky. C) Posiluje adekvátně své sebevědomí. C) Umí si vytvořit pohlavní identitu. C) Umí vyhledat odbornou pomoc (krizové centrum, PPP, školního psychologa či lékaře). D) Uplatňuje své znalosti o druhých lidech v konkrétních vztazích - není ochotno krýt agresora a spolupracovat s osobou týrající či zneužívající děti. D) Umí rozpoznat znaky cit. vydírání, sex. zneužívání nebo zanedbávání povinné péče u sebe i svého spolužáka. B) Je schopno v modelových situacích pomoci kamarádovi, který se stal obětí týrání či zneužívání - umí poskytnout emocionální podporu, vyhledání kontaktů, doporučení na odbornou pomoc.	C) Má osvojeny etické normy, hodnoty, postoje, znalosti a dovednosti ve vztahu k sexualitě a dokáže je adekvátně použít v daných situacích a vztazích. D) Je schopno přiměřeně projevovat své emoce, sex. chování a vlastní atraktivitu - není zbytečně vyzývavé, koketní, neprovokuje své okolí. C) Je způsobil kritického myšlení. C) Spolupracuje při vyšetřování týrání, zanedbávání či sex. zneužívání sebe, spolužáka nebo dítěte ze svého okolí. B) Aplikuje získané znalosti a dovednosti v komunikaci a mezilidských vztazích. D) Je schopno identifikovat potencionálního agresora či nebezpečná místa a přizpůsobit své chování pohybu a kontaktu na takových místech. B) Má osvojeny odpovídající soc. role, postoje a hodnoty a umí je použít v konkrétních sociálních interakcích. B) Dokáže navazovat přátelské a rovnocenné vztahy.	1
V., VI.	D) Zná základní dokumenty o právech a svobodách dítěte. D) Orientuje se obecně v legislativě týkající se trestných činů. D) Chápe právní postihy, které jsou za týrání zvířat, lidí a sex. zneužívání dětí.	D) Umí poznat znaky týrání, sex. zneužívání či zanedbávání povinné péče u sebe i druhého. D) Používá svých znalostí o trestní legislativě týkající se týrání a zneužívání dětí. D) Umí rozpoznat přiměřený a neadekvátní tělesný trest.	D) Má osvojeny znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty v přístupu k utrpení a bolesti druhých - záměrně nepůsobí bolest sobě ani druhým lidem, nechová se sebe-destruktivně, nevyhledává slabá místa druhých a nezneužívá své místo ve skupině vrstevníků.	1

5 Návrh obsahu MPP pro jednotlivé formy rizikového chování a věkové skupiny dětí ŽŠ

Ročník	Znalosti	Dovednosti	Způsobilosti	hod.
(pokr.) V., VI.	<p>C) Ví, jaké jsou základní fyzické, psychické a citové potřeby dítěte a dospívajícího.</p> <p>A) Chápe, jak se projevuje syndrom týraného a zneužívaného dítěte (CAN).</p> <p>C) Zná způsoby, jak pracovat se svými emocemi.</p>	<p>B) Uplatňuje strategie asertivního sebeprosazení ve skupině.</p> <p>B) Umí jednat rozhodně a nezávisle na druhých.</p> <p>C) Má přiměřené požadavky na sebe sama i své okolí.</p> <p>C) Umí ovládat své emoce.</p>	<p>C) Dokáže pracovat s prožíváním stresu, úzkosti a frustrace.</p> <p>B) Zvládne se ovládat v konfliktních situacích.</p> <p>C) Je schopno pracovat se svou agresivitou a impulzivitou.</p>	
VII., VIII., IX.	<p>C) Rozumí tomu, jakou péči mu mohou rodiče vzhledem ke svým finančním a časovým možnostem poskytnout.</p> <p>D) Zná znaky rodičovského týrání, zanedbávání či sex. zneužívání u sebe i ostatních dětí.</p> <p>A) Chápe, jak funguje a projevuje se zdravá sexualita.</p> <p>A) Má přehled o jednotlivých sex. poruchách a dysfunkcích.</p> <p>D) Ví, že je nutné ohlásit ve škole nebo na policii projevy týrání či sex. zneužívání u sebe či svého spolužáka/kamaráda.</p> <p>D) Zná strategie a techniky, jak se bránit vyhrožování, cit. vydírání, zesměšňování, nátlaku a snaze o manipulaci.</p> <p>D) Ví, jak předcházet znásilnění.</p> <p>B) Zná zásady asertivity.</p> <p>D) Ví, že má nárok požádat sociálněprávní orgány o pomoc při ochraně svých práv.</p> <p>C) Má k dispozici kontakty na pověřené osoby ve škole, kterým se může svěřit s problémy v oblasti týrání, zanedbávání či zneužívání.</p> <p>D) Ví, kam má nahlásit zjištěné týrání a sex. zneužívání.</p>	<p>D) Umí identifikovat hranice bezpečného vztahu rodič – dítě.</p> <p>D) Uplatňuje strategie odmítnutí na neslušné návrhy, nepřiměřené nebo sexuální požadavky, které překračují jeho intimní hranice.</p> <p>C) Umí odlišit konstruktivní kritiku od neoprávněných a rozporuplných požadavků.</p> <p>B) Uplatňuje vlastní sex. identitu ve vztazích k opačnému pohlaví.</p> <p>D) Nebojí se přiznat, že se stalo obětí týrání či sex. zneužívání.</p> <p>D) Používá znalosti o syndromu CAN – umí upozornit svého učitele na jeho projevy či podezření u sebe i spolužáka.</p> <p>B) Uplatňuje naslouchání a empatii ve vztahu k druhým.</p> <p>C) Umí se chovat slušně ke svým spolužákům a pedagogům – není vulgární, hrubé a neuznává perverzních nářezek.</p> <p>C) Umí se orientovat ve svých pocitech a duševních stavech.</p> <p>D) Realizuje se v komunikaci s institucemi v případě potíží či podezření na týrání, zanedbávání či sex. zneužívání dětí.</p> <p>D) Umí se obrátit na příslušné orgány OSPOD a požádat o pomoc v oblasti dodržování práv dítěte.</p>	<p>D) Zvládne identifikovat hranice vztahu se svými rodiči.</p> <p>B) Dokáže jednat citlivě a důstojně s druhými lidmi.</p> <p>B) Má osvojeny základní hodnoty – pocíty jistoty a bezpečí a umí je uplatnit v mezilidských vztazích.</p> <p>B) Je schopno použít svých znalostí, komunikačních dovedností a asertivních schopností v konkrétních situacích (konflikty, konfrontace, kritika apod.).</p> <p>D) Je schopno aplikovat získané znalosti, asertivní schopnosti a dovednosti v komunikaci s potencionálním agresorem.</p> <p>B) Je způsobilé jednat rovnocenně s druhými lidmi – neuznává psych. manipulaci, nátlak, vydírání, zastrašování a jiné praktiky působící stres a úzkost dotyčné osobě.</p> <p>C) Je schopno v modelových situacích empaticky přistupovat ke svému spolužákovi, který se stal obětí syndromu CAN.</p> <p>D) V modelových situacích je schopno spolupracovat s orgány policie, sociálněprávní ochrany a dalšími institucemi při řešení týrání či sex. zneužívání sebe nebo svého spolužáka.</p>	1
Horin celkem				4

Tabulka 14 | Návrh znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) pro oblast prevence týrání, zneužívání a zanedbávání dětí pro základní čtyři věkové kategorie (celkový rozsah pro ŽŠ 4 hodiny)

