
UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Vypracovala:
Bc. Petra Husárová

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu použité literatury. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 29. 1. 2010

.....
Bc. Petra Husárová

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Bc. Petra Husárová

OBSAH

Úvod

1. Kompetence učitele	2
1.1 Pojem a členění kompetencí	6
1.2 Kompetence a role učitelů	11
1.3 Role třídního učitele ve výchově	13
1.4 Specifika výchovné péče učitelů	16
2. Odborná spolupráce učitelů	19
2.1 Spolupráce učitele se školním psychologem	20
2.2 Spolupráce učitele s metodikem prevence	23
2.3 Spolupráce učitele s výchovným poradcem	28
2.4 Spolupráce učitele s rodiči	31
2.5 Součinnost učitele s pedagogicko-psychologickou poradnou, poradenství	33
2.6 Součinnost učitele s městskou policií	35
3. Prevence sociálních deviací ve škole	38
3.1 Charakteristika základních pojmů	41
3.2 Pojetí prevence sociálních deviací ve škole	44
3.3 Vliv osobnosti učitele na prevenci sociálních deviací	46
4. Analýza možností učitele v oblasti prevence	48
4.1 Metodologická východiska	48
4.2 Analýza a interpretace rozhovorů s učiteli	50
4.3 Metodický návrh preventivních aktivit učitele	54
Závěr	69
Resumé	71
Anotace	72
Seznam použité literatury	73
Přílohy	76
Příloha č. 1 Kompetence učitele ve školské legislativě	77

Úvod

„Kompetence učitele“ je v posledních letech hodně diskutovaná oblast. Zejména preventivní působení učitele na žáky základních škol se dostává do popředí hned z několika důvodů. Vývoj problematiky sociálních deviací ve světě i u nás si žádá nutnost preventivního působení na co nejnižší věkové kategorie školních dětí. Děti v mladším a středním školním věku nemají ukončený mravní vývoj. Ještě zdaleka nemají ustálené vzorce chování. Nejsou plně ztotožněni s tím, co je pro ně a okolí dobré a špatné. Proto se nám jeví preventivní působení na školní děti jako výrazně nutné a nanejvýš optimální. Je zapotřebí říct, že uplatňování prevence je dlouhodobý a zcela jistě systematický proces. Základní formy postojů a obecné poznatky, které děti v tomto věku mají, by se měly nejen prohlubovat, ale i stále rozvíjet. Zde je nanejvýš důležitá učitelova kompetence (způsobilost), rozšíření jeho role učitele a osobnost. Je to právě učitel, který může na děti cíleně působit a rozvíjet je. Může hledat nejrůznější metody a formy preventivní práce. Ty by měly být chápány v širším kontextu. Učitel má k dispozici četnou legislativu (např. vyhláška 72/2005, metodické pokyny, strategie a další), problémem se však jeví její uplatňování v praxi. Ve své diplomové práci navrhuji možnosti řešení problémů formou ukázky preventivních aktivit učitele. Nedílnou součástí práce s dětmi by měla být spolupráce učitele s odborníky, rodiči a organizacemi. Učitel by měl klást důraz na různorodost cest, které by mohly vést v budoucnosti ke kladným změnám v postojích a chování žáků základních škol.

Téma mé diplomové práce je „Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací“. Stejně jako v bakalářské práci se věnuji školnímu prostředí, čímž na ni volně navazuji. Souvislost zvoleného tématu s oborem studia sociální pedagogiky spatřuji v rozšíření oblastí působení učitele základních škol v situacích prevence, krize, poradenství. Učitel se tak věnuje již širším souvislostem výchovy a žáky pojímá v širších souvislostech prostředí. Pokud má být učitel poradcem a řešitelem náročných a krizových situací, musí být nejen pedagogem, ale měl by se opírat i o poznatky a metody sociální pedagogiky. Vybrala jsem si toto téma, protože mě zajímá, jak může učitel přispět ke zvládnutí a řešení množství situací, které mohou nastat ve škole při interakci s dětmi. Můj vztah k dané problematice je dlouhodobý, jelikož jsem se dětem věnovala při mimoškolních činnostech a dále pak spolupracuji na realizaci schválených projektů v rámci programů posilování vztahů mezi učiteli, rodiči a žáky.

Cílem této práce je popsat kompetence a role učitele a tyto uvést do souvislosti s prevencí sociálních deviací. Dále zjistit, jak probíhá spolupráce učitele, ostatních odborníků a rodiny. Cílem v praktické rovině je navrhnout možnosti výchovně preventivních aktivit učitele.

První teoretická část diplomové práce se zabývá nutností vymezování kompetencí učitele v kontextu se změnami požadavků dnešní doby. Vytyčuje se zde pojem kompetence. Členění kompetencí poukazuje na různorodost odborných názorů na danou problematiku. Vymezení způsobilosti učitele můžeme nalézt ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve strategii a metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Kompetence a role učitelů pak řeší hranice, které by učitel neměl překračovat, pokud si s danou konkrétní situací neví rady. Dále je zde definována role třídního učitele. Můžeme si zde uvědomit i rozdíly v různosti učitelova subjektivního pojetí dítěte. Za důležitou považujeme spolupráci učitele se školním psychologem, s metodikem prevence, s výchovným poradcem, s rodiči, s pedagogicko-psychologickou poradnou, s městskou policií. Dále se setkáme s pojmy při prevenci sociálních deviací ve škole. Uvědomíme si, že osobnost učitele může pozitivně, ale i negativně ovlivnit výchovnou situaci. Práce vzhledem ke svému rozsahu nemůže zahrnovat podrobnější charakteristiku osobnosti učitele, jež má značný vliv na prevenci sociálních deviací žáků základních škol.

Druhý, empirický, celek obsahuje analýzu rozhovoru učitelů. Průzkum byl proveden na základní škole. Vypracovaný návrh preventivních aktivit učitele nabízí možnosti metod výchovného působení při prevenci sociálních deviací na základních školách.

Výsledkem mé diplomové práce je ucelený pohled na problematiku kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací a nastínění cest neboli metod k frontální prevenci současné situace na základních školách.

1. Kompetence učitele

Kompetence učitele prodělaly bouřlivý rozvoj zejména po roce 2000, kdy došlo ke zvýšenému zájmu odborníků – pedagogů. Hlavně z důvodu změny životního stylu. Rodiny v současnosti žijí jiným způsobem života. Často se na výchově dětí podílí jen jeden rodič. Ve firmách a obchodech se prodloužily pracovní doby, čas rodičů strávený s dětmi se tímto minimalizuje. Dětem tak narůstá volný čas, který využívají především pasivně. Neplacená zařízení volného času se rozpadla. Rozpočet rodiny mnohdy nestačí na financování zájmových činností dětí. Děti bývají často sami, nudí se a experimentují. Dále pak hraje významnou roli narůstající počet sociálních deviací, se kterými se pedagog ve škole setkává. Aby mohl učitel vzniklé situace řešit, volal po kompetencích, které byly dříve ve školství neobvyklé. Nyní se již s kompetencemi setkáme v legislativě. Otázkou je, zda jsou dostatečné. Zbývá nám však využít všech možností, které nám oblasti kompetencí nabízí.

V poslední době se často diskutuje o kompetencích, které se – jako výstupní kategorie stávají či spíše mají stát součástí českého vzdělávacího systému. Pojem kompetence, respektive klíčové kompetence včetně jeho obsahu a vymezení vztahu k ostatním společenským vědám, prošel určitým vývojem. V 70. letech 20. století to byl koncept zpočátku zaměřený na oblast dalšího profesního vzdělávání a na rekvalifikace. Významný prostor si kompetence našly i v oblasti požadavků kladených na manažery, na jejich vzdělávání a rozvoj. Později byl tento model rozšířen také na oblast řízení a rozvoje zaměstnanců. Dnes jsou již kompetence součástí strategických a koncepčních kurikulárních dokumentů. Už s nimi nepracují jen odborná pracoviště a ústavy, ale konkrétní vzdělávací subjekty a konkrétní lidé: učitelé, ředitelé škol, specialisté vzdělávání, lektori, vysokoškolští učitelé zejména humanitních oborů. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 11)

Poté, co se kompetence staly významnou součástí vzdělávací strategie České republiky a navázaly na vývoj evropské vzdělávací politiky, byla i u nás v podstatě dokončena implementace přístupu ke vzdělávání a učení podle kompetencí do systému celoživotního učení a vzdělávání. Někdy bouřlivé debaty o významu a pojetí kompetencí tak již ztrácejí na síle. Ztotožnění se s Evropskou myšlenkou, se společnými

zájmy a představami o vytváření a rozvíjení vědění má svůj význam také pro sociální a hospodářský kontext moderní a demokratické společnosti. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 12)

Aby jedinec obstál na globalizujícím se a stále se měnícím trhu práce a byl rovněž úspěšným a spokojeným člověkem, potřebuje být vybaven nejen určitou profesní kvalifikací a odborností, ale především jedinečnou schopností úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací – tedy stručně řečeno určitými kompetencemi. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 12)

Každá profesní činnost je založena na specifických požadavcích, normách, je určitým způsobem organizována. Vzhledem k cíli obsahu činnosti vyžaduje každá profese určité vědomosti, dovednosti, návyky. Klade požadavky na psychické procesy, pozornost, vůli, překonání obtíží. Pedagogická profese je v současné době předmětem mnoha výzkumů. Souvisí to se stoupajícími nároky na učitele v oblasti výchovně vzdělávací práce. Učitel se má připravit na to, že jeho činnost nikdy nebude jednoduchá, že je v pravém slova smyslu neopakovatelná. Musí hluboce pronikat a ve svých důsledcích zasahovat do života žáků. Učitelova práce je velice náročná, zvláště v dnešní době především na rychlost jeho reakcí a rozhodování, na jeho samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací. Můžeme sem zahrnout jeho vlastní stabilitu, odolnost, sílu jeho osobnosti a vlastní energii. (Nelešovská, 2005, s. 12-13)

Dosažení kompetence v požadované míře je v zásadě posuzováno úspěšností chování jedince v různých životních situacích. Dalo by se říci, že kompetentním je ten, kdo obvykle efektivně zvládá rozdílné úkoly a situace. Jinými slovy je úspěšný ve svých sociálních rolích. Využívání a rozvoj kompetence vyžadují úspěšné zvládnutí celého cyklu práce s informacemi a vytváření funkčních souborů znalostí a dovedností:

vytváření nejrůznějších konceptů, metod a postupů rozhodování a řešení problémů anebo dalších specifických kompetencí. Kompetence se proto týkají celé osobnosti člověka (jeho osobnosti, schopnosti, motivů, vlastností) a jsou získávány v průběhu celého života, stejně tak jsou rozvíjeny a ztráceny. Jsou také závislé na věku nositele a kultuře sociálního prostředí. Zároveň s tím mají kompetence (zejména psychosociální) významný vliv na odstraňování sociálních rozdílů mezi lidmi, které jsou současným vzdělávacím systémem spíše dále posilovány. Pozitivním efektem vzdělávání založeného na kompetencích (na osvojování si a rozvíjení znalostí

a dovedností i v běžně užívaném smyslu slova) tak může být zvýšení šance na úspěch a pozitivní motivování také těch žáků, kteří v tradiční škole a v dalším vzdělávání neměli tolik příležitostí. Je velmi náročné ne-li nemožné vytvořit komplexní nebo obecný model kompetencí. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32-33)

1.1 Pojem a členění kompetencí

V literatuře se setkáváme s velkým množstvím vymezení pojmu kompetence od širšího k užšímu pojetí. Terminologie není dosud jednotná. Seznámíme se s některými definicemi.

„Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Na bázi profesních kompetencí je založen profesní standart. Smyslem profesního standardu jako pojmu normativního je stanovení kvalifikačních předpokladů pro vstup do profese (oprávnění vykonávat profesi). Profesní standart definuje nezbytné kompetence vyjadřující způsobilost učitele (pedagogického pracovníka) k výkonu profese v příslušné kategorii. Jinými slovy je konkretizací požadované kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti. Pro naše podmínky navrhneme prokazatelnost na základě doložení o absolvování ucelených studijních programů, dílčích programů nebo kurzů příp. zkoušek.“ (Průcha, 2002, s. 106; c.d. Vašutová, 2001, s. 30-31)

„V češtině se v uvedeném smyslu používá systému řízení místo pojmu kompetence také termín způsobilost. Člověk je způsobilý (má kompetenci) ve chvíli, kdy dokáže efektivně (ve smyslu účelně či hospodárně a zároveň užitečně, respektive úspěšně) propojit „zdroj“ se situací, v níž se nachází nebo úkolem, který má splnit a vhodně konat. Jedinec se v průběhu svého života dostává do různých situací, plní rozličné sociální role a s nimi spojené úkoly a cíle. Dokáže-li efektivně nakládat se svými „individuálními zdroji“ a průběžně je rozvíjí, zvyšuje se pravděpodobnost jeho úspěchu. Kompetence (způsobilost) se tedy v zásadě projevuje v chování (které může být zároveň součástí kompetence), respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti (dosažení cíle)

a je v ní obsažen rozvojový potenciál. Využívání a další rozvoj kompetence (nebo rozvoj kompetencí dalších) jsou zároveň kontextově podmíněné. Jakkoli se totiž různé kompetence liší mírou své komplexnosti a obecnosti, platí o nich, že neexistují mimo určitý kontext nebo situaci.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29)

V pedagogickém slovníku je daný pojem definován takto: „kompetence učitele – soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně; naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104)

„V souvislosti se vzděláváním učitelů se v zahraničí i české literatuře dostává do popředí diskuse o kompetencích učitele a to zejména o pedagogických kompetencích. Vymezení kompetencí potřebných k vykonávání profese vychází z představ o profesní roli a je předpokladem pro formulaci standardu pro vzdělávání učitelů. Podle profesního pojetí představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat jeho vědomosti a dovedností v nových profesních situacích.... Hovoříme-li o kompetencích, pak tedy spíše o tom, jak nabytých schopností, znalostí a dovedností adekvátně, účelně resp. profesionálně využít v konkrétní situaci.“ (Lazarová, 2005, s. 22)

Z výše uvedených definic vyplývá, že pojem kompetence je možno obecně charakterizovat jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a zkušeností, které nám umožní zvládnout orientaci v životní situaci. Autoři Veteška a Tureckiová hovoří výstižně o „zdroji“ a schopnosti propojit je se situací. Důraz v těchto definicích je rovněž kladen na rozvoj již získaných kompetencí.

Pokud již známe pojem kompetence, můžeme se zabývat podrobněji jejich členěním. Jak je uvádějí někteří autoři.

Švec (Švec, 1999, s. 22) vymezuje kompetence učitele takto:

1. Kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická kompetence zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,

- komunikativní kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- diagnostická kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

2. Osobnostní kompetence

- podmiňující úspěšné pedagogické působení zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky, rodiče, kolegy.

3. Rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,
- informační kompetence spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,
- výzkumné kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- seberefektivní kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- autoregulační kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností. (Švec, 1999, s. 22)

Další vymezení klíčových kompetencí:

1. Sociální kompetence

- schopnost práce v týmu,
- kooperativnost,
- schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím,

- komunikativnost (komunikační dovednosti).

2. Kompetente ve vztahu k vlastní osobě

- kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou,
- být svým vlastním manažerem,
- schopnost reflexe vůči sobě samému,
- vědomé rozvíjení vlastních hodnot,
- schopnost posouvat sám sebe (motivace).

3. Kompetence v oblasti metod

- plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti,
- vypracovávat tvořivé neortodoxní řešení,
- strukturovat a klasifikovat nové informace,
- dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti,
- kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení žádoucích inovací a změn,
- zvažovat šance a rizika. (Belz, Siegrist, 2001, s. 167)

Požadavky na kompetence pedagoga uvádí Malach (Malach, 2003, s. 49-55)

takto:

1. Komunikační kompetence

Pedagogický proces můžeme považovat za určitý specifický druh sociální komunikace. Má stanoven jasný cíl a obsah (výchovný projekt, profil absolventa školy, výchovné učební osnovy, pomůcky). Jsou určeni nebo identifikovatelní účastníci – pedagog a vychovávaný. Je vymezen prostor pro komunikaci a jeho kvalita (jen částečně to platí o sebevýchově nebo sebevzdělávání, např. distančním vzdělávání). Je obvykle stanoven čas komunikace (režim školy a výchovného zařízení, plán tréninku). Dále je očekáván výsledek komunikace a je snaha jeho dosahování kontrolovat a vyhodnocovat. Vyžaduje náklady – personální, materiální. Pedagog je na svoji roli připravován – je profesionál (viz. Požadavky na vzdělání). Verbální komunikace má své lingvistické a paralingvistické hledisko, kde pedagog užívá i neverbálních prostředků, které mohou významně posilovat verbální sdělení.

2. Motivační kompetence

Pedagog by se měl snažit poznat motivační strukturu vychovávaných osob. Pokud zjistí nedostatek vnitřní motivace, pokouší se vychovávaného pobízet k aktivitě. Usiluje o vyváženost individuálního i sociálního rozměru motivace.

3. Prezentační kompetence

Zahrnují rozmanité způsoby předvádění, nabízení, zprostředkovávání osvojovaných obsahů v podobě informací předvedeného výkonu, vzorového jednání apod. Prezentace výchovných a vzdělávacích obsahů se děje verbálně i neverbálně. Verbálně s použitím názorných pomůcek, včetně těch prezentovaných technickými prostředky (videopořady, počítačové programy), předvedením pokusu, předvedením pohybového, hudebního nebo pracovního výkonu, ukázkou mravního jednání v praxi. Zapojením vychovávaných do řešení praktických úkolů, které jsou zdrojem poznání. Konkrétními způsoby a postupy prezentace se zabývají teorie výchovy jednotlivým složkám, didaktiky předmětů nebo metodiky výcviku, tréninku.

4. Diagnostické kompetence

Pedagog je odpovědný nejen za prezentace výchovných a vzdělávacích obsahů, ale jeho povinností je také zjistit vstupní charakteristiky osob vstupujících do procesu výchovy a vzdělávání. Poskytovat jim v průběhu učení pomocí zpětné vazby informace o jejich postupu k cíli. Provést vyhodnocení výsledků jejich učení formou vysvědčení, osvědčení, uznání výkonu, atestace. Při hodnocení v kterékoliv etapě pedagogického procesu (přípravné, realizační a hodnotící) můžeme sledovat jednu nebo více diagnostických funkcí. Jsou to tyto funkce: poznávací, kontrolní, řídicí, verifikační, motivační, výchovná, selektivní, informační, profylaktická, depistážní.

5. Organizační kompetence

Výchovné procesy jsou popsateľné jako určité technologické postupy, které mají svoji přípravnou, realizační a hodnotící fázi. Pedagog jako manažér výchovy organizuje svoje aktivity a současně organizuje činnosti vychovávaných. Pokud jde o výchovu a vzdělávání ve školních podmínkách učitel např. spolupracuje s ostatními učiteli, výchovným poradcem, s rodiči žáků, s mnoha dalšími institucemi (Policii ČR, municipální policii, s úřady práce, se školskými orgány, s obecní reprezentací,

s podnikatelskou sférou atd.). To vše vyžaduje nezbytné řídicí a organizační schopnosti. (Malach, 2003, s. 49-55)

B. Lazarová hovoří o tzv. **krizové intervenčních kompetencích**, které se týkají znalostí z oboru psychologie, poradenství, zdravotnictví, znalosti krizové intervence, znalosti práva, institucí a práce s klientem. K tomuto je potřeba mít speciální sociální a komunikační dovednosti: vést diagnostický rozhovor, zvládat techniky dotazování, umět vyjednávat, komunikovat s jinými odborníky. (Lazarová, 2005, s. 26)

1.2 Kompetence a role učitelů

Můžeme říct, že kompetence učitele jsou podmíněny rolemi učitele. Existuje zde úzká vazba. Role učitele se rozšiřují a tyto je učitel nucen akceptovat na základě strategie školy. Pokud se zamyslíme nad rolemi, které učitel nejčastěji zastává, uvedeme především roli vzdělavatele, vychovatele, organizátora, prostředníka, odborníka (poruchy učení), důvěrníka, kamaráda a přítele. Není vyloučeno, že pokud se do budoucna rozšíří role učitele, vznikne potřeba dalšího dosažení kompetence.

V dnešní době již není „výcvik poslušnosti“ pro rodiče prioritní. Děti jsou v důsledku toho méně navyklé doma poslouchat a to se odráží i ve škole. Proto je pro učitele, kteří jsou sami navyklí podřizovat se autoritě a jsou konfrontováni s žáky, kteří je již tolik neposlouchají, tolik obtížné tento vývoj akceptovat. Často tudíž dochází ke změně role učitele. Žákovská populace se v poslední době výrazně změnila. Všechny děti do školy chodit musí, ale mnoho z nich není k tomu motivováno a další vykazují asociální chování spolu se vzdělávacími problémy. Učitelé, kteří byli vedeni k tomu, aby své žáky jen vzdělávali a požadovali po nich naprostou disciplínu, nedokážou vzdělávat své žáky v těchto změněných podmínkách. A ve chvíli, kdy musí plnit ještě jiné role (vychovávat nebo socializovat žáky), nejsou na to připraveni a není na to připravena ani škola jako celek. Tyto skutečnosti je v jejich povolání znejistují. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 46)

Učitel musí mít stále na mysli, že zastává i úlohu výchovnou. Tedy současně s tím, jak věnuje svou pozornost prospěchu žáků, musí se zajímat o jejich chování a postoje obecně, o jejich osobní a společenský rozvoj a jakékoliv jejich individuální potřeby.

Řešení nevhodného chování žáků není jen otázkou kázeňskou, ale je spojeno také se zodpovědností za výchovu žáků. Navíc je v této souvislosti třeba říci, že pedagog musí vnímat pozorně chování žáků, které je příčinou určitých obav, i když nevede přímo k oslabování kázně ve třídě nebo ho není možno považovat za přestupek. Například přílišná plachost dítěte, sklon pracovat velmi pomalu, časně denní snění nemusejí nějak vyrušovat, ale je třeba si jich všimnout při hodnocení prospěchu žáků; možná je jim potřeba věnovat další pozornost. Učitelé si všimají vedle řady podob rušivého chování žáků i některých forem, které k přímému vyrušování nevedou. (Kyriacou, 1996, s. 106)

Pokud bude pedagog s žáky probírat jejich situaci, možná se dostane i na témata přesahující rámec jeho kompetence, někdy to pozná na první pohled a případ předá kolegovi. Jindy může jít o záležitosti u kterých učitel poskytne radu a podporu. Mezi těmito dvěma extrémy jsou však případy, kdy si pedagog nebude jistý jak má nejlépe postupovat. Není v učitelově zájmu, ale ani v zájmu žáka řešit témata k nimž nemá potřebné informace, podporu školy ani doporučený postup, legislativu oblasti vzdělávání nebo interpersonální dovednosti, které jsou nutné ke správnému zkoumání a posouzení situace. Pedagog zabývající se osobní péčí, musí často pracovat s žáky, kteří čelí akutním a stresujícím problémům. Osobní intervence učitele může situaci zásadně změnit. Je zde nebezpečí, že role učitele bude potlačena a pedagog se bude chtít do určité míry na případu osobně podílet, např. finanční výpomoc. Existují tři hlavní důvody proč si musí pedagog stanovit meze vlastního podílu na pomoci problémovým žákům. Jen málokterý případ je tak jednoduchý, jak se na první pohled jeví. Také i s nejlepším úmyslem je snadné jednat kontraproduktivně. Dále není reálná osobní angažovanost a věnování svého času a citového zaujetí případu, kolik by bylo doopravdy třeba. Učitel se dostane i do situace, kdy mu žák chce něco svěřit, ale s tím že tajemství nesmí být odhaleno. Pak je to nutné, je potřeba poskytnout důvěru, ovšem s tím, že pokud se bude jednat o závažný problém, nelze slibovat dopředu mlčenlivost. (Kyriacou, 2005, s. 24)

Autoři se shodují na změněných výchovných podmínkách, které vyžadují změnu a rozšíření role učitele. V podstatě by tyto role měly přizpůsobit (žákovské populaci). Měli by si žáků všimnout, působit na ně preventivně a uvědomit si hranice své role. Vpravení se do nových a netradičních rolí není pro učitele jednoduchá záležitost. Chce to však odvalu, odhodlání a hlavně trpělivost. Můžeme konstatovat, že role a kompetence učitele se rozšířily a budou se nadále vyvíjet podle profesních požadavků.

1.3 Role třídního učitele ve výchově

Třídní učitel tráví s dětmi většinou nejvíce času. Často je tedy součástí výchovné situace, kterou musí řešit nebo je požádán ostatními učiteli, aby ji řešil. Jeho kompetence mu umožňují mít způsobilost k řešení problémů. Děti se mnohdy chovají rizikově, experimentují v oblasti patologických jevů. Požadované a dostatečné kompetence učitele jsou tudíž využívány nejen při výuce, ale také při výchově. Proto se problematikou výchovného působení třídního učitele budu zabývat.

Každá sociální role je komplexem dílčích aktivit a způsobů jednání. Sociální roli vymezuje Sociologický slovník následovně: „Je to souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici. Metafora sociální role vychází z pojetí společnosti jako jeviště, na kterém se práva privilegia a povinnosti spojené s určitou sociální pozicí mění v konkrétní předvídatelné chování. Sociální role řídí jedincovo chování v jeho sociální pozici skrze očekávání publika. Nositel sociální role tato očekávání vnímá, interpretuje a pak převádí do konkrétního rolového chování. Svým chováním se jedinec učí v procesu socializace. Sociální role není úplně nezměnitelná, jedinec může její pojetí pozměnit, emancipovat se do ní nebo prosadit své pojetí role. (Jandourek, 2001, s. 207)

„Třídní učitel má ve výchově žáků významné postavení. Podmínky pro ustavení funkce třídního učitele byly vytvořeny teprve tehdy, kdy bylo dosaženo určitého stupně demokratizace a výchovy. Vznik funkce třídního učitele souvisí s rozšířením hromadného vyučování organizačně zajišťovaného vyučovacími hodinami v rámci třídy. Tuto ve své době novou. Podstatně efektivnější organizaci vyučování a s ní i novou roli učitele, jehož specifickou funkci moderní pedagogika vyjadřuje atributem třídní. Soudobé separační tendence vyvolané nacionálními a ekonomickými tlaky, jimiž je poznamenán vývoj ve většině postkomunistických zemí, nutí společnost hledat takové výchovné koncepce a prostředky, které by (aplikovány) ve svých důsledcích byly sto posílit sociální a kulturní soudržnost společnosti na základě zvýšení úrovně morální vychovanosti a vědomí historické spoluodpovědnosti příštích generací bez konfrontačního společenského vývoje. Výchovné poslání třídního učitele v současném školském systému tak dostává charakter především koordinačního a integračního činitele.“ (Kurelová, 1996, s. 137; c.d. Spousta, 1993, 1994)

Pro funkci třídního učitele je příznačný:

1. globální zřetel k vývoji jednotlivých žáků i žákovského kolektivu jako celku,
2. co nejužší a nejdůvěrnější kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci,
3. pozitivní vztah k žákům, v jehož prizmatu jsou viděny všechny aktivity, požadavky ostatních učitelů, konflikty, úspěchy, nedostatky i prohry žáků při současném zachování plné, osobními kvalitami podložené autority třídního učitele,
4. péče o rozvoj individuality každého jednotlivého žáka permanentní stimulace a posilování aktivity, iniciativy, samostatnosti a tvořivosti žáků v operačním poli třídy. (Kurelová, 1996, s. 137; c.d. Spousta, 1993, 1994)

Činnosti třídního učitele lze rozvrhnout zhruba do pěti základních oblastí. Ze široké palety činností vyjímáme tyto povinnosti:

1. **Vyučování** – i třídní učitel vyučuje jako každý jiný učitel v oboru, pro nějž získal aprobaci absolutoriem vysoké školy. Znamená to, že jako odborník – specialista pro vyučování určitému oboru prošel vysokoškolskou přípravou nejen v disciplínách svého vědního oboru, ale že je erudován i v oblasti pedagogických, psychologických, filozofických, sociologických a ostatních věd o člověku. Od ostatních učitelů vyučujících týž obor se liší pouze tím, že v té třídě, v níž vykonává i funkci třídního učitele, vyučuje pokud možno v co největším počtu vyučovacích hodin. Tyto tendence jsou motivovány snahou v maximální možné míře rozšířit časový prostor a podmínky pro hluboké poznání žáků jeho třídy, a tím i prohloubit, zkvalitnit a optimalizovat možnosti pro jeho činnost výchovnou.
2. **Přímé výchovné působení** v mnohorozměrném prostoru žákovského kolektivu třídy. Třídní učitel vychovává stejně jako ostatní učitelé vyučující v jeho třídě. Jeho výchovné působení se však liší tím, že koncentruje pozornost především na svoji třídu, v níž plní i funkci garanta výchovné práce celého učitelského sboru, a že reprezentuje učitelský sbor i žákovský kolektiv na veřejnosti a stává se jeho mluvčím. Ve vztahu ke svým žákům, stejně jako k vedení školy vystupuje jako

jejich zástupce a ručitel jejich školní práce. S dominující převahou se podílí na utváření kolektivu žáků a žákovské samosprávy, na jejich aktivizaci a koordinační činnosti a na posilování samostatnosti samosprávného orgánu. Sleduje a kontroluje chování a úroveň dosahovaného prospěchu žáků třídy. Diagnostikuje a hodnotí výchovné a vzdělávací výsledky žákovského kolektivu na základě analýzy vývoje a současného stavu výchovné úrovně třídy. Formuluje pedagogickou prognózu vývoje a potřeb třídního kolektivu, z níž pak vychází při promyšlení projektu výchovy ve třídě. Projektuje a konkretizuje výchovné záměry na základě poznání specifických podmínek dané třídy.

3. **Řízení a organizace vzdělávacího a výchovného procesu**, a to ve všech třídách v nichž vyučuje. Pozornost však opět soustřeďuje na svoji třídu a vyvíjí maximální snahu proniknout do její sociální struktury, aby mohl na základě jejího poznání ovlivňovat a kvalifikovaně a efektivně řídit žákovský kolektiv v souladu s výchovnými tendencemi školy a v intencích společnosti. Proto také nese odpovědnost za globální vzdělanostní a výchovnou úroveň třídy, včetně péče o fungování učebny, o pořádek ve třídě a respektování školního režimu žáky dané třídy. Vede též administrativně nejnutnější pedagogickou dokumentaci.
4. **Koordinace výchovné a vzdělávací práce** všech učitelů vyučujících ve třídě.
 - Koordinuje především zadávání souhrnného opakování učební látky, domácích úkolů, písemných zkoušek a testů, prověřování znalostí a stanovení požadavků v jednotlivých vyučovacích předmětech, aby se zamezilo přetěžování a neurotizování žáků.
 - Je v těsném a stálém kontaktu s učiteli vyučujícími v jeho třídě, konzultuje a řeší s nimi vzniklé konfliktní situace.
 - Pokud neexistují specifické důvody pro rozdílný zasedací pořádek ve třídě při vyučování určitému předmětu, koordinuje požadavky jednotlivých učitelů.
 - Uvádí v soulad názory a požadavky všech zainteresovaných učitelů na oblečení, vystupování a jednání žáků třídy, na grafickou, formální úpravu grafických záznamů apod.

- Koordinuje všechny akce konané při vyučování i mimo ně např. návštěvy zdravotnických pracovníků, filmových a divadelních představení, výstav, výchovných koncertů, exkurzí, vzdělávacích, kulturních a sportovních soutěží, školních výletů.
- Zprostředkovává a usměrňuje styk žáků s ostatními učiteli a s vedením školy.

5. **Spolupráce se všemi organizacemi**, institucemi i jednotlivci, kteří jakýmkoliv způsobem přicházejí do kontaktu s žáky jeho třídy.

- Poznává životní podmínky a rodinné prostředí žáků a spolupracuje s rodinou.
- Stimuluje a sleduje zájmovou činnost žáků.
- Sleduje druh a intenzitu výchovného ovlivňování žáků telekomunikačními prostředky a širokou veřejností a kooperuje s nimi.
- Stanoví prostředky výchovy úctyplného vztahu k druhému pohlaví a výchovy rodičovství a iniciuje spolupráci s příslušnými odborníky.
- Promyslí formy přípravy pro uvědomělou volbu příštího profesionálního uplatnění žáků a zprostředkovává jejich styk s pracovníky těch profesí, o něž žáci projevují zájem.“ (Kurelová, 1996, s. 137-138; c.d. Spousta, 1993, 1994)

1.4 Specifika výchovné péče učitelů

„Každý učitel má představu o výchově, o koncepci výchovy a o její strategii. Jde o to, aby tato koncepce byla opřena o taková východiska, která by umožňovala jeho optimální a správná rozhodování. Úvahy mohou být různě orientované, mohou vycházet z různých předpokladů a vést ve svých důsledcích i k rozdílným výsledkům. Posudme nyní čtyři základní aspekty takových úvah.“ (Kurelová, 1996, s. 5; c.d. Kantorková, Langr 1993)

1. „Výchova má být zaměřena na dodržování a upevňování stanoveného pořádku, režimu, zvyklostí, kázně, plnění úkolů apod.
2. Výchova má být spíše zaměřena na získání co největšího množství informací, vědomostí, znalostí, dovedností, zručností atd.

3. Výchova má maximálně vyhovovat samotnému vychovateli. Má upevňovat jeho prestiž, jeho úspěšnost ve výchově a vzdělávání žáků. Má být orientována na jeho dobré vztahy k žákům. Tato jeho úspěšnost je také úspěšností žáků.
4. Učitel je zastáncem práv a zájmů dítěte. Znalost potřeb dítěte a jeho osobnostní rozvoj jsou tím nejdůležitějším. Individuální rozkvět žáka, jeho pozitivní vývoj, který vychází z jeho vlastních potencialit a ze společné kooperace učitele a žáka, je pro tuto výchovu základem.“ (Kurelová, 1996, s. 5; c.d. Kantorková, Langr 1993)

Rozdílly jsou právě v různosti učitelova subjektivního pojetí dítěte.

- Dítě je hlavně potřebí zvládnout, ukáznit, naučit poslušnosti a respektu k autoritám. Nic není pro jeho život důležitější a potřebnější.
- Dítě neví, jak je potřebné se připravovat na budoucí život, nechce se mu učit pro své různé budoucí role, pro své uplatnění. Musíme ho a jeho zájem k tomu přinutit. Ještě nám poděkuje, až bude starší, a bude nám vděčné.
- Nejdůležitější pro žáka jsou vědomosti, poučení, dokonalé vysvětlení. To vše co nejlépe, nejúčinněji, maximální možné míře dokonalosti a rozsahu.
- Žák, dítěte, se chce vzdělávat, chce být lepší, chce se učit, ale má právo pochybovat, neumět. Maximální pochopení, empatie, citlivosti je třeba. Základem je porozumění dítěti, to je východisko ke všemu.
- Dítě je slabé, nezná věci, neumí činnosti a stále potřebuje pomoc učitele. Všeobecná a všestranná péče je základem výchovného a vzdělávacího úsilí.
- Dítě je svým způsobem postiženo, poškozeno. Dá se říci, že se to týká většiny našich žáků. Poškození pramení z rozvratu v rodinách, ze zdravotních obtíží, z dysfunkce, špatného sociálního zázemí, z negativních vlivů (televize, party aj.). Pomoc a pozitivní kompenzace jsou velmi důležité a podstatné.
- Nabídněme dětem – žákům různé programy, ať si vyberou, ať si zvolí vlastní dráhu, vlastní cestu vzdělávání i učení. My jim vyhovíme, a to bude to nejlepší.

- Dítě je nový člověk. Čistý, nezkažený člověk, naděje pro budoucnost. Jeho prostřednictvím budoucnost budujeme. Vcíťme se do něho a bude lepší svět pro všechny.“ (Kurelová, 1996, s. 5-6 ; c.d. Kantorková, Langr 1993)

Česká veřejnost se obrací na učitele s podněty a výzvami, jež lze v podstatě shrnout do několika vět. Učitel by měl při své výchovné práci iniciovat dobré vzájemné vztahy mezi spolužáky, mezi členy učitelského sboru a zaměstnanci školy i ostatními lidmi z jejich okolí. Měl by využívat současných politických událostí ve světě a ukázat nesmyslné ničení ve válkách, na destrukci majetku, devastaci přírody a likvidaci lidských životů mezi národy na středním východě. Měl by posilovat přesvědčení žáků, že jediné odzbrojováním lze dosáhnout zvýšení životní úrovně, že pouze vytvářením skutečných hodnot lze dosáhnout optima. Rozvíjet demokratické cítění a myšlení žáků, vzájemné porozumění, toleranci a čestnost. Vést žáky k solidaritě a přátelství s osamostatňujícími se národy a nově se konstituujícími státy. Přesvědčovat žáky, že usnadnit vzájemné dorozumění mezi národy lze i překonáním jazykové bariéry studiem cizích jazyků. Vést žáky k toleranci etnických, nacionálních a náboženských odlišností. (Kurelová, 1996, s.144)

Aby bylo těchto cílů dosaženo měli by mít pedagogové široký rozhled, být morálně vyspělí a mít žádoucí hodnotovou orientaci, být spravedliví, být pedagogickými optimisty, zvládnout pedagogický takt a klid, dokázat se profesně angažovat a být tvořivými a hlavně mít dobrý vztah k vychovávaným jedincům. (Malach, 2003, s. 59)

2. Odborná spolupráce učitelů

Není možné jednoznačně určit, které případy žákovských problémů se mají řešit na půdě školy a zůstat v rukou učitelů, a které jednoznačně spadají do kompetencí odborníků působících vně školy: poradenských a klinických psychologů, psychiatrů, sociálních kurátorů, policistů apod. Situace a problémy spojené se školou, resp. školní docházkou a školním životem žáka vyžadují v řadě případů nejprve intervenci školy a lidí v ní. V posledních letech sílily tendence nepatologizovat žáky a jejich chování a ulevit přeplněným pedagogicko-psychologickým poradnám v jejich snahách vyhovět požadavkům učitelů a převzít do péče i ty případy, které by mohly a měly být řešeny přímo ve školách. Psychologové v poradnách mohou v řadě případů poskytnout svůj odborný pohled a radu, ale jen stěží mohou sledovat každodenní školní interakce a intervenovat vždy tam, kde je třeba. Někdy se zdá, že učitelům pouze chybí odvaha pouštět se do podpory a pomoci žákům a raději dobrovolně, snad ve snaze raději nic nepokazit, předávají odpovědnost do rukou odborníků. Při řešení problémů žáků ve škole by se měl učitel přímo zapojit, pohovořit o problému s rodiči. Pokud není problém odstraněn, poradit se s ostatními kolegy ve škole. Až poté se obracet na pedagogicko-psychologickou poradnu. **Je zde tedy zřejmá tendence posílit kompetence učitelů a zejména učitelských týmů zvládat mnohé situace a problémové případy přímo ve školách.** Je to cesta přirozená, logická a ekonomická. (Lazarová, 2005, s. 29)

Výhody týmové spolupráce učitelů jsou nesčetné. Týmová práce umožňuje učitelům pracovat ve skupině, odstranit izolovanost a spolu s ostatními hledat a nacházet řešení problémů, se kterými se žáci setkávají. To ovšem předpokládá, že členové týmu se pro tuto práci rozhodují dobrovolně a jsou pro ni motivováni, společně vypracovávají pedagogický projekt a vyčlení si na setkávání dostatek času. Práce v týmu se neomezuje pouze na učitele, kteří učí v jedné třídě. V případě problémových žáků lze těžit i ze spolupráce s ostatními odborníky, například s výchovným poradcem, školním psychologem nebo pedagogicko-psychologickými poradnami. Pro efektivní práci týmu je nutné předem zajistit tyto podmínky:

- minimální doba trvání pro schůzku týmu by měla činit asi jednu hodinu,
- měla by být zajištěna pravidelnost setkávání jednou za týden, jednou za čtrnáct dnů,
- měl by být přesně stanovený program setkání,

- dále by měl být stanoven moderátor setkání, který sleduje, aby se jednání odvíjelo podle stanoveného programu, také řídí a usměrňuje debatu,
- měl by být stanoven administrátor setkání, který zapisuje důležitá rozhodnutí (kvůli chybějícím členům týmu a kvůli tomu, aby se na nic nezapomnělo).

(Auger, Boucharlat, 2005, s. 103)

Stále častěji si pracovní týmy přejí být odborně doprovázeny osobou zvenčí, takzvaným supervizorem. Odborný doprovod spočívá v tom, že tato osoba je týmu k dispozici jako pomoc v duchu přístupu C. Rogerse. Doprovázející odborník pomáhá členům týmu vytvořit, realizovat a hodnotit jejich projekt. Tak jim umožní, aby analyzovali svou práci, získali nad ní určitý nadhled a činili správná rozhodnutí. Délka odborného doprovázení bývá maximálně dva až tři roky, jinak tým pracuje samostatně. Jak již bylo řečeno výše práce v těchto týmech se nemusí omezovat pouze na učitele, kteří učí v jedné třídě, ale v některých případech je užitečné úzce spolupracovat i s jinými odborníky. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 103-104)

2.1 Spolupráce učitele se školním psychologem

Vztahy mezi psychology a učiteli zaslouží pozornost odborníků, neboť jsou základem jejich spolupráce při prevenci i řešení problémů. Zatímco školní psychologové nově vstupující do českých škol hledají svou novou profesní identitu a specifikují si pracovní náplň v souladu potřebami školy, učitelé ověřují, jak služeb nových kolegů co nejlépe využívat ku prospěchu všech aktérů školního života. Křehké vztahy a rodící se spolupráce školních psychologů a učitelů mohou procházet mnoha úskalími. Profesní vztah učitelů a psychologů bývá utvářen minulou zkušeností, projekcí vzájemných představ profesních rolích, očekáváními, ale i osobními sympatiemi/antipatiemi ke konkrétním osobnostním typům. V praxi české školy učitelé po léta spolupracují především s poradenskými psychology. I když se jen zřídka setkáváme s otevřenými rozpory a rivalitou mezi nimi, přesto se zdá, že podmínky pro rovnocenný a partnerský vztah nebyly a nejsou příliš příznivé, a to hned z řady důvodů. Vztahy se mohou komplikovat nedorozuměními. Poradenský psycholog, často vzdálený od školy a komunikující s učitelem někdy jen prostřednictvím dotazníků a zpráv, nemá příliš mnoho možností konzultovat s ním každý případ, vyjasňovat si svá porozumění

pojům, objednávkám, myšlenkám, tvrzením, návrhům na intervence. Práce psychologů může být pro mnohé učitele nečitelná. Někteří si vybavují představu psychologa zavřeného v pracovně, kde s klientem „něco záhadného provádí“ a výstupem z toho všeho je učitelůvi více či méně srozumitelný nálezn. Přirozená je i obava učitelů, že psychologové odhalují jejich nedostatky a chyby. Psycholog totiž mívá možnost dovědět se bez přímé účasti učitele mnohé o jeho práci např. prostřednictvím rodičů, dětí... a následně poskytuje učitelůvi (mnohdy i nevyžádané) informace a někdy i rady. Školní psychologové mají díky podstatně bližšímu vztahu ke škole a možnostem každodenně spolupracovat a otevírat se daleko více příležitostem výše zmíněným obavám a vztahovým rizikům předcházet. (Lazarová, 2005, s. 31-32)

Na začátku každé spolupráce psychologa a učitele jsou objednávky. Jejich naplnění, resp. naplnění učitelova očekávání, je základem úspěšné spolupráce a utváření dobrého vztahu. Proto jsou objednávky v odborných kruzích tak často diskutovány. Je zřejmé, že učitel do své objednávky přenáší vztah k psychologovi a vlastní definici psychologovy role. Zkušenost ukazuje, že učitelé, stejně jako běžní klienti, často nevyslovují objednávku jasně. Obvykle začínají popisem a vlastním hodnocením situace stavu problému, někdy se dokonce snaží vysvětlovat příčiny, mnohdy vysloví několik objednávek najednou, a tak není zcela zřetelné, na čem by měl psycholog vlastně pracovat. V rizikových objednávkách chtějí učitelé obvykle znát diagnózy, příčiny problémového chování žáka, žádají rychle změny nebo doporučení např. pro tolerantní hodnocení žáka. Jejich splnění nemusí učitele v zacházení s problémovým žákem posunout ani o píd' dopředu, a to ani v případě, kdy se psycholog snaží připojit užitečnou radu. Je-li tedy učitel odhodlán angažovat se v případě a převzít spoluodpovědnost za jeho řešení, může se již předtím, než osloví psychologa, pro sebe naformulovat smysluplné objednávky: V čem očekávám pomoc psychologa? Jakou změnu by měla spolupráce přinést? Pokud je objednávek více, odkud by se mělo začít? Psycholog by měl být schopen pomoci učitelůvi objednávky srozumitelně naformulovat tak, aby:

- bylo zřejmé na čem se bude pracovat a kde je třeba začít,
- směřovaly do budoucnosti,
- činily učitele spoluodpovědným za to, co se bude dít. (Lazarová, 2005, s. 32-33)

Školní psycholog většinou na školách sleduje žáky po celou dobu jejich docházky v úzké spolupráci s pedagogickým sborem. Zaměřuje se na individuálně vedené rozhovory a snaží se žáků lépe porozumět jejich roli a účasti ve škole. Podílí se také na pomoci při volbě povolání nebo další studijní cestě žáka (tuto roli může také plnit i výchovný poradce). Žákovi, který má ve škole problémy, může školní psycholog pomoci lépe zhodnotit jeho schopnosti, motivaci a ambice. (Auger, Boucharlat, 2005, s. 104)

Funkce školního psychologa na našich školách oficiálně existuje od roku 2004 (konkretizována byla vyhláškou MŠMT 72 z roku 2005). Zaměstnávat psychologa (a nebo také speciálního pedagoga) škola může v rámci tzv. rozšířené varianty školního poradenského pracoviště. Jako u řady jiných věcí bohužel ale často chybí peníze, takže velká většina škol se - alespoň zatím - spokojuje s variantou levnější; ta znamená přítomnost týmu, který tvoří výchovný poradce a školní metodik prevence (speciálně proškolení učitelé), kteří spolupracují s třídními učiteli. Mohlo by se zdát, že školní psycholog je nějakým výstřelkem doby a plodem "americké" tendence, která velí, že skoro každý má mít svého psychologa. Není tomu ale tak. Školní psycholog může škole nabídnout mnoho pozitivních věcí a to i přesto, že v naší zemi máme kvalitní síť pedagogicko-psychologických poraden. (<http://zrcadlo.blogspot.com/2009/03/skolni-psycholog-k-cemu-je.html>)

Jaké jsou tedy výhody "rozšířené varianty" školního poradenského pracoviště?

1. Ve škole existuje odborně vzdělaný profesionál, který koordinuje aktivity celého poradenského týmu. Jeho ostatním členům může poskytovat rady, případně vzdělávání týkající se celé řady témat. Učitelé se mají na koho obrátit, když potřebují něco konzultovat.

2. Škola se školním psychologem může zvládnout celou řadu situací bez toho, aby se obracela na (často přetížené) pedagogicko-psychologické poradny.

3. Školní psycholog není členem učitelského sboru, má určité „nezávislé postavení“, z čehož vyplývá celá řada výhod:

a) pro žáky – mohou se mu svěřit s věcmi, s kterými by za výchovným poradcem

nepřišli např. proto, že je zároveň učí a známkuje;

b) pro pedagogický sbor včetně ředitele: může pomoci s komunikací, když se v ní objeví problémy.

4. Školní psycholog je profesionál, který se psychologické činnosti věnuje ve škole takřkajíc „na plný úvazek“ (i když ho reálně ve škole nemusí mít). Tím, že nemá učitelské povinnosti, má možnost dívat se na situace ve škole jinou, méně výkonově zaměřenou optikou a přinést určitý nový pohled, který v dalším kroku může vést k objevení zatím neviděného řešení problémové situace.

5. Školní psycholog může vnášet do školy podněty, které zlepší klima - "atmosféru" ve škole (např. zaměření na psychohygienu, lepší přizpůsobení organizace času, prostoru, žákům, učitelům apod.). (<http://zrcadlo.blogspot.com/2009/03/skolni-psycholog-k-cemu-je.html>)

Školní psycholog je naproti tomu v úplně jiné pozici. Řeší aktuální problémy teď a hned, s aktéry situací se lépe zná a události může vnímat v kontextu celkového dění na škole. Tím, že na škole pracuje dlouhodobě, se mu ale také otvírá prostor pro realizaci preventivních aktivit. Školní psycholog je k dispozici žákům, učitelům, rodičům i řediteli a musí za ním být vidět pozitivní výsledky práce. Nejsou-li, škola jej může vyhodnotit jako zbytečného a dále jej nezaměstnávat. Vše závisí na konkrétní škole. (<http://zrcadlo.blogspot.com/2009/03/skolni-psycholog-k-cemu-je.html>)

2.2 Spolupráce učitele s metodikem prevence

Učitelé na základních školách spolupracují s metodikem prevence. Je jím vyučující pedagog, který tuto funkci na škole zastává. Pan Mgr. Novotný mi přiblížil formou konzultace činnost metodika prevence na Základní škole v Ostravě na ulici Mitušova 8. Metodik prevence řeší odhalené přestupky žáků školy, někdy za účasti rodičů či dalších pedagogů. Vede si řádnou dokumentaci o druzích přestupků a jejich četnosti. Řeší i paradoxní případy, které si děti mohou vyřídit mezi sebou, nebo které se staly za branami školy, ale rodiče trvají na projednání události. Dále pořádá besedy, provádí

rovněž poradenskou činnost, na nástěnce informuje o činnosti své i kooperujících organizací, pořádá adaptační pobyty pro děti – zaměřené na prevenci proti patologickým jevům, spolupracuje s krajským metodikem prevence patologických jevů, s učiteli i dalšími subjekty. Metodik již řešil v minulosti s učiteli a následně rodiči tyto negativní společenské jevy: neomluvená absence – záškoláctví, napadení spolužáka, podvody se žákovskou knížkou – padělání známek, šikanování, kouření, alkohol, předčasný sexuální život, vandalismus – ničení školního majetku, pronásledování spolužáka, vulgární chování vůči spolužákům a učitelům.

Metodik prevence patologických jevů vytváří školní preventivní strategie pro svou základní školu. Při vytváření programu strategie vyšel z platné školské legislativy, aktuálního stavu na škole. Vyhodnotil dotazníkový průzkum, kde byli osloveni učitelé i žáci školy. Na základě tohoto vymezil tři okruhy problémů (od závažných, středně závažných, po málo závažné), pro něž doporučil prevence a aktivity, které jsou určeny převážně pro učitele:

1. Závažné problémy

- Netolismus
- Kouření
- Vandalismus
- Šikana

2. Středně závažné problémy

- Záškoláctví
- Rasismus a xenofobie
- Alkohol
- Drogy

3. Málo závažné problémy

- Kriminalita a delikvence
- Patologické hráčství
- Rizikový sex
- Domácí násilí
- Týrání a zneužívání dětí

- Ohrožení mravní výchovy mládeže
- Poruchy příjmu potravy

Metody prevence

Nespecifická prevence: je součástí výuky a učebních osnov jednotlivých předmětů, usiluje o zvyšování sebevědomí a sebeuvědomění žáků, rozvíjení vhodné verbální i neverbální komunikace, konstruktivní řešení problémů, schopnost klást otázky a vyjádřit svůj názor, řešení stresu, učení vzájemné pomoci, schopnost říci si o pomoc a vědomí kam se v jakých záležitostech obrátit, vyrovnání se s neúspěchem, obrana před manipulací.

Specifická prevence: jedná se o programy cíleně zaměřené na řešení výskytu konkrétních sociálně patologických jevů. Tyto aktivity nejsou součástí učebního plánu, reagují na zvláštní situace v třídních kolektivech nebo mezi třídními kolektivy, či ve vztazích mezi třídními kolektivy a pedagogy. Tyto situace jsou zjišťovány na základě šetření prováděného ve škole (pozorování, monitoring třídního učitele, sociometrie, dotazníky, diskuse).

Interaktivní metody: použití filmů, dvd, videa, tabule, internetu v hodinách

Prožitkové metody: použití her

Sebezkušenostní metody: použití peer programu (učení vrstevníků)

Formy prevence

- v rámci výuky
- besedy (výchovný poradce, školní psycholog, metodik prevence)
- besedy s odborníky z participujících organizací
- Exkurze
- Školy v přírodě, ozdravné pobyty – použití prožitkových her

Okruhy prevence

Netolismus

Primární prevence bude obsažena v hodinách informatiky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Beseda s odborníkem pro žáky. Informace pro rodiče na třídních schůzkách. Interaktivní hodiny – bezpečný internet pro děti.

Kouření

Primární prevence bude obsažena v hodinách přírodopisu, chemie, prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Využití PC k interaktivní výuce, internetové odkazy (liga proti kouření, kuřákova plíce apod.) Beseda s lékařem pro žáky. Dobrá informovanost rodičů při výskytu kouření (přes žákovskou knížku, na třídních schůzkách apod.).

Vandalismus

Hlavním bodem prevence bude důslednost ve výchovně vzdělávacím procesu. Sankce za svévolné ničení věcí jsou uvedeny ve školním řádu. Důkladné seznámení žáků se školním řádem na začátku školního roku. (nechat žákům podepsat). Seznámit rodiče se školním řádem a sankcemi na třídních schůzkách, základní informace v žákovské knížce. Primární prevence bude náplní třídnických hodin, bude obsažena v hodinách prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví.

Šikana

Základní primární prevence šikany proběhne v hodinách Občanské výchovy a Výchovy ke zdraví a také v třídnických hodinách. Využití didaktického materiálu (knihy, dvd, pc,). Besedy ve vyučování. Proškolení učitelů, orientace v základních pojmech. Povinné doškolování nově přichozích učitelů. Školení s odborníkem s pedagogicko-psychologické poradny. Informace pro rodiče o organizacích, které poskytují intervenční pomoc (na třídních schůzkách).

Záškoláctví

Pravidla omlouvání absence ve školním řádu. Seznámení rodičů a žáků se školním řádem. Důslednost při omlouvání absence. Spolupráce s ÚMOB-Jih ohlašovací povinnost při neomluvené absenci.

Rasismus a xenofobie

Primární prevence bude náplní třídnických hodin, bude obsažena v hodinách zeměpisu, dějepisu, prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Motivovat žáky pozitivní sociální zkušeností s jinými etniky.

Alkohol

Primární prevence bude obsažena v hodinách přírodopisu, chemie, prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Využití PC k interaktivní výuce, internetové odkazy. Beseda s lékařem o nebezpečí alkoholismu. Okamžitá informace rodičům.

Drogy

Primární prevence bude obsažena v hodinách přírodopisu, chemie, prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Využití didaktických materiálů. (video, dvd) Využití PC k interaktivní výuce, internetové odkazy. Přednáška odborníka (Renarkon, Policie ČR, Pedagogicko-psychologická poradna). Beseda s vyléčeným narkomanem. Proškolení jakým způsobem postupovat při nálezů drog ve škole. Okamžitá informace rodičům. Možnost přednášky pro rodiče o změnách v chování uživatelů drog.

Předčasný sexuální život

Primární prevence bude obsažena v hodinách přírodopisu, prvouky, občanské výchovy a výchovy ke zdraví. Využití didaktických materiálů. (video, dvd) Využití PC k interaktivní výuce, internetové odkazy. Přednáška odborníka (sexuologa, gynekologa, psychologa). Informace o formách sexuálního zneužívání, riziku pohlavních chorob/AIDS, sexuálních úchylných, sexualitě a právním rámci, věkové hranici apod.

Kriminalita a delikvence

Základní primární prevence šikany proběhne v hodinách Občanské výchovy a Výchovy ke zdraví a také v třídnických hodinách. Využití didaktického materiálu (knihy, dvd, pc). Besedy ve vyučování (Policie ČR, kurátor Úmob-Jih, soudce). Neméně důležitou součástí je důslednost ve výchovně vzdělávacím procesu školy. (Novotný, Školní preventivní strategie, 2009)

Metodik prevence spolupracuje se všemi učiteli na škole při tvorbě Minimálního preventivního programu. Schází se s učiteli na poradách a ti mu předkládají své návrhy

a připomínky k preventivním činnostem školy. Dále se metodik prevence spolu s učiteli podílí na sestavování Školního vzdělávacího programu. Prvky prevence komponují do vyučovacích hodin dle tématických celků. Řeší kázeňské přestupky žáků s učiteli za přítomnosti rodičů, pořizuje z tohoto jednání zápisy s návrhy opatření. Učitele vede metodicky v souladu s platnou legislativou a seznamuje je s konkrétními postupy na své škole.

2.3 Spolupráce učitele s výchovným poradcem

Obvykle by měl výchovný poradce žákovi vyjádřit své pochopení a podpořit ho ve chvíli, kdy se musí vypořádat s okolnostmi, s nimiž je konfrontován. Někteří žáci potřebují pro zvládnutí akutní situace terapeutické poradenství, což vyžaduje profesionální zásah. Velká většina učitelů nemá odborné poradenské vzdělání ani poradenskou praxi. Proto je nutná spolupráce učitelů s výchovným poradcem. Jednak při směřování žáků v rámci profesní přípravy, také však při řešení negativních jevů na základních školách. Učitel si také musí jasně uvědomovat své meze a dát pozor, aby nezašel za hranice své odpovědnosti. Můžeme od něho očekávat:

- schopnost identifikovat problém,
- schopnost poskytnout žákům účinnou radu a pomoc při řešení obtížné situace,
- schopnost předat v případě potřeby informaci o problému kolegovi, který je v tomto směru vyškolen (např. výchovný poradce) a může zvážit, jak v této věci navázat spolupráci s rodiči a organizacemi mimo školu. (Kyriacou, 2005, s. 10)

Práce s žákem v takové situaci může mít silný dopad i na učitele, proto se musí správně rozhodnout, zda a jak chce být v daných komplikovaných situacích angažován, a snažit se nepodléhat vlastním slabostem. Sedm negativních situací, které se vyskytují nejčastěji v praxi výchovného poradce pokrývají tyto základní oblasti, s nimiž se většina učitelů setká a které v určitém bodě své pedagogické kariéry musí řešit s výchovným poradcem. Patří k nim:

- šikana,
- záškoláctví,

- vyloučení ze školy,
- stres,
- zneužití,
- prožívání hlubokého zármutku,
- kriminalita. (Kyriacou, 2005, s. 11)

Dopad uvedených negativních jevů na žáky se značně liší v závislosti na jejich věku, osobnosti a závažnosti situace. Jejich výskyt bude také výrazně odlišný - často se setkávají s žáky, kteří se do podobných situací dostali, aniž by se to jejich učitelé dověděli. I když se řešení určitého případu učitelé nezúčastní přímo, velmi pravděpodobně se jich dotkne a to v souvislosti s obecnějším postojem školy k žákům, kteří se ocitli ve stresových situacích. Učitelé mohou po poradě s výchovným poradcem pracovat se svými žáky v hodinách zdravotní a společenské výchovy. Zaměřují se zde na zvyšování povědomí žáků o jmenovaných negativních jevech a na zdokonalování dovedností, které jim pomohou danou situaci dobře zvládnout. (Kyriacou, 2005, s. 11)

Je-li třeba poradit žákovi s problémy je třeba uplatnit řadu strategií a schopností. Hlavním cílem je pomoci žákovi. Pomoc se skládá ze tří základních prvků:

- pomoci žákovi vyznat se lépe v nastalé situaci,
- pomoci mu zhodnotit jeho vlastní reakci na nastalou situaci,
- pomoci mu zamyslet se nad tím, jak by se za daných okolností dalo nejlépe postupovat. (Kyriacou, 2005, s. 18)

Aby učitel mohl tyto prvky naplnit, musí svou poradenskou aktivitu strukturovat do tří následujících hlavních fází:

- pozorně naslouchat, aby byl schopen odhalit podstatu okolností a problémů, které žák zažívá,
- při konzultacích s ostatními učiteli, rodiči atd. zjišťovat okolnosti případu a získávat ucelenější pohled na to, co se odehrává,
- navrhnout postup, který žákovi pomůže. (Kyriacou, 2005, s. 19)

První fáze – naslouchání- je pro správné poradenství zásadní. Naslouchat pozorně je však obtížné. Při běžné každodenní komunikaci, příliš dobře neposloucháme. Máme spíše tendenci vnímat obsah řečeného a předem si začít promýšlet a formulovat svou odpověď. Naslouchání vyžaduje bedlivé upnutí pozornosti na to, co žák říká, a pobízení žáka s cílem pomoci mu dále rozvinout, co nám chce sdělit. Účelem naslouchání je získat co možná nejjasnější obraz představ, pocitů a potřeb žáka. V této fázi by měl

z větší části hovořit žák. Měli bychom jej vyslechnout v klidném prostředí, kde hovor nebude rušen.

Druhá fáze souží k odhalení podstaty situace. Žáci nám mohou záměrně nebo nechtěně předat pouze část celého obrazu. Ostatní zúčastnění zřejmě budou schopni poskytnout další klíčové informace, které by mohly přinést nový pohled na to, co je jádrem problému. V této fázi může být také důležité spolupracovat se školním týmem, s rodiči či dalšími organizacemi. Je třeba se vyvarovat unáhlených závěrů. Je překvapivé, jak často se získává dojem, že právě pohled jedné zúčastněné osoby na daný příběh je jediný objektivní. Vyslechnete-li však ostatní, můžete na daných souvislostech často nalézt některé kritické aspekty. Nová sdělení mohou vést až k odlišné interpretaci události. Vyšetřování proto vždy musí být vedeno s klidem a rozvahou.

Ve třetí fázi se stanoví další postup. Je třeba ho žákovi vysvětlit, žák by s ním měl souhlasit. Za určitých okolností se projeví jeho snaha učitelem navržený postup vetovat. Některá opatření, která chcete uskutečnit a o nichž jste přesvědčeni, že jsou ve prospěch žáka, nebo která jednoduše musíte podle školních zásad a právních odpovědností dodržet, mohou být pro žáka nepříjemná. (Kyriacou, 2005, s. 19-20)

Práce výchovného poradce spočívá tedy i v pomoci a podpoře, kterou podporuje žákům v tíživé životní situaci. Musí brát v úvahu i přirozené prostředí dítěte, dospívajícího. Vychází z možností rodiny žáka, z kamarádů, ze spolužáků a vychovatelů, ze znalosti dalších pozitivních vztahů, utvářejících jeho nejbližší společenské prostředí. Nejednou se výchovný poradce setká s tím, že ohroženému či postiženému jedinci bezpečné citové zázemí chybí (např. nezáměr rodičů, neúplná rodina) či s tím, že situace je natolik vážná, že stávající sociální síť není s to ji pojmout a bez profesionální podpory zvládnout. Výchovný poradce by se měl při své práci tudíž opírat o širší spektrum poznatků a souvislostí. (Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 367)

Můžeme konstatovat, že spolupráce učitele a výchovného poradce má již v českých školách několikaletou tradici a nezastupitelnou úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Těžiště práce výchovného poradce spočívalo hlavně v přípravě na volbu povolání a řešení kázeňských přestupků, dnes již stále častěji zastává poradenskou roli v týmech a pedagogicko-psychologických centrech na základních školách. Výchovný poradce má povědomí o systému školství a je schopen podle diagnostiky žáka provádět poradenskou činnost. Výchovný poradce se systematicky věnuje žákům, hlavně dětem, které nenašly své zaměření a nemají představu o tom, co by v budoucnosti chtěly

studovat, kterou profesi si vybrat. Pro tyto účely disponuje bateriemi testů. Výsledky zpracovaných informací konzultuje s učiteli i žáky. Výchovný poradce pomocí učitelů rozšiřuje propagační materiály a filmy pro žáky i rodiče např.: Drogy, mýty a realita, Řekni drogám ne, Synkopa imunity, Život bez naděje, Help P3.

2.4 Spolupráce učitele s rodiči

Z vlastních zkušeností víme, že na třídních schůzkách bývá méně rodičů než je počet žáků ve třídě. Mohlo by se zdát, že jsou někteří rodiče zaneprázdněni např. pracovní činností. Otázkou potom je, proč na třídní schůzky pravidelně docházejí rodiče těch žáků, kteří se dobře učí a jsou vesměs „bezproblémoví“. Takto jsme nastínili základní problém spolupráce učitele a rodiče. Pokud chce učitel řešit problém s žákem, školním psychologem, výchovným poradcem či metodikem prevence patologických jevů, jsou tito k dispozici. S rodiči je tomu jinak. Základem spolupráce je ochota komunikovat a ta někdy chybí. Učitelům tedy nezbývá než se stále pokoušet o kontakt, o důvěru rodičů. Pro řešení problémových situací je velice cenná spolupráce s rodinou. Rodiče mají být také informováni, jak se problém s jejich dítětem řeší v rámci různých institucí.

„Pokud se chování žáka stává pro učitele příčinou vážných starostí, je často velmi důležité zajistit si podporu rodičů. V takovém případě by měla být rodičům podána zpráva o situaci nejen v rámci obecného informování o dětech, ale také proto, že mohou poskytnout užitečné informace, které pomohou v řešení problému. Rodiče mohou také přispět nejrůznějšími způsoby podpory a povzbuzení ke zlepšení žákova chování. Pokud vznikne podezření, že žák možná trpí nějakým handicapem a potřeboval by určitou speciálně pedagogickou pomoc, rodiče by měli být, co nejdříve zapojeni do jakýchkoli diskusí o tomto problému.“ (Kyriacou, 1996, s. 118)

„Učitelé jsou vesměs přesvědčení, že pokud rodina vychovává dítě jinak, oni ve škole nic nezmůžou. Pokud budou používat i nadále stejné neúčinné nástroje, pak je to pravda. Ze zkušenosti vlastních školních let víme, že záměrná výchova se ve škole děje hlavně poučováním a používáním vnější motivace, tedy odměn a trestů, nemá šanci měnit chování v žádoucím směru podstatně a trvale, protože nevytváří vnitřní přijetí důvodů pro toto chování. Pokud ale bude škola schopna postavit např. proti negativním

zážitkům sobectví z rodiny pozitivní zážitek (nejen slova) radosti ze společné práce, zážitek kdy má dítě příležitost projevit štědrost, laskavost, vstřícnost nabídnout pomoc i o pomoc požádat, ale také je zažít od ostatních dětí vůči sobě, pak má velkou šanci na vyvážení negativního vlivu rodiny. Takový zážitek je však těžko možný při tradičním stylu výuky (výklad, samostatné procvičování, zkoušení). Projektové vyučování, kooperativní učení ve skupinkách a další metody již takové zážitky umožní.“ (Nováčková, 2006, s. 35)

Úspěch dítěte ve škole je závislý na tom, jaké má rodinné zázemí, zda bude někdo z rodiny schopen doučit tu češtinu, tu matematiku, zda se najde někdo v příbuzenstvu na chemii. Záleží to i na tom, jak jsou rodiče zdatní v kontaktu ze školou, zda vystihnou, za kým v případě potíží zajít. Patříme k zemím, kde naděje dítěte na úspěch ve škole jsou závislé na tom, zda se dítě „umělo narodit do správné rodiny“. Cesta k tomu nevede ani přes zvyšování požadavků na pomoc rodiny, ani přes větší selekci dětí, tj. jejich nejruznější rozřívání. Zabývat bychom se měli tím jak naučit učitele učit děti s jejich nejruznějšími vzdělávacími potřebami. Takové cesty existují a nejsou neschůdné. (Nováčková, 2006, s. 43)

Jak učitelé, tak rodiče by měli dětem – žákům stanovit hranice. Není rozhodující, co rodiče o stanovení hranic říkají, rozhodující je, jak je vytvářejí, jak je žijí. Výchovný vztah se shoduje s výchovným postojem, kterým se konkretizuje osobnost vychovatele, jeho hodnoty a normy. Respektování dítěte a úcta k němu posiluje pocit jeho vlastní hodnoty, dodává mu důvěru, utvrzuje v něm spolehlivost a usnadňuje orientaci. Jestliže dítě respektuji a vážím si ho, jsem příkladem a mohu pak takový postoj očekávat i od dítěte. Kdo ignoruje ustavičné překračování hranic, staví se vůči nim lhostejně, přispívá nejen k posilování destruktivních aktivit a postojů, ale také brání vytváření pocitu vlastní hodnoty, pocitu vzájemného respektu a úcty. Na druhé straně je však třeba mít na paměti, že vytyčené hranice nejsou něčím definitivním. Po nějaký čas dětem poskytují bezpečí, ochranu a cíl, který, jakmile ho dosáhnou, vyzývá k hledání nových cest a perspektiv na druhé straně hranice. Hranice dotvrzují blízkost a odstup, důvěru v dosažené i důvěru v nové, oddělování od navyklého a kráčení k neznámým dimenzím s jinými výzvami a novým zakoušením hranic. (Rogge, 1996, s. 24)

Škola by od rodičů měla podle Nešpora (Nešpor, 2001, str. 74) realisticky očekávat spolupráci, zejména pokud se objeví komplikace, vytvoření podmínek pro to, aby se dítě do školy mohlo připravit a aby tam přicházelo v přiměřeném stavu (např. vyspalé),

pochopení rodičů pro často nelehkou práci pedagoga a bezdůvodné neoslabování autority u dětí, sdělení svých výhrad ohledně školy přímo.

2.5 Součinnost učitele s pedagogicko psychologickou - poradnou, poradenství

Při řešení problémů se učitelé nejčastěji obracejí s žádostí o odbornou podporu a pomoc na poradenské psychologii v pedagogicko-psychologických poradnách. Stejně jako v případě komunikace se školním psychologem, podobně i spolupráci s poradenským psychologem usnadní předem dobře zformulovaná objednávka. Psychologické poradny jsou primárně zaměřeny na poskytování služeb rodinám s dětmi, jako součást školského systému však poskytují konzultační servis a odbornou podporu také školám. Stává se tedy, že škola pošle do psychologické poradny pouze písemný požadavek na vyšetření rizikového žáka (obvykle skrze jeho rodiče) a nezbyvá již čas na jeho ústní vyjasnění a specifikaci. K psychologovi se skutečná objednávka učitele nedostane. V poradně pak psycholog zcela přirozeně pracuje jen na objednávce přítomných rodičů a neodpovídá na otázky, které trápí především učitele. Pokud vyšetření žáka doporučuje učitel, měl by v zájmu úspěšné spolupráce zřetelně formulovat svá očekávání. Spíše než pokusy o vysvětlování příčin, interpretace a hodnocení chování žáka ze strany učitele pomůže psychologovi přesný popis školních problémů jedince, jeho chování a také informace o tom, co už se doposud vyzkoušelo a kdy situace pomohla, kdy nepomohla. Co může učitel od psychologa očekávat? Zklamán bude ten, který sází na přesné návody a zaručeně fungující recepty. Není výjimkou, že většinu z doporučených postupů učitel dobře zná a obvykle se i snaží o jejich aplikaci. Nelze očekávat ani přesnou prognózu a okamžitou změnu. K té nemůže dojít během jednorázové návštěvy psychologa, ale dochází k ní teprve postupně v přirozeném prostředí žáka – ve škole nebo doma. Nicméně psycholog obvykle vnáší do věci nové odborné pohledy, informace a nápady, které se vynořily během jeho konzultace s rodiči a žákem anebo jsou logickým vyústěním vyšetření. Je na učiteli, jak těchto nápadů a stimulů dokáže tvořivě využít v praxi. Od poradenského psychologa lze očekávat také doporučení administrativního charakteru (využití některých legislativně vymezených postupů, změnu třídy či školy, návrh na integraci dítěte, opakování ročníku

atd.). Tuto možnost obvykle školní psycholog nemá. Veškerá sdělení psychologa však mají charakter doporučení a nemohou být naplněna bez souhlasu rodičů. (Lazarová, 2005, s. 37)

Psychologové ani jiní specialisté poskytující školám vnější odbornou oporu však nejsou a nemohou být učiteli stále po ruce, aby mu přispěchali na pomoc nebo převzali zodpovědnost za řešení problému. Existuje řada školních situací se silným psychologickým nábojem, které musí učitel zvládnout sám, řešit je mnohdy rychle a profesionálně. Je obtížné a prakticky nemožné přesně určit ty situace, za jejichž řešení by měl učitel převzít zodpovědnost, a situace, řešení kterých by měl jednoznačně přenechávat psychologům nebo jiným specialistům. Správné rozhodnutí je prověrkou jeho profesionality, osobnostní zralosti a intuice. Profesionalismu se učitel nenaučí, do profesionalismu se musí dozrát. V každém případě by součástí učitelovy pedagogické způsobilosti měly být nejen znalosti z oboru psychologie a poradenství, ale i specifické sociální, respektive intervenční a komunikační kompetence, které mu umožní profesionálně zasahovat nebo poskytovat oporu či poradenství žákům a jejich rodičům i v těch případech, které přímo nesouvisí s problematikou učení. Zákonodárci se snaží ke zkvalitnění péče o žáky přispět novými zákony a vyhláškami, které učitelům situaci v tomto ohledu bezesporu usnadňují, ale přesné návody nedávají a ani dávat nemohou. (Lazarová, 2005, s. 51)

Žádá-li klient, žák či rodič o pomoc učitele nebo psychologa při řešení osobního nebo školního problému, pak patrně očekává radu odbornou, laické rady svých přátel a členů rodiny již s velkou pravděpodobností vyslyšel. Pedagogicko-psychologické poradenství směřuje k osobním a rodinným problémům dítěte, k výukovým a výchovným problémům, je zaměřeno na procesy učení, vyučování a výchovy. Je zřejmé, že mnoha z témat se překrývají, obvykle jsou však spjata se školním životem. Jednou z hlavních podmínek pro profesionální pedagogicko-psychologické poradenství je adekvátní odborná způsobilost pomáhajícího – poradce v oboru. Psychologové a učitelé, kteří se poradenstvím zabývají, by měli být dobře orientováni ve způsobech vedení poradenské intervence, v diagnostických – pedagogických nebo psychologických – metodách a měli by znát a respektovat základní etická pravidla pro práci s klientem. (Lazarová, 2005, s. 39-40)

Psychologické i pedagogické poradenství by mělo probíhat v určitých, poradcem reflektovaných fázích. I když jsou následující teorie a poznatky typické spíše pro psychologické poradenství, učitelé se v nich mohou inspirovat a těžit z nich pro vlastní

školní poradenskou činnost. Práce s klientem prochází několika fázemi. Ani v klasickém psychologickém pomáhání – poradenství nebývá zpravidla uplatňován tradiční lékařský postup vyšetření – diagnóza – zákrok – kontrola, i když se někdy postupy práce psychologa v poradně mohou uvedenému řetězci na první pohled značně podobat. Psychologové, jiní pracovníci v pomáhajících profesích, ale i učitelé nahlíží na své klienty v jednotlivých pracovních fázích aktivněji, než lékaři na pacienty. Pojetí fází vykazuje značné rozdíly v přístupech poradenských pracovníků ke své práci a ke klientům. Pro efektivitu pomáhání není důležité, z jaké teorie pracovník vychází a jak jednotlivé fáze své práce nazývá, důležitý je jeho respekt k logice posloupnosti těchto fází a reflexe času, který jednotlivým fázím věnuje. Nelze také efektivně pomáhat bez navázání adekvátního vztahu s klientem, vyjasnění časových možností, vyslechnutí a specifikace jeho požadavku, bez domluvy na metodách práce a podobně. (Lazarová, 2005, s. 41-42)

Vztah mezi učitelem a pedagogicko-psychologickou poradnou je následující. Na učiteli je, aby provedl první intervenční krok, rozpoznal problém, zjistil, kdy a kde se objevuje. Spíše než aby se zabýval obecně definovanými problémy, jako je nedostatek pozornosti nebo zlobení, měl by se zaměřit na specifické problémové chování a na situace, ve kterých se vyskytuje. To mu také pomůže určit, které chování je nejproblematictější a opravdu nepřijatelné a které je jen nevhodné. Popisuje-li chování tímto způsobem, vede to k objektivnějšímu hodnocení toho, co se děje. Může tak úspěšně navázat spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou a dále se řídit jejími doporučeními. (Keogh, 2007, s. 133)

2.6 Součinnost učitele s městskou policií

Městskou policii, jako spolupracujícího činitele, uvádím proto, že jedním z hlavních bodů činnosti Městské policie Ostrava je prevence. Vychází se přitom z předpokladu, že prevencí se dá předejít mnohému a včasný zásah je účelnější a ekonomičtější, než pozdní náprava mnohdy již neodstranitelných škod na lidských životech, zdraví či majetku. Z hlediska Městské policie jsou děti nejohroženější skupinou obyvatel. Proto je jim věnována značná pozornost.

K 1. lednu roku 2009 vznikla při Městské policii Ostrava skupina prevence

a propagace, jež svou náplní práce velmi úzce navazuje na dosavadní činnost oddílu prevence a dohledu, který ke stejnému datu zanikl. Jádrem činnosti této skupiny je právě, jak už z názvu vyplývá, prevence. Jednou z oblastí činností je spolupráce městské policie se školami, tedy s učiteli. Jedná se především o preventivní činnost, kde žáci formou programů, besed a instruktážních filmů dostávají potřebné informace. Strážnice navštěvují školy a uplatňují své připravené projekty. Byly vypracovány programy besední činnosti se zaměřením na konkrétní věkovou skupinu. Pro školská a dětská výchovná zařízení jako jsou mateřské školy, základní školy, střední školy a dětské domovy je při besedách kladen důraz na problematiku, s níž mohou děti přijít do styku a samozřejmě nechybí rady, jak se v některých konkrétních situacích zachovat. Strážnice provádějící besední činnost mnohdy využívají instruktážní filmy, které konkrétní oblast dětem přiblíží. Dle věku posluchačů a podle reálného nebezpečí, které skupině hrozí, byla vybírána problematika pro jednotlivá témata besed.

Již samozřejmostí se stala účast strážnic oddílu prevence a dohledu Městské policie Ostrava na akcích, pořádaných pro děti a mládež, ať už se jedná o výuku na dětských dopravních hřištích, soutěže v rámci oslav Dne dětí, aktivity dětí v době prázdnin, školní akce a soutěže pro děti a mnoho dalších. Vybraným cílovým skupinám dětí se strážníci ze skupiny prevence a propagace věnují také v odpoledních hodinách a o víkendech. Ve spolupráci s různými organizacemi a občanskými sdruženími zajišťují také volnočasové aktivity dětí.

V mateřských školkách a prvních ročnících základních škol probíhají besedy formou hry, která je doplněna obrázky s tematikou týkající se zejména bezpečnosti dětí. Tyto obrázky dětem zůstávají, slouží jim jako pěkné omalovánky. Děti a učitelky se tak k obrázkům mohou i později vracet, pokud se vyskytne nějaký problém, který byl na besedě již zmiňován. V mateřských školkách jsou besedy zaměřeny na problematiku opuštěných zvířat, na která malé děti venku sahají, aniž by si uvědomovaly možná rizika. Zvíře je může pokousat a způsobit jim zranění. V horším případě mohou být nakaženy vzteklinou. Také je zde zmíněno ohrožení ze strany cizích lidí, kteří to s dětmi „nemyslí dobře“. Dále je dětem formou scének vysvětlováno, jak mají postupovat, když se ztratí rodičům. Koho je vhodné oslovit a požádat o pomoc. Děti jsou v rámci besedy seznámeny s uniformou, je jim vysvětleno, že jsou do nich oblečeni lidé, kterých se nemusí bát a které v případě potřeby mohou požádat o pomoc. Následně je jim sděleno telefonní číslo, na které se mohou obrátit v případě potřeby.

U vyšších ročníků základních škol a studentů středních škol jsou témata zaměřována především na právní odpovědnost mládeže. Studenti jsou upozorněni na přestupky, kterých se mohou dopustit, společně s uvedením možných sankcí, které následují po takovémto chování. Dalšími tématy jsou sprejerství, gamblerství, šikana, zneužívání dětí a další. Problematika drog je ponechána na speciálně vyškolené pracovníky. Pozornost je také věnována trestní odpovědnosti mládeže a všem důsledkům vyplývajícím z takového chování.

Do úkolů strážnic spadá dohled nad školáky, kteří ráno docházejí do škol. Nepozorní školáci jsou upozorňováni na nedodržování pravidel silničního provozu. S touto činností souvisí výuka na dětských dopravních hřištích. Děti se učí bezpečně pohybovat na kole, kolečkových bruslích a koloběžkách. Dodržují dopravní předpisy jako opravdoví účastníci silničního provozu. Trénují tak hrou dopravní situace, do kterých se mohou dostat sami i s kamarády či rodiči.

Strážnice se také zaměřují na negativní jevy provázející dnešní mládež. Dopoledne monitorují záškoláctví u mladších dětí. U starších žáků středních škol je prevence zaměřena na konzumaci alkoholu mladistvými, hru na výherních automatech a na problémy s toxikomanií. Hlavní myšlenkou oddílu je vklad do budoucí generace. (www.mpostrava.cz)

Po konzultaci se strážnicí Bc. M. Vylíčilovou, která provádí preventivní besedy se školními a předškolními dětmi, jsem zjistila, jak děti besedy zajímají. Ve školce si děti nejraději malují, upoutává je výstroj a výzbroj strážnic. Jejich pozornost je velmi omezená, děti rády vykřikují a kladou otázky všechny najednou. V první a páté třídě besedy probíhají v poklidu, všichni zúčastnění jsou velmi zaujati a doslova hltají každé vyřčené slovo. V devátých třídách si spíše mládež dělá legraci, mají bagatelizující postoj k probíraným tématům.

Myslím si, že Oddíl prevence vhodnou formou varuje děti a mládež před nástrahami, které je mohou čekat při prožívání času mimo školu i ve škole. Zároveň je seznamuje s patologickými jevy a umožňuje jim obracet se na odbornou pomoc v případě hrozícího nebezpečí.

Úloha učitele při spolupráci s městskou policií je zprostředkovat dělem kontakt se členy sboru, udržovat pozornost při akcích, vhodně navazovat na zvolenou problematiku besed při vyučovacích hodinách, zejména při mravní výchově žáků. Souhrnně řečeno, učitel by měl být vzorem, průvodcem, rádcem a pomocníkem při řešení problémů spojených s prevencí, přestupky a negativním chováním dětí.

3. Prevence sociálních deviací ve škole

Nezbytným požadavkem v situaci prevence na škole je prosazení celkově promyšleného postupu nejen na úrovni jednotlivé školy, ale i na úrovni celého resortu školství. Cestou k úspěchu může být pouze postupné rozvíjení prevence na co největším počtu škol za aktivní pomoci a podpory ministerstva školství a krajských úřadů. (Kolář, 2001, s. 197)

„I když chápeme prevenci sociální patologie na školách a ve školních zařízeních jako interdisciplinární proces, je potřebné překonat mýtus o tom, že pomoc může poskytnout pouze psycholog či psychiatr. Jak konstatuje Z. Bakošová: „věda o člověku i věda o výchově vychovávají celou řadu odborníků pomáhajících profesí, kteří na řešení těchto problémů nesporně musejí participovat“ (Kraus, Hroncová, 2007, s. 298; c.d. Bakošová, 2002, s. 22)

Problematika sociálních deviací ve školním prostředí zahrnuje celou řadu problémů, které přesahují rámec možností jedné vědy a jejich odborníků. Možnosti řešení tohoto problému jsou tedy v interdisciplinárním přístupu. V podmínkách školy to znamená, že škola má počítat při řešení sociálně patologických jevů i s jinými odborníky, kteří by měli být jejími kmenovými pracovníky. V současné situaci, ve které se naše školy nacházejí, není možné zabezpečit, aby každá škola disponovala školním psychologem, speciálním pedagogem, sociálním pedagogem nebo sociálním pracovníkem, popřípadě příslušníkem policie. Perspektivně je však třeba uvažovat a dosáhnout, aby každá škola, respektive obvod, měla alespoň dva z těchto odborníků, kteří by svým působením pomohli mnohé situace řešit a hlavně jim předcházet, tedy působit v oblasti prevence. (Kraus, Hroncová, 2007, s. 298; c.d. Bakošová, 1994, s. 52)

Nerealistická očekávání v oblasti prevence, kterou škola může vykonávat, výborně vyznamenal Nešpor (Nešpor, 2001, str. 71). Škola se o prevenci postará sama a rodiče se tím nemusí zabývat, do školy budou chodit pouze ideální děti, škola převezme odpovědnost i za to, jak dítě tráví volný čas, škola rodiče nebude zdržovat tím, že by je zvala k osobním návštěvám a své případné problémy s dítětem si vyřeší sama.

Těžiště prevence na školách v oblasti sociálních deviací je v činnostech spočívajících v primární prevenci. Dalšími prevencemi jsou sekundární, terciární.

Primární prevence

Primární prevence je zaměřena na celou populaci. Tedy na jedince, kteří ještě nemají žádné zkušenosti s negativními jevy.

Primární prevence by měla být zaměřena na volný čas, relaxaci, umění odpočívat, na zdravý životní styl. Problémy by mělo řešit dítě za určité asistence samo. (Kraus, 2007, str. 59) Jde také o celkové formování osobnosti dítěte připravené na všechny složitosti a nástrahy světa. (Kraus, 2007, str. 65)

Bouřa (Bouřa, 2003, str. 67) pojímá primární prevenci jako aktivity, které jsou adresovány veškerému obyvatelstvu. Nejširší uplatnění primární prevence spatřuje v sociální oblasti. Jde mu o opatření směřující k vyšší kvalitě života celé společnosti, všech občanů, státu, regionů nebo obce. Součástí této aktivity jsou činnosti výchovné, vzdělávací, osvětové a poradenské, zaměřené na celou veřejnost s akcentem na pozitivní ovlivňování dětí a mládeže.

Primární prevence by měla působit profylakticky. V rámci celé společnosti je třeba přijmout takové opatření a vytvořit takové podmínky, aby se zabránilo vzniku určitých jevů. Prevence záškoláctví a krádeží by měla spočívat: „ve vybudování, respektive posílení citových pout dítěte k rodině. Nevyhnutelná je také neformální spolupráce rodiny, školy, pedagogicko-psychologické poradny. Dokonalé poznání osobnostních zvláštností žáků a jejich rodinného prostředí je významnou podmínkou předcházení záškoláctví“. (Kraus, Hroncová, 2007, s. 298; c.d. Bakošová, 1994, s. 52)

Sekundární prevence

Sekundární prevence je zaměřena na rizikové a ohrožené skupiny. Má zabránit přetrvávání relativně lehkých forem a poruch chování a vzniku poruch sociálních a psychického vývoje. Jde o komplexní péči o děti a mládež s poruchami chování, od výchovných problémů v rodině přes porušování veřejného a školního pořádku, až po porušování ustanovení daných zákonem. Důležitá úloha školy v této oblasti patří třídnímu učiteli. Jde v podstatě o dlouhodobé soustavné poznávání a sledování a hodnocení vývoje žáků. Tuto činnost by měl učitel vykonávat za metodické pomoci výchovného poradce a pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, respektive za jejich aktivní účasti. Při poznávací a diagnostické činnosti je velmi důležitá nejen

kvalitní dokumentace o samotných žácích, ale i o výchovných opatřeních, které již byly nařízeny. (Kraus, Hroncová, 2007, s. 298; c.d. Nývltová, 1985 s. 74-76)

Preventivní opatření v oblasti sekundární prevence se týkají hojně dětí a mládeže a často jsou směřovány do sféry volného času rizikových skupin. Jsou to děti bez dozoru, záškoláci apod. (Bouřa, 2003, str. 68)

Terciární prevence

Je zaměřena na jednotlivce, kteří se již dopustili nežádoucího chování. Jde o zabránění, aby v této činnosti nepokračovali a nedopouštěli se dalších činů, kterými ohrožují svůj osobní vývoj, ale i zájmy společnosti. Terciární prevence nemůže být realizována jen v resortu školství, ale za účinné pomoci dalších orgánů a institucí patřících do jiných resortů. Pomoc dětem a mládeži prostřednictvím výchovy by měla směřovat k tomu, aby děti byly schopné samostatně rozhodovat a zodpovědně jednat. Můžeme hovořit o dvou úrovních. Za prvé o individuální úrovni – výchova musí směřovat k utváření žádoucích návyků a zvyků, postojů, osvojeními žádoucích rolí, které pomáhají k realizaci bio-psycho-sociálních potřeb. Pomáhat žákovi vytvářet jiné sociální vztahy a plánovat pozitivní perspektivu. Za druhé na celospolečenské úrovni – je nutné pomoci odstranit vzniklou situaci, věnovat zvýšenou pozornost dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí. Na úrovni školy vytvořit atmosféru umožňující každému žákovi zažít úspěch a ocenění. (Kraus, Hroncová, 2007, s. 297-299)

V oblasti terciární prevence se uplatňuje rovina poradenská, informační a organizační, činnosti spojené se sociálními opatřeními, která ve spojení se snahou, ale také aktivitou pozitivně motivovaných jedinců mají umožnit jejich integraci do společnosti a také jejich rehabilitaci. (Bouřa, 2003, str. 68)

Pokud si učitel v oblasti terciární prevence neví rady, je vždy lepší obrátit se na nějakého odborníka. Zde už nemůže vyčkávat, musí jednat. Učitel by měl být všímavý, sledovat dění ve třídě, vztahy mezi dětmi, způsob spolupráce mezi nimi, ale i případnou rivalitu. Musí zaujímat i negativní stanoviska a projevovat nesouhlas s nevhodným chováním. (Martínek, 2009, str. 142)

3.1 Charakteristika základních pojmů

„V posledních letech můžeme zaznamenat značný nárůst jevů, které označujeme jako sociálně patologické. Jedná se o variabilní škálu jevů, které vnímáme jako nechtěné, nežádoucí nebo až nepřijatelné. Každý takový jev má svoji míru společenské nebezpečnosti. Čím je tato škodlivost a nebezpečnost vyšší, tím větší je i zájem o jejich řešení. Problematika takových jevů, jako jsou např. závislostní chování, delikvence, kriminalita, organizovaný zločin apod., není problémem pouze České republiky. Jedná se o celosvětové závažné otázky. V případě, že by současný trend vývoje těchto nežádoucích jevů z hlediska kvantitativního i kvalitativního pokračoval, došlo by zcela jistě ohrožení vývoje celé společnosti a jednotlivců, kteří v ní žijí. Vyslovíme-li pojem sociální patologie (z lat. pathos = utrpení, choroba), nejedná se o samostatný vědní obor. Jde o souhrnné označení nezdravých, abnormálních a obecně nežádoucích společenských jevů. Na studiu a popisu těchto jevů se podílí řada vědních disciplín, zejména sociologie, psychologie, medicína, etopedie a další. Jednotlivé vědní disciplíny se zabývají studiem a rozbořením příčin a faktorů, které vedly ke vzniku konkrétních sociálně patologických jevů. Také se zabývají analýzou zdrojů a příčin, které umožňují jejich existenci ve společnosti. Dále také stanovují a aplikují preventivní a korektivní doporučení a postupy, jejichž společným cílem je obecně jejich eliminace.“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 14; c.d. Fischer, 2006)

Sociální patologie se tedy zabývá zákonitostmi takových projevů chování, které společnost hodnotí jako nežádoucí, protože porušuje její sociální, morální či právní normy. (Fischer, Škoda, 2009, s. 14; c.d. Hrčka, 2001)

Sociální patologii lze chápat jako označení jednoho z odvětví sociologie. Zavedení tohoto pojmu a odvětví je spojováno s prací H. Spensera, zastávající tzv. „organicistického proudu“ v sociologii. Tato koncepce se vyznačuje důrazem na podobnost rysů lidské společnosti a biologického organismu. Spenserův přístup hledal paralelu mezi patologií (nemocí) a patologií jako parabolou společnosti. (Fischer, Škoda, 2009, s. 14; c.d. Kapr, 1991) E. Durkheim považuje sociální patologii za vědu o chorobách a nepříznivých skutečnostech v rámci dané společnosti, které se stávají její organickou součástí.

V současné době je tento pojem někdy nahrazován a označován jako sociální deviace nebo také sociální dezorganizace. Pojem sociální patologie se ale od pojmu sociální deviace liší. Jevy, které jsou označovány za deviantní, nemusí být vždy patologické. Sociálně patologické jevy jsou vždy pro společnost či jednotlivce negativní, což v případě deviantních jevů platit nemusí. Proto je při vymezování pojmů vhodné oba pojmy rozlišovat. (Fischer, Škoda, 2009, s. 14)

Sociální deviace (z lat. deviatio = odchylka, úchylka) je definována (Fischer, Škoda, 2009, s. 14; c.d. Fischer, 2006) jako způsob jednání, které není konformní vůči společenské normě, jež je akceptována většinovou populací. Jak je výše uvedeno, za sociální deviaci je považováno narušení jakékoliv sociální normy. To znamená nejen takové normy, jejíž porušení může být morálně nebo právním způsobem sankcionováno. Sociální deviaci tedy nelze ztotožňovat např. s kriminalitou, ta je pouze jednou ze sociálně deviantních forem chování.

Deviace je obecně definována jako kterákoli odchylka od normální struktury či funkce. Může se vyskytovat u jakéhokoli jevu v přírodě či ve společnosti. Na rozdíl od sociální patologie je pojem deviace hodnotově a emocionálně neutrální. (Fischer, Škoda, 2009, s. 15; c.d. Hrčka, 2001) V praxi však převládá pojetí deviace v negativním slova smyslu, proto se můžeme v literatuře (Fischer, Škoda, 2009, s. 15; c.d. Kapr, 1991) setkat s rozlišením deviantních způsobů chování na deviaci pozitivní a deviaci negativní.

Toto rozlišení zřetelným způsobem poukazuje na skutečnost, že deviací je každé porušení sociální normy. Jde o jakékoliv překročení normativů, např. přehánění, extrémní postoje a způsoby chování. Příkladem může být alkoholismus a naopak extrémní formy jeho potírání (jeho prohibice). Sociální deviace a patologie jsou značně relativní jevy. Je přirozené, že jsme každodenně svědky porušování různých norem, vždyť je někdy porušujeme i my sami. Je nezbytné si uvědomit, že žádná sociální norma není a nemůže být dodržována z důvodu jedinečnosti individua přesně a stejným způsobem. V každém sociálním prostředí existuje proto nepsaný toleranční limit. Který je proměnlivý v čase a z hlediska aktuální úrovně sociokulturního poznání konkrétní společnosti. Různé skupiny, jednotlivé společenské subkultury, jednotlivci se liší svými vzorci chování, které do uvedeného limitu tolerance zapadají. Toleranční limit bychom mohli vymezit jako míru variability snášenlivosti k chování a dodržování norem druhými jednotlivci. (Fischer, Škoda, 2009, s. 15)

Proto je namístě zmínit koncepci tzv. objektivní deviace. (Fischer, Škoda, 2009, s. 15; c.d. Giddens, 1999, s. 185) Pro tento přístup zůstává také rozhodujícím kritériem porušení normy. V rámci jejích překročení však sleduje a zdůrazňuje splnění dalších podmínek. K těmto podmínkám patří mimo jiné zejména:

- opakovatelnost, porušování normy v čase a v různých teritoriích,
- hromadnost, porušování se musí objevovat ve větších skupinách populace,
- společenská závažnost, která je konkrétnímu chování přisuzována v daném sociokulturním prostředí,
- etiologická identita, umožňující predikci daného deviantního jevu.

Sociální dezorganizace je spíše pojímána jako narušení nebo rozklad systému norem společnosti. Tento pojem uvedla do sociologie a příbuzných disciplín tzv. Chicagská škola. (Fischer, Škoda, 2009, s. 15; c.d. Munková, 2001) Přístup jejich představitelů byl ekologický a urbanistický. Chicagská škola byla pojmenována podle katedry sociologie University of Chicago. K nejznámějším patří např. E. F. Frazier, E. Hughes, F. Znaniecki, R. S. Cavan a dále také E. Surherland a G. H. Mead. Předmětem zájmu jejich zkoumání byla zejména kriminalita. Důraz byl soustředěn spíše na sociální procesy než na řešení samotného problému, tj. přímo na konkrétní sociálně patologický jev. (Fischer, Škoda, 2009, s. 16; c.d. Hrčka, 2001)

Cohen (Fischer, Škoda, 2009, s. 16; c.d. Kapr, 1991) hovoří o normativním rozkladu a vzorcích chování ve společnosti. Společnost je rozkládána jako systém a nemusí dojít k rozkladu všech jeho jednotlivých složek. V důsledku dezorganizace a normativního rozkladu vznikají životní způsoby a vzorce chování, které jsou pro společnost patologické.

Sociální patologie a také deviace tedy spíše preferují východisko spočívající v zaměření své pozornosti na jedince a etiologii jeho deviantního jednání. Koncepce sociální dezorganizace poukazuje na širší společenské aspekty příčin vzniku patologických jevů.“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 16)

3.2 Pojetí prevence sociálních deviací ve škole

Každá základní škola na základě legislativy zahrnuje prevenci sociálních deviací do školního výchovného programu a do minimální preventivní strategie. Strategie a programy se mohou lišit. Projevuje se zde nápaditost, tvořivost a zaměřenost jednotlivých škol.

Školní výchovný program je rozpracován od 1. - 9. třídy. Zpravidla zahrnuje nejrůznější témata prevence v předmětech: Prvouka, Vlastivěda, Přírodopis, Občanská výchova, Výchova ke zdraví, Rodinná výchova. Cíle, které mají být u dětí dosaženy, jsou definovány podle věku dětí. Na prvním stupni základní školy jde hlavně o to, aby děti začaly rozlišovat mezi vhodným a nevhodným chováním, respektovaly pravidla soužití mezi žáky a učiteli, vyhledaly pomoc v případě osobního nebezpečí nebo ohrožení, pojmenovaly rizika spojená s kouřením a pitím alkoholu, poznaly pojmy droga a závislost, poznaly jednoduché způsoby odmítání návykových látek, vyjmenovaly základní potřeby zdravého životního stylu, rozpoznaly nebezpečí šikanování a týrání, poznaly význam zákonů omezující kouření, požívání alkoholu a týkající se užívání a šíření drog, uvědomily si nebezpečí závislosti na PC, televizi, hracích automatech, rozpoznaly projevy lidské nesnášenlivosti, orientovaly se v oblasti víry, náboženství a v nebezpečí náboženských sekt, uměly vyhledat instituce a telefonní čísla, kde mohou žádat o pomoc v případě, že někdo ohrožuje nebo poškozuje jeho práva, přijímaly a respektovaly pravidla spolupráce v kolektivu. Cíle, které mají být naplněny u dětí na druhém stupni základních škol jsou převážně tyto: poznat význam harmonických vztahů pro zdravý životní styl a zdraví, respektovat odlišné názory, způsoby chování a myšlení, respektovat kulturní odlišnosti, názory, chování a myšlení lidí, uplatňovat vhodné způsoby řešení neshod se spolužáky, snažit se o řešení nenásilným způsobem, poznávat vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích, respektovat a přijímat pravidla soužití mezi spolužáky, seznamovat se s dokumenty upravující lidská práva a sociálně právní ochranu dětí, poznávat činnost důležitých orgánů právní ochrany občanů, uvědomovat si podstatu protiprávního jednání a právní odpovědnosti za případné protiprávní činy, chápat význam zdraví ve složce fyzické, duchovní, sociální, zhodnotit vhodné a nevhodné zdravotní návyky uvědomit si pozitivní vliv aktivního pohybu, relaxace, duševní hygieny, diskutovat

o rizicích zneužívání drog, orientovat se v trestně právní problematice návykových látek, poznávat účelné modely chování v krizových situacích (šikanování, týraní, sexuálního zneužívání) a osvojovat si správné rozhodování v situacích vlastního nebo cizího ohrožení, dokázat komunikovat se speciálními službami (linka důvěry, krizová centra), rozpoznat manipulativní reklamu a informace, znát pojem náboženská sekta a s ní spojená rizika. Splněné cíle si může učitel zaznamenávat do připravené tabulky, aby měl nad svou prací kontrolu.

V minimální preventivní strategii, kterou si každá škola vytváří sama, se objevují nejrůznější výchovné metody. Existují zde schránky důvěry. Děti mohou dávat do schránky dopisy s žádostí o pomoc nebo radu, svěřit se s problémy. Na webových stránkách mohou také děti rovněž využít mailovou schránku důvěry, kde na dopisy odpovídá školní psycholog. Ve všech školách je v činnosti poradenské centrum, kde metodik prevence, výchovný poradce a psycholog má vypsány konzultační hodiny. Slouží pro děti, pro rodiče a pro kolegy pedagogy. Hojně jsou využívány besedy a exkurze ve spolupráci s městskou policií, drogovým centem, sexuologem, soudcem, kurátorem. Zajímavé jsou besedy s lidmi, kteří byli závislími a dokázali svůj problém vyřešit. Zvolili si správnou životní cestu. Některé školy jsou zapojeny do dlouhodobého preventivního programu „BUĎ OK“ akreditovaného Renarkonem o. p. s. Na školách se stále častěji objevují projekty zaměřené na zdravý životní styl. Dále jsou do preventivních aktivit zařazovány soutěže s danou problematikou. Volnočasové aktivity zaujmají snad největší část minimálních preventivních strategií. Každý žák si může zvolit kolik kroužků bude navštěvovat a zvolí si sám typ kroužku. Např. sportovní, turistický, vědomostní, hudební, umělecký. Zdařilou novinkou se jeví adaptační pobyty pro žáky 6. tříd. Děti se seznamují s existencí negativních patologických jevů, získávají kontakt a důvěru s učiteli druhého stupně základní školy. V šestých třídách většinou dochází ke slučování tříd z důvodu úbytku žáků. Děti se tudíž seznamují i mezi sebou. Věnují se výuce a hrám v přírodě. Některé školy vydávají svůj vlastní časopis. V redakční radě jsou děti a ty si samy schvalují příspěvky spolužáků do svého časopisu.

Učitelé provádějí kontrolu zaměřenou na prevenci kouření, užívání alkoholu a návykových látek v areálu školy. Sledováním absence žáků provádějí prevenci záškoláctví. Jako metodické pomůcky učitelům obvykle slouží knihovna školy, videotéka, propagační materiály pro pedagogy.

Činnosti základních škol při prevenci sociálních deviací jsem konzultovala s koordinátorem metodiků prevence panem Bc. Veličkou. Při shrnutí poznatků můžeme konstatovat, že školy při prevenci sociálních deviací využívají zejména poradenskou činnost, spolupráci s odborníky, grantové projekty, soutěže, volnočasové aktivity, adaptační pobyty a kontrolu chování svých žáků. Neméně důležitou škálu možností škole poskytuje školní výchovný program.

3.3 Vliv osobnosti učitele na prevenci sociálních deviací

„Nezávisle na organizačním řešení zaujímá pedagog jako učitel – vychovatel ve vzdělávacích institucích čelní pozici. A to proto, že žádné pedagogické ideje, cíle, obsahy a zásady nefungují automaticky. Zásadního významu ve výchovném procesu nabývají teprve díky práci učitele. Učitel – jeho osoba a osobnost, jeho připravenost a profesní dovednosti, autorita a také vztah ke skutečnosti – oživuje obsah pedagogických působení. ...Můžeme analyzovat různé roviny a aspekty problémů, který nás zajímá, ale je třeba říct, že soudy badatelů závisí nejen na filozofickém názoru nebo jejím vlastním historickém a společenském pojetí, ale rovněž na různých životních postojích. Kromě různých proudů, odlišných cílů a protichůdných postojů, jaké fungovaly v různých státech a společenskopolitických systémech, se pedagogické myšlení ubírá ve směru definice obsažených v humanistické pedagogice. Humanistická pedagogika se snaží sloučit nejvyšší ideály kultury s metodikou účinné výchovné činnosti s cílem lepší a všestrannější připravenosti mladého pokolení na život. Požadavky na vychovatele v posledních desetiletích svědčí o tom, jak velkou roli sehrává vychovatel mládeže v době, kdy rychlý rozvoj techniky, ekonomiky, mění se společenské vztahy jsou pro vyrůstající mladé pokolení stále velkou neznámou.“ (Stankowski, 2004, s. 63)

Učitel by měl vychovat osobnosti všestranně rozvinuté a harmonické. Zvlášť chceme upozornit na harmoničnost, kterou chápeme jako vyrovnanost mezi jednotlivými složkami osobnosti, tj. racionální, emotivní, konativní. Chybí-li hlubší rozvoj složky rozumové, je taková osobnost bez patřičného rozhledu a názorové orientace, nechává se pak ovlivňovat svými náladami, citovými hnutími. Není-li dostatečně rozvinuta složka citová, pak projevy osobnosti působí neosobně, chladně,

bez vnitřního zaujetí, vypočítavě, jednoduše, bezcitně. Osobnosti, u níž výrazně dominují tyto složky a není plně rozvinutá složka konativní, akční, chybí pak v jednání rozhodnost, aktivita. V praxi dochází ke značnému zjednodušování v tom smyslu, že se orientujeme na pouhé vštěpování norem, utváření názorů, tedy působení na složku rozumovou (vzdělávací), což je formovací proces nejjednodušší. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 44)

Je nutno mít na zřeteli, že se učitelé nepohybují jen v standardních situacích klasické výuky, nýbrž setkávají se s četnými případy nestandardních situací, mnohdy neobyčejně napjatých, či dokonce ohrožujících psychické zdraví či bezpečnost učitele (Průcha, 2002, s. 42; c.d. Bendl, 2001). Bohužel pedagogická teorie a výzkum se těmito nestandardními situacemi příliš nezabývají. Existuje mnoho mimořádných situací, na které učitel připravován není a jejichž řešení nemá oporu ani ve školských normách. Jsou to zejména: protesty a nekázeň žáků, žakovské žerty a recese, spory mezi žáky navzájem, krádeže mezi žáky, protekční dítě ve třídě atd. Původcem nestandardních situací jsou hlavně žáci, ale někdy je způsobují i samotní učitelé. Například i tím, že jsou příliš přísní nebo naopak příliš shovívaví, podávají nesrozumitelný nebo nudný výklad učiva aj. Tady závisí mnoho na schopnostech a zkušenostech individuálního učitele. (Průcha, 2002, s. 42)

„Stále více se prosazuje pojetí interakce mezi učitelem a žákem jako partnerského vztahu. Nicméně to, jaké vzájemné vztahy se vytvoří, záleží na obou stranách a především na schopnostech učitelů tyto vztahy ovlivňovat.“ (Kraus, 2008, s. 108)

4. Analýza možností učitele v oblasti prevence

4.1 Metodologická východiska

- Cíl šetření

Na základě teoretických poznatků je cílem šetření formou narativního rozhovoru s učiteli získat aktuální poznatky z oblasti jejich výchovně preventivního působení. Dále poskytnout návrh preventivních aktivit učitele a ukázat tím na možnosti metod výchovného působení při prevenci sociálních deviací na žáky základních škol. Učitelé, metodici prevence, výchovní poradci a psychologové působící na základních školách tak mohou využít podněty v prevenci proti narůstajícím sociálním deviacím dětí školního věku.

- Popis metod a výběrového souboru

Ve své diplomové práci se zabývám typem kvalitativního průzkumu, který se nazývá **analýza případu**. Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí. Tyto výzkumy připouští více realit, je zde patrná jedinečnost a vcítění se, porozumění smyslu. (Chráska, 2007, s. 32-33)

Podle autorů Maňáka a Švece případem rozumíme subjekt např. žáka, studenta, učitele, ale také komplexnější sociální systém (škola, školní třída, rodina apod.) Smyslem je postihnout komplexnost případu, a to z hlediska jeho vývoje a s přihlédnutím životnímu a profesnímu kontextu. Ve výzkumu se uplatňují rozmanité metody a techniky, např. zpověď objektu, autobiografická metoda, memoáry, deníky, nekrology, záznamy, životní dráhy, osobní životní plány, životní programy sociálních skupin (školy, vzdělávací instituce, rodiny) apod. Přes rozmanitost vyjmenovaných metod a různorodost takto získaných dat je žádoucí držet se alespoň hrubého postupu. Formulovat problém. Žádný případ není sám osobě zajímavý, proto je třeba vymezit, co

je případovou analýzou sledováno. Definovat případ. Lze uvažovat např. o častých, extrémních, ideálních případech, vzácných případech, teoreticky zajímavých případech apod. Volit specifickou výzkumnou metodu (techniku) a jejich praktického použití. Pořídít sběr materiálu z výzkumu. Materiál je možno po částech objasňovat a tak dospívat k interpretaci případu. Začlenit případ do širších souvislostí. Je možno porovnávat s ostatními případy.

Při získávání dat v kvalitativním výzkumu se uplatňuje škála postupů (metod), jejímž jedním krajním bodem jsou metody založené na ústním dotazování a druhým krajním bodem pozorovací metody. Protože v kvalitativním výzkumu jde převážně o odhalení subjektivních významů výpovědí subjektů, tvoří dotazovací metody hlavní zdroj získávání dat. I při použití pozorovacích metod je třeba dát slovo zúčastněným (pozorovaným) subjektům.

Pro vypracování návrhu preventivních aktivit učitele jsem volila **metodu narativního rozhovoru**. Ten umožňuje získat data v souvislostech, jak je vidí a používá konkrétní učitel.

Nejde o typický rozhovor, neboť těžištěm je vyprávění subjektu, např. o jeho životě, profesionální dráze apod. Volné vyprávění umožňuje odhalit subjektivní významové struktury, které se vztahují k určitým zážitkům subjektu a které mohou zůstat skryty při systematickém rozhovoru. Rozhovor probíhá tak, že partner (subjekt) je vyzván, aby vyprávěl k určitému tématu nějakou typickou historku ze svého života, událost nebo zážitek, typický průběh určité události apod. Výzkumník nezasahuje do tohoto vyprávění, pouze když dojde k přerušení vyprávění, snaží se dotazovanému pomoci navázat nit rozhovoru. Při přípravě narativního rozhovoru je třeba vymezit předmět vyprávění a získat pro rozhovor vhodného partnera. Vlastní rozhovor zahrnuje tři části:

- stimulace subjektu k vyprávění, kdy se výzkumník snaží vytvořit atmosféru důvěry a představuje a zdůvodňuje subjektu předmět rozhovoru,
- vyprávění subjektu, výzkumník pouze sleduje kontinuitu vyprávění, v případě potřeby položí otázku či vznesse upozornění, které vrátí subjekt k hlavnímu směru vyprávění,
- dle potřeby doplňující otázky výzkumníka – umožňuje ujasnit sporné body vyprávění. (Maňák; Švec, 2004, s. 23-25)

V rámci získání výběrového souboru jsem oslovila 8 základních škol v Ostravě. První kontakt proběhl telefonicky a prostřednictvím elektronické pošty - mailu. Požádala jsem školu o konzultaci s učiteli za účelem rozhovoru z oblasti jejich pedagogické praxe při preventivních činnostech. Pouze jedna škola souhlasila. Ostatní školy odmítly spolupráci s uvedením důvodu nebo bezdůvodně. Průzkum jsem provedla na základní škole, kde se učitelé soustavně věnují preventivním aktivitám. Uvedený průzkum byl proveden na malém souboru spolupracujících učitelů. Jeho výsledky měly hlavně pomoci k sestavení návrhu preventivních aktivit učitele.

Budova základní školy je situována v klidné části města Ostravy. Budovy školy a přiléhající prostory s víceúčelovým hřištěm a běžeckou dráhou jsou dimenzovány pro 490 žáků. Je to úplná škola s 9 postupnými ročníky. K 1. 9. 2009 má základní škola 364 žáků.

Školu lze charakterizovat jako sídlištní se středně velkým počtem žáků. Riziko šíření sociálně – patologických jevů snižuje fakt, že učitelé prvního i druhého stupně nemají kabinety a neustále se střetávají ve sborovnách. Velké množství negativních jevů je po upozornění kolegů vyřešeno neprodleně. Škola řešila za posledních 6 let tyto patologické jevy: neomluvená absence – záškoláctví, napadení spolužáka, podvody se žákovskou knížkou – padělání známek, šikanování, kouření, alkohol, předčasný sexuální život, vandalismus – ničení školního majetku, pronásledování spolužáka, vulgární chování vůči spolužákům a učitelům.

Průzkumný soubor tvoří čtyři záměrně vybraní pedagogové, vyučující na druhém stupni této základní školy. Rozhovor jsem tedy uskutečnila se čtyřmi učiteli (mužem a třemi ženami) s bohatými i menšími pedagogickými zkušenostmi a také s praxí při provádění preventivních aktivit.

4.2 Analýza a interpretace rozhovorů s učiteli

Pro účely získání informací sestavení návrhu preventivních aktivit učitele jsem zvolila metodu narativního rozhovoru s učiteli. Jsou to dva pedagogové s dlouholetou praxí a dva s menší pedagogickou praxí. Rozhovory proběhly na základní škole.

S prvním učitelem (praxe 13 let) ve sborovně školy v odpoledních hodinách tak, aby průběh rozhovoru nebyl rušen, jelikož na této základní škole učitelé nemají kabinety. Zdržují se ve sborovně, ve třídách a na chodbách školy. Délka tohoto rozhovoru činila přibližně 45 minut. S druhou paní učitelkou (25 let praxe) jsem hovořila v její kanceláři, protože zastává funkci zástupkyně ředitele a má prostory a možnosti k jednání s lidmi. Rozhovor trval asi 50 minut. Třetí paní učitelka má 5 let praxe. Čtvrtá má 7 let praxe. Rozhovory byly zaznamenány písemně do průzkumného deníku a to vždy po skončení daného rozhovoru. Nahrávání a zapisování v průběhu rozhovoru by dle mého mínění mohlo negativně ovlivnit důvěrnou atmosféru a názory učitelů. Učitele ponechávám dle jejich přání v anonymitě, pro účely zapisování a analýzy rozhovoru používám označení pan učitel a paní učitelka.

Pan učitel byl trochu nervózní, avšak velice vstřícný. Poté co jsem mu objasnila tematiku, položila jsem mu tyto otázky: „chtěla bych vědět, jaké máte zkušenosti s preventivními aktivitami ve třídách, ve kterých učíte. Můžete mi co nejvíce objasnit danou problematiku?“ Pan učitel připouští, že přes platnou legislativu a spoustu metodických pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se ještě mnoho učitelů prevencí ve svých třídách nezabývá a to z důvodu „přetížení učitelů“. Tento stav si vysvětluje nedostatkem času na probíranou učební látku nebo jako nechut' provádět preventivní aktivity. Navíc jsou odrazeni tím, že děti nepřijaly jejich „hru“ a tváří se znechuceně či odmítavě. Dále uváděl, že učitelé jsou „zanepřázdňeni“ spoustou formálních a administrativních úkolů. Co se týká časového zabezpečení návrhu preventivních aktivit navrhuje, aby se učitel věnoval dětem tři vyučovací hodiny měsíčně. Nedoporučuje přerušovat vyučovací hodinu a vkládat do ní tématické celky prevence. Raději se věnuje dětem po dobu celé vyučovací hodiny. Má prostor v klidu „debatovat“ na zvolené téma a hlavně poskytovat dětem zpětnou vazbu. Prožívá nadšení, smích a radost u her, které rád hraje s nimi dohromady.

Učitel mi doporučuje hry, etudy, příběhy k diskuzi, které již vyzkoušel. Tyto činnosti mají u dětí úspěch. Čerpá je z knižních publikací a z kurzu učitelů, kterého se zúčastnil v rámci školení preventivních aktivit.

Paní učitelka je malá a milá. Opět objasňuji tematiku a ptám se stejně: „chtěla bych vědět, jaké máte zkušenosti s preventivními aktivitami ve třídách, ve kterých učíte. Můžete mi co nejvíce objasnit danou problematiku?“ Odpovídá mi, že na tyto aktivity nemá moc času. Měsíčně by věnovala této problematice 2 vyučovací hodiny. Dětem se nevěnuje pravidelně. Myslí si však, že vše potřebné, co se týká prevence „co by děti

mohlo potkat“ probere. „Docela se mi osvědčilo suplování, kdy se naskytne větší prostor pro hry i debaty. Většina vyučujících při suplování neučí, jen vyžaduje klid ve třídě.“ Paní učitelka si ráda s dětmi povídá, některé hry řídí a dohlíží na jejich průběh. Pokoušela se také organizovat besedu na téma „Vztah k minoritním skupinám“ s rómskými dětmi. Beseda měla být prevencí proti rasismu. Musela však zhodnotit, že beseda měla zcela opačný účinek a od podobné aktivity ustoupila. Smysl primární prevence vidí v působení na všechny děti hned na druhém stupni základní školy nebo také ještě předtím. Jako nesmyslná prevence z hlediska financování i efektu se jí jeví organizování jednorázových akcí např. otevření hřiště s akcí „Běh proti drogové závislosti“. Paní učitelka čerpá náměty z knih. Jmenuje mi úspěšné aktivity.

Paní učitelka – psycholožka je usměvavá tmavovláska. Doba rozhovoru činila 20 minut v konzultačních hodinách ve sborovně školy. Paní učitelka vyučuje a má částečný úvazek jako psycholožka školy. „Preventivní aktivity provádím v každé třídě, ale pouze čtyřikrát za rok, když supluji. Jinak se spíše věnuji individuálnímu řešení případů, poradenství a spolupráci s učiteli. Třídní učitelé mi popisují svou třídu, pokoušejí se jí diagnostikovat a upozorňují mne, kde mám odborně působit. Nejraději ve třídách používám komunikační hry. Např. hru ano – ne. Stoupnu si doprostřed tabule a kladu dětem otázky, např. chodíš rád do školy? Každý postupně odpoví. Ano – děti si jdou stoupnout vlevo a ne – děti si jdou stoupnout vpravo. Také se ptám dětí, komu by ve třídě poděkovaly a komu ne. Zjišťuji tím vztahy ve třídách. Individuálně pak pracuji se získanými informacemi. Vidím, že někdy jsou děti zaujaté, občas se baví. Myslím si, že preventivní aktivity se dějí na úkor předmětů. Navrhuji zařazení nového předmětu do školního výchovného programu tak jedenkrát týdně, kde by se všechny problematiky diskutovaly. Tam by se mohlo probírat a dít vše potřebné. Vyučovací hodiny jsou nedostačující a příliš krátké, aby se mohlo jít do hloubky a dostalo se tak k jádru věci.“

Paní učitelka je vysoká, štíhlá, vzbuzuje u mne respekt. Rozhovor trval asi 15 minut. Odehrál se ve sborovně školy. „Nejraději diskutuji o tom, jak mohou děti trávit volný čas, o tom, co je baví. Prevenci vidím ve školních kroužcích, hlavně ve sportu. S dětmi nejraději hraji pohybové hry. Zkoušela jsem květinovou hru. Jde o to, kdo má koho rád. Některé děti se cítily trapně, jiné se smály. Nevím, zda mám takovou hru zařazovat. Myslím si, že pokud budou děti každé odpoledne zaměstnány v nějakém kroužku, sníží se jejich rizikové chování.“

Z rozhovorů je patrné, že ne všichni učitelé směřují k prevenci negativních jevů. Chybí jim zřejmě motivace a nechají se snadno odradit některými neúspěchy. Jiní začínají

zkoušet hry s preventivní tematikou a sklízí neúspěchy. Mají potíže s nedostatkem času. Jako jedno z řešení tohoto problému, se jeví zařazení nového předmětu do školního výchovného programu v rozsahu čtyřech vyučovacích hodin měsíčně. Pro návrh preventivních aktivit učitele navrhuji raději dvě celé vyučovací hodiny měsíčně. Je patrné, že i učitelé, kteří se dětem věnují, se nenechali odradit některými neúspěchy. Jejich činnost však postrádá systematičnost. Jako stěžejní prameny, z nichž čerpají inspiraci, uvádějí knihy, dále je to školení. Pan učitel je dle mého názoru k dětem spíše kamarádský, rád si s dětmi pohraje a pobaví se. Z druhé paní učitelky vyzařuje spíše autorita a je průvodcem při hrách. Třetí paní učitelka pracuje s dětmi hlavně z odborné stránky, hry řídí, ale neúčastní se jich. Čtvrtá paní učitelka chce dětem předat svůj sportovní „směr“. Na děti tak působí jejich odlišné osobnosti a jejich vzory. Učitelé dobře naplňují rozšíření kompetencí a rolí učitele. Jejich sociální, komunikační a poradenské dovednosti jsou na dobré úrovni. Dokazuje to jejich aktivní přístup k dětem, ale i to, že se nenechají odradit některými neúspěchy a pokračují ve své činnosti. Jsou dobrými pozorovateli. Neopakují činnosti, které se jim v minulosti neosvědčily. Všichni jsou ochotni své metody zdokonalovat. Vykazují sklon k týmové práci, své postřehy a zkušenosti rádi konzultují s ostatními pedagogy.

Metodický návrh je sestaven na základě analýzy rozhovorů s učiteli. Do metodického návrhu byly vybrány činnosti již osvědčené, při kterých děti spolupracovaly a měly z činnosti pozitivní prožitek. Doporučené hry a diskuse, cvičení jsem řadila do tématických trsů, dále pak kategorizací vznikly tyto základní kategorie:

- sociální komunikace
- sebepoznání
- sebeprosazení
- hraní rolí
- hry na zklidnění
- prevence rasismu
- prevence delikvence
- drogová prevence
- výchovná hra

Tyto kategorie mohou spolu souviset a navzájem se ovlivňovat.

4.3 Metodický návrh preventivních aktivit učitele

Metodický návrh preventivních aktivit učitele je určen pro děti a učitele základních škol. Návrh obsahuje preventivní činnosti na jeden školní rok (10 měsíců, každý měsíc dvě vyučovací hodiny). Učitel má možnost kombinovat hry, cvičení a činnosti podle doporučeného času nebo podle tématu – kategorie. Hry a diskuze, cvičení utužují třídní kolektiv (zlepšují vztahy a třídní klima, snižují tenzi a podporují vyjadřování emocí), zvyšují odolnost, upevňují postoje jednotlivců, podporují osobnosti jedinců a působí preventivně vůči sociálním deviacím, se kterými se učitel a dítě může setkat.

Rodina

kategorie: sociální komunikace

Cíl: rozpoznání vazeb v rodině, akceptace odlišných názorů, prevence záškoláctví

Popis: děti vzpomínají na vlastní zkušenosti, diskuze

Popis cvičení: zkusme si nyní ve vylosovaných čtveřicích během příštích dvaceti minut poskládat odpovědi na některé otázky. Ve čtveřicích proto, že rodina bývá nejčastěji čtyřčlenná a každý člen rodiny – stejně jako pracovního týmu – může mít na věci jiný názor. A zkuste se přitom vžít do rolí jednotlivých členů rodiny – vždyť za pár let nebudete již hrát roli „dítěte“, ale životního partnera své dívky (chlapce) a také rodiče svých dětí.

- Jak často má být rodina spolu, jak často spolu mají být jednotliví členové?
- Čím pro sebe lidé v rodině mají být? Čím vším si mají pomáhat?
- Mám právo pomáhat někomu v rodině (bratrovi...), i když si to nepřeje?
- Jak bys definoval, co je to „zázemí“?
- Kde všude ho člověk může nalézt? Je to v rodině? Může to být ve škole? Někde jinde?
- Co vše pro sebe partneři mají udělat? Co od partnera očekáváš?
- Čeho jsi ochoten se pro dobro druhého (sourozenec, rodiče, dívka – chlapec) vzdát?

Když jste hotovi, napište si odpovědi jednotlivých čtveřic na tabuli, abyste je mohli přehledně srovnat mezi sebou. Jsou stejné? Jsou zcela odlišné? Zkuste ostatním vždy vysvětlit, proč odpověď vaší čtveřice považujete za správnou. Co myslíte, můžete dojít k jednotné správné odpovědi?

Zkoušení u tabule

kategorie: hraní rolí

Cíl: vcítění se do role učitele pomocí emocí, sehrát sociodramatickou etudu

Popis: Jeden z žáků hraje učitele, druhý zkoušeného žáka. Také může hrát celá třída sebe sama, jen učitelem bude jejich spolužák. Vytvořte si několik zcela odlišných učitelů (učitelek) – přísný, veselý, ironický, suchopárný, roztržitý atd. a zahrajte si scénu mnoha různými způsoby. Vedeme přitom žáky k tomu, aby text dialogů byl věcně správný, předvádějí-li zkoušení z fyziky, měly by jejich dialogy obsahovat reálné, správné a pravdivé údaje z fyziky. V roli je „jen“ učitel.

Co je důležité

kategorie: sebeprosazení

Cíl: naučit děti přemýšlet o hodnotách, přimět je sestavit žebříček hodnot, diskuze

Popis cvičení: učitel napíše na tabuli tyto pojmy: svoboda, vzrušující život, bohatství, láska, mír, moudrost, chytrost, kamarádství, pohodlný život, bezpečí, radost, prospěšný život, rovnost mezi lidmi, úcta k sobě, společenské uznání, krása, štěstí, hmotný dostatek, spravedlnost. Děti mají za úkol seřadit je podle toho, jak které životní hodnoty pokládají za důležité. Každý bude mít nejspíš zcela odlišný žebříček hodnot. Uspořádejte diskusi o tom, proč každý preferuje jiné hodnoty a představuje si život jinak.

Jaký bych chtěl být

kategorie: sebepoznání

Cíl: zamyslet se nad sebou samým, vyjádřit své emoce

Popis cvičení: hra, při níž děti zkusí odhalit, co jsou zač. Učitel jim položí otázku „Kdo jsi?“. Každý napíše svou první okamžitou asociaci. To se opakuje celkem desetkrát. Každý tak během krátké doby zkusí vyjádřit deset různých pocitů, čím se cítí. Snažte se, aby odpovědi byly co nejbezprostřednější a nejupřímnější, kdo je bude chtít uchovat v tajnosti, nemusí je nikomu ukázat. Ve druhém kole se každý snaží seřadit své odpovědi podle důležitosti, to, co cítí za nepodstatnější a nejnuitnější, dá na první místo atd. Je to

příležitost zamyslet se nad sebou a svým místem ve světě. Třetí kolo (jen pro odvážné), je pro ty, kteří se nebojí přečíst své odpovědi nahlas. Odvážní postupně přečtou své odpovědi. Ostatní jim po přečtení mohou říci své připomínky a názory, souhlas nebo nesouhlas. Člověk se totiž může považovat za jiného, než skutečně je, a na druhou stranu mnozí lidé jsou v podstatě jiní, než jak je vidí ostatní. Při této hře se každý může dovědět, jestli ho ostatní vidí stejně jako on sám sebe. Toto poznání však snese jen silná osobnost, kdo se urazí nad tím, když ho ostatní hodnotí jinak, měl by se především zamyslet sám nad sebou.

Sociální hra

kategorie: sebepoznání

Cíl: sebepoznání

Popis cvičení: v krátkém dotazníku nyní můžeš zjistit svoje záliby, názory na vlastní osobnost, názory na třídu a kamarády. Snaž se odpovídat pravdivě. Pokud nechceš na některou otázku odpovídat, napiš to do příslušné odpovědi.

- | | |
|--|--------|
| 1. Máš nějakou zálibu, koníčka? | ANO NE |
| 2. Můžeš se mu věnovat? | ANO NE |
| 3. Jsi spokojen sám se sebou? | ANO NE |
| 4. Víš o svých kladných vlastnostech? | ANO NE |
| 5. Znáš své záporné vlastnosti? | ANO NE |
| 6. Víš, jak je změnit? | ANO NE |
| 7. Jsi spokojen(á) se svými výsledky ve škole? | ANO NE |
| 8. Líbí se ti ve třídě? | ANO NE |
| 9. Myslíš, že jste dobrý kolektiv? | ANO NE |
| 10. Máš ve třídě alespoň jednoho dobrého kamaráda? | ANO NE |
| 11. Scházíš se s ním (nimi) i mimo školu? | ANO NE |
| 12. Jsou vztahy mezi děvčaty a chlapci dobré? | ANO NE |

Vyhodnocení: Započítej si bod za každé ANO.

Více než 8 bodů: Je to velmi dobré, asi o sobě leccos víš a jsi na dobré cestě si v životě umět poradit a být sám sebou. V dalších hrách a cvičeních budeš kamarádům i sám sobě

dobrym společníkem, mnohé se přiučíš a možná, že občas budeš umět přátelům i pomoci.

5-8 bodů: Je to dobré, ale mnohé bys na sobě mohl poznat a zlepšit – také ve cvičeních a společných hrách, které budou následovat, se o sobě a svých kamarádech více dovíš.

Méně než 5 bodů: Dobré to rozhodně není, ale nezoufej. I když to asi nevíš, jsi obklopen mnoha dobrými lidmi a možná je mezi nimi s mnoho tvých přátel – jen lépe koukat. Pro tebe budou společné hry a cvičení v této knížce asi často objevováním zcela neznámých pevnin, ale od toho jsi přece mořeplavec: Kdo nehledá, nemůže nic objevit.

Drogová prevence

kategorie: drogová prevence

Cíl: rozpoznat škodlivost zneužívání návykových látek

Popis: nejdříve učitel převypráví příběh, pak děti plní úkoly, cvičení, závěrečná diskuze

Doba: časově náročnější, alespoň 60 minut

Příběh –Kariéra

Jirka bydlel s otcem a čtyřmi sourozenci ve velkém městě. Otec se o ně mnoho nestaral. Jirka měl volnost, nikdo ho nekontroloval. Chodil s partou do hospody, začal kouřit, pít alkohol, který kombinoval s léky, a čase se přidala marihuana. Tu mu nabízeli kamarádi z party zadarmo. V 16 letech ho otce vyhodil z domu se slovy, že je načase, aby se staral sám o sebe. Jirka odešel ke kamarádovi, který ho nechal u sebe spát. Patru Jirka neopustil. K marihuaně se přidaly další drogy, až Jirka skončil na heroinu. Vyzkoušel ho poprvé mezi kamarády, když rodiče jednoho z nich odjeli na chatu. Mlhavě si pamatoval, že se tehdy jednomu udělalo špatně, a tak ho druzí odtáhli ven do vedlejší ulice a nechali ho ležet na chodníku. Ani on nic neudělal, nepomohl mu. Postupně si dávky musel zvyšovat. Jeho život se zúžil jen na zájem o drogy. Myslí se mu honila představa o tom, za co je koupit, jak předejít nepříjemným pocitům, když drogu neměl. Nic jiného už jej nezajímalo. Parta pro něj přestala existovat. Prodal všechno, co měl (bylo toho skutečně málo), a všechny peníze utratil za heroin. *Příběh má otevřený konec. Zkuste ho dopsat. Zamyslete se nad otázkami:* 1. Jaké drogy začal Jirka brát? 2. Jak se k nim dostal? 3. Proč je začal brát? 4. Jak se změnilo jeho chování? 5. Jak by bylo možné Jirkovi pomoci? *Jeden z vás pište základní odpovědi na tabuli. Ostatní doplňují.* V závěrečné diskusi zopakujte, co víte vše o drogách.

Cvičení 1: Diskutujte o tom, proč někteří lidé konzumují raději tabák, kávu, alkohol a ostatní drogy, aby se dostali do povzneseného stavu, spíše než aby použili přirozené možnosti.

Cvičení 2 Jak se cítit opravdu dobře? Zaznamenejte několik způsobů, které pozměňují vaše vědomí nebo rozšiřují vaše vnímání sebe sama bez užití alkoholu, kouření nebo jiných drog v každé z následujících oblastí:

Fyzická (např. těžká práce).....

Duševní (např. dokončení termínované zprávy včas).....

Sociální (např. protančená noc).....

Duchovní (např. pozorování jasné noční oblohy plné hvězd).....

Emoční (např. shledání se s nejlepším přítelem po dlouhé době).....

Potencionální oběť a pachatel

kategorie: prevence delikvence

Cíl: prevence delikvence, odolnost vůči tlaku vrstevníků - taktiky

Popis cvičení: diskutujte o tom, jak potenciální pachatel, oběť a okolostojící mohou přispět k tomu, aby nedošlo k násilí v následujících scénářích.

Scénář 1 Oba lidé pili celý večer. Muž začíná postrkovat svou partnerku přes halu směrem k ložnici. Jejich kamarád si povšiml, že žena projevuje nechuť, chce se stáhnout pryč, nesouhlasně kroutí hlavou. Co může v tomto okamžiku udělat každá osoba, aby zabránila násilnému vyústění situace?

Potenciální pachatel:

Potenciální oběť:.....

Potenciální okolostojící:.....

Scénář 2 Tři kolegové jdou do baru. Jeden z nich je v průběhu večera uražen, když se vrací z toalety. Někteří lidé v baru zaslechli urážku. Co může každý z nich udělat, aby zabránil možnému násilí?

Potenciální pachatel:.....

Potenciální oběť:.....

Potenciální okolostojící:.....

Taktiky, jak odolat

Taktika:

Příklad:

Navrhněte něco jiného.

„Pojďme raději do kina nebo si zahrát fotbal.“

Zpochybněte motiv nabídky.

„Proč mě vlastně chceš dostat do nálady?“

Uveďte své povinnosti.

„Ne, jsme domluvení, že já řídím.“

Uveďte své osobní zásady.

„Vždycky končím u druhé skleničky.“

Přímočarost. Prostě odmítněte a nedávejte žádné vysvětlení.

„Ne. Díky za nabídku.“

Odejděte.

„Musím si odskočit.“

Vysvětlete odmítnutí.

„Špatně snáším alkohol“

Cvičení 1 Vymyslete dalších 5 taktik, jak odmítnout, a uveďte k nim příklady.

Taktika:

Příklad:

1.
2.
3.
4.
5.

Cvičení 2 Popište 3 příležitosti, při nichž jste udělali něco, co jste vlastně nechtěli udělat, jenom proto, že jste nedokázali odmítnout. Formulujte odmítnutí, které byste použili nyní.

Příležitost č. 1:

Příležitost č. 2:.....

Příležitost č. 3:.....

Cvičení 3 Je dobré znát někoho, na koho byste se mohli obrátit s prosbou o radu či o pomoc s problémem, nebo někoho, kdo by vás alespoň vyslechl. Napište jednu nebo dvě vlastnosti, které byste hledali u vrstevníka či u rádce, se kterým byste chtěli mluvit či který by vám měl radit s problémy z následujících oblastí:

1. Partnerský vztah či sexuální problémy:.....
2. Emoční záležitosti (např. osamocení, strach, přání):.....

3. Duchovní problematika:.....
4. Finanční či právní záležitosti:.....
5. Problémy týkající se učení, vzdělávání:.....
6. Práce (směr vašeho snažení, cíl) či rozhodnutí týkající se pracovní kariéry:.....
7. Problém s užíváním alkoholu či jiných drog:.....

Cvičení 4 Jmenujte 3 známé osobnosti, které by vám mohly být příkladem, idolem:

1.
2.
3.

Pravda a lež

kategorie: výchovná hra

Cíl: rozpoznání pravdy a lži, výchovná hra

Doba: 20 minut

Popis cvičení: připravíme si dvě židle, které postavíme naproti sobě a na jedné umístíme nápis pravda a na druhé lež. Dále si připravíme řadu tvrzení, která jsou co se znalostí týká vcelku jednoduchá, jsou ovšem komplikovaně formulována, např. *Citrón není kyselý. Houby kvetou na podzim. Květen není pátý měsíc v roce. Kráva pije mléko.* Takovýchto tvrzení si připravíme dostatek podle počtu hráčů. Do hry nastupují vždy pouze dva hráči proti sobě. Postaví se naproti židlím tak, aby měli k oběma stejně daleko a organizátor jim přečte jedno z těchto tvrzení. Hráči se snaží co nejrychleji správně reagovat, tedy posadit se na tu správnou židli, podle toho, jestli se jedná o pravdivé nebo lživé tvrzení. Lze bodovat, vypadávat, mohou soutěžit družstva atd.

Labaděnka

kategorie: hry na zklidnění

Cíl: uvolnění dětí, sociální hra

Doba: 15 minut

Popis cvičení: je v podstatě pouze drobná zábavná hra, trochu tanec, kdy hráči stojí v kruhu a zpívají:“Tancujeme Labadu, Labadu, Labadu, tancujeme Labadu Labaděnku.“ Při tom se celý kruh pohybuje jedním směrem. Poté to opakují směrem opačným. Pointa spočívá v tom, že se při každém kole navzájem drží za ty části těla, které organizátora napadnou, jako třeba uši, kolena, kotníky atd.

Rubikova kostka

kategorie:hry na zklidnění

Cíl: uvolnění dětí, sociální hra

Doba: 15 minut

Popis cvičení: hráči se postaví do kruhu, zavřou oči a dají ruce před sebe. Snaží se s nějakým spoluhráčem chytit za ruku. Vždy pouze jedna má ruka s jednou rukou spoluhráče, jinak to nevyjde. Poté hráči otevřou oči a snaží se rozplést aniž by se kdokoliv pustil. Úspěchem je, když vznikne jeden velký kruh. Není to však vždy možné.

Molekuly

kategorie:hry na zklidnění

Cíl: uvolnění dětí, sociální hra

Doba: 10-45 minut

Popis cvičení: známá oblíbená hra. Všichni chodí, běhají nebo tančí při rytmické hudbě v prostoru. Vedoucí hry tleskne (zastaví hudbu) a zavolá číslo od dvou do osmi (počet atomů v molekule). Ti, kdo jsou k sobě právě nejbližší, se chytanou a vytvoří sevřené skupinky (molekuly) o daném počtu hráčů. Kdo není ve skupině o správném počtu, ze hry vypadává a hra pokračuje dál.

Varianty: medvědí – totéž, ale chodí po čtyřech, krabí – po čtyřech, ale zády k zemi, hadí – plazí se po břiše, dvojice jsou k sobě spoutány za zápěstí (za nohu); číslo znamená počet dvojic, poslepu (pěkná varianta). Pozn.: Pozor u dětí, které špatně nesou odmítání skupinou! Hru lze hrát také bez vyřazování.

Jak se namlouvají hroši?

kategorie: sociální komunikace

Cíl: komunikace mezi pohlavími, uvolnění dětí

Doba: 10-45 minut

Popis cvičení: hráči vytvoří dvojice. Domluví se v nich na druhu zvířat, jejichž pár budou představovat. Po přípravě předvádějí, jak by si představovali námluvy daného druhu. Stručné zadání, ale při realizaci je to velká legrace, často také dobrá zkušenost z komunikace mezi pohlavími. S dětmi v následné debatě hovoříme na téma námluvy. Oč jde a jak probíhá ta situace u zvířat a člověka? O hru je vždy značný zájem!

Kresba jednou tužkou

kategorie: sebezpoznání

Cíl: pochopení mezi dětmi, jejich postavení ve vztahu ke spolužákům

Doba: asi 15 minut

Pomůcky: papír, tužka pro každou dvojici

Popis cvičení: dvojice dostanou jeden papír a jednu tužku. Dohodnou se, jak bude mezi nimi papír položen, a pak už nesmí hovořit. Během zhruba deseti minut mají nakreslit jednou tužkou, kterou drží oba – každý jednou rukou – jakoukoli nebo zadanou věc, objekt, určité téma; např. je to ryba, hrad, obytná loď, společný dům, krajina, naše nálada, my dva a zbytek skupiny. Po dokončení kresby mohou ještě dílo nějak nazvat a název napsat (stále beze slova) společnou tužkou do dolního rohu výkresu.

Během hry i hráči uvědomují a v následném rozhovoru proberou sklony podřizovat se nebo druhého naopak ovládat, jak se kdo se svým partnerem cítil atd. Partnery lze při jednoduchém zadání několikrát vystřídat. Hráči tak mohou porovnat, jak se jim s kým ze skupiny pracuje.

Postoj k minoritám

kategorie: prevence rasismu

Cíl: přijetí dětí minoritních skupin mezi majoritní skupiny

Doba: asi 30 minut

Pomůcky: papír, tužka

Popis cvičení: učitel hry zvolí sám nebo po dohodě se skupinou některou minoritu, vyhraněnou skupinu populace: Romy, intelektuály, bezdomovce, blondýnky, sportovce apod. Hráči zpracují krátkou písemnou úvahu na dané téma nebo písemně odpovídají na základě následujících otázek:

-Kdo vlastně jsou ti lidé, co jsou zač? -Co by bylo nejlépe s nimi udělat?

-Jak se k nim má společnost stavět?

- Co bych dělal, kdybych sám byl příslušníkem dané minority?

Některý hráč pak svoji úvahu přečte, proběhne o ní debata. Po ní autor požádá dalšího, aby přečetl svou úvahu nahlas.

Strom komplimentů

kategorie: sociální komunikace

Cíl: cvičení vytváří příležitost vyjádřit sympatie a uznání. Struktura tohoto cvičení připouští možnost, že některé děti žádný kompliment neobdrží. Tato okolnost může být velmi důležitá. Učitel může zklamání těchto dětí oslabit pojetím úvodu a vyhodnocení.

Doba: asi 40 minut

Pomůcky: jedna větev zasazená v kbelíku s pískem, tuhý papír, nůžky, fixy, stužky

Popis cvičení: vyjadřují vám lidé často komplimenty (poklony)? Jak často je někomu vyjadřujete vy? V komplimentu sdělujeme radost, obdiv, souhlas, přátelství i úctu. Je škoda, že to děláme tak zřídka. Tak zřídka, že jsme někdy komplimentem přímo vyvedeni z míry. Mnozí z nás už je nedovedou ani přijímat. Často váháme i v tom, jak takovou poklonu vyslovit. Pokusíme se dnes tuto schopnost nacvičit. Postavil jsem zde malý strom komplimentů. Můžeme ho hned začít zdobit svými poklonami. Napište na lístečky různé pochvaly a pověste je na strom. Lístečky z měkkého papíru nalepte na různě vystříhané tvary tuhého papíru jako hezký dárek. Napište i jméno příjemce. Každý takových dárků může odeslat i víc. Přemýšlejte i o tom, komu byste udělali zvlášť velkou radost. Není ani tak důležité kolik lístečků dostanete – záleží především na tom, kolik jste jich sami dali. (30 min.)

Ostrov

kategorie: sociální komunikace

Cíl: formulace pravidel ve výjimečné situaci. Dosažení dohody mezi všemi členy skupiny.

Doba: asi 45 minut

Pomůcky: pro každou podskupinu velký arch papíru a psací potřeby

Popis cvičení: jsou situace, kdy vy sami máte možnost vytvářet si pravidla? Když si hrajete s kamarády? Když jde o váš pokoj? Líbí se vám taková situace? Je to jednoduché? Jsou vaše pravidla přísná? Mírná? Jak dosahujete toho, aby vaše pravidla ostatní dodržovali? Budeme dnes hrát hru, ve které jsou pravidla velmi důležitá. Rozdělte se do skupin po šesti. Představte si, že s těmito dětmi musíte žít půl roku na pustém ostrově. Jste jedinými lidmi na ostrově. Je tady pitná voda a mnoho ovoce i malá zásoba jiných potravin. Máte i dost zápalek. Vaším úkolem je stanovit společná

pravidla, která by vám umožnila prožít celou dobu dobře a prospěšně. Každá podskupina má ½ hod. na to, aby zformulovala pravidla a napsala je na papír. Každá podskupina potom přečte svá pravidla ostatním.

Vyhodnocení: jak mne cvičení zaujalo? Jak jsme se ve skupině shodli? Jaká pravidla jsme ve skupině dodržovali? Která pravidla považuji pro život na ostrově za nejdůležitější? Postupoval bych znovu stejně? Jaký byl můj pocit během hry?

Vztek na učitele

kategorie: hraní rolí

Cíl: někdy mají děti pocit, že jim učitel nevěnuje dost pozornosti, že je jim nespravedlivý nebo je nehodnotí odpovídajícím způsobem. To v nich způsobuje zklamání a vyvolává vztek vůči učiteli. Ve cvičení mohou děti vyjádřit všechna rozčarování, která dosud prožily, a hledat cesty, jak snášet neodvratná zklamání. Důležité je, aby „učitel“ zůstal anonymní.

Doba: asi 40 minut

Pomůcky: papír a tužka

Popis cvičení: jak by měl učitel jednat, aby s ním byly děti spokojené? Jak by se měly chovat děti, aby s nimi byli spokojeni učitelé? Kdo někdy věřil tomu, že učitelé dělají vždycky všechno správně? Kdo tomu věří i dnes? Kdo už měl někdy na svého učitele vztek? Kdo ho měl každý den? Kdo tak jednou za týden? Kdo jen jednou za měsíc? Kdo ještě méně? Rozdělte se do skupinek po pěti či šesti a přemýšlejte o tom, čím mohou učitelé děti opravdu „naštvat“. Vadí vám, když učitel křičí? Když se na vás nedívá? Když protěžuje jiné děti? Připravte si krátkou scénku. Jeden z vás bude představovat učitele, který bude dělat všechno, co vám vadí, co vyvolává u dětí vztek a nespokojenost. Ostatní členové skupinky hrají žáky. Po dohodě každá skupinka svou situaci předvede. Přehánějte!“ (30 min.) Skupinky předvedou své scénky. V plénu se sestaví přehled různých způsobů chování, které děti předvádějí.

Vyhodnocení: jak se mi cvičení líbilo? Na co jsem přišel? Proč nemůže být učitel ideální? Co může dělat dítě, když je velmi nespokojené s chováním učitele? Čím může dítě učitele proti sobě popudit?

Přání ve vztahu ke skupině

kategorie: sociální komunikace

Cíl: trénink přeformulování požadavků v přání. Když se členové skupiny často popichují či hádají, je možno touto cestou zjistit, co je ruší a odvádí od práce.

Doba: asi 30 minut

Popis cvičení: také ve skupinách, které jinak dobře spolupracují, dochází občas k nedorozumění. Pak je třeba něco si vyříkat. Sedněte si do kruhu. Postupně může každý, kdo chce, říci ostatním, co ho na jejich chování ruší, co je mu nepříjemné, co ho zlobí. Oslovte vždy toho, komu je připomínka určena: „Aleno, nemám ráda, když každému o mě vyprávíš, co tě právě napadne.“ „Ondro, vadí mi, když se hrabeš v mých knihách.“ Neomlouvejte se, nebraňte se, když jste osloveni. Vyslechněte, co vám druzí říkají. Také dostanete slovo k vyjádření svých přání. (Stížnosti se prezentují, dokud si je děti vybavují). Nyní přemýšlejte každý o tom, co vám bylo řečeno. Možná, že chcete vyhovět přání druhých a něco na sobě změnit. Některá přání možná splnit nechcete nebo nemůžete. Jestliže chcete na sobě něco změnit, řekněte to dotyčnému dítěti: „Ano, už o tobě nebudu vykládat žádné historky.“ Když se vyčerpají všechna dobrá předsevzetí, zahajte vyhodnocení.

Vyhodnocení: jak se mi cvičení líbilo? Co jsem se o sobě a druhých dověděl? Jak se nyní cítím? Pomohlo cvičení skupině? Jak často bychom toto cvičení měli opakovat? Jsem se sebou spokojen?

Životní ztráty

kategorie: sociální komunikace

Cíl: cvičení dává příležitost uvažovat o krizi celé rodiny a jejích důsledcích. Je dána naprostá volnost ve volbě problému i perspektivy, ze které se na něj chtějí účastníci dívat.

Doba: asi 40 minut

Popis cvičení: v každé rodině se vyskytují obtíže a krizová období. Jaké krize nám připadají zvláště obtížné? Nemoc v rodině? Ztráta dítěte? Ohrožení dobré pověsti rodiny? Něco jiného? Rozdělte se do menších skupin. Každá skupina sehraje scénku, ve které půjde o nějakou rodinnou krizi. Jednotlivé děti předvedou reakce různých členů rodiny na daný problém. Mohou vyslovit vše, co je k tomu napadne, čeho se obávají,

v co věří. Skupinka sama rozhodne, zda v dané situaci rodina najde východisko, či zda situace zůstane nevyřešená. Najděte pokud možno takovou situaci, která by zajímala všechny členy skupiny. Po uplynutí 15 minut přehrávají všechny skupiny své scénky.

Vyhodnocení: jaký dojem si ze cvičení odnáším? Jak snadno se naše skupinka dohodla na tématu? Jaký vliv mají rodinné krize na děti? Co by měly děti dělat, když v rodině vznikne krize? Co dělám já sám? Radím rodičům? Stáhnou se do sebe? Jsem někdy příčinou vzniku krize? Pokouším se někdy odvést od krize pozornost? Jak by mohly rodiny své krize zvládat co nejlépe? Jak řešíme krize v naší rodině?

Dítě, které krade

kategorie: výchovná hra

Cíl: cvičení umožňuje identifikaci s dítětem, které z nějakého důvodu krade. Vede k hlubšímu objasnění možných motivů vedoucích ke krádeži. Cvičení vyvolává široké spektrum reakcí.

Doba: asi 60 minut

Pomůcky: papír a tužka

Popis cvičení: vymyslete si krátkou povídku o dítěti, které krade. Využijte všeho, co o tom víte a co jste prožili, všechny své zkušenosti s krádežemi. Dítě pojmenujte a popište, kde a jak žije. Proč toto dítě krade? Čeho by chtělo dosáhnout? Co dělá? Koho okradlo? Co při tom vyšlo najevo? Stalo se to pouze jednou? Kradlo toto dítě víckrát? Nechal si to, co ukradlo? Hovořilo o krádeži s někým? Přišlo se na krádež? Jak povídka končí? Dobře? Špatně? (30 min.) Potom co nejvíce dětí přečte svou povídku. Se staršími účastníky můžeme čtení zorganizovat tak, že někdo předčítá všechny povídky a ostatní tipují autory.

Pavoučí síť

kategorie: sociální komunikace

Cíl: nácvik sociálních dovedností, komunikační techniky

Doba: asi 15 minut

Pomůcky: větší klubíčko vlny

Popis cvičení: učitel hry hodí dítěti, kterého si vybere klubíčko. Konec vlny mu však zůstane v ruce. Učitel vyjádří dítěti pochvalu a zároveň mu vysvětlí proč ho chválí. Toto

dítě dále hodí klubko dalšímu dítěti (kterému chce) a opět mu vyjádří pochvalu. Takto hra pokračuje, až vznikne „pavoučí síť“. Hru je možno hrát i na projevy nesouhlasu – pokárání. Na konci hry učitel vysvětlí, že tato síť je jako vztahy ve třídě. „Drží nás všechny pěkně pohromadě, zároveň však pruží, mění se když jeden žák zatáhne jiným směrem. „Každý z nás může síť natáhnout nebo uvolnit.“

Manipulace s lidmi

kategorie: sebeprosazení

Cíl: rozpoznání manipulace

Popis: nejdříve hovoří učitel, pak diskuze, děti vzpomínají na vlastní zkušenosti

Někdy se stane, že se s námi a naším vědomím snaží manipulovat někteří lidé. Nemusí to být zástupci sekty ani obchodní cestující, ale třeba jen někdo, komu se hodí, abychom se chovali tak, jak on sám chce. Často se o manipulaci s okolními lidmi pokoušejí ti, kteří sami neumějí žít svobodně a ovládnutím ostatních lidí si vlastně dodávají sílu, kterou by sami za sebe neměli. Velmi často jsou to lidé, kteří nám radí a „nezištně“ pomáhají. Vždy se tváří skromně a mnohokrát dodávají, že vše, co dělají, dělají v našem zájmu a jen pro naše dobro. Pokud je nechceme poslechnout, končí hra na kamarády a začíná psychické vydírání. Říkají třeba: „Chtěl jsem ti pomoci, ale jak vidím, ty si mě a mé pomoci nevážíš, tak si dělej, co chceš.“ Anebo: „Dobře udělej si takovou hloupost, ale sám si budeš moci za ty následky.“ Takoví lidé mají hodně znaků společných a je dobře si o nich něco říci, protože i vy je nejspíš v životě potkáte a měli byste vědět, jak takovou „nezištnou“ pomoc odhalit a jak se jí umět bránit. Společný znak je snaha vyvolat ve vás dojem, že bez nich a bez jejich pomoci jste vlastně úplně ztraceni a bezmocní. Budete-li řešit nějakou obtížnou situaci, vždy ji budou popisovat velmi beznadějně, jedině, že byste poslechli jejich radu, protože oni jediní si vědí rady. Pokud v obtížné situaci nebudete, vždy vám budou umět nějaký problém vymyslet: Svět je pro vás vždy plný tragických problémů a obtíží a lidé kolem jsou všichni zlí a plní špatných vlastností. Oni vám však pomohou, svěřte se jejich radám. Jak se bránit? Rozhodně nepřistoupit na jejich hru, kterou velmi dobře ovládají. Každý z nás má právo na to být sám sebou a jednat sám za sebe. Jakýkoli „přítel“, který se snaží myslet za nás, abychom se nerozhodli „špatně“ je špatný přítel. Jakmile si někdo své názory a rady začne vynucovat „Jestli to uděláš, nebudu se s tebou přátelit...“ Je špatný přítel

a vůbec by ho nebyla škoda. *Kdokoli* vysloví něco takového jako „Jestli to uděláš, něco si provedu.“ Je vyděrač a potřebuje neprodleně psychiatra. Pamatujte, že jakmile mu odpovíte „Mně tvé přátelství scházet nebude.“ „To je mi jedno, klidně si něco udělej.“, většinou velmi rychle otočí a bude se snažit vás získat jiným způsobem např. „Já jsem tak nešťastný, že ti na mě nezáleží... Co jsi za člověka, že se takhle chováš k příteli?“

K sestavení návrhu byly použity pedagogické zkušenosti učitelů a jejich metodická literatura:

HERMOCHOVÁ, S. Hry pro život 2.

KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA T. a kol. Sám sebou 2,3,4

KOLEKTIV AUTORŮ. Sborník příspěvků z podzimních kurzů r. 2001

ŠIMANOVSKÝ, Z. Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu.

HOLSTEIN, M. E., COHEN, W. E., STEINBRONER, P. J. Rozhodni se...příručka pro život bez drog.

Závěr

Diplomová práce se zabývala teoretickými východisky kompetence učitele, prevencí sociálních deviací. Byla zde objasněna role a osobnost učitele při výchovném preventivním působení. Byla zdůrazněna důležitost spolupráce učitele s odborníky, rodiči či jinými organizacemi. Abych mohla ve své práci popsat spolupráci a součinnost učitele, bylo zapotřebí poznat ještě navíc práci odborníků ze školního, ale i mimoškolního prostředí. Jen na základě konzultací s nimi jsem mohla lépe porozumět jejich práci a popsat spolupráci s učiteli. Překvapila mě jejich ochota podělit se o své zkušenosti a poznatky z praxe. Úskalím pro mě bylo nalezení výběrového souboru učitelů, od nichž bych zjistila úspěšné pedagogické zkušenosti s preventivními aktivitami. Někteří oslovení odborníci nereagovali, odkázali mne jinde, vyjádřili nesouhlas ke kontaktování. Přesto všechno se mi podařilo provést rozhovory se čtyřmi pedagogy s různými pedagogickými zkušenostmi a interpretovat výsledky svého zjištění. Na základě tohoto jsem rovněž sestavila návrh preventivních aktivit učitele. Cíle práce v praktické rovině byly tedy naplněny spolu s cíly teoretickými.

Na základě rozhovorů s učiteli se ukazuje, že ne všichni učitelé směřují k prevenci sociálních deviací, tedy nerozšířili svou výchovnou roli. Domnívám se, že nevyužívají plně školní legislativu, kterou mají k dispozici. Chybí jim zřejmě motivace. Až příliš snadno se nechají odradit některými neúspěchy. Učitelé jsou průkopníky a zavádějí nové metody do svého výchovného působení. Děti nejsou zvyklé na jejich nové metody. Vznikají nejrůznější úskalí. Provádění jejich metodických postupů si v praxi někdy nenašly cestu. Na učitele jsou kladeny značné nároky a požadavky, ale jsou to právě a jedině oni, kteří mohou udělat v rámci prevence sociálních deviací pro žáky něco navíc. Jejich práce v této oblasti není zcela systematická. Při své práci nepoužívají reflexi a zpětnou vazbu. Mnozí mají potíže s nedostatkem času.

Východiska z této situace spatřuji zejména v inicializaci motivace učitelů zaměřené na preventivní aktivity, dále v systematickém působení v oblasti prevence. Při nedostatku času navrhuji preventivní aktivity zařadit i do hodin suplování. Vhodné je uplatnění zpětné vazby a hodnocení použitých metod. Dalším východiskem by mohlo být zřízení funkce sociálního pedagoga na školách, jež by vedl, účastnil se, kontroloval

a hodnotil preventivní aktivity přímo na základních školách. Mohl by se stát součástí týmu poradenského centra na základních školách.

Naproti tomu existují učitelé, kteří se dětem věnují, jsou vytrvalí a nenechají se odradit některými neúspěchy. Z již uvedeného vyplývá, že důležitý je postoj učitele ke zvolenému tématu prevence, jeho interpretace problému. Vhodné postoje tak děti mohou přijmout za své a naplnit tak podstatu preventivní práce učitele a jeho výchovného působení.

Praktický přínos průzkumu vidím zejména pro učitele, metodiky prevence, výchovné poradce, sociální pedagogy ve smyslu „návodu“ pro jejich výchovnou činnost.

Popsaný kvalitativní průzkum a jeho výsledky nepodávají jistě vyčerpávající pohled na metody preventivních aktivit učitele. Jen poukazují na konkrétní možnosti využití zkušeností učitele při prevenci sociálních deviací žáků základních škol.

Resumé

Téma diplomové práce je „Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací“. Diplomová práce se snaží poukázat na nutnost uplatňování stěžejní školní legislativy v praxi při působení učitele v rámci prevence sociálních deviací.

Cílem této práce je popsat kompetence a role učitele a tyto uvést do souvislosti s prevencí sociálních deviací. Dále zjistit, jak probíhá spolupráce učitele, ostatních odborníků a rodiny. Cílem v praktické rovině je navrhnout možnosti výchovně preventivních aktivit učitele.

Teoretická část práce nabízí teoretická východiska pro kompetence učitele, jeho výchovnou roli a osobnost. Setkáme se zde s odbornými termíny, které jsou specifické pro danou oblast. Ukazuje se zde nutnost vymezovat kompetence učitele v kontextu se změnami požadavků dnešní doby. Nejrozličnější vymezení kompetencí poukazují na různost odborných názorů na danou problematiku. Vytýčuje se vztah mezi kompetencemi a rolemi učitelů. Je řešena hranice, kterou by učitel neměl překračovat, pokud si s danou situací neví rady. Dále je zde definována role třídního učitele. Svou úlohu zde hraje odborná spolupráce učitele. Za důležitou považujeme kooperaci učitele s metodikem prevence, se školním psychologem, s výchovným poradcem, s rodiči, s pedagogicko-psychologickou poradnou, s městskou policií. Dále se setkáme s pojmy při prevenci sociálních deviací ve škole. Získáme náhled na primární, sekundární a terciární prevenci. Uvědomíme si, že osobnost učitele může pozitivně, ale i negativně ovlivnit výchovnou situaci. V příloze diplomové práce se seznámíme s vymezením způsobilosti učitele ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve strategii a metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Praktická část obsahuje metodologická východiska, analýzu a interpretaci rozhovorů s učiteli. Průzkum byl proveden na základní škole. Zároveň ukazuje na možnosti metod výchovného působení na žáky základních škol.

Výsledkem diplomové práce je ucelený pohled na problematiku kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací a nastínění cest neboli metod k frontální prevenci současné situace na základních školách.

Anotace

Diplomová práce se zabývá „Kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací“. V práci se klade důraz na problém kompetencí obecně a kompetencí učitele ve vztahu ke školské legislativě. Popisuje se zde úroveň spolupráce učitelů se školním psychologem, s metodikem prevence a s rodiči. Poukazuje se zde na součinnost učitele s pedagogicko-psychologickou poradnou a městskou policií. Práce se také zabývá aktuálním problémem – rozšířením výchovné role učitele v rámci prevence sociálních deviací. V návrhu preventivních aktivit učitele ukazují možnosti metod výchovného působení na žáky základních škol.

Klíčová slova

Kompetence učitele, role učitele, specifika výchovné péče, spolupráce učitele, primární prevence, sekundární prevence, terciární prevence, sociální patologie, sociální deviace.

Annotation

Graduation theses occupies by „Competency of Teacher at Prevention of Social Deviations“. In the work is emphasized problem of competency - generally and competency of the teacher in relation to school legislation. Here is described level of cooperation of the teachers with pedagogical-psychological advice bureau and municipal police. The work occupies by actual problem too – by enlargement of educational role of the teacher in the framework of prevention of social deviations. In the concept of preventive activities the teachers show possibilities of methods of educational influence on the pupils, who study on the primary schools.

Key words

Competency of teacher, role of teacher, specifics of educational care, cooperation of teacher, prime prevention, secondary prevention, tertiary prevention, social pathology, social deviations.

Seznam použité literatury

1. AUGER, M. T., Boucharlat Ch. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0
2. BARTLOVÁ, S. *Sociální patologie*. 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví v Brně, 1998, 53 s. ISBN 57-852-98
3. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 375 s. ISBN 80-71784-79-6
4. BOUŘA, V. *Vybrané kapitoly z kriminologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2003, 108 s. ISBN 80-7042-259-9
5. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
6. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie. Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 224 s. ISBN 978-80-247-2781-3
7. HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život 2*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 145 s. ISBN 80-85282-80-1
8. HOLSTEIN, M. E., COHEN, W. E., STEINBRONER, P. J. *Rozhodni se...příručka pro život bez drog*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 1996, 167 s. ISBN 80-7071-037-3
9. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 288 s. ISBN 80-7178-535-0
10. KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA T. a kol. *Sám sebou 2*. 1. vyd. Praha: Sdružení rodičů proti drogám, 1995, 72 s. ISBN 80-901740-5-1
11. KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA T. a kol. *Sám sebou 3*. 1. vyd. Praha: Sdružení rodičů proti drogám, 1996, 80 s. ISBN 80-901740-6-X
12. KAŠPAROVÁ, Z., HOUŠKA T. a kol. *Sám sebou 4*. 1. vyd. Praha: Sdružení rodičů proti drogám, 1996, 40 s. ISBN 80-901740-8-6
13. KEOGH, B. *Temperament ve třídě*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 176 s. ISBN 978-80-247-1504-9
14. KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 255 s. ISBN 80-7367-014-3

15. KOLEKTIV AUTORŮ. *Sborník příspěvků z podzimních kurzů r. 2001 : určeno školním metodikům protidrogové prevence a sociálně patologických jevů.* 1. vyd. Ostrava: Repronis, 2001. 78 s. ISBN 80-7329-001-4
16. KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky.* 1.vyd. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
17. KRAUS, B. *Sociální pedagogika II.* 1. vyd. Brno: Institut mezioborových studií, 2007, 77 s. ISBN neuvedeno
18. KRAUS, B. , HRONCOVÁ J. a kol. *Sociální patologie.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 325 s. ISBN 978-80-7041-896-3
19. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ V. et al. *Člověk- prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky.* 117. publikace. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2
20. KURELOVÁ, M. *Pedagogika IV.* 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1996, 156 s. ISBN 80-7042-110-X
21. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 153 s. ISBN 80-7178-022-7
22. KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál, 2005, 152 s. ISBN 80-7178-945-3
23. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi.* 225. publikace. Brno: Paido, 2005, 70 s. ISBN 80-7315-115-4
24. MALACH, J. *Základy pedagogiky.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003, 126 s. ISBN 80-7042-293-9
25. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu.* 188. publikace. Brno: Paido, 2004, 78 s. ISBN 80-7315-078-6
26. MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2009, 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5
27. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2005, 172 s. ISBN 80-247-0738-1
28. NEŠPOR, K. *Vaše děti a návykové látky.* 1. vyd. Praha: Portál, 2001, 160 s. ISBN 80-7178-515-6
29. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání.* 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2006, 48 s. ISBN 80-901873-8-2
30. NOVOTNÝ, R. *Školní preventivní strategie.* 2009 – 2013, ZŠ Mitušova 8. Ostrava: 2009

31. PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7
32. PRŮCHA, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 80-7178-579-2
33. ROGGE, J. U. *Děti potřebují hranice*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996, 131 s. ISBN 80-7178-088-X
34. STANKOWSKI, A. *Nástin problematiky etopedie a sociální patologie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – PF, 2004, 142 s. ISBN 80-7042-360-9
35. ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 176 s. ISBN 80-7178-689-6
36. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. 1. vyd. Brno: Paido, 1999, 163 s. ISBN 80-85931-70-2
37. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0
38. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8
39. (<http://zrcadlo.blogspot.com/2009/03/skolni-psycholog-k-cemu-je.html>)
40. (www.mpostrava.cz)
41. (www.msmt.cz)

Přílohy

Příloha č. 1 **Kompetence učitele ve školské legislativě**

Příloha č. 1 Kompetence učitele ve školské legislativě

Vyhlášky

Vymezení způsobilosti učitele můžeme nalézt ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., **o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**. Vyhláška obsahuje zejména činnosti učitelů směrem k prevenci. Školská poradenská zařízení poskytují bezplatně standardní poradenské služby uvedené v přílohách 1-3 této vyhlášky §1. Standardní činnost poraden, informační a metodická činnost spočívá zejména v metodickém vedení práce výchovných poradců, školních metodiků prevence, v metodické pomoci při tvorbě preventivních programů. O obsahu preventivních služeb se hovoří v §2. Jedná se o 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. Vyhláška popisuje okruh problémů, která řeší poradny či poradenská centra na základních školách, také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Aby mohlo být s žákem spolupracováno, je nutný písemný souhlas rodiče. Dále se zde uvádí standardní činnosti školy a to: poradenské, metodické informační činnosti výchovného poradce; metodické, koordinační, informační a poradenské činnosti školního metodika prevence; standardní činnosti školního psychologa. (www.msmt.cz)

Zákony

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákonů č.383/2005Sb., č.112/2006 Sb., č. 158/2006 Sb., č. 161/2006 Sb. (www.msmt.cz)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (www.msmt.cz)

Strategie

Strategie, jež obsahuje preventivní činnosti pro pedagogy:

- Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012 (www.msmt.cz)

Metodické pokyny

- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a žáků ve školách a školských zařízeních Č.j.: 29 159/2001-26 (www.msmt.cz)
- Metodický pokyn MŠMT k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních, č.j.:20 006/2007-51 (www.msmt.cz)
- Metodický pokyn MŠMT k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení, č.j.: 24 246/2008-6 (www.msmt.cz)
- Metodický pokyn MŠMT k jednotnému postupu při omlouvání nepřítomnosti žáků ve škole a při prevenci postihu záškoláctví, č.j.:10 194/2002-14 (www.msmt.cz)
- Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance č.j.: 14 423/99-22 (www.msmt.cz)

Výše je uvedena legislativa, která vymezuje možnosti učitele při preventivních aktivitách. Více je popsána vyhláška 72/2005 Sb., kterou se řídí všechny základní školy a nejvíce popisuje kompetence učitele, zejména v oblasti poradenství a prevence.