

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

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2010

Bc. Lucie Havlínová

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

Vypracovala:
Bc. Lucie Havlínová

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „**Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací**“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce. Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Brno 31. 3. 2010

.....
Bc. Lucie Havlínová

Poděkování

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

Také bych chtěla poděkovat své rodině za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce a které si nesmírně vážím.

Bc. Lucie Havlínová

OBSAH

Úvod	3
1. Kompetence učitele	6
1.1 Vymezení pojmu kompetence učitele	6
1.2 Rozdělení kompetencí	10
1.3 Výchovně vzdělávací strategie	17
2. Specifika kompetencí učitele na střední škole	22
2.1 Specifika období dospívání – adolescence	22
2.2 Specifikum socializace v období dospívání	24
2.3 Komunikace ve výuce (příklad z praxe)	26
3. Sociální deviace a jejich prevence	29
3.1 Co jsou to sociální deviace	29
3.2 Co je normální? Co je deviantní?	32
3.3 Vybrané typy deviantního chování na SŠ	34
3.4 Škola jako sociálně patologické prostředí	38
3.5 Výchovně vzdělávací působení v oblasti prevence	41
4. Role pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací	43
4.1 Úprava dle školského zákona a vyhlášek ve vztahu k prevenci	43
4.2 Škola jako činitel prevence	45
4.3 Výchovní poradce	46
4.4 Metodik prevence	48
4.5 Třídní učitel	50
4.6 Ostatní učitelé	51

5. Analýza preventivních kompetencí učitele na ZŠ a SŠ	53
5.1 Charakteristika výběrového souboru	55
5.1.1 Soubor 1 – ZŠ1	55
5.1.2 Soubor 2 – ZŠ2	57
5.1.3 Soubor 3 – SOŠ3	59
5.1.4 Soubor 4 – SOŠ4	61
5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	63
Závěr	73
Resumé	75
Anotace	77
Seznam použité literatury	78
Seznam příloh	81

Úvod

„Od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky. Zároveň se předpokládá, že budou žáky chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat jim v nesnázích. Učitel se v průběhu své kariéry nesčetněkrát dostává do situací, které se netýkají přímo výuky a běžného zacházení se třídou a jednotlivci. Tyto situace jsou typické svou jedinečností a vyžadují psychologickou přípravu učitele.“

(Lazarová)

Ve své práci se zabývám kompetencemi učitele při prevenci sociálních deviací. Proměny v pojetí vzdělání a školy, současná orientace vzdělávací politiky, zvýšené požadavky a očekávání společnosti přináší nové nároky na profesi učitele na jeho role a kompetence. Významně se zvyšuje nejenom pravomoc učitele, ale také odpovědnost učitele za dítě a jeho rozvoj. Učitel je vnímán jako odborník, který usnadňuje procesy vývoje a učení, vytváří příznivé a podnětné podmínky k rozvoji, organizuje situace v nichž se žáci učí. To ovšem předpokládá kompetence potřebné k úspěšnému zvládnutí učitelské profese. V současnosti se celá řada odborníků zabývá otázkou, jaké znalosti, dovednosti, postoje či osobní charakteristiky vymezují podstatu profesionality učitele. Do popředí se tak dostává pojem kompetence a následně vznikají celé soubory kompetencí, kterými by učitel měl disponovat.

Pojem sociální deviace je docela obsáhlý a dělí deviantní způsob chování na pozitivní deviace a negativní deviace. Ve své diplomové práci se věnuji problematice negativních sociálních deviací, především jejich krajní formě, která se nazývá sociálně patologické jevy, které se mohou vyskytovat v prostředí základních a středních škol. V poslední době stále vzrůstá tlak na učitele a jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Sociálně patologické jevy postihují nejvíce děti a mládež a dotýkají se především života škol a rodin. Nejdůležitějším opatřením zůstává systematická a dlouhodobá primární prevence, která musí být nedílnou součástí výchovně vzdělávacího a informačního procesu. Aby byla tato prevence účinná je zapotřebí dobře informovaných, vzdělaných a kompetentních odborníků – pedagogů.

V současné době se také klade velký důraz na pedagogickou komunikaci. Pedagogickou komunikaci považuji za jednu z nejdůležitějších kompetencí učitele, a proto jsem se jí okrajově věnovala i v této práci. Stále častější výskyt sociálně patologických jevů na školách si často žádá aktivitu pedagogů i v situacích, kdy se takové jevy řeší a také při jejich prevenci. Každý z pedagogů, ale i jiných pedagogických pracovníků si musí plně uvědomit význam komunikace, která ovlivňuje výsledek sociálního kontaktu. Zejména pro učitele je znalost zásad pedagogické komunikace naprosto nezbytnou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese.

Téma diplomové práce „**Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací**“ jsem si zvolila proto, že obsahuje nejen aspekty kompetencí učitele, ale především se zde promítají sociálně pedagogická a psychologická specifika této problematiky, která úzce souvisejí se studiem sociální pedagogiky.

Hlavním cílem diplomové práce je shromáždit teoretické pohledy na problematiku kompetencí učitelů při prevenci sociálních deviací. Následně provést analýzu preventivních kompetencí mezi pedagogy na vybraných základních a středních školách a naznačit prostor pro učitele této oblasti. Ta by měla poskytnout informace o vnímání kompetencí učitelů při prevenci sociálních deviací z jejich pohledu.

Diplomová práce je složena z teoretické a empirické části. V teoretické části jsou shromážděny poznatky o problematice kompetencí učitelů, kdy vycházíme z obecného pohledu na profesi učitele, obecné charakteristiky kompetencí a zjišťujeme vymezení jednotlivých profesních standardů a kompetencí. Teoretická část je rozčleněna do čtyř hlavních kapitol. Jednotlivé kapitoly obsahují podkapitoly věnující se dílčím problémům. Empirická část vychází z poznatků teoretické části a je zpracována v 5. kapitole.

Kapitola č. 1 s názvem „**Kompetence učitele**“ se zabývá obecnými teoretickými otázkami kompetencí učitele, jako je vymezení pojmu a rozdělení kompetencí. Také nás seznámí s výchovně vzdělávací strategií a jejím propojením na kompetence učitele.

Kapitola č. 2 „**Specifika kompetencí učitele na střední škole**“ popisuje kompetence učitele. Ty se týkají pedagogické komunikace ve výuce na SŠ, které vyplývají z mé 6-ti leté praxe na tomto vzdělávacím stupni. Vymezuje období dospívání – adolescence. Z této kapitoly vyplývá, že socializační rozvoj dospívajících je ovlivněn jejich novými kompetencemi, které se projevují i ve způsobu zpracování různých sociálních skupin. Na závěr uvádím příklad z praxe komunikace ve výuce.

„**Sociální deviace a jejich prevence**“ je název kapitoly č. 3, která se v první části zabývá obecnými teoretickými otázkami: Co jsou to sociální deviace? Co je normální? Co je deviantní? V rámci výchovně vzdělávacího procesu zaměřeného zejména na zvyšování sociální kompetence mládeže popisuje problematiku negativních sociálních deviací - sociálně patologických jevů, které se mohou vyskytovat na střední škole a také se zabývá prevencí sociálně patologických jevů v prostředí školy.

V kapitole č. 4 s názvem „**Role pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací**“ se seznámíme s legislativním vymezením ve vztahu k prevenci ve školství a s činností pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací dle MŠMT. Z této kapitoly vyplývá, že v souvislosti s prevencí negativních sociálních deviací se mění role učitele. Jeho úloha „učit“, ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, poskytovat informace, trvá, ale stále více se stává organizátorem, usměrňovatelem, tvůrcem aktivit.

Kapitola č. 5 s názvem „**Analýza preventivních kompetencí učitele na ZŠ a SŠ**“ vychází z poznatků teoretické části. Analýza preventivních kompetencí učitele bude provedena na základě dotazníkového šetření. Získané informace budou porovnávány mezi výběrovými soubory jednotlivých škol a budou vyhodnoceny. Na základě rozboru získaných informací bude vymezen prostor pro preventivní práci učitele a budou definovány požadavky na jeho kompetence.

1. Kompetence učitele

1.1 Vymezení pojmu kompetence učitele

Kompetence je obecným termínem, který vyjadřuje schopnost a výraz člověka chovat se přiměřeně v situaci, v souladu sám se sebou. Slovník cizích slov definuje výraz kompetence jako **rozsah působnosti či příslušnost, pravomoc**,¹ přičemž velmi často využíváme přídavných jmen stejného základu kompetentní a záporu nekompetentní. Společným prvkem pro všechny typy kompetencí je soubor určitých vlastností jedince, které ovlivňují jeho pracovní výkonnost, čili základní schopnosti a způsobilosti k dobrému výkonu práce.²

B. Lazarová ve své publikaci uvádí, že učitel je v průběhu studia a dalšího vzdělávání připravován především pro role spojené s výukou a běžnou výchovnou prací ve třídě. V důsledku změn v učitelském povolání a zvyšujících se nároků na jeho vykonávání se v odborných kruzích stále častěji diskutuje o rozšiřující se roli učitele, o profesionalismu, o kvalifikaci, která evidentně přestává být dostačující. Mimo formálních rolí určených obvykle funkcemi – učitele předmětu, třídního učitele, výchovného poradce apod. – se učitelé stále častěji ocitají v rolích preventistů, mediátorů, poradců, pomocníků a krizových pracovníků. A to i přesto, že snahy o kategorizaci činností učitele, resp. profesiografické přístupy k učitelské profesi napovídají, že intervence typu pomáhání a řešení krizí nejsou pokládány za **běžné činnosti učitele**.³

Autorka dále uvádí tyto **běžné činnosti učitele** : Vyučování – 36,8% týdenního objemu pracovního času; další služba ve škole, pohotovost, dozor – 11,8%; doučování, nápravná cvičení – 0,6%; zájmové kroužky – 1,4%; činnosti spojené s přípravou na vyučování – 33,5%; participace na správě školy, porady a konzultace s vedením

¹ Klimeš, L. Slovník cizích slov. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 357.

² Kovářová, R., Janků, K. Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, s. 22.

³ Lazarová, B. Netradiční role učitele. 2. vyd. Brno: Paido, 2008, s. 21.

a učitelé, poradci, lékaři aj. – 2,0%; spolupráce s rodiči – 1,9%; veřejná činnost učitele – 0,6%; studium, sebevzdělávání – 7,3%; učitelská agenda, administrativa aj. – 3,7%.

V souvislosti se vzděláváním učitelů se v zahraniční 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 standardů pro vzdělávání učitelů. Podle profesního pojetí představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat jeho vědomostí a dovedností v nových profesních situacích.⁴

Pedagogické kompetence můžeme také nazývat kompetencemi určité profese – čili **profesními kompetencemi**. Tyto profesní kompetence pedagogického pracovníka, které jsou souborem profesních dovedností, vědomostí, zkušeností, osobnostních předpokladů, postojů a hodnot, mu umožňují výkon pedagogické profese a říkáme jim také **klíčové profesní kompetence**.