6 Závěr

Je možné, že první pohled na celkový doporučený rozsah MPP, který činí 86 hodin pro celou základní školu, může vyvolat zděšení. Po detailním seznámení se všemi komponentami je však zřejmé, že pro MPP není nutné hledat „nových“ 86 hodin v kurikulu základní školy. **Klíčový problém je v úplnosti (komplexnosti), organizaci, přehlednosti a návaznosti.** Většina výstupních znalostí, dovedností a způsobilostí (kompetencí) obsažených v tabulkách dle dílčích tematických oblastí, je již dnes reálně obsažena jednak v RVP (z jehož podrobné analýzy jsme koneckonců primárně vycházeli) a jednak je nedílnou součástí mnoha existujících předmětů a doplňkových aktivit školy. Zásadním momentem je tedy přehlednost a kontrola, zda opravdu v těchto předmětech (např. rodinná výchova, chemie, biologie atd.) a aktivitách jsou skutečně témata obsažena a správně vkomponována, zda na sebe navazují, zda se nepřekrývají a zda se vhodně doplňují s programy zajistěnými např. místním dětským a dorostovým lékařem, psychologem, psychiatrem, policistou či pracovníkem neziskové organizace. Při tvorbě MPP je významná role jak školního metodika prevence, tak ředitele školy, který by se měl na jeho formulaci také spolupodílet, neboť zodpovídá za vedení všech primárněpreventivních aktivit v dané škole. Školní metodik prevence by měl být schopen popsat a obhájit, že má požadované výstupní znalosti, dovednosti a způsobilosti těmito částmi pokryty. Současně lze tuto skutečnost zpětně ověřit a je např. možné, aby Česká školní inspekce vhodnými nástroji ověřovala, zda děti na konci daného věkového období skutečně disponují potřebnými / definovanými znalostmi, dovednostmi a způsobilostmi. K tomu máme k dispozici množství různých nástrojů a tuto činnost lze provádět šetrně a relativně ve většině oblastí snadno. Samozřejmě ne vše lze těmito nástroji uchopit a výhodu zde má oblast znalostí. Nicméně na tento problém narážíme též ve všech ostatních oblastech a je nutné hledat další řešení, jak posuzovat a ověřovat právě dovednosti a způsobilosti. Budeme velmi rádi, pokud předložený návrh vyvolá polemiky a reakce a pokud pomůže v další diskusi o budoucnosti preventivních programů v oblasti rizikového chování ve školách a školských zařízeních.

Příloha:

Krizová intervence v podmínkách školy

V prostředí školy vzniká každodenně pro každého žáka mnoho nových situací, které se musí naučit zvládat a na které není připraven. Současně žák vstupuje do školy s řadou problémů, těžkostí a nezodpovězených otázek ze „svěho“ domácího prostředí. Školní psycholog reprezentuje odborníka školy, na kterého se žáci často obracejí v souvislosti s hledáním odpovědí na svoje otázky a v souvislosti s potřebou podpory při zvládnání složitých situací. **Řada těchto situací souvisí s jejich vývojem, ale také s požadavky rodičů, učitelů, s výskytem závažných onemocnění nebo ztrát blízkých osob. Často je spouštěčem stresu, úzkosti nebo deprese pocit vlastní nedokonalosti, pocit neúspěchu a odmítání v kruhu spolužáků, přátel nebo rodinných příslušníků.** V období puberty a adolescence také zklamání z navázaných partnerských vztahů, respektive z jejich ztráty.

Pocity úzkosti a deprese vznikají také v souvislosti s aktuální společenskou situací (válečné konflikty v některých částech světa, terorismus, sociální nejistota) nebo v souvislosti s přírodními katastrofami. K nejčastějším příčinám problémů žáků ve školním prostředí patří vztahy v třídních kolektivech, postavení ve třídě, pocity žáků, kteří takzvaně „nezapadají“ do vztahové sítě třídy a jsou ostatními žáky nepřijímáni, nebo dokonce ostrakizováni, šikanováni. Šikana pak může být zdrojem nejen psychického napětí a vydírání, ale může přerůst i ve fyzické násilí. V okamžiku, kdy se subjektivně nahlížená velikost a význam problému jednotlivce dostane do rozporu s možností jeho zvládnání, dostává se každý z nás, a tedy i žáci ve škole, do stavu krize.

Průběh každé takové krize má individuální charakter, obvykle se krizový stav promítá do chování žáka, do jeho školních výsledků, do vztahů ve škole i mimo školu, do jeho zdravotního stavu. Žáci se nejprve obracejí na osoby z nejbližšího okruhu svých známých, kterým se svěřují se svými problémy – tedy na kamarády, spolužáky nebo prarodiče (častěji než na rodiče). K okruhu těchto osob patří i ti učitelé, kteří si dokážou získat důvěru svých žáků.

Někteří žáci (a není jich málo) se nedokážou svěřit se svými problémy ani svým nejbližším, **narůstající úzkost je vede k většímu a většímu uzavírání se před okolním světem, kdy jejich okolí může tento stav zaznamenat, ale také nikoliv. Narůstající vnitřní tlak a úzkost vede až ke vzniku psychických problémů, někdy i s tendencí k sebevražednému chování. Vystává tak potřeba pro poskytnutí krizové intervence, pokud je na blízku odborník, který ji může poskytnout.**

Krizová intervence je metodou psychologické práce, která pracuje s konkrétní situací klienta, je klientem pocítována jako zátěžová, nepříznivá a ohrožující. Aktuální krize překrývá všechny ostatní zážitky, je pro ni typická úzkost a panika (Vodáčková, 2002). **Cílem krizové intervence je umožnit klientovi kontakt s vlastní krizí, vytvořit si určitý odstup, který umožní nahlédnutí vlastního problému. Tím se obvykle zmírní panika a je možné přistoupit k hledání cest, které pomohou najít řešení problému.** Uvolnění napětí přinese již samo sdělení problému, ochota svěřit se druhému a spolehnout se na jeho pomoc.

Krizová intervence by měla uvolnit napětí a postupně rozpoznat psychodynamické souvislosti, které se za krizí skrývají. O krizové intervenci hovoříme po dobu klientova krizového stavu. Aktuální zvládnutí krize je obvykle možné v průběhu 1–3 návštěv u odborníka. Krizová intervence je velmi často vyvrcholením stavu, který má hlubší souvislosti a jeho kořeny jsou v nedořešených konfliktních situacích v minulosti. Krizová intervence tak často překračuje svůj rámec a obvykle pokračuje psychoterapií, jejíž délka se odvíjí od charakteru problému, takže se často stává, že je žák předáván do péče dalších odborníků, protože kompetence školního psychologa mohou být již nedostačující.

Někdy se také stává, že pokud je dítěti doporučena návštěva dalšího odborníka, začne svůj problém před rodiči bagatelizovat, protože se nechce svěřovat další cizí osobě. I velmi vnímaví rodiče jsou nakloněni raději tomu, přijmout interpretaci dítěte, že se vlastně nic neděje. Stále ještě existuje u rodičů jistá obava, že dítě bude návštěvou u dalších odborníků, zejména psychiatrů, „stigmatizováno“, proto raději přistupují na to, že je vše „jako by“ v pořádku. Zdánlivě zvládnutá krize může však propuknout opakovaně, proto je třeba, aby školní psycholog sledoval i následnou péči o žáka. Také tato varianta pomoci má svá jistá omezení, která vyplývají zejména z faktoru času. Každá krize se vyznačuje jistou časovou omezeností, proměňuje se v čase, kdy se může závažně proměnit její průběh i charakter. Každé zpoždění, které může být způsobeno běžným způsobem objednávání se do odborných zařízení, může tak sehrát negativní roli v řešení problému.

Jistým řešením jsou telefonické krizové intervence, které jistě pomáhají dětem v aktuální krizi, ale jejich nevýhodou je absence přímého kontaktu s klientem a další vedení klienta v průběhu zpracovávání krize. Školní psychologové mohou tuto roli ve školním prostředí naplňovat, pokud mají důvěru klientů, kteří je vyhledávají. Přesto se právě poskytování krizové intervence

ve školách stalo důvodem pochyb, zda je škola vhodným místem pro práci s klienty-žáky. Škola je pro mnohé z nich spojována s projevy direktivity, s pocity povinností a u některých dokonce s pocity úzkosti a stresu. **Často ovšem zapomínáme, že početná je i skupina těch, pro které je škola místem setkávání s kamarády, se vstřícnými učiteli, a ba i místem, kde často poprvé zažívají pocity sounáležitosti a bezpečí.** A tak i osobnost školního psychologa může být sama psychoterapeutickým nástrojem, pokud zajistí pro klienta-žáka prožití pocitu bezpečí. To se mu podaří, bude-li svou každodenní činností žákovi potvrzovat, že nic z toho, co sdělí psychologovi o sobě a o své rodině, ale i o práci školy a jejích učitelů, neopustí prostor psychologovy pracovny.

Mezi psychologem a jeho klienty se postupně vytvářejí vztahy, jejichž kvalita je ovlivněna kvalitou vzájemné komunikace a vzájemných setkávání, která mají přesně určený smysl, a stávají se tak určitým „rituálem“ s vnitřními pravidly. Nemalou roli při vytváření těchto vzájemných vztahů hrají také sympatie a trpělivost, a dokonce i zdánlivé maličkosti, jako je např. dodržování termínů a časů sjednaných schůzek. Důvěra ke školnímu psychologovi je ovlivněna také způsobem posuzování problémů žáků, dovedností rozkrýt problém, který je mnohdy skrytý za tzv. zástupným problémem, se kterým se žák obrací na psychologa. Pocity důvěry může podpořit i akceptace vlastních profesních omezení, protože i školní psycholog musí umět včas rozpoznat, kdy je třeba předat klienty do péče jiných odborníků.

Je tedy škola vhodným místem pro práci s klienty-žáky? Může se škola vyhnout řešení problémů, které v ní často vznikají a manifestují se? Ukazuje se, že pokud ve škole pracuje školní psycholog, který respektuje všechna etická pravidla své profese, tak vlastně sama jeho přítomnost vytváří určitý psychoterapeutický efekt. Pro děti, které prochází aktuální krizí, není školní psycholog neznámou osobou, nemusí překonávat těžkosti spojené s kontaktováním „cizí“ osoby. Obvykle jsou dobře seznámeny s pravidly a s možnostmi návštěvy u psychologa. Pokud nemají samy odvahu navštívit jej, mohou se obrátit o pomoc na někoho ze svých spolužáků, kteří je mohou k psychologovi doprovodit. Školní psycholog má možnost seznámit se prostřednictvím školy i se specifiky klienta-žáka a brát v úvahu všechny okolnosti v odborné práci s ním.

Přítomnost psychologa ve škole umožňuje řešení problému okamžitě, kdy je problém patrný nebo kdy dítě samo o pomoc požádá. Není neobvyklé, že dítě doprovodí za psychologem učitel, který si všimne nápadné změny v chování dítěte, např. po požití léků nebo v případě velkého citového rozrušení. Faktor času je v tuto chvíli nespornou výhodou pro možnost poskytnutí pomoci školním psychologem a následně i pro řešení nastalé krize. Do procesu řešení krize dítěte-žáka pozitivně zasahuje znalost prostředí, ve kterém se dítě každodenně pohybuje, a možnost soustavné zpětné vazby na učiněné kroky. Pro případ potřeby péče dalších odborníků se tak školní psycholog stává i důležitým prostředníkem kontaktu mezi rodinou a dalšími odborníky.

Rozhovor v průběhu krizové intervence

Klíčovým nástrojem je pro školního psychologa rozhovor. Způsob vedení rozhovoru s klientem v krizi může významně ovlivnit úspěšnost řešení krize. Je důležité, aby se klient cítil bezpečně, aby pociťoval laskavé přijetí psychologem, zároveň je třeba, aby psycholog nebyl zaskočen strachem a úzkostí klienta a dokázal přejít společně s ním přes tyto obavy. Způsob vedení rozhovoru psychologem a kladení otázek v jeho průběhu je nepochybně ovlivněno také tím, jaký psychologický přístup (filozofii) odborník zastává a ve které je vzdělán. Důležité je také umění nenásilného pozitivního ohodnocení odvahy klienta svěřit se se svými problémy, dotazy na klienta by měl psycholog směřovat k objasnění kontextu problému. To, jak se ptáme, je závislé také na věku klienta a na charakteru problému.

Co se vám stalo? Můžete o tom hovořit? Kdy a jak se to stalo?

Snažíme se nechat klienta hovořit a zasahovat do jeho výpovědi pouze tehdy, pokud se pohybuje v kruhu. Zdvořile přerušíme výpověď klienta a pokusíme se vlastní rekapitulací jeho sdělení přivést jej k podstatě jeho návštěvy. Někdy je vhodné spojit rekapitulaci s odpověďmi na vyřčené i zastřené otázky klienta, tím se vytvoří struktura rozhovoru, která umožní klientovi vystoupit z kruhu vlastních sdělení. Klademe otázky na druh obav klienta, na jeho pocity i skryté obavy. Snažíme se vytvořit vztahový rámec nastalé krize a zjistit, zda má klient nějaké zkušenosti s řešením podobných problémů.

Už jste někdy řešil podobný problém? Co byste chtěl naším rozhovorem vysvětlit nebo lépe pochopit? Co jste dnes od našeho setkání očekával?

Pokud se klientovi podaří popsat svoji zakázku, začíná sám pronikat ke spouštěči vlastní krize. Psycholog zrekapituluje zakázku i možnosti řešení, které se ukazují být vhodné. Nebojíme se zeptat i na možné krizové scénáře a citlivá místa spojená s problémem.

Jak byste řešila neshody s matkou? Které myšlenky vás tak trápí?

Snažíme se položenými otázkami ohraničit reálné riziko. Klient pocítí také jistou úlevu, může-li hovořit o svých skrytých, např. sebevražedných úmyslech. Snažíme se zjistit, zda již někdy v minulosti řešil svoje problémy podobným vyhoceným způsobem, a jaké vyrovnávací mechanismy zvrátily původní mezní řešení. Současně se snažíme zjistit, zda existují některé rizikové faktory (sebevraždy a pokusy o sebevraždy v rodině, psychiatrická onemocnění apod.) spojené s rodinou klienta. V této fázi dialogu obvykle

dochází k uvolnění napětí a k úvahám o dalších možných řešeních a o možnostech další péče psychologa. Je vhodné plánovat návštěvu a současně plánovat vyplnění času klienta do další návštěvy konkrétními aktivitami.

Úspěšnost každé krizové intervence je ovlivněna řadou faktorů, zejména důvěrou klienta k odborníkovi, zda vyhledal pomoc sám, nebo zda ji vyhledal prostřednictvím někoho dalšího – spolužáka, učitele, rodiče. Pokud klient navštíví školního psychologa z iniciativy těch, kteří mohou být těmi, kdo jeho krizi umocňují, je pravděpodobnost úspěšné pomoci nízká. Důležité je, nakolik psycholog umí pracovat s počáteční nedůvěrou a jak se mu podaří s tímto handicapem vyrovnat. Krizová intervence je svojí podstatou jedinou formou intervenční služby, která nevyžaduje předchozí souhlas rodičů, pokud se jedná o nedospělé klienty. Informace o službě se poskytují bez zbytečného odkladu až následně po jejím poskytnutí. V našem školním prostředí se poskytuje krizová intervence nejčastěji z důvodu problematického chování, agrese, vztahových problémů k vrstevníkům, k rodičům, učitelům. Stále častěji se objevují intervence v souvislosti se sociální situací v rodině, například pro dlouhodobou nezaměstnanost rodičů, kdy vznikají potíže pro žáka v jeho běžném školním životě, někdy jsou v této souvislosti řešeny také otázky závislostí rodičů, nejčastěji na alkoholu nebo patologické hráčství. K méně častým důvodům patří zejména úmrtí blízkého člověka nebo důsledky přírodních katastrof (potopy, požáry atd.).

Řada dětí se dostává do problematických situací v souvislosti se školním prospěchem. Nejen že nenaplňují očekávání svých rodičů a učitelů, ale často jsou v konfliktu sami se sebou, neumí se vypořádat s opakovaným selháním a z toho vyplývajících složitých situací. Často přichází ke slovu i únik z domova nebo ze školy v podobě záškoláctví. Pokud situace trvá delší dobu, tak se oba problémy propojí a mohou mít charakter krize. V období adolescence se často spojuje neúspěch s kritickým sebepojetím, které patří k výrazným psychosociálním změnám. V tomto období dochází k završení kognitivního vývoje, vznikají častěji změny ve vztazích k vrstevníkům, rodičům i k sobě samým, které jsou spojovány také se schopností navazování partnerských vztahů a s hledáním vlastní sexuální identity.

Odpověď na klíčovou otázku tohoto období „kdo jsem já“ přináší řadu potenciálních problémů. Důležitá je také akceptace vlastního těla, spokojenost s výškou, váhou, vizáží a s estetickými kategoriemi v linii krása – ošklivost. Atributy vlastního těla jsou nahlíženy velmi subjektivně a citlivě, často je touha po tělesné dokonalosti spojována se společenskou úspěšností, s postavením ve společnosti vrstevníků. Sebepojetí žáka ovlivňuje i jeho studijní výsledky, postoje, morální hodnoty a skupinovou příslušnost. V prostředí školy vzniká každodenně pro každého žáka mnoho nových situací, které se musí naučit zvládat. Stejně tak si děti do školy přináší problémy ze „svého“ domácího prostředí. Na koho se mohou obracet žáci,

jejich rodiče a učitelé, pokud je potřebná tzv. krizová intervence a ve škole nepracuje školní psycholog?

Na většině škol pracují výchovní poradci, kteří by měli umět sami poskytnout krizovou intervenci, nebo pokud charakter problému přesahuje jejich odborné kompetence, mohou dítě odeslat na některé odborné poradenské pracoviště. S krizí pracují různá krizová centra, ale také pedagogicko-psychologické poradny, kliničtí psychologové a psychiatři. Často se však stává, že děti nikoho z těchto odborníků nevyhledají. Důvodů, proč je tomu tak, může být mnoho, především je výchovní poradce také učitelem a pro děti v krizové situaci není jednoduché svěřovat se často s velmi citlivými problémy odborníkovi, který je současně vyučujícím například matematiky. Sami výchovní poradci uvádějí jako klíčový problém vykonávání této práce schopnost získání důvěry žáků.

Literatura

- Annan, J. (1999). Psychological support following crisis event in schools: The first forty-eight hours. *The Bulletin*, 96, 42–44.
- Arslan, E., Durmusoglu-Saltali, N. & Yilmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality*, 39(9), 1281–1288.
- Avcioglu, H. (2005). Social skills training with activities. Ankara: K k.
- Ballard, R. (2002). School-based drug abuse prevention. A literature review. Vienna: UNCDP.
- Beautrais, A. Coggan, C., Furgusojn, D., & Rivers, L. (1998). A Guide for schools: Young people at risk of suicide. Wellington: Ministerstvo školství.
- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, 25(2), 211–232.
- Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2003). Drug abuse prevention curricula in schools. In Z. Sloboda & W. J. Bukoski (eds.), *Handbook of Drug Abuse Prevention* (45–74). New York: Kluwer/Plenum Press.
- Bühler, A., Schröder E. & Silbereisen, R. K. (2008). The role of life skills promotion in substance abuse prevention: A mediation analysis. *Health Education Research*, 23(4), 621–632.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264–278.
- Cuijpers, P. (2002). Effective ingredients of school-based drug prevention programmes. A systematic review. *Addictive Behaviors*, 27, 1009–1023.
-  esk  asociace školních metodik  prevence. (2012). Drogy trochu jinak – interaktivn  v ukov  program. Interaktivn  dotazník pro dosp vaj c  identifikuj c  rizikov  oblasti. Dostupn  11. 7. 2012 na: <http://www.casmp.cz/dotazniky.htm>.
- Doporu en  MŠMT k realizaci sexu ln  výchovy v základních školách, č. j.: 26 976/2009-22. Dostupn  15. 9. 2011 na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/VN_sexvych_Doporuceni.pdf.
- Gall , M., Aertsen, P., Daatland, Ch., DeSwert, J., Fenk, R., & Fischer, U. (2005). Jak ve škole vytvořit zdravější prostředí. P ru ka o efektivn  školní drogov  prevenci. Praha:  rad vl dy  R.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27–44.

- Guggenbuhl, A. (1996). *The incredible fascination of violence*. Woodstock, CT: Spring Publications.
- Gülay, H. (2009). Peer relations in the preschool stage. *Journal of Balikesir University. Social Sciences Institute*, 12 (22), 82–93.
- Haddrill, K., Singh, K. & Bennett, T. (eds.) (2007). *Self management. Academic tip sheet*. Edith Cowan University. Retrieved September 2, 2011 from: http://www.ecu.edu.au/CLT/tips/docs/self_management.pdf.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 153, 226–234.
- Höschl, C., Libiger, J. & Švestka, J. (2002). *Psychiatrie*. Praha: Tigris.
- Hughes, C. & Lloyd, J. W. (1993). An analysis of self-management. *Journal of Behavioral Education*, 3(4), 405–425.
- Kanar, C. C. (2001). *The confident student* (4th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Kerr, M. M. & Nelson, C. M. (1998). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (3rd ed.). Columbus, Ohio: Prentice Hall.
- Kolář, M. (2003). *Specifický program proti šikanování a násilí ve školách a školských zařízeních*. Praha: MŠMT ČR.
- Kolář, M. (2005a). *Výzkum výskytu šikanování na ZŠ v rámci projektu Minimalizace šikany*. Nepublikovaná studie.
- Kolář, M. (2005b). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Kolář, M. (2005c). *Devět kroků při řešení počáteční šikany aneb pedagogická chirurgie*. *Prevence*, 7(2), 3–7.
- Kolář, P. (2011). *Národní kvalifikační rámec vzdělávání (Q-RAM)*. Nepublikovaná prezentace. Dostupný 4. 8. 2011 na: <http://www.radavs.cz/prilohy/15p8Q-RAM-Kolar.ppt>
- Komárková, R., Slaměník, I. & Výrost, J. (eds.) (2005). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálněpsychologický výcvik*. Praha: Grada Publishing.
- Krčh F. D., Csémy L. & Drábková H. (2003). Rizikové jídelní chování a postoje českých adolescentů (školní studie). *Česká a slovenská psychiatrie*, 8, 415–422.
- Lam, A. L., Cole, C. L., Shapiro, E. S. & Bambara, L. M. (1994). Relative effects of self-monitoring on-task behavior, academic accuracy and disruptive behavior in students with behavior disorders. *School Psychology Review*, 23(1), 44–58.
- Lane, K. L., Givner, C. C. & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *Journal of Special Education*, 38, 104–111.
- Manee, F. M., Khouiee, S. A. & Zaree, H. (2011). The effect of three life skills instruction on the general health of college freshmen. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 21(85), 127–137.
- Matějček, Z. (2005a). *Poznámky o agresivitě*. In Z. Matějček, *Eseje z konce kariéry* (144–147). Praha: Karolinum.
- Matějček, Z. (2005b). *Šikana ve škole aneb Jak to vidím já*. In Z. Matějček, *Eseje z konce kariéry* (s. 170–173). Praha: Karolinum.
- Meir, C. R., DiPerna, J. C. & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29, 1–11.
- Menšíková, M. (2012). *Samostatný předmět etická výchova*. *Učitel'ské noviny* 11, 15.

- Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j.: 21291/2010-28. Dostupný 18. 10. 2011 na: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/metodicke-pokyny>.
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č.j.: 20 006/2007-51, Věstník MŠMT, sešit 11/2007. Dostupný 11. 7. 2012 na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2007-11>.
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j.: 24 246/2008-6, Věstník MŠMT, sešit 1/2009. Dostupný 15. 9. 2011 na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/MB_24246_2008_6MP_k_sikane.doc.
- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáku z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví, č.j.: 10 194/2002-14, Věstník MŠMT, sešit 3/2002. Dostupný 15. 9. 2011 na: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/LPMethodickypokynkjednotnemupostupuomlouvani.doc>.
- Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č. j.: 14 423/99-22, Věstník MŠMT, sešit 5/1999. Dostupný 15. 9. 2011 na: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/prevence/LPMethodickypokynkprojevumxenofobie.doc>.
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, č.j.: 37 014/2005-25, Věstník MŠMT, sešit 2/2006. Dostupný 15. 9. 2011 na: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JKMPBOZzakudoPV.pdf>.
- Miovský, M. et al. (2012). Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Miovský, M., Miovská, L. & Kubů, P. (2004). Evaluace programů primární prevence užívání návykových látek v ČR: základní východiska a aplikační možnosti. *Adiktologie* 3, 288–305.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J. & Novák, P. (eds.) (2010). Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Misauerová, A., Vojtíšek, Z. (2006). *Dětství a sekta*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí o.p.s.
- MŠMT. (1998). *Koncepce prevence zneužívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů u dětí a mládeže na období 1998–2000*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. (2005). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů primární prevence užívání návykových látek*. Praha: MŠMT.
- Nelson, J. R., Smith, D. J., Young, R. K. & Dodd, J. M. (1991). A review of self-management outcomes research conducted with students who exhibit behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 16(3), 169–179.
- Nešpor, K. (2002). Návykové nemoci. In C. Höschl, J. Libiger, J. Švestka, *Psychiatrie* (556–576). Praha: TIGIS.
- Nešpor, K. (2003). *Metodika prevence ve školním prostředí*. Praha: Fontis pro MŠMT.
- Nešpor, K. & Scheansová, A. (2009). *Dovednosti pro život v prevenci a léčbě návykových nemocí*. Dostupné 22. 2. 2012 na: <http://www.cepros.cz/odborna-verejnost/zahranicni-a-domaci-praxe/dovednosti-pro-zivot-v-prevenci-a-lecbe-navykovych-nemoci.html>.

- Nešpor, K., Csémy, L. & Pernicová, H. (1999). *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag.
- Pauk, W. (1997). *How to study in college* (6th ed.). New York: Houghton Mifflin Company.
- Pavlas Martanová, V. (ed.) (2012). *Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.
- Payne, E. & Walker, L. (2000). *Developing essential study skills*. Harlow: Financial Times/ Prentice Hall.
- Pharaoh, H., Frantz, J. & Smith, M. (2011). Life skills as predictors of engagement in health risk behaviours: A survey of secondary school learners. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(3 Suppl.), S70–S81.
- Pokyny pro zpracování deskriptorů oblastí vzdělávání. (2011). Pracovní skupina projektu Q-RAM. Nепublikovaná příručka.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2007). Praha: VÚP. Dostupný 15. 8. 2011 na: http://old.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 317–331.
- Rivers, L. (1995). *Young person suicide: Guidelines to understanding, preventing and dealing with the aftermath*. Wellington: Centrum odborné výchovy.
- Servier Country Special Education. (2011). *Self-management of behavior in schools*. Retrieved 2, September 2011 from: <http://www.slc.sevier.org/selfmgt.htm>
- Taromian, F. (1999). Life skills; definitions and theoretical basics. *Journal Zharfaye Tarbiat*, 4, 32–35.
- Tobler N., Roona, M., Ochshorn, P. et al. (2000). School-based adolescent drug prevention programs: 1998 meta-analysis. *Journal of Primary Prevention*, 20, 275–336.
- Trauer, T., Duckmanton, R. A. & Chiu, E. (1997). The assessment of clinically significant change using Life skills profile. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 31, 257–263.
- Vodáčková, D. (2002). *Krizová intervence*. Praha: Portál.
- Vojtová, V. (2010). *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku poruch chování a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Muni Press.
- WHO, Regional Office for the Western Pacific. (2003). *Value adolescents, invest in future: Educational package. Facilitator's manual*. Manila, Philippines.
- WHO. (1994a). *Life skills education in schools. Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. (1994b). *Podpora zdraví dětí a mládeže v Evropě. Příručka pro učitele a další pracovníky s dětmi a mládeží*. Praha: Národní centrum podpory zdraví.

Zkratky

AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome
CAN	Child Abuse and Neglect
ČSI	Česká školní inspekce
DVD	Digital Video Disc
HIV	Human Immunodeficiency Virus
MPP	minimální preventivní program
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZ ČR	Ministerstvo zdravotnictví České republiky
NNO	Nestátní neziskové organizace
OMP	Okresní metodik prevence
OSPOD	orgán sociálněprávní ochrany dětí
PČR	Policie České republiky
PP	primární prevence
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PPP	poruchy příjmu potravy
RVP	rámcový vzdělávací program
Sb.	Sbírka zákonů
SPC	speciální pedagogické centrum
SŠ	střední škola
SVP	středisko výchovné péče
ŠMP	školní metodik prevence
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠVP	školní vzdělávací program
UK	Univerzita Karlova
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	World Health Organization
ZŠ	základní škola
1. LF UK	1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze

Věcný rejstřík

A

adiktologie 21, 47, 65, 68, 83
agrese 17, 27, 38, 47, 51–54, 73, 79, 82
akreditace 23
AIDS 63, 64, 85
aktivity 14, 21, 22, 24, 25, 28, 54, 61,
65, 74, 79
~ duševní 70
~ mimoškolní 24, 25, 61
~ pohybové 14, 56
~ sexuální 62, 64
~ sportovní 57
~ tělesné 69, 70
~ vlastní žáků 14, 91
~ volnočasové 19–21, 25
alkohol 37, 42, 57, 66, 67, 79
angažovanost 45
antikoncepce 63, 64
asertivita 38, 45, 53, 73

B

bezpečí 31
~ linka 72
~ pocit 73, 77

C

centrum 40, 42, 55, 84, 85
~ kontaktní 67
~ krizové 35, 67, 72, 80
certifikace 23
cíle 13, 16, 21, 22, 28, 29, 32, 35, 39,
41, 43, 44, 61, 67, 76, 91
~ akceptovatelné 22
~ dlouhodobé 13, 21, 22

~ dosahování 43, 53, 54
~ kontrola 27
~ krátkodobé 13, 21, 22
~ měřitelné 21, 22
~ osobní 61
~ preventivních programů 22, 23, 65
~ reálné 68, 70
~ realistické 22
~ specifické 22
~ stanovení 19, 21, 27–29, 45, 64, 70
~ termínované 22
~ životní 44, 61

D

deník 24, 25
deprese 42, 75
deskriptory 48, 84
děti 10, 13–17, 21, 22, 24, 25, 27, 30,
31, 33, 34, 39, 41–43, 45, 47, 48,
58, 59, 63, 68, 71–74, 76, 77, 79, 80,
83–85, 91
disciplinace 30
dokument 14–16, 22, 28, 30, 31, 33,
34, 36, 47, 72, 83, 91
~ metodický 33
~ právní 33
~ školní 15, 33, 91
dokumentace 24, 25, 91
dotazník 27, 37, 38, 81
dovednosti 10, 14, 16, 17, 38, 41–74,
77, 83, 92
~ akademické 43, 45
~ asertivní 42, 46, 73
~ interpersonální 41
~ intrapersonální 41
~ komunikační 38, 43, 46, 52, 59, 66, 73

~ pro život 16, 17, 23, 30, 38, 41, 42, 91
~ rodičovské 42, 45, 46
~ rozhodování 42
~ rozvoj 14, 16, 38, 44, 91
~ sebeovlivnění 16, 17, 41–44, 91
~ stanovování cílů 45
~ sociální 14, 16, 17, 23, 41–43, 45, 46, 53, 91
~ životní 41–43
drogy 21, 22, 27, 66–68, 81

E

efekt 10, 77
~ jo-jo 71
~ programu 13
efektivita 13, 46
~ ekonomická 43
~ intervence 20
empatie 38, 42, 45, 46, 64, 73
evaluace 15, 19, 25, 27–29, 43, 83

F

faktor 27, 36, 44, 79
~ času 76, 77
~ příležitosti 27
~ rizika 27,
~ rizikový 20, 37, 44, 78
~ silné stránky 27
~ slabé stránky 27
~ sociální 67
flexibilita 45
formy chování 51, 69
~ rizikové 16, 20, 44, 47, 54, 91

H

HIV 63, 64, 85
hodnoty 22, 41, 44, 52–54, 57, 59–61, 63, 64, 66, 67, 69–73, 79
homosexualita 65

CH

chování 37, 38, 41, 43–46, 48–59, 61, 63, 65–72, 75–77, 84
~ adaptivní 41

~ agresivní 34, 51–53
~ ke spolužákům 50, 52
~ problémové 31, 32, 44, 79
~ prosociální 38
~ při sportu 54, 56, 57
~ rizikové 9, 13–17, 20, 22–27, 30, 31, 34, 39–41, 43, 44, 47–49, 51, 54, 68, 74, 82–84, 91
~ rodičovské 64
~ sexuální rizikové 17, 47, 62, 64, 65
~ sexuální 62–65
~ sociální 45, 46
~ suicidiální 51
~ v dopravě 54, 55, 57

I

indikátory 21, 22, 28, 31
informovanost 23, 24
integrace 40, 60
internet 62, 63
intervence 13, 16, 17, 20, 22, 24, 26, 28, 71, 79, 92
~ krizová 27, 40, 75, 76, 78–80, 84
~ rodinná 24
~ specifická 14
~ školní 43
intolerance 58, 59, 83
inspekce školní 14, 34, 74, 85
instituce 10, 21, 26, 30, 43, 69, 73

J

jednání 25, 43, 48, 52–54, 56, 59, 61, 66
~ agresivní 52
~ asertivní 53
~ impulzivní 53, 54, 67
~ následky 42, 44–46
jev sociálně patologický 14, 27, 33, 34, 83

K

klima sociální 37, 38
~ třídy 37, 59
~ školy 38
kodex chování žáka 31

kompetence 14–17, 20, 24, 41, 47–49, 51, 54, 57, 58, 60–62, 65, 68, 71, 73, 74, 76, 80, 92
komponenty 17, 28, 30, 41, 47, 48, 74, 92
~ hlavní 16, 17, 30
~ specificky zacílené 14, 47, 91
komunikace 30–32, 37, 38, 40–42, 45, 46, 53, 55, 56, 58–60, 65–67, 71–73, 77
koordinátor
~ krajský protidrogový 25
~ krajský školský 11, 16, 21, 25
~ protidrogový 21, 25
kouření 33, 35, 36, 66, 67
krize 35, 75–80
kvalita života 41, 84

L

léčba 24, 83
legislativa 14–16, 67, 72

M

mapa pomoci 26, 27
médiá 24, 26, 44, 52, 63, 67, 70, 71
minimální preventivní program 9, 13, 18, 25, 28, 31, 33, 34, 85, 91
monitoring 15, 20, 22, 27, 28, 37, 45
myšlení 58, 61
~ kolektivní 61
~ kreativní 44
~ kritické 41, 42, 44, 59, 60, 72
~ racionální 61

N

nástroje 27, 28, 35, 46, 48, 52, 60, 74, 77
~ evaluační 29
~ monitorovací 28
~ screeningové 37

O

obezita 69, 70
odměna 32, 38

organizace 9, 16, 19, 21, 23, 25, 31, 33, 66, 74
~ nestátní 25, 85
~ nezisková 11, 23, 74, 85

P

pedagogicko-psychologická poradna 11, 14, 15, 21, 40, 80, 85
percepce sociální 45, 46
plán školy
~ bezpečnostní 35
~ krizový 15, 16, 25, 26, 35
plánování 19, 22, 27, 28, 42, 45
pomoc 15, 21, 24, 27, 29, 37–39, 44, 45, 48–51, 53, 54, 56, 61, 63, 65, 66, 71, 73, 76, 77, 79
~ odborná 21, 24, 25, 54, 57, 63, 66, 72
~ první 26, 54, 57
poruchy příjmu potravy 47, 68–71, 85
postoj 24, 41, 44, 49, 50, 52, 53, 56–60, 62–72, 79, 82
pracovník 9, 10, 16, 21, 25, 26, 31, 36, 38–40, 42, 74, 84
~ nepedagogický 15, 24, 29, 36
~ pedagogický 9, 14, 15, 21, 24, 29, 33, 39
prevence 9–11, 14–16, 19, 21–23, 25, 27, 29, 34–36, 39, 40, 42, 47, 49, 51, 54, 57, 60, 63, 65–67, 70, 71, 74, 81–83, 85
~ indikovaná
~ kriminality 21
~ primární 14–16, 19, 21, 23, 27, 28, 34, 45, 48, 65, 83–85
~ poruch příjmu potravy 68, 71
~ projevů rasismu a xenofobie 58–60
~ rizik spojených s působením sekt 60, 61
~ rizikového chování 9, 14, 22, 27, 31, 34, 40, 41, 48, 83, 84, 91
~ selektivní 23
~ sexuálního rizikového chování 62, 65
~ školská 54, 58, 83, 91
~ týrání, zneužívání a zanedbávání dětí 71, 73
~ v adiktologii 65, 68
~ všeobecná 16
~ zdravotní 44, 68

problémy 9, 22, 24, 34, 37, 38, 41, 43, 44, 50–54, 56, 58, 63, 65, 66, 69–80
 ~ řešení 37, 38, 42, 44, 45, 51, 59, 62, 63, 66, 67, 76–78
 program 9, 10, 13–17, 19, 21–23, 28, 29, 31, 34, 35, 39, 40, 42, 46, 47, 57, 65, 71, 74, 81–85, 91, 92
 ~ dlouhodobý 16, 17, 23, 91
 ~ hromadný 23
 ~ jednorázový 23
 ~ komplexní 16, 17, 23, 91
 ~ preventivní 9, 13, 15–19, 22, 23, 25, 28, 31, 33, 34, 36, 39, 40, 65, 74, 85, 91
 ~ primárně preventivní 47
 ~ školních poradenských služeb 39
 ~ všeobecné prevence 16
 ~ zaměřené na rozvoj dovedností pro život 16, 91
 ~ zaměřené na rozvoj dovedností sebeovlivnění 16, 91
 ~ zaměřené na rozvoj sociálních dovedností 16, 91
 prostředí 19, 20, 27, 30, 32, 37, 40, 42, 45, 47, 58, 59, 67, 75, 77, 79, 81
 ~ domácí 75, 79
 ~ školní 13, 24, 30, 75, 76, 79, 83
 příkaz 33

R

rámcový vzdělávací program 10, 13, 34, 47, 84, 85, 91
 rasismus 47, 58–60, 83
 reflexe 10
 rodina 24, 31, 39, 68, 72, 77–79
 rok 14, 28, 29, 69
 ~ školní 14, 21, 25, 32, 34
 rozhodování 36, 42, 44, 46, 62, 64

Ř

řád 15, 24, 33
 ~ školní 13, 20, 24, 31–35, 45, 49, 50, 52, 55, 56
 ředitel 9, 11, 29, 33
 ~ školy 15, 21, 29, 33, 39, 40, 74

S

sankce 32
 scénář
 ~ krizový 36, 78
 sebehodnocení 45, 68, 70
 sebeocnění 45
 sebereflexe 45
 sebeuvědomění 45
 sekta 47, 60, 61, 83
 self-management 16, 17, 42, 43, 82–84, 91
 schopnost 13, 27, 34, 41–46, 48, 53, 57, 61, 67, 73, 79, 80
 ~ sebmotivace 45
 síť 21, 30, 42, 46
 ~ organizací a služeb 25
 ~ sociální 21, 61
 skupina 11, 27, 28, 37, 38, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 59–61, 63–65, 67, 71–73, 77, 84
 ~ cílová 16, 19, 20, 22, 23, 27, 28, 47, 65
 ~ etnická 58–60
 ~ ohrožená 13
 ~ preventivní 25
 ~ věková 16, 17, 46, 47, 49
 služby 34, 36, 37, 39, 40, 66, 67, 79
 ~ školního poradenského pracoviště
 socializace 30, 43
 speciální pedagog 31, 34, 39, 40
 speciální pedagogické centrum 40, 85
 sporty 54–57, 69, 70
 ~ rizikové 47, 54–57
 standardy 30
 ~ bezpečnostní 13
 ~ odborné způsobilosti poskytovatelů PP 15, 23, 83
 středisko výchovné péče 40, 85
 strategie 15, 22–24, 31, 33, 39, 43, 54, 55, 61, 63–67, 72, 73
 ~ copingové 45, 46
 struktura 17, 19, 20, 22, 43, 78, 91, 92
 ~ MPP 9, 13, 16–19, 30, 49, 91
 ~ školy 47
 styl životní 14, 42, 44, 66, 68, 70, 91
 ~ vyvážený 42, 68

~ zdravý 14, 44, 66, 68, 70, 91
systém časného varování 37

Š

šikana 17, 27, 34, 36, 37, 39, 47, 51–54, 75, 82
školní metodik prevence 9, 11, 14–16, 19, 21, 25, 27, 34, 36, 39, 40, 66, 74, 81, 85
školní poradenské pracoviště 15, 24, 31, 33, 34, 38–40, 85
školní preventivní program 91
školní psycholog 19, 20, 24, 31, 34, 36, 39, 50, 51, 53, 54, 63, 70, 72, 75–80
školní speciální pedagog 31, 34, 39
školní vzdělávací program 13, 31, 34, 85, 91

T

tabák 66, 67
telefony 32, 33
~ mobilní 32, 62
testování 40
tolerance 58, 59
trest 32, 38, 50, 72
tým 10, 11, 20, 25
~ školní preventivní 20, 28
~ školního poradenského pracoviště 38
týrání 71–73

U

účinnost 29, 36, 41, 45, 63, 67
~ minimálně preventivního programu 14
učení 43, 46, 50
~ kooperativní 42
~ problémy 50, 54
~ strategie 46
učitel 15, 19, 22, 25, 30–33, 36–38, 45, 46, 50, 53, 62, 63, 72, 73, 75, 77, 79, 80, 84
~ třídní 15, 19, 20, 24–27, 29, 31, 32, 36, 37, 40, 49–51
úraz 27, 31, 37, 50, 55–57
úzkost 42, 52, 53, 61, 64, 67, 73, 75–78

užívání návykových látek 15, 33, 37, 38, 42, 44, 62, 65–67, 83

V

vandalismus 51, 53
vazba 65
~ zpětná 10, 24, 31, 44, 46, 77
vnímaná osobní účinnost 45
vrstevník 45, 53, 59, 60, 63, 64, 67, 71, 72, 79
výchova 14, 30, 38, 82, 84, 91
~ ke zdraví 14
~ proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance 58, 83
~ rodinná 64, 74
~ sexuální 62, 63, 81
vychovatel 20
výchovný poradce 19–21, 24, 34, 39, 40, 53, 80
výživa 14, 42, 68–71
vzdělávání 9, 14, 24, 30, 31, 34, 39, 40, 47, 48, 50, 60, 82, 84
vzorec chování 62
~ nový 44
~ rizikový 43, 68
vztahy 19, 29–31, 33, 38, 41–46, 49, 50, 52, 53, 55–73, 75, 77, 79

X

xenofobie 47, 58–60, 83

Z

zákaz 32, 33, 35
zanedbávání 71–73
zástupce 10, 11, 28, 36
~ zákonný 14, 26, 33, 35, 39, 49, 91
záškoláctví 47–51, 79, 83
zařízení 51
~ odborné 21, 76
~ školské 9, 10, 13–15, 18, 24, 25, 27, 29, 31, 33, 34, 39, 40, 51, 74, 82, 83
~ zdravotnické 40, 57
závislost 40, 66
~ na jídle 69
~ rodičů 79

- zdraví 14, 27, 31, 33, 34, 41, 42, 44,
51, 54, 57, 60, 62, 63, 66, 67, 69, 70,
83, 84
- zdroje 13, 21, 24, 27, 59, 63, 75
- ~ dat 28
- ~ informací 25, 27, 61, 63
- ~ konfliktů 58
- ~ vnitřní 54, 68
- ~ základních živin 69
- zdroje školy
- ~ odborné a metodické pomoci 21, 24
- ~ vnitřní 18–20
- ~ vnitřní informační 20
- ~ vnější 18, 20, 21
- ~ vnější informační 21
- znalosti 10, 14–17, 41, 47–74, 77, 92
- zneužívání 34, 47, 62, 66, 71–73, 83
- způsobilosti 10, 14–17, 23, 47–74, 83,
84, 92
- zvládání 41, 42, 45, 75
- ~ afektů 53
- ~ emocí 42, 45, 67
- ~ konfliktů 38, 43
- ~ rizikových forem chování 24
- ~ stresu 41, 42, 45, 67
- ~ zátěžových situací 45, 67
- ~ životních situací 38, 41

Ž

- žák 13–15, 20, 22–28, 30–40, 47–49,
51, 75–77, 79, 80, 83, 84, 91

Abstrakt

Minimální preventivní program (MPP) je obecný/modelový rámec pro školní preventivní program. Cílem MŠMT ČR bylo definovat jeho prostřednictvím základní představu o tom, co by měl komplexní a dlouhodobý program splňovat a být přitom součástí školního vzdělávacího programu vycházejícího z příslušného rámcového vzdělávacího programu, popř. být přílohou dosud platných osnov a učebních plánů. Bohužel doposud nedošlo k přesnější specifikaci parametrů programu a není dostatečně diskutován žádný konkrétní model, který by splňoval cíle a požadavky MŠMT a obecné normy kvalitní a efektivní školské prevence. Cílem autorského kolektivu bylo navrhnout modelovou strukturu a rozsah MPP jako variantu komplexního dlouhodobého programu pro základní školy (6–15 let), zaměřeného na výchovu žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a sociální rozvoj a rozvoj jejich sociálně komunikativních dovedností, včetně komponent specificky zaměřených na jednotlivé formy rizikového chování. Za tímto účelem byla analyzována dokumentace realizovaných programů v ČR, školské zákonné a podzákonné normy a metodické publikace vztahující se k prevenci rizikového chování. Autoři provedli rozsáhlou obsahovou analýzu všech školských dokumentů (vč. např. dokumentace týkající se rámcových vzdělávacích programů atd.) vztahujících se k MPP, legislativních norem a dokumentace realizovaných programů a prostřednictvím literární rešerše kombinované s analýzou zmíněných dokumentů, navrhli a sestavili strukturu, obsah a rozsah programu pro základní školu. Navržená struktura a rozsah MPP jsou založeny na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce se žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy a spolupráci se zákonnými zástupci žáků školy. Obecně by MPP měl mít min. tři části: soubor pravidel pro zvýšení bezpečnosti dětí ve škole a na školních akcích, programy pro rozvoj dovedností pro život (tzv. life skills) skládající se z programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností (social skills) a dovedností sebeovlivnění (self-management), a konečně programy specificky zacílené na jednotlivé formy rizikového chování. Celkově tak předpokládáme rozsah MPP přibližně v součtu 86 hodin napříč celou základní školou od první do deváté třídy (tedy přibližně od 6 do 15 let). Zpracovaný návrh MPP

pro ZŠ formuluje pouze doporučený rozsah, strukturu a výstupní znalosti, dovednosti a způsobilosti (kompetence). Nemá být chápán jako dogma a jediný možný model MPP. Naopak jde pouze o jeden z možných návrhů obecného schématu (kostry), podle kterého by bylo možné z různých typů konkrétních programů a intervencí (zajišťovaných např. různými poskytovateli) sestavit výslednou, škoře na míru odpovídající podobu a propojit tak všechny preventivní komponenty realizované na úrovni ZŠ do jednoho celku. Předložený návrh tak má mít orientační funkci a být vodítkem, jakým způsobem sestavit odpovídající MPP na míru potřebám a možnostem konkrétní školy.

Summary

The Basic Preventive Programme¹ (BPP) refers to a general/model framework for a school-based prevention programme. This concept was introduced by the Czech Ministry of Education in order to provide a basic idea of what such a comprehensive and long-term programme should fulfil while remaining a component of an educational programme stemming from the relevant framework educational programme or being an attachment to the existing curricula and syllabi. Unfortunately, no accurate specifications of the parameters of such a programme have been provided and no specific model that meets the objectives and requirements of the Ministry of Education and the general standards of good and effective school-based prevention has been discussed to a sufficient degree. The authors sought to draw up a model structure and scope of the BPP as an option for a comprehensive long-term programme for basic schools (attended by children aged 6–15) intended to promote healthy lifestyles among students and their personality and social development, and the development of their social and communicative skills, including components addressing specific forms of risk behaviour. The documentation pertaining to programmes carried out in the Czech Republic, the laws and by-laws relating to schools, and published guidelines on the prevention of risk behaviour were analysed for this purpose. Using thorough content analysis of all the school documentation with relevance to the BPP (such as the documentation related to the framework educational programmes), legal norms, and the documentation pertaining to the programmes that have been implemented, in combination with a literature search, the authors designed and developed a structure, content, and scope for a programme intended for basic schools. The structure and scope of the BPP as proposed are based on encouraging students' own activities, using diverse forms of prevention work with students, involving all the school's teaching staff, and working with students' statutory representatives. In general, the BPP is to comprise at least three components: a set of rules to enhance children's safety at school and at school events, programmes intended to promote the development of life

1 Also referred to as the "minimum prevention programme" in earlier documents.

skills, broken down into programmes focused on the development of social skills and self-management, and, finally, programmes specifically aimed at addressing the individual forms of risk behaviour. The BPP is expected to comprise a total of 86 lessons during the years of basic school attendance from the first to the ninth grades (i.e. approximately from the age of 6 to 15). The school-based BPP as proposed only provides a recommended scope and structure and the resulting knowledge, skills, and competences. It is not to be construed as a dogma and the only possible model for such a programme. On the contrary, it is intended as a proposal for a general framework, within which a range of specific programmes and interventions (delivered by different providers) could merge into a final construct tailored to the school's needs that incorporates all the preventive components offered at the basic school level into a single entity. Thus, the present draft should be viewed as indicative guidance as to how to develop a BPP that accurately reflects the needs and resources of a specific school.



Klinika adiktologie

1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze

a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze

Apolinářská 4 / 128 00 Praha 2

www.adiktologie.cz

Klinika adiktologie 1. LF UK a VFN je výukové, výzkumné a klinické pracoviště 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecné fakultní nemocnice v Praze, které se zaměřuje na rozvoj adiktologie jako samostatného vědního oboru zabývajícího se problematikou užívání návykových látek a návykového chování obecně. Adiktologie spojuje biologická, psychologická a sociální hlediska do jednotného transdisciplinárního výzkumného rámce zaměřeného na konkrétní problematiku rizikového prostředí užívání návykových látek a závislostního chování, přičemž se snaží přinášet společnosti relevantní vědecké informace špičkové úrovně. Cílem adiktologie je přispívat ke zkvalitňování duševního i fyzického zdraví populace svým aktivním podílem při realizaci výzkumem podložených intervencí v oblasti prevence a léčby závislostí a minimalizace rizik souvisejících s užíváním návykových látek, jakož i v oblasti drogových trhů. Klinika adiktologie realizuje klinický lůžkový provoz, výuku a výzkum v oblasti adiktologie, samostatného transdisciplinárního vědního oboru zabývajícího se zkoumáním rizikového prostředí užívání návykových látek a návykového chování obecně. Hlavní činnosti kliniky se dělí do čtyř oblastí.

Klinický provoz zajišťuje osm pracovišť (oddělení) Kliniky adiktologie: Lůžkové oddělení pro muže, Lůžkové oddělení pro ženy, Detoxifikační oddělení, Centrum metadonové substituce, Ambulance pro alkoholové závislosti, Ambulance pro nealkoholové závislosti, Centrum pro psychoterapii a rodinnou terapii a Ambulance dětské a dorostové adiktologie.

Pregraduální výukové programy tvoří tři hlavní ohniska: pregraduální výuka v bakalářském oboru adiktologie (cca 200 studentů), pregraduální výuka v magisterském oboru adiktologie (cca 100 studentů), výuka adiktologie pro studenty všeobecného lékařství a stomatology – širší rámec oboru psychiatrie.

Vědecko-výzkumná činnost a postgraduální výuka zahrnuje také zahraniční spolupráci v této oblasti. Klinika garantuje samostatný postgraduální (čtyřletý) studijní program *Adiktologie* (cca 15 studentů). Vědecko-výzkumná činnost je rozdělena do tří samostatných útvarů: Centrum primární prevence užívání návykových látek, Centrum diagnostiky, terapie a rehabilitace poruch a onemocnění spojených s užíváním návykových látek, Centrum pro studium trestněprávních a kriminologických souvislostí užívání návykových látek, Centrum pro minimalizaci rizik v oblasti užívání návykových látek.

Publikace může mít velký přínos pro práci metodika prevence a tvorbu minimálního preventivního programu a může mu poskytnout cennou pomoc. Jak pro začínajícího, tak pro stávajícího metodika jsou výbornou pomůckou konkrétní postupy jak na program, tak na další dokumentaci, případně na tvorbu krizových scénářů, stejně jako vymezení úkolů a kompetencí jednotlivých participujících subjektů. Rozložení témat do jednotlivých ročníků včetně časové dotace dává škole jasnou strukturu jak postupovat v oblasti prevence, aby nebylo žádné z témat opomenuto, ale zároveň poskytuje školám dostatečný prostor na to, aby se mohla zohlednit specifika jednotlivých škol a regionů.

*Mgr. Vendula Hebrová, školní metodik prevence,
Gymnázium Žamberk*

Publikace, kterou máme nyní před sebou, patří k tomu nejlepšímu, co kdy bylo v Česku v této problematice napsáno. Asi nejcennější na ní je, že si neklade za cíl dogmatickou verzi minimálního preventivního programu, ale nabízí možnosti. Nejde tedy o dogma a jediný možný model minimálního preventivního programu, ale o pokus vypracovat jeho obecné schéma, tedy kostru, podle které by bylo možné z různých typů konkrétních programů a intervencí sestavit výslednou, na míru školy odpovídající podobu a propojit tak všechny preventivní komponenty realizované na úrovni ZŠ do jednoho celku. Předložený návrh tak má „pouze“ orientační funkci a je vodítkem jakým způsobem sestavit odpovídající MPP na míru potřebám a možnostem konkrétní školy.

*Bc. Tomáš Velička, krajský metodik prevence, Moravskoslezský kraj, Ostrava,
předseda Asociace krajských školských koordinátorů prevence*

Myslím, že každý metodik prevence, pokud bude chtít svůj MPP sestavit tak, aby měl hlavu a patu, může předložený materiál využít jako návod a inspiraci k zamyšlení. V každém případě se autorům podařilo vyzdvihnout důležitost MPP a povýšit ho z pouhého papíru na skutečně závazný dokument, podle kterého by měla škola postupovat.

*PhDr. Petra Novotná, ředitelka PPP Ústí nad Orlicí,
psycholog, metodik prevence PPP*

Publikace je pojata velmi prakticky a srozumitelně s ohledem na pedagogy, kteří ji budou využívat. Součástí celé publikace jsou důležité aspekty, které vstupují do samotné tvorby minimálního preventivního programu školy v podobě praktického a efektivního dokumentu.

*Bc. Markéta Exnerová, vedoucí Centra primární prevence,
Semiramis, Mladá Boleslav*

ISBN: 978-80-7422-397-6



NEPRODEJNÉ



Klinika adiktologie



1. lékařská fakulta

Univerzita Karlova v Praze

a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze

Apolinářská 4 / 128 00 Praha 2

Česká republika

www.adiktologie.cz



evropský
sociální
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