Zřejmě nejdůležitějšími součástmi pedagogických kompetencí jsou:

- **znalosti,**
- **dovednosti,**
- **zkušenosti.**

Mezi klíčové, tedy zvláště důležité, profesní kompetence pedagogického pracovníka, můžeme zařadit systém **profesních dovedností, vědomostí, zkušeností, osobnostních předpokladů, postojů a hodnot**, které mu umožňují a zkvalitňují výkon profese.⁵

V souvislosti s pedagogickou činností bychom mohli tyto dílčí kompetence jednoduše popsat následovně:

⁴ Lazarová, B. Netradiční role učitele. 2. vyd. Brno: Paido, 2008, s. 21-22.

⁵ Kovářová, R., Janků, K. Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, s. 22-24.

Dovednost je učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou. Základními znaky dovednosti jsou kvalitní průběh a výsledek činnosti, zkrácení potřebného času k realizaci činnosti, snížení únavy při vykonávání činnosti. **Vědomost** je zapamatovaná, ale hlavně pochopená informace, fakt nebo teorie, která se týká dané profese a to v různých kontextech. **Zkušenost** vyjadřuje to, co bylo prožito a fixováno v paměti člověka. Postoj je v našem případě hodnotící vztah k dítěti, kolegovi, vedení, apod. **Osobnostní kvality a předpoklady** se do značné míry podílejí na stylu řízení pedagogického procesu a tím také na atmosféře vyučování, která je více nebo méně příznivá učení a ovlivňuje vztah žáků k učení vůbec.⁶

Pojem **pedagogická kompetence** má v poslední době důležitou roli v teorii počáteční přípravy učitelů. Tento pojem není v zahraniční a naší literatuře pojmem novým. Náleží k pojmům v současné době hodně diskutovaným. Klasickou studií v zahraniční literatuře v oblasti kompetence je práce E. Erauta (1994). V české pedagogické literatuře se touto problematikou zabývají například V. Spilková (1997, 2001), Siňor a Slavík (1993), V. Švec (1999), J. Vašutová (2001). Z přístupů některých autorů vyplývá, že význam pojmu kompetence není jednoznačný ani v odborné pedagogické terminologii. Ve vztahu k učitelskému povolání vyjadřuje obecnou hodnotu pedagogické profesionality.

J. Vašutová se přiklání k vymezení pojmu kompetence jako receptivního pojmu, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, tedy jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy včetně etapy přípravného vzdělávání. Na kompetencích je pak založený profesní standard, který by měl být normou, stanovující klíčové kompetence pro vstup do profese, tj. ty kompetence, které jsou nezbytné pro kvalifikovaný standardní výkon učitelů.⁷

⁶ Kovářová, R., Janků, K. Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, s. 24.

⁷ Bílek, M. a kol. Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 7.

V. Spilková pedagogické (profesní) kompetence chápe jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Tyto kompetence zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Spilková dále zdůrazňuje **dynamické pojetí kompetencí**, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo. Důraz na dynamiku znamená otevřenost vůči změnám, schopnost přizpůsobovat se v průběhu dlouholeté učitelské činnosti měnícím se podmínkám a schopnost tvořivého řešení nových a nestandardních pedagogických situací.⁸

Pro **Siňora a Slavíka** termín kompetence učitele je výrazem pro obecnou připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.⁹

V.Švec se domnívá, že vyjasnění pojmu pedagogická kompetence má význam pro účinné vytváření a rozvíjení složek pedagogických kompetencí, ale také pro jejich diagnostiku. Autor vychází z obecnějšího vymezení pojmu kompetence dle E. Erauta, který kompetence rozdělil do čtyř základních skupin (behavioristické pojetí, osobnostní pojetí, kognitivní pojetí a profesní pojetí). Švec se přiklání ke **kognitivnímu** pojetí pedagogických kompetencí (rozlišuje mezi kompetencí jako způsobilost subjektu a mezi jeho výkonem, kde výkon se opírá o ohraničené struktury schopností a znalostí subjektu a navíc se do něj promítá řada afektivních, motivačních, stylových a dalších faktorů osobnosti subjektu, které ovlivňují jeho výslednou činnost) a částečně též k pojetí **profesnímu** (vyjadřuje schopnost subjektu využívat jeho vědomosti a dovednosti v nových profesních situacích). Dále se domnívá, že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která by spíše vytyčovala oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, než přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování. Tyto kompetence je však žádoucí konkretizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení učitelů.¹⁰

⁸ Spilková, V. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, s. 91.

⁹ Bílek, M. a kol. Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 7.

¹⁰ Švec, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999, s. 18-19.

Závěrem této části, věnované vymezení pojmu kompetence, bych uvedla následující nejvýznamnější **charakteristické znaky kompetence**:

- **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- **Kompetence je multidimenzionální** – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.), předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje.
- **Kompetence je definovaná standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu ve smyslu výsledku činnosti a chování). To umožňuje jedinci, aby svoji kompetenci demonstroval a aby ji také sám dokázal změřit a vyhodnotit.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principálně odvozeny z konstruktu vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Jsou založeny na určitém předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání.¹¹

1.2 Rozdělení kompetencí

V této části své diplomové práce se budu věnovat klasifikaci neboli rozdělení pedagogických kompetencí budoucího učitele. V literatuře lze najít různé přístupy ke klasifikaci. V poslední době nejčastějším východiskem pro klasifikování pedagogických kompetencí jsou požadavky, které na budoucí učitele bude klást změněná funkce školy. K poměrně účelným klasifikacím náleží klasifikace holandských autorů (Koetsier, C. P., Wubbels, T., Korthagen, F.). Rozlišují tři základní skupiny kompetencí:

¹¹ Veteška, J., Tureckiová, M. Kompetence ve vzdělávání. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008, s. 31-32.

1. **Spouštěcí kompetence**, zahrnující především pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku.
2. **Růstová kompetence**, umožňující samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti opírající se o jeho sebereflexi, tj. zejména schopnost analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat.
3. **Výzkumná kompetence**, umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval.¹²

V české literatuře lze nalézt třídění kompetencí v pracích, např. V. Spilkové (1997, 2001), V. Švece (1999), J. Vašutové (2004) a E. Walterové (2000).

V. Spilková rozlišuje dvě základní oblasti kompetencí:

1. Oblast **oborově předmětových kompetencí**.
2. Oblast **pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí**.

Dle V. Spilkové se těžiště profesionálních kompetencí přesouvá ke kompetencím **pedagogicko-psychologickým** a **psychodidaktickým**, které dále třídí na **dovednosti komunikativní** (nejen ve vztahu k dětem, ale i ke světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy), **organizační a řídicí** (dovednost plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém), **diagnostické a intervenční** (umět analyzovat jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci), **poradenské a konzultační** (zejména ve vztahu k rodičům) a **sebereflexivní** (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody).¹³

V. Švec se ve své studii pokoušel o prezentaci uceleného modelu a navrhl pracovní verzi potřebných kompetencí učitele. Ty rozdělil do tří skupin:

¹² Bílek, M. a kol. Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 9.

¹³ Spilková, V. Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001, s. 91-92.

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, umožňují účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- diagnostická kompetence, spočívá 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,
- výzkumná 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.

Autor dále uvádí, že naznačené pedagogické kompetence se v praktické pedagogické činnosti prolínají. Předpokládá, že jádrem pedagogických kompetencí je

osobnostní kompetence, která spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňuje utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově.¹⁴

Dle **J. Vašutové** je následující vymezení kompetencí učitele považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese a mělo by být východiskem pro přípravu učitele. V celostním přístupu k profesi učitele formulovala sedm kompetencí:

1. předmětová/oborová,
2. didaktická a psychodidaktická,
3. pedagogická,
4. diagnostická a intervenční,
5. sociální, psychosociální a komunikativní,
6. manažerská a normativní,
7. profesně a osobnostně kultivující.

Uvedené kompetence - způsobilosti výkonu učitelské profese - mohou být deklarovány v profilu absolventa učitelství, pokud budou v průběhu studia naplňovány a formovány. Skladba předmětů a studijních disciplín ve studijních programech koresponduje s deklarovanými požadavky na profil absolventa takto:

1. **Kompetence předmětová/oborová** - absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZS/SS, je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace. Studijní disciplíny: aprobační obory, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická psychologie, informatika.
2. **Kompetence didaktická a psychodidaktická** - absolvent ovládá strategie vyučování a učení ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, dovede využívat vyučovací prostředky, dovede používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem, zná vzdělávací program a dovede se podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu, umí využívat

¹⁴ Švec, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999, s. 22-23.

informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků. Studijní disciplíny: obecná didaktika, oborové didaktiky, vývojová a pedagogická psychologie, řízená pedagogická praxe.

3. **Kompetence pedagogická** - absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav, ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci. Studijní disciplíny: pedagogika, psychologie, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.
4. **Kompetence diagnostická a intervenční** - absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat se žáky nadanými i se žáky se specifickými poruchami učení, je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti jejich prevence a nápravy, umí řešit výchovné problémy, ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě. Studijní disciplíny: pedagogická diagnostika, psychologie vývojová, biologie dětí a mládeže, patopsychologie, speciální pedagogika.
5. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** - absolvent ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky, dovede řešit sociální situace ve třídě, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a použít prostředky prevence a nápravy, ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace a spolupráce dokáže uplatnit i s rodiči. Studijní disciplíny: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.
6. **Kompetence manažerská a normativní** - absolvent má znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativní agendu, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, dovede organizovat mimovýukové aktivity, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy.

Studijní disciplíny: školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk, řízená pedagogická praxe.

7. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** - absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace. Studijní disciplíny: filozofie výchovy, etika, společenskovední disciplíny, aprobační obory, řízená pedagogická praxe.¹⁵

Výzkumný tým vedený **E. Walterovou** klasifikuje kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ následujícím způsobem:

1. Kompetence oborově předmětová

Učitel:

- Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ.
- Je schopen transformovat poznatky příslušných oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů.
- Dovede integrovat mezioborové poznatky a vytvářet mezipředmětové vztahy.
- Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních oborů.
- Disponuje uživatelskými dovednostmi ICT.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel:

- Ovládá strategie vyučování a učení.
- Dovede využívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen je přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy.
- Má přehled o vzdělávacích programech a dovede s nimi pracovat při tvorbě vlastních výukových projektů.
- Má znalosti o teoriích hodnocení a dovede je využívat.
- Dovede využívat ICT pro podporu učení žáků.

¹⁵ Dyrťová, R., Krhutová, M. Učitel - příprava na profesi. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 52-54.

3. Kompetence obecně pedagogická

Učitel:

- Ovládá procesy a podmínky výchovy.
- Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje.
- Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků.
- Má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel:

- Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky.
- Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení.
- Ovládá způsoby vedení talentovaných žáků.
- Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
- Ovládá prostředky zajištění kázně.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel:

- Ovládá prostředky utváření pozitivního učebního klimatu.
- Ovládá prostředky socializace žáků.
- Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole.
- Ovládá prostředky pedagogické komunikace.
- Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery.

6. Kompetence manažerská a normativní

Učitel:

- Má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech.
- Orientuje se ve vzdělávací politice.
- Má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy.
- Ovládá administrativní úkony spojené s evidencí žáků.
- Má organizační schopnosti pro mimovýukové aktivity žáků.
- Je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel:

- Má znalosti všeobecného rozhledu.
- Umí vystupovat jako reprezentant profese.
- Má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy.
- Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Ostatní předpoklady

- Psychická odolnost a fyzická zdatnost.
- Dobrý aktuální zdravotní stav.
- Mravní bezúhonnost.¹⁶

Jsem si vědoma, že dělení kompetencí učitele z pohledu různých autorů, tak jak je uvedeno v této kapitole se překrývá. Nicméně považuji za účelné je v této kapitole uvést. Při tvorbě dotazníku v empirické části jsem tuhle skutečnost zohlednila a přiklonila jsem se k dělení kompetencí učitele dle Walterové. Na základě prostudování kompetencí učitele dle autorů uvedených v práci se mi dělení dle Walterové jeví jako nejvýstižnější.

1.3 Výchovně vzdělávací strategie

Výchovné a vzdělávací strategie představují metody a formy práce učitele, kterými utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků. To znamená, že navozuje takové situace a zadává takové úkoly či problémy, při kterých se žák učí vypořádat se s různými životními situacemi a zaujmout k nim stanovisko. Více či méně pravidelným opakováním dané metody či formy práce se pro žáka řešení problémového úkolu či situace stává běžným, rutinním, bezproblémovým a dá se konstatovat, že si žák vytvořil a rozvinul jistou klíčovou kompetenci. Pak je jenom na učiteli, jaké metody a formy práce volí a jak často je zařazuje do výuky. Záleží na jeho profesionální úvaze, které formy a metody výuky vybere jako vhodné pro daný vyučovací předmět a pro odpovídající věk žáků.

¹⁶ Bílek, M. a kol. Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodních věd a matematiky. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 10-12.

Podle mého názoru při výchovně vzdělávací strategii jsou kromě metod a formy práce učitele, kterými utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků, také velice důležité kompetence učitele. **Má-li učitel rozvíjet klíčové kompetence svých žáků, musí být vybaven odpovídajícími kompetencemi sám.** Tomu by měla odpovídat i profesní příprava budoucích učitelů.

Jak vyplývá z napsaného, že v důsledku změn ve funkci škol dochází i ke změnám v učitelském povolání. Zvyšují se nároky na jeho vykonávání v odborných kruzích. Stále častěji se diskutuje o rozšiřující se roli učitele, o profesionalizmu, o kvalifikaci, která evidentně přestává být dostačující. Od konce 90. let dochází také k jednotlivým krokům, které se zabývají kurikulární reformou našeho vzdělávacího systému.

Změnu pojetí výuky signalizoval již v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha českého školství. Legislativně tuto změnu zakotvil Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (č. 561/2004). Ten stanovuje povinnost Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy vytvořit Rámcově vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé typy vzdělávání, školám ukládá vytvořit Školní vzdělávací programy (ŠVP), které budou odpovídat těmto rámcům v jejich specifických podmínkách. Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) je platný od roku 2005, základní školy mají povinnost učit v prvním a šestém ročníku od školního roku 2007/2008.¹⁷

Konkrétní práce učitelů s klíčovými kompetencemi při tvorbě ŠVP a při výuce pak spočívá v tom, že si kladou otázku: Jak a prostřednictvím jakých aktivit, metod, forem výuky atd. dosáhneme, jednak my – škola jako celek a jednak já – jako učitel, toho, že si žáci postupně osvojí klíčové kompetence (tzn. požadované znalosti, dovednosti postoje a hodnoty popsané v RVP ZV)? Školní vzdělávací program tyto postupy označuje jako **výchovné a vzdělávací strategie**.¹⁸

¹⁷ Šikulová, R. Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008, s. 5.

¹⁸ Šikulová, R. Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008, s. 20.

1. **Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy** – tyto strategie jsou uplatňovány všemi jejími pedagogy bez ohledu na to, jaký vyučovací předmět učí.
2. **Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni předmětu** – tyto strategie jsou uplatňovány všemi učiteli daného předmětu.

Jedná se o společné postupy na úrovni školy, uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků. Výchovné a vzdělávací strategie jsou formulovány prostřednictvím společně uplatňovaných a upřednostňovaných postupů, metod a forem práce, případně aktivit, příležitostí či pravidel. Výchovné a vzdělávací strategie jsou formulovány ke každé klíčové kompetenci, případně společně pro více klíčových kompetencí tak, aby bylo patrné, ke kterým klíčovými kompetencím se vztahují. Tím dává škola prokazatelně najevo, jak zajišťuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u všech žáků a všemi pedagogy.

Oba typy výchovných a vzdělávacích strategií mají svou funkci – zatímco strategie společné pro všechny učitele vytvářejí celkové klima školy a neomezují se na jednotlivé předměty, strategie určené pro konkrétní předmět se zaměřují na ty postupy, které jsou vlastní pouze určitému předmětu (nebo skupině předmětů) a které pomáhají utvářet klíčové kompetence žáků způsobem typickým pro tento předmět.¹⁹

Výchovně vzdělávací strategie na úrovni školy

Výchovné a vzdělávací strategie **na úrovni školy** jsou společné pro všechny učitele. Měly by tedy konkretizovat, jaké postupy, metody a formy práce, příležitosti a aktivity budou uplatňovat (využívat) **všichni vyučující školy**, bez ohledu na to, jaký vyučovací předmět učí. Pro lepší srozumitelnost je vhodné **formulovat je z pozice učitele**. Mělo by v nich být jasně a srozumitelně vymezeno, **CO a JAK** budou učitelé společně uplatňovat. Tyto strategie jsou **cíleně směřovány k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí (KK) žáků a procházejí celým výchovným a vzdělávacím procesem** ve škole.²⁰ Tyto strategie jsou formulovány prostřednictvím společně uplatňovaných a upřednostňovaných postupů, metod a forem práce, případně aktivit,

¹⁹ Internetové stránky: <http://www.vrk.cz/clanky/15-smile-novinky/59-klicove-kompetence-a-vychovne-vzdelavaci-strategie.html>.

²⁰ Internetové stránky: <http://www.vrk.cz/clanky/15-smile-novinky/59-klicove-kompetence-a-vychovne-vzdelavaci-strategie.html>.

příležitostí či pravidel. Jsou rozpracovány ke každé klíčové kompetenci, případně společně pro více klíčových kompetencí tak, aby bylo patrné, ke kterým klíčovým kompetencím se vztahují. Tím dává škola prokazatelně najevo, jak zajišťuje utváření a rozvíjení klíčových kompetencí u všech žáků a všemi pedagogy.²¹

Příklad výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy (v závorce je uvedena klíčová kompetence - KK, jejíž část tato strategie rozvíjí):

- učitelé zadávají žákům takové úkoly, které řeší ve skupinách, jejich výsledky pak prezentují ostatním (KK sociální a personální, komunikativní)
- učitelé periodicky požadují po žácích zpracování rozsáhlejší (ročníkové, seminární...) práce, žáci si volí témata jim blízká, používají při tom více zdrojů, které konfrontují, výstupy své práce prezentují i s využitím IT technologií ostatním (KK k učení, komunikativní)
- učitelé při hodnocení žákovských prací využívají sebehodnocení žáků, např. formou týdenních plánů,
- osobních rozhovorů (KK sociální a personální).²²

Výchovně vzdělávací strategie na úrovni předmětu

Výchovné a vzdělávací strategie **na úrovni předmětu**, jsou společné pro všechny učitele daného vyučovacího předmětu. Tyto strategie jsou rozpracovány ke každé klíčové kompetenci, případně společně pro více klíčových kompetencí tak, aby bylo patrné, ke kterým klíčovým kompetencím se vztahují.²³

Např. v předmětu Český jazyk a literatura (v závorce je uvedena klíčová kompetence - KK, jejíž část tato strategie rozvíjí):

- učitel zařazuje do výuky diskusi, žáci si zformulují pravidla pro diskusi, kterými se budou řídit, a vyhodnocují, jak se jim je daří dodržovat (KK komunikativní, občanská, sociální a personální)

²¹ Internetové stránky: http://aplikace.msmt.cz/HTM/Soubory/Komentar_k_SVP_ZV_2005.doc, s. 3.

²² Internetové stránky: <http://www.vrk.cz/clanky/15-smile-novinky/59-klicove-kompetence-a-vychovne-vzdelavaci-strategie.html>.

²³ Internetové stránky: http://aplikace.msmt.cz/HTM/Soubory/Komentar_k_SVP_ZV_2005.doc, s. 5.

- učitel žáky zapojuje do výkladu a organizace hodin, s jeho pomocí si žáci připravují zajímavým způsobem části výkladu a prezentují ho svým spolužákům (KK komunikativní, k učení)
- učitel žáky učí interpretovat texty, trénuje s nimi typové úlohy zaměřené na čtení s porozuměním, žáci sami připravují takové úlohy pro své spolužáky (KK komunikativní, sociální a personální)
- učitel do výuky zapojuje jazykové hry (scrabble, kufr aj.), využívá podstatu těchto her i pro tvorbu větších projektů s jazykovou a literární tematikou (KK komunikativní, sociální a personální, k učení, k řešení problémů).²⁴

²⁴ Internetové stránky: <http://www.vrk.cz/clanky/15-smile-novinky/59-klicove-kompetence-a-vychovne-vzdelavaci-strategie.html>.

2. Specifika kompetencí učitele na SŠ

Jak už jsem uvedla v předcházející kapitole, že výzkumný tým vedený E. Walterovou klasifikuje kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ a na SŠ shodně. Tak přesto nepovažují za přijatelné spojovat požadavky na způsobilosti nebo-li kompetence učitele pro 2. stupeň ZŠ a učitelů pro SŠ. Domnívám se, že významné rozdíly jsou nejen v hloubce studia aprobačních oborů, ale i v cílových způsobilostech (kompetencích) učitele. Ze své praxe jsem přesvědčena o tom, že pro učitele je pedagogická komunikace naprosto nezbytnou součástí jeho profesních kompetencí a vybavenosti pro výkon učitelské profese. A proto si myslím, že specifika kompetencí učitele na SŠ, nebo rozdílnost kompetencí učitele na ZŠ a SŠ může být například v komunikaci a v přístupu k dané věkové skupině žáků.

V této kapitole se zabývám převážně kompetencemi učitele, které se týkají pedagogické komunikace ve výuce na SŠ. Jak už jsem uvedla vyplývají z mé 6-ti leté praxe na tomto vzdělávacím stupni. Pro správnou pedagogickou komunikaci je důležité si uvědomit určité věkové zvláštnosti dětí a mládeže, nebo specifika ve vývoji těchto skupin, která zde uvádím.

2.1 Specifika období dospívání – adolescence

M. Vágnerová ve své knize uvádí, že období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke **komplexní proměně osobnosti** ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny **biologicky**, ale vždycky je významně ovlivňují **psychické a sociální faktory**, s nimiž jsou ve vzájemné interakci.²⁵

²⁵ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005, s. 321-345.

Období dospívání je účelné rozdělit na dvě fáze:

- **Raná adolescence**, označována jako pubescence, zahrnuje prvních pět let dospívání. Je časově lokalizována přibližně mezi 11.-15. rok, s určitou individuální variabilitou.
- **Pozdní adolescence**, zahrnuje dalších pět let života, trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální.

Tělo je důležitou součástí identity dospívajícího. Zevnějšek se stává cílem i prostředkem k udržení potřebné sociální pozice. I zde se projeví tendence k uniformitě, k napodobování aktuálně platných vzorů krásy. V adolescenci může být důležitá fyzická zdatnost, výška postavy, obratnost a síla. Adolescenti umí uvažovat hypoteticky, dostávají se do stádia formálních logických operací. Nový způsob uvažování umožňuje přemýšlet o budoucnosti. Úvahy adolescentů jsou flexibilní, nejsou zatíženy zkušeností, a proto občas uvažují až příliš radikálně. V době dospívání se zlepšuje metakognice, odhad vlastních schopností a dovedností bývá přesnější. Dospívající používají účinnější paměťové strategie jak v oblasti zapamatování, tak vybavování. V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání, emoční reakce mohou být méně přiměřené a značně proměnlivé. Dospívající bývají vztahovační a přecitlivělí. Postupně dochází ke stabilizaci emočního prožívání. Rozvíjejí se volní vlastnosti, zejména vytrvalost, postupně i schopnost sebeovládání.

V období **pozdní adolescence** získávají dospívající mnohé nové role spojené s vyšší prestiží, než jako měly dětské role. Emancipace z infantilní vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Rozvíjejí se i vztahy s vrstevníky, především v oblasti partnerství. V 18 letech dosahuje adolescent plnoletosti, která není chápána jen jako právní charakteristika, ale funguje zároveň jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva získává 18letý člověk svobodu pro své rozhodování, může např. uzavřít manželství, různé smlouvy, ale je také plně zodpovědný za své jednání.

Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje. Právě v tom bývá jeden ze zdrojů napětí, protože tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné a dospělost není v současnosti přesněji definována. Příkladem takové

nesourodosti může být skupina vysokoškoláků. Vzhledem k ekonomické závislosti, dané prodloužením období profesní přípravy, nejsou tito lidé považováni dospělými za zcela rovnocenné. Role vysokoškoláka nemá jednoznačně status dospělého.²⁶

2.2 Specifikum socializace v období dospívání

Základním prostředkem socializace jsou mezilidské vztahy. Sociálním vztahům se člověk musí učit, neboť i jeho charakter je společenského původu. **Člověk se nerodí upřímný nebo falešný. Ale stává se jim vlivem společenských podmínek, které na něj působí.** Jednou z forem sociálního učení je např. napodobování, jak bylo popsáno francouzským představitelem teorie nápodoby G. Tardem.²⁷

Období **pozdní adolescence** je fází přechodu do dospělosti. Z toho vyplývají typické znaky socializace: jedinec je čím dál víc akceptován jako dospělý a zároveň se od něho očekává i odpovídající chování. Na počátku tohoto období je důležitá změna školy, resp. skupiny spolužáků. Na konci adolescentního věku představuje významný mezník nástup do zaměstnání, resp. vstup do věkové různorodé skupiny spolupracovníků. Dospívající se dostává do nových sociálních situací, jimž se musí přizpůsobit a chovat se podle příslušných pravidel. V rámci různých sociálních skupin se dále specifikují role a postavení adolescentů. Pro jejich další osobnostní vývoj jsou důležité různé vztahy, sociální skupiny a instituce.

- **Rodina** zůstává osobně významným sociálním zázemím, do něhož se adolescent rád vrací, i když se již z těsnější vázanosti na rodinu odpoutal. Vztahy s rodiči bývají ke konci adolescence vyřešeny a stabilizovány.
- **Sekundární vzdělávací instituce:** škola je významná z hlediska vymezení následujícího sociálního zařazení, Adolescence je věkem sekundárního, resp. počátku terciárního vzdělávání. Nástup do vybrané školy vede k další sociální diferenciaci spojené s rozvojem určitých vlastností a dovedností, resp. i s obměnou hodnotové hierarchie.

²⁶ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005, s. 325.

²⁷ Jilčík, T., Plšková, A., Zapletal, L. Sociální patologie. Institut mezioborových studií Brno, 2005, s. 13.

- **Pracoviště** ovlivňuje vymezení sociální identity staršího adolescenta, který je definován nejen svou profesní rolí, ale i institucí, resp. zaměstnavatelem, pro něhož pracuje.
- **Vrstevnická skupina** je v této době nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální opory. Rozvíjejí se zde symetrické vztahy typu přátelství a prvních trvalejších partnerství, skupinové vztahy naopak postupně ztrácejí svůj vliv a osobní význam. Starší adolescence je fází ústupu od důrazu na skupinovou identitu, nyní je důležitější individuální sebevymezení. Dyadické blízké vztahy mohou mít trvalejší charakter.

V období pozdní adolescence dochází k další proměně a rozšíření teritorií, v nichž dospívající tráví svůj život. Přechod na střední či učňovskou školu bývá někdy spojen s odchodem z rodiny, adolescent žije v internátu a domů se vrací pouze o víkendech a o prázdninách. Rozšiřuje se teritorium volnočasových aktivit. Starší adolescenti mají svá oblíbená místa, kde se obvykle scházejí nebo kam společně cestují. Na konci tohoto období už není důležité, zda někam chodí či nechodí dospělí, starší teenageři je ignorují.²⁸

Vztah k výuce a školní práci. Po ukončení povinné školní docházky, na počátku druhé fáze adolescentního období, přechází většina dospívajících na střední či učňovskou školu a získává tak roli středoškolského studenta nebo učně, která nemá příliš vysoký sociální status. Vyjadřuje skutečnost, že její nositel ještě nedisponuje dostatečnými znalostmi a zkušenostmi, a vzhledem k tomu má i omezené pravomoce. (Role studenta vysoké školy má vyšší společenskou prestiž, protože potvrzuje dosažení určitého stupně vzdělání). Obě role symbolizují další stupeň primární sociální diferenciaci, která začala již na konci základní školní docházky. Adolescent si jejich prostřednictvím uvědomuje i své budoucí společenské zařazení. Na konci tohoto období bude sociální diferenciaci pokračovat v souvislosti s nástupem do zaměstnání či volbu dalšího studia. Profesně školské zařazení ovlivňuje i rozvoj a obsah individuální identity.

²⁸ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005, s. 348-349.

Pro mnohé adolescenty je důležité dosáhnout nějakého vzdělání (tento cíl považuje za významný 36 % dospívajících, 11 % uvedlo, že by rádi studovali na vysoké škole).²⁹ Určitá část učňovské mládeže odmítá nebo rezignuje na další vzdělání, a tím i na dosažení lepší sociální pozice. Postoje ke škole se liší s ohledem na budoucí zaměření, motivace ke školní práci je samozřejmě větší u těch, kteří chtějí ve studiu pokračovat. Příkladem může být názor 17letého studenta střední školy, který „se chce něco naučit, ale ve škole mu vadí, že se s učiteli nedá diskutovat, rád by se dozvěděl víc, ve škole se všechno bere jen povrchně, těší se na vysokou, tam to snad bude lepší“. Opačný postoj zastává 16letý učeň, „ve škole ho to vůbec nebaví, stejně se tam nic užitečného nenaučí, už by chtěl jít dělat a mít svoje peníze“.³⁰

2.3 Komunikace ve výuce (příklad z praxe)

Komunikační styl dospívajících se v období pozdní adolescence postupně mění, začíná se přibližovat běžnému standardu. Starší adolescenti už nepotřebují provokovat a snaží se s dospělými spíše mluvit. Proměnu komunikace velmi významně ovlivňuje vykání, které slouží jako symbolické potvrzení změny sociálního postavení dospívajících, kteří již nejsou považováni za děti. Sami adolescenti naopak touží po tom, aby směli dospělým tykat a dokázat tímto způsobem svou rovnocennost.

Komunikace v adolescentní skupině začíná pozvolna pozbývat znaků typických pro pubescenty (jako je hlučnost, teatrálnost, akcentovaná gestikulace a vzájemné strkání). V rámci osobnostního vývoje se jejich komunikační projevy stávají standardnějšími. Generačně specifický slovník („vysmátej, cool, vymaštěnej, hrabe mu, nejedu v tom“ atd.) a způsob oslovení (např. „ty vole“) užívají i starší adolescenti, i když možná už jen ze zvyku.³¹

Pro popis nebo vysvětlení pedagogické komunikace na střední škole bych ráda využila své praxe. Pracuji 6. rokem jako učitelka odborných předmětů na střední škole. Úvodem bych řekla, že studenti jsou přístupnější a méně konfliktní v případě pokud se

²⁹ Macek, P. Adolescence. 1. vyd. Praha: Portál, 1999.

³⁰ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005, s. 368.

³¹ Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005, s. 395.

učitel snaží vypadat jako „normální člověk“, což znamená nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu, má pochopení pro žáky a je ochoten vyslechnout jejich názor. Studenti jsou rádi, když je učitel bere alespoň do určité míry jako rovnocenné partnery. Samozřejmě je ale důležité určit si jakési hranice či pravidla. Z toho pak vzniká pozitivní zpětná vazba, která ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci.

Pokud bych srovnala vyspělost studentů 1., 2. a 3. ročníků, které učím, tak je znatelný rozdíl v komunikaci i přizpůsobení se kolektivu a podmínkám školy. Velice zátěžový je pro studenty 1. ročník, protože je pro ně všechno nové, i z pohledu učitele je to nová skupina od které ještě neví co může očekávat. Během prvního čtvrt roku dochází k seznamování jednak studentů se školou, s učiteli, novým prostředím a přijímání nových pravidel a také seznámení se učitele s novou třídou.

Pedagogická komunikace vychází z určitých pravidel, ale dalo by se říci, že jak je každá osoba nebo osobnost individuální, tak to stejné platí i o skupině nebo školní třídě. To znamená co třída to jiný kolektiv a samozřejmě jiný přístup. Tím že na naší škole je převaha dívek, tak se zde neobjevují žádné výraznější výchovné problémy a když už, tak jen ojediněle. Tím ale nechci říci za veškeré problémy mohou jenom chlapci. Ale má to své výhody. Ze své vlastní zkušenosti je klidnější třída dívek, než kombinace dívek a chlapců (i když v našem případě kombinace je např. 24 dívek a 3 chlapci). Ale i tak je klima ve třídě jiné. Funguje tam upozorňování na sebe v podobě komentáře, nebo tzv. „hlášek“. Ve většině případů je to ale příjemné zpestření výuky i pro mě. Co bych považovala za větší problém než vyrušování v hodině tak závislost na tabáku a záškoláctví atd. Díky třídnictví v 1. ročníku jsem byla donucena řešit některé výchovné problémy tohoto druhu a hlavně jsem si ověřila některé poznatky této diplomové práce v praxi.

Co se mi zatím vždycky osvědčilo při řešení problému, tak byl vstřícný přístup ke studentovy. Důležité je nejdříve vyslechnout studenta, který působí problémy. Já jako pedagog, bych se měla oprostít od svých představ, abych dokázala vnímat a pochopit důvody, které studenta vedou k tomu, že jedná určitým způsobem. Po vyslechnutí studenta se pár otázkami nebo shrnutím ujistím zda jsem mu dobře porozuměla a vyjádřím svůj názor. I když tento rozhovor někdy nevyjde na poprvé

dle závažnosti problémů, ale musí se zopakovat, i tak se mi zatím dané problémy podařilo dříve či později vyřešit.

Z této kapitoly vyplývá, že socializační rozvoj dospívajících je ovlivněn jejich novými kompetencemi, které se projeví i ve způsobu zpracování různých sociálních vlivů. Ztotožňují se s názorem M. Vágnerové, že v průběhu dospívání se mění názor na jiné lidi a proměnou prochází i sebepojetí, dospívající odmítá podřízené postavení.³² Adolescent se postupně odpoutává od rodiny, ale tato emancipace nevede ke zrušení citového vztahu k rodičům, spíš k jeho proměně. Dospívající jsou k rodičům kritičtí, odmítají formální rodičovskou autoritu. Mění se postoj ke škole, dobrý výkon přestává být cílem a stává se prostředkem. Dochází k diferenciaci v oblasti profesní přípravy a s tím souvisejícího sociálního postavení. Pro dospívající mají čím dál větší význam vrstevníci, s nimiž se ztotožňují. Skupinová identita jim slouží jako zdroj jistoty, představuje přechodnou fázi v rozvoji individuální identity. Roste význam dyadických přátelských vztahů a v období starší adolescence i partnerství. Adolescent je postupně stále více akceptován jako dospělý, ale také se od něho vyžaduje chování, které by dospělosti odpovídalo. V pozdní adolescenci se mění i role, sociální dospělost signalizuje nástup do zaměstnání.

V pedagogické komunikaci je nejdůležitější, pro navázání kontaktu se studenty, verbální komunikace. Důležitou součástí pedagogické komunikace je osobnost učitele, bez které by se výuka neobešla. Z mé vlastní zkušenosti správná pedagogická komunikace nezávisí pouze na učiteli, ale je ovlivněna kolektivem studentů a jejich výchovou v rodině.

³² Vágnerová, M. Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze. Karolinum, 2005, s. 401-402.

3. Sociální deviace a jejich prevence

3.1 Co jsou to sociální deviace

Pojem **sociální patologie** je souhrnným označením nezdravých, abnormálních a obecně nežádoucích společenských jevů. V současné době je tento pojem někdy také nahrazován pojmem **sociální deviace** nebo **sociální dezorganizace**. Pojem sociální patologie se od pojmu sociální deviace i sociální dezorganizace 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 vymezení pojmů nezbytné uvedené pojmy rozlišovat.³³

- **SOCIÁLNÍ DEVIACE - označuje porušení nebo podstatnou odchylku od některé sociální normy nebo od souboru norem, které jsou většinou členů určité sociální skupiny nebo společnosti akceptovány.** Sociologické pojetí deviace je podstatně širší než pojetí právní nebo etické. Sociologie pojmem sociální deviace označuje jakékoliv narušení (vybočení) z kterékoli sociální normy, tedy nejen normy sankcionované právně, nábožensky nebo morálně. Sociální deviaci nelze ztotožňovat s **trestnou činností** (kriminalitou), která je pouze jednou z jeho forem, ani s **protisociálním chováním**, i když většina forem sociálního chování pokládaných za deviantní tuto povahu obvykle má.³⁴ Z toho vyplývá, že deviantní způsob chování může mít podobu **pozitivní deviace** a **negativní deviace**.
- **SOCIÁLNÍ PATOLOGIE – označuje sociálně nezdravé, nenormální či obecně nežádoucí společenské jevy, tzn. společensky nebezpečné, negativně sankcionované formy deviantního chování.** Je tedy vhodné rozlišovat mezi pojmy sociální deviace a sociální patologie a pečlivě vážit kontext při jejich používání. **Ne každá deviace je sociální patologií!** Za sociálně patologické se pokládají jen vysoce společensky nebezpečné formy deviantního chování, přímo ohrožující

³³ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 18.

³⁴ Hřečka, M. Sociální deviace. 1. vyd. Praha: Slon, 2001, s. 11.

společnost nebo konkrétního jedince.³⁵ Sociální patologii lze chápat jako označení jednoho z odvětví sociologie. Zavedení tohoto pojmu a odvětví je spojováno s prací H. Spencera, zastávce tzv. „organicistického proudu“ v sociologii.³⁶

- **SOCIÁLNÍ DEZORGANIZACE - je spíše pojímána jako narušení, nebo rozklad systému norem společnosti.** Tento pojem uvedla do sociologie a příbuzných disciplín tzv. Chicagská škola. Přístup jejich představitelů byl ekologický a urbanistický. 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.³⁷

Sociální deviace a také sociální patologie 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.³⁸

Sociální deviace

Studiem sociální deviace se ze svého specifického pohledu zabývá celá řada vědních oborů, např. právo, etika, medicína, psychologie, kriminologie a řada jiných. V rámci sociologie je na tuto problematiku zaměřena zejména samostatná disciplína sociologie deviantního chování. Tato disciplína se zabývá rozbořem a teorií všech forem chování, které se odchyľují od společenských norem. **Zkoumá především odchylky ve smyslu společensky nežádoucího, odmítaného nebo dokonce kriminálního chování, vždy však ze sociologického úhlu pohledu.**³⁹

Sociální deviace je sociologický pojem z počátku 20. století k označení chování jednotlivce nebo skupiny, které porušuje sociální normu. Už **Émile Durkheim** zastával názor, že deviace (zločin) je normální, nevyhnutelnou nezbytnou součástí každé společnosti, což ale neznamená, že nemůže vystoupat na takovou úroveň, která začne

³⁵ Urban, L., Dubský, J. Sociální deviace. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008, s. 47.

³⁶ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 14.

³⁷ Tamtéž s. 15-16.

³⁸ Tamtéž s. 16.

³⁹ Urban, L., Dubský, J. Sociální deviace. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008, s. 47.

společnosti činit integrační problémy.⁴⁰ Jak už jsem uvedla na začátku v definování pojmu sociální deviace, může být odchylka od normy negativní (častější užití), ale i pozitivní.⁴¹ Toto rozlišení tzv. **negativní** a **pozitivní deviace** poukazuje na to, **že každá odchylka od normy je deviací**, tedy nejen porušení, ale také její přehánění a dovádění do krajnosti. Z tohoto hlediska je sociální deviací stejně tak chudoba jako multimilionářství, porušování pravidel etikety jako jejich přehnané dodržování, obžerství jako dlouhodobé hladovění, workoholismus jako vyhýbání se práci, alkoholismus jako militantní abstinence.⁴² Krajní formu negativních sociálních deviací nazýváme sociálně patologickými jevy. Řadíme mezi ně fenomény s nejvyšší mírou společenské nebezpečnosti, které jsou z tohoto důvodu také negativně sankciovány. Neuvažujeme však automaticky o protiprávnosti, přestože řada z nich nachází odezvu v trestněprávních předpisech. Například kriminalita, prostituce, sebevražednost a závislostní chování (alkoholismus, gamblerství aj.).⁴³

Opakem deviantního chování je **chování konformní**. Tento pojem můžeme obecně definovat jako přizpůsobivost něčemu, v našem případě přizpůsobování se psaným i nepsaným společenským pravidlům a normám.⁴⁴ Vnímání deviací se mění v závislosti na kulturním prostředí, na sociálním prostoru a času. Hodnocení určitého chování jako deviace je závislá na hodnotícím subjektu a na jeho pojetí společenských norem, například i náboženská, ideová nebo mocenská menšina může považovat za deviantní jednání většiny, a současně být sama většinou považována za deviantní.⁴⁵

⁴⁰ Urban, L., Dubský, J. Sociální deviace. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008, s. 22.

⁴¹ Internet: <http://www.wikipedie.cz/>.

⁴² Urban, L., Dubský, J. Sociální deviace. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008, s. 43.

⁴³ Tamtéž s. 29.

⁴⁴ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 20.

⁴⁵ Internet: <http://www.wikipedie.cz/>.

3.2 Co je normální? Co je deviantní?

Sociální deviace jsou předmětem zájmu mnoha vědních oborů, zabývá se jimi nejen sociologie, ale také např. kriminologie, psychologie, medicína, etika, právo a řada jiných. Klíčovým problémem je **otázka normality**. Co je normální a co je deviantní?

Každý člověk si osvojí a vytvoří v průběhu svého života a praxe určitá pravidla, podle nichž se pak obecně řídí. Jedná se jednak o **pravidla neuvědomovaná**, osvojená již od dětství. Jako příklad lze uvést dle Giddense pravidla a normy běžné sociální interakce a komunikace. Rovněž se jedná o normy a **pravidla uvědomovaná**, jež lidé dodržují a řídí se jimi proto, že je považují za společensky správné a prospěšné. Je zcela přirozené, že se denně setkáváme se značným počtem způsobů chování v různých situacích, kdy dochází k různě významným odchylkám od norem. **Jednak je to způsobeno biologickou a psychosociální jedinečností každého člověka, dále pak řadou dalších sociálních faktorů.** Normy se mohou lišit nejen mezi kulturami, ale i mezi různými subkulturami jedné společnosti. Co jedna kultura považuje za normální, v jiné může být sankcionováno jako deviantní a patologické.⁴⁶

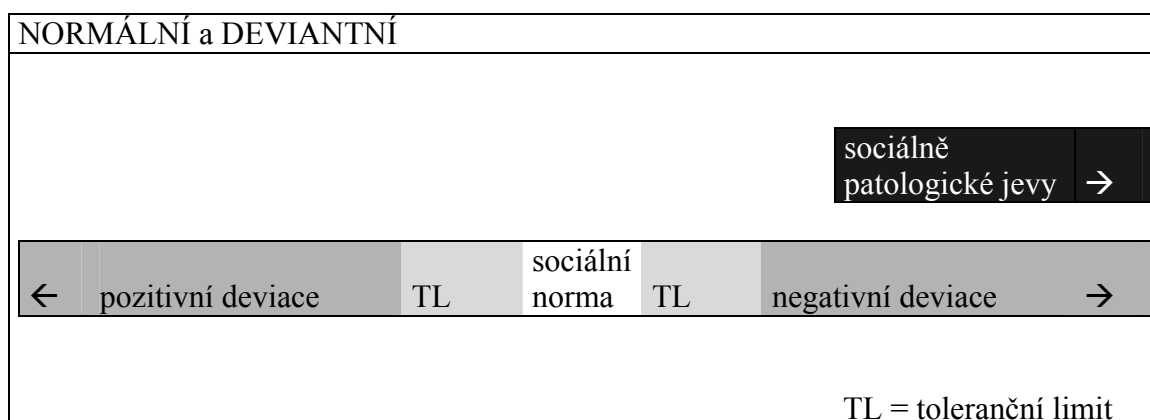
Dále Fischer a Šoda ve své literatuře uvádějí, že pro hodnocení toho, co je normální, mají význam také **vývojové faktory**. Větší toleranci při hodnocení normality chování můžeme pozorovat u chování dětí. Je zde totiž respektována skutečnost, že vývoj dětí může probíhat odlišně. Určité projevy chování mohou mít ve vztahu k určitým vývojovým obdobím odlišný význam. Význam samozřejmě mají i okolnosti, za kterých se projevuje. Jako příklad lze uvést odmítání cizí autority (z důvodu strachu) ve věku batolete. V takovém případě se jedná o normální chování. V mladším školním věku je tomu již naopak. Takové chování může být klasifikováno jako porucha, tedy mimo normu. Podobně vyšší míra tolerance může být pozorována u osob starých. Může se jednat o shovívavost vzhledem k onemocnění nebo k přirozeným osobnostním změnám.

⁴⁶ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 19-20.

Hodnocení normality chování je také odlišné vzhledem k **dosažené úrovni vývoje** hodnotitele. Jiný názor, a tedy hodnocení můžeme zaznamenat (a také předpokládat) u dětí, u dospívajících a u dospělých.⁴⁷

Dále bych uvedla vymezení otázky „ co je normální a co je deviantní“ dle Urbana a Dubského.⁴⁸

Obr. č. 1 Co je normální a co je deviantní.



Jak už bylo řečeno, pro pochopení sociální deviace je podstatná i znalost norem samých. Zvláště u „**běžné**“ deviace, kde nejsou normy nebo pravidla kodifikovány ani sepsány, je obtížné jednoznačně určit, co je skupinou nebo společností přesně požadováno. Poněkud jiná je situace u deviace, která je spojena s **porušením práva**. V tomto případě existuje soubor přijatých zákonů a institucí pro vypořádání se s takovým porušením práva. Vzhledem k tomu, že u norem, případně souboru norem nedochází k jejich dodržování přesně všemi lidmi stejně, existuje v každé společnosti nepsaný a v časovém prostoru proměnlivý **toleranční limit**. Toleranční limit bychom mohly vymezit jako míru variability snášenlivosti k chování a dodržování norem druhými jednotlivci.⁴⁹ Pojem deviace se snaží být hodnotově a emocionálně neutrální a reagovat tak na fenomén tolerančního limitu a existenci negativního i pozitivního odklonu od „normálu“, přesto však v běžné praxi nadále převládá chápání deviace v negativním slova smyslu.

⁴⁷ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 21.

⁴⁸ Urban, L., Dubský, J. Sociální deviace. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008, s. 29, 44.

⁴⁹ Fisher, S., Škoda, J. Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 15.

Podle G. A. Lunberga je dodržování každé konkrétní normy za běžných okolností rozloženo podle modelu tzv. **normálního rozložení**, přičemž na jedné straně je situována **negativní sociální deviace**, na druhé straně **pozitivní sociální deviace**, na okraji pak extrémní chování, které je v případě negativní sociální deviace obvykle stíháno trestně nebo jiným, stejně přísným systémem (mechanismem) **sociální kontroly**.⁵⁰

Rozlišení, co je ještě normální a co je již odchylkou od společenské normy (deviací, abnormalitou), tedy není jednoduché. Vymezení závisí na teoretickém přístupu, použitém měřítku. Hranice mezi normální a deviantní variantou kterékoliv společenské normy je pohyblivá. Nemůže být jednoznačně a přesně určena, mění se v čase a dle aktuálního sociálního kontextu

3.3 Vybrané typy deviantního chování na SŠ

V následující části své práce jsem svoji pozornost zaměřila na negativní sociální deviace na střední škole, které dominují u sledované věkové kategorie (u mladistvých). Je to: **závislost drogová**, jako nejrozšířenější závislost, **závislost na alkoholu a tabáku** jako legalizované a tolerované závislosti, které jsou průchozími drogami v závislostní kariéře mladistvých. Dále také nelze opomenout **virtuální drogy (počítače, televize a video)**, **záškoláctví a šikanování**. Některé z výše uvedených sociálně patologických jevů vzhledem k rozsahu své diplomové práce již v této práci dále nerozvádím. Vzhledem ke svému profesnímu zaměření, které jsem již výše uvedla, zaměřila jsem se na vybrané sociálně patologické jevy přímo související s mojí odbornou praxí.

⁵⁰ Kolektiv autorů. Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny. Praha: Slon, 1999, s. 57.

KOUŘENÍ

O závislosti na nikotinu bych se nejdříve zmínila z rozsáhlejšího pohledu do kterého spadá nejen problematika kouření, ale i problematika užívání alkoholu a drog. Z materiálů MŠMT⁵¹ vyplývá, že mimořádně vysoká dostupnost a nabídka alkoholu a cigaret, včetně jeho značné společenské tolerance v dospělé populaci, je příčinou vzrůstající spotřeby alkoholu a kouření u dětí a mládeže. **Alkohol a kouření** v dětství a dospívání zvyšuje riziko přechodu k **dalším drogám**. Nabídka drog je také velmi vysoká a nutno říci, že tolerantní a liberální postoj části společnosti k drogám maří úsilí o preventivní působení na děti a mládež v této oblasti. Základní informace a preventivní působení na děti a mládež o drogách, včetně tabáku a alkoholu, musí být cíleny na pochopení toho, jaké zdravotní, psychické, ale i sociální a materiální škody působí jejich zneužívání.

Z mé praxe ve školství bych považovala problém kouření na naší škole za nejzávažnější, v současné době, ze sociálně patologických jevů. Tu závažnost bych spatřovala v tom, že jde o obtížně řešitelný problém a hlavně jde o problém který se týká celé společnosti, populace.

Jak už jsem uvedla souvislost mezi kouřením tabáku a užíváním jiných drog je velká. Málokterý uživatel drog je zároveň nekuřákem. Kouřit se běžně začíná v 12-15 letech. V mnoha případech pomáhá cigareta dětem získat sebevědomí a hodně na ně působí reklama a masmédia. Problém bych spatřovala hlavně v tom, že tabákový průmysl je především obrovským výdělečným podnikem a investovat do reklamy se mu jistě vyplatí, protože reklama na cigarety má především ovlivnit děti ve věku kolem 12 let. Smutné na tom je, že tabákový průmysl vydělává na životech a zdraví, což je pro mladé lidi, kteří žijí přítomností, ještě velmi vzdálené. A z toho vyplývá, že především závislost na nikotinu vzniká u dětí a mladistvých než u dospělých jedinců. A přestat s kouřením pak už není tak snadné.

⁵¹ Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001 - 2004.

ZÁŠKOLÁCTVÍ

Za další nejčastěji se vyskytující sociálně patologický jev na naší škole bych uvedla záškoláctví.

Záškoláctví je úmyslné zameškávání školního vyučování. Žák o své vlastní vůli, většinou bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku. Jedná se vlastně o formu útěku žáka ze školy. Vyskytuje se na všech stupních procesu vzdělávání a s postupujícím věkem, zvláště v období prepuberty a puberty, kdy se počet zameškaných neomluvených hodin zvyšuje.⁵²

Záškoláctví je nejklasičtější asociální poruchou u dětí, kdy se jedná o absenci ve škole bez řádného omluvení rodiči či lékařem. Záškoláctví se dopouštějí jedinci, kteří neplní nebo nejsou schopni plnit školní povinnosti a dostávají se do stresujících situací (i ze strachu z potrestání rodiči). Patří sem i skupina dětí, které škola prostě nebaví. Rozlišujeme záškoláctví, které má impulzivní charakter a záškoláctví účelové, plánované.

Ze své vlastní zkušenosti považuji za jeden z hlavních problémů při řešení důvodů záškoláctví to, že třídní učitele a následně ředitele mají jen omezené možnosti při dokazování skutečných důvodů vysoké absence žáků, zejména zletilých. Z toho pak vyplývá, že dlouhodobá či opakující se krátkodobá nepřítomnost žáků ve škole je jedním z hlavních příčin nedostatečného prospěchu a špatné studijní morálky žáků. Z mé praxe ve školství také vyplývá, že nejčastějšími důvody záškoláctví jsou například: strach z písemných testů, zkoušení, vyhýbání se kontaktu s neoblíbeným učitelem, špatný kolektiv ve třídě, nezájem o školu, šikana.

⁵² Internetové stránky: <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/zaskolactvi.html>, článek „Záškoláctví jako jeden ze sociálně patologických jevů ve školství“

ŠIKAN A NÁSILÍ

Šikana a násilí je hrozivý fenomén, který začíná provázet děti od předškolního věku. Toto problémové chování vzniká v důsledku neuspokojení nebo deformování základních potřeb dítěte. V této souvislosti jde velmi často o nenaplněnou potřebu lásky, komunikace a zařazení se do určitého společenství nebo o malou stimulaci k vytvoření pozitivních životních cílů. Stejně důsledky přináší nedostatečně rozvinuté schopnosti dětí žít zdravým způsobem ve skupině, ve společenství s hodnotnými mezilidskými vazbami.

Šikanování dle MŠMT⁵³ je jakékoliv chování, jehož záměrem je ublížit, ohrozit nebo zastrašovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit. Zahrnuje jak fyzické útoky v podobě bití, vydírání, loupeží, poškozování věcí, tak i útoky slovní v podobě nadávek, pomluv, vyhrožování či ponižování. Může mít i formu sexuálního obtěžování až zneužívání. Nově se může realizovat i prostřednictvím elektronické komunikace, jedná se o tzv. **kyberšikanu**. Ta zahrnuje útoky pomocí e-mailů, sms zpráv, vyvěšování urážlivých materiálů na internetové stránky apod. Šikana se projevuje i v nepřímé podobě jako demonstrativní přehlížení a ignorování žáka či žáků třídní nebo jinou skupinou spolužáků. Nebezpečnost působení šikany spočívá zvláště v závažnosti, dlouhodobosti a nezřídka v celoživotních následcích na duševní a tělesné zdraví oběti.

Když jsem začala pracovat jako učitelka odborných předmětů na střední škole přestala šikana pro mě být i z hlediska praxe neznámým pojmem. U nás na škole vzhledem k převaze dívek (asi 95 %) není šikana závažným problémem, ale ojedinělé případy se přesto vyskytují.

Na závěr bych uvedla, že sociálně patologické jevy jsou dnes velkým problémem jak jednotlivců, tak i celé společnosti. Postihují nejvíce děti a mládež a v praktické rovině se nejvíce dotýkají života škol a rodin. Nejdůležitějším opatřením zůstává systematická a dlouhodobá primární prevence. Aby byla tato prevence účinná,

⁵³ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6 (Věstník MŠMT sešit 1/2009), s. 1.

je zapotřebí dobře informovaných a vzdělaných odborníků. Vzhledem ke zhoršující se situaci ve školách a školských zařízeních by měl problematiku sociálně patologických jevů do určité míry dobře zvládnout každý pedagog, a to bez ohledu na aprobaci, či zaměření.

Jak uvádí MŠMT⁵⁴ preventivní působení v celé této oblasti má jednotnou podobu a principy. Nelze provádět prevenci jednotlivých negativních jevů odděleně. Prevence musí být nedílnou součástí výchovně vzdělávacího a informačního procesu. Důležité je formování postojů a vytváření pozitivního sociálního prostředí a vazeb. Komunikační dovednosti, schopnost vytvářet přátelské vazby, asertivní dovednosti, zlepšení sebeovládání, nenásilné zvládání konfliktů, zvládnutí úzkosti a stresu, jsou základní atributy zdravého životního stylu. Prevence orientovaná do oblasti zdravého životního stylu je východiskem i cílem.

Za velice podstatné také považuji to, že nejdůležitější a nejúčinnější prevencí je funkčnost rodiny, že nelze vycházet pouze z předpokladu, že škola zcela přejímá zodpovědnost za výchovu ke zdravému životnímu stylu.

3.4 Škola jako sociálně patologické prostředí

Každé sociální prostředí na jedince nebo skupinu působí, někdy více, jindy méně. Toto působení sociálního prostředí může být pozitivní, negativní, nulové (spíše výjimečné). Za základní typy ovlivňující prostředí považuje T. Jilčík, A. Plšková, L. Zapletal tyto: rodinu, školu a partu.⁵⁵

⁵⁴ Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001 – 2004, s. 7.

⁵⁵ Jilčík, T., Plšková, A., Zapletal, L. Sociální patologie. Institut mezioborových studií Brno, 2005, s. 9-12.

ŠKOLA

Škola je neoddělitelnou součástí výchovy mladého člověka. Vytváří jeho základní materiální a citové hodnoty, které jej mají provázet celý život a přímo působí na formování osobnosti. Škola v některých případech může působit jako katalyzátor kriminogenních faktorů rodiny. Vztah (dítěte) mladistvého ke škole je do značné míry ovlivňován osobností učitele a celkovou organizací školní výuky.

Při hodnocení podmíněnosti školního působení na vznik a rozvoj sociálně patologického jednání a chování nelze, při vši složitosti jevu, opomíjet i faktory, které jsou subjektivního rázu u jednotlivých žáků (např. únava, průběh puberty, schopnosti adaptace na školní prostředí, nemoc, neurotické symptomy aj.). Nelze též opomíjet další, zdánlivě nepodstatné faktory, které jsou citového charakteru, např. sociální distance mezi učitelem a žákem. Nebývá u všech stejná, a proto plodí antipatii, zlomyslnost a konflikty.

Základní přestupky a škodlivé jevy

- přestupky proti školnímu řádu (např. neučení se, nevhodné chování ve školních prostorách),
- záškoláctví, narušování vyučování poplašnými zprávami, či jinými způsoby namířené proti pedagogům (zesměšňování, msta, fyzické násilí),
- namířené proti spolužákům (zásadní neshody a netypické způsoby jejich řešení, rvačky, šikana apod.),
- podvody školního druhu (lhaní a jiné přestupky za účelem získání výhod),
- porušování školních zákazů (pití alkoholických nápojů, kouření, požívání drog, hraní hazardních her aj.),
- mravnostní a občanské přestupky (mají již charakter trestných činů - provinění),
- jiné.

Dále bych se stručně zmínila také o rodině a partě jako sociálně patologickém prostředí, protože se domnívám, že tyto základní typy ovlivňující prostředí, jako je škola, rodina, parta spolu úzce souvisí.

RODINA

Rodinná výchova je základem a má určující význam při formování osobnosti mladého člověka i pro jeho mravní vývoj a to již od jeho nejtělejšího dětství. Mladý člověk si má z rodinné výchovy především odnášet do života správný vztah a úctu k základním principům a hodnotám. Každé dítě, má-li se zněj stát osobnost odolná, aby se mohla střetávat s nepřízní a konflikty světa dospělých, tak potřebuje poznat existenci slušných, lidských, rodinných vztahů. Zdravá a správně fungující rodina je nejspolehlivější prevencí veškerého sociálně patologického jednání.

PARTA

Mezi nevhodným využitím volného času a delikvencí mládeže často existuje příčinná souvislost. Přirozenou vlastností člověka je potřeba sdružovat se v kolektivu lidí, což je umocněno u mládeže, která se sdružuje v partách či jiných společenství.

Svou roli při integraci mladého člověka do party sehrává i přirozená vlastnost mladého člověka vyniknout nad svým okolím, touha být zajímavým, odlišovat se od ostatních, upoutat okolí apod. V prezentaci svého postoje je mládež podporována anonymitou party, která výrazně ovlivňuje stupeň agresivity v prosazování názoru a jednání. V partě je obvykle potlačen vlastní názor, který je nahrazen autoritativním názorem vůdce party. Tento vliv je patrný zejména u extrémistických seskupení, ve kterých mladí lidé prosazují názor vůdce, aniž by se zabývali jeho obsahem a konají pod jeho vlivem.

3.5 Výchovně vzdělávacího působení v oblasti prevence

Cílem výchovně vzdělávacího působení v oblasti prevence sociálně patologických jevů je dítě odpovědné za vlastní chování a způsob života v míře přiměřené jeho věku⁵⁶

- s posílenou duševní odolností vůči stresu, negativním zážitkům a vlivům
- schopné dělat samostatná (a pokud možno správná) rozhodnutí
- přiměřenými sociálně psychologickými dovednostmi
- se schopností týmové práce
- schopné řešit, případně schopné nalézt pomoc pro řešení problémů
- s vyhraněným negativním vztahem k návykovým látkám
- podílející se na tvorbě prostředí a životních podmínek

Dovednosti a kvality **pozitivního zdravého životního stylu** nesmí stát až na konci výchovného snažení, ale musí být součástí procesu výchovy a vzdělávání. Ne tak, že škola a rodina pouze učí zdravému způsobu života, ale musí být samy modelem a podporovat zdraví přímo v průběhu školního procesu nebo v rámci životního stylu rodiny.

Cesty k dosažení cílů je třeba modifikovat různými skladbami programů a postupů. Již v předškolním věku zpravidla od 3 do 6 let je nutné dětem vštěpovat, že zdraví je důležitá hodnota, kterou je třeba chránit a podporovat. Dítě si poté začne uvědomovat i nebezpečí, která vnější svět skrývá a je schopno se jim vyhýbat. Výchova a učení je v tomto období založena zejména na vlastním prožitku dítěte.

Ve věku od 7 do 12 let je třeba nabízet spíše konkrétní dovednosti a informace a pokračovat v tvorbě postoje ke zdravému životnímu stylu jako zásadní životní hodnotě. V období od 12 let nabývá na významu vrstevnická interakce, optimální je využít skupinové formy působení a aktivní sociální učení.

⁵⁶ Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008.

Prevence sociálně patologických jevů v prostředí školy dle MŠMT

Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže nabývá účinnost dne 1. ledna 2001 a vyplývá z „Koncepce prevence zneužívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministra školství, mládeže a tělovýchovy na období 1998 – 2000“ a ukotvuje realizaci Minimálních preventivních programů na školách ve školských zařízeních. Základním principem strategie prevence sociálně patologických jevů je **výchova dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoji osobnosti.**⁵⁷

Mezi sociálně patologické jevy u dětí a mládeže pro potřeby Metodického pokynu ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže zařazujeme širokou škálu výchovných problémů, výchovných poruch a poruch chování, a to včetně zneužívání návykových látek. Prevence sociálně patologických jevů představuje aktivity ve všech oblastech prevence:

- drogových závislostí, alkoholismu a kouření,
- kriminality a delikvence,
- virtuálních drog (počítače, televize a video),
- patologické hráčství (gambling),
- záškoláctví
- šikanování, vandalismu aj. forem násilného chování,
- xenofobie, rasismu, intolerance a antisemitismu.

Základními nástroji, které máme k dispozici pro realizaci preventivní strategie, jsou školní vzdělávací programy v mateřských školách, minimální preventivní programy na školách a ve školských zařízeních a systematické vzdělávání pedagogů v problematice prevence.

⁵⁷ Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže čj.: 14514/2000 – 51.

4. Role pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací

4.1 Úprava dle školského zákona a vyhlášek ve vztahu k prevenci

Systém primární prevence ve školství, jako jeden z hlavních pilířů celého komplexu aktivit v oblasti primární prevence, je legislativně upraven v několika zákonných normách, vyhláškách a metodických pokynech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT ČR). Dostává se tak do popředí nejen významnost preventivních aktivit, ale i všeobecná potřebnost preventivně působit na děti a mládež. Potřebnost snižovat míru i závažnost dopadů sociálně patologických jevů.⁵⁸

V krátkém přehledu legislativních opatření se dá předložit výběr těch zákonných norem, které zahrnují a svým obsahem mohou být stěžejními dokumenty při tvorbě, realizaci a řízení preventivních aktivit se zaměřením na děti a mládež.

Základní právní předpisy MŠMT ČR v oblasti prevence rizikového chování⁵⁹

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

⁵⁸ Poláček, M., Forýtková, D. Systém prevence sociálně patologických jevů. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006, s. 11.

⁵⁹ Internet: <http://www.kr-zlinsky.cz/docDetail.aspx?docid=130611>.

Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy podle stavu k 15. 1. 2009, MŠMT č.j. 4164/2009-14.

- Vyhláška č.263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
- Vyhláška č.15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

- Vyhláška č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče
- Vyhláška 438/2006 Sb. , kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

Vnitroresortní předpisy

- Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007)
- Metodický pokyn MŠMT k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance, č.j. 14 423/1999-22 (Věstník MŠMT sešit 5/1999)
- Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6 (Věstník MŠMT sešit 1/2009)

- Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví č.j. 10 194/2002-14 (Věstník MŠMT sešit 3/2002)
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, č.j. 37 014/2005-25 (Věstník MŠMT sešit 2/2006)
- Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT na období 2009-2012, č.j. 37/2009-61
- Pravidla pro rodiče a děti k bezpečnějšímu užívání internetu, č.j. 11 691/2004-24 (Věstník MŠMT sešit 6/2004)
- Informace o spolupráci předškolních zařízení, škol a školských zařízení s Policií ČR při prevenci a při vyšetřování kriminality dětí a mládeže a kriminality na dětech a mládeži páchané, č.j. 25 884/2003-24 (Věstník MŠMT sešit 11/2003)

4.2 Škola jako činitel prevence

Do školního vzdělávacího programu (ŠVP) vydaného ředitelem školy je začleněna problematika prevence sociálně patologických jevů u dětí, v případě není-li vydán rámcový vzdělávací program (RVP) je tato problematika začleněna do osnov tak, aby se prevence sociálně patologických jevů u žáků stala přirozenou součástí školních osnov a výuky jednotlivých předmětů a nebyla pojmána jako nadstandardní aktivita škol.

Škola vytváří podmínky pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů zejména⁶⁰

- a) zabezpečením poskytování poradenských služeb ve škole se zaměřením na primární prevenci sociálně patologických jevů,
- b) koordinací tvorby, kontrolou realizace a pravidelným vyhodnocováním Minimálního preventivního programu a začleněním Školního preventivního programu do osnov a učebních plánů školního vzdělávacího programu školy,

⁶⁰ Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007), s. 3, 5.

- c) řešením aktuálních problémů souvisejících s výskytem sociálně patologických jevů ve škole,
- d) jmenováním školním metodikem prevence pedagogického pracovníka, který má pro výkon této činnosti odborné předpoklady, případně mu umožní studium k výkonu specializovaných činností v oblasti prevence sociálně patologických jevů,
- e) pro systematické další vzdělávání školního metodika v oblasti specifické primární prevence a pro činnost školního metodika s žáky a zákonnými zástupci ve škole,
- f) podporou týmové spolupráce školního metodika, výchovného poradce, školního psychologa/školního speciálního pedagoga, třídních učitelů a dalších pedagogických pracovníků školy při přípravě, realizaci a vyhodnocování Minimálního preventivního programu,
- g) spoluprací s metodikem prevence v PPP a s krajským školským koordinátorem prevence,
- h) podporou aktivit příslušného obecního úřadu zaměřených na využívání volného času žáků se zřetelem k jejich zájmům a jejich možnostem a spolupráci se zájmovými sdruženími a dalšími subjekty.

4.3 Výchovný poradce

Standardní činnosti výchovného poradce dle vyhlášky ke Školskému zákonu č. 72/2005 Sb. jsou:⁶¹

Poradenské činnosti:

- 1) Kariérové poradenství a poradenská pomoc při rozhodování o další vzdělávací a profesní cestě žáků, tj. zejména:
 - a) koordinace mezi hlavními oblastmi kariérového poradenství - kariérovým vzděláváním a diagnosticko-poradenskými činnostmi zaměřenými k volbě vzdělávací cesty žáka,
 - b) základní skupinová šetření k volbě povolání, administraci, zpracování a interpretaci zájmových dotazníků v rámci vlastní odborné kompetence a analýzy preferencí v oblasti volby povolání žáků,

⁶¹ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s. 499-500.

- c) individuální šetření k volbě povolání a individuální poradenství v této oblasti (ve spolupráci s třídním učitelem),
 - d) poradenství zákonným zástupcům s ohledem na očekávání a předpoklady žáků (ve spolupráci s třídním učitelem),
 - e) spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (poradna, centrum) a středisky výchovné péče při zajišťování poradenských služeb přesahujících kompetence školy,
 - f) zajišťování skupinových návštěv žáků školy v informačních poradenských střediscích úřadů práce a poskytování informací žákům a zákonným zástupcům o možnosti individuálního využití informačních služeb těchto středisek.
- 2) Vyhledávání a orientační šetření žáků, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost a příprava návrhů na další péči o tyto žáky.
 - 3) Zajišťování nebo zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb (vstupní a průběžné) a intervenčních činností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.
 - 4) Příprava podmínek pro integraci žáků se zdravotním postižením ve škole, koordinace poskytování poradenských služeb těmto žákům školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinace vzdělávacích opatření u těchto žáků.
 - 5) Poskytování služeb kariérového poradenství žákům/cizincům se zřetelem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám.

Metodické a informační činnosti

- 1) Zprostředkování nových metod pedagogické diagnostiky a intervence.
- 2) Metodická pomoc pedagogickým pracovníkům školy v otázkách kariérového rozhodování žáků, integrace, individuálních vzdělávacích plánů, práce s nadanými žáky apod.
- 3) Předávání odborných informací z oblasti kariérového poradenství a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pedagogickým pracovníkům školy.
- 4) Poskytování informací o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízeních v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb žákům a jejich zákonným zástupcům.

- 5) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči dalších poradenských zařízení a jejich zajištění v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 6) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření.

4.4 Metodik prevence

Standardní činnosti školního metodika prevence dle vyhlášky ke Školskému zákonu č. 72/2005 Sb. jsou:⁶²

Metodické a koordinační činnosti

- 1) Koordinace tvorby a kontrola realizace preventivního programu školy.
- 2) Koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů.
- 3) Metodické vedení činnosti pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
- 4) Koordinace vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence sociálně patologických jevů.
- 5) Koordinace přípravy a realizace aktivit zaměřených na zapojování multikulturních prvků do vzdělávacího procesu a na integraci žáků/cizinců; prioritou v rámci tohoto procesu je prevence rasizmu, xenofobie a dalších jevů, které souvisí s otázkou přijímání kulturní a etnické odlišnosti.
- 6) Koordinace spolupráce školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence sociálně patologických jevů, s metodikem preventivních aktivit v poradně a s odbornými pracovišti (poradenskými, terapeutickými, preventivními, krizovými, a dalšími zařízeními a institucemi), které působí v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

⁶² Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s. 500-501.

- 7) Kontaktování odpovídajícího odborného pracoviště a participace na intervenci a následné péči v případě akutního výskytu sociálně patologických jevů.
- 8) Shromažďování odborných zpráv a informací o žácích v poradenské péči specializovaných poradenských zařízení v rámci prevence sociálně patologických jevů v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 9) Vedení písemných záznamů umožňujících doložit rozsah a obsah činnosti školního metodika prevence, navržená a realizovaná opatření.

Informační činnosti

- 1) Zajišťování a předávání odborných informací o problematice sociálně patologických jevů, o nabídkách programů a projektů, o metodách a formách specifické primární prevence pedagogickým pracovníkům školy.
- 2) Prezentace výsledků preventivní práce školy, získávání nových odborných informací a zkušeností.
- 3) Vedení a průběžné aktualizování databáze spolupracovníků školy pro oblast prevence sociálně patologických jevů (orgány státní správy a samosprávy, střediska výchovné péče, poradny, zdravotnická zařízení, Policie ČR, orgány sociální péče, nestátní organizace působící v oblasti prevence, centra krizové intervence a další zařízení, instituce i jednotliví odborníci).

Poradenské činnosti

- 1) Vyhledávání a orientační šetření žáků s rizikem či projevy sociálně patologického chování; poskytování poradenských služeb těmto žákům a jejich zákonným zástupcům, případně zajišťování péče odpovídajícího odborného pracoviště (ve spolupráci s třídními učiteli).
- 2) Spolupráce s třídními učiteli při zachycování varovných signálů spojených s možností rozvoje sociálně patologických jevů u jednotlivých žáků a tříd a participace na sledování úrovně rizikových faktorů, které jsou významné pro rozvoj sociálně patologických jevů ve škole.
- 3) Příprava podmínek pro integraci žáků se specifickými poruchami chování ve škole a koordinace poskytování poradenských a preventivních služeb těmto žákům školou a specializovanými školskými zařízeními.

4.5 Třídní učitel

Třídní učitel ve vztahu k primární prevenci.⁶³

- a) spolupracuje se školním metodikem prevence na zachycování varovných signálů, podílí se na realizaci Minimálního preventivního programu a na pedagogické diagnostice vztahů ve třídě,
- b) motivuje k vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou v souladu se školním řádem, a dbá na jejich důsledné dodržování (vytváření otevřené bezpečné atmosféry a pozitivního sociálního klimatu ve třídě); podporuje rozvoj pozitivních sociálních interakcí mezi žáky třídy,
- c) zprostředkovává komunikaci s ostatními členy pedagogického sboru a je garantem spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků třídy,
- d) získává a udržuje si přehled o osobnostních zvláštnostech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí.

Třídní učitel se stává výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. Za důležité považuji, aby se mezi třídou a třídním učitelem vytvořilo prostředí důvěry stejně jako porozumění. Žáci se potom nebojí svěřit učiteli se svými problémy a ten může pomáhat, například formou spolupráce s rodiči problém vyřešit. Vytvořená důvěra pracuje velmi dobře jako primární prevence sociálně patologických jevů, které se bohužel ve školách objevují stále častěji. Díky vytvořené důvěře a porozumění mezi třídou a třídním učitelem má pak učitel přehled o chování žáků a může zabránit vznikajícím nežádoucím jevům.

Z vlastní praxe považuji za velmi vhodné, pokud se třídní učitel a žák setkávají také jinde, než ve škole. Mám na mysli především zájmové kroužky a mimoškolní činnost (kondiční cvičení, účast na výtvarných soutěžích, výstavách, veletrzích atd.). Nelze rovněž opomenout jednorázové akce jak např. návštěvy galerií, muzeí, a prohlubování výtvarného vnímání reálného světa malováním v plenéru. Myslím si, že učitel pak má k žákům mnohem příjemnější a osobní vztah.

⁶³ Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007), s. 6.

4.6 Ostatní učitelé

Všichni pedagogičtí pracovníci školy se podílejí na tvorbě a realizaci Minimálního preventivního programu. Každý pedagogický pracovník dbá, aby uplatňovaná prevence sociálně patologických jevů u žáků byla prováděna komplexně, tj. ve všech oblastech, jichž se prevence sociálně patologických jevů u žáků dotýká.⁶⁴

- 1) oblast zdravého životního stylu (výchova ke zdraví, osobní a duševní hygiena, výživa a pohybové aktivity),
- 2) oblast společenskovední (komunikace, sociální dovednosti a kompetence),
- 3) oblast přírodovědná (biologie člověka, fyziologie, chemie),
- 4) oblast rodinné a občanské výchovy,
- 5) oblast sociálně-právní.

Domnívám se, že předpokladem pro naplňování cílů v oblasti prevence by měl být pedagog vzdělaný, odborně erudovaný, komunikativně, psychologicky a speciálně pedagogicky vybavený. V souvislosti s prevencí negativních sociálních deviací se také mění role učitele. Jeho úloha „učit“, ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, poskytovat informace, trvá. Učitel se však stává více organizátorem, usměrňovatelem, tvůrcem aktivit. Připravenost učitele nespočívá jen v technologii vyučování a výchovy. Je nutné věnovat také pozornost vlastnímu osobnostnímu růstu i signálům zpětné vazby o kvalitě působení na žáky. Pedagog se svou osobností pozitivně podílí na vývoji sebeuvědomění žáka a je schopen vyučovat za aktivní účasti dětí. Zvyšování odolnosti dětí a mládeže proti negativním sociálním deviacím - sociálně patologickým jevům vyžaduje systémovou a koordinovanou přípravu realizátorů preventivních aktivit ve školách a školských zařízeních.

Je důležité, aby se cílené uskutečňování školní preventivní strategie stalo neoddělitelnou součástí výuky a denního života každé školy, či školského zařízení. Není to jen záležitostí výběru několika témat zdravého životního stylu, není dostatečně účinné realizovat preventivní aktivity pouze jako volnočasové aktivity. Jde o to,

⁶⁴ Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007), s. 3.

aby každodenní život školy měl takovou kvalitu, která by umožňovala dětem a mládeži osvojit si kompetence zdravého životního stylu, zprostředkovat jim dostatek podnětů, umožnit jim všestranný rozvoj a podpořit kvalitní zájmy a koníčky. Cílem by mělo být vytvořit inspirující a plnohodnotné prostředí školy v klidné a přátelské atmosféře mezi žáky i pedagogickými pracovníky.

Jak už jsem uvedla v předcházející kapitole, že nelze jenom vycházet z předpokladu, že pouze škola zcela přejímá zodpovědnost za výchovu ke zdravému životnímu stylu. Tak za nejúčinnější, nebo nejspolehlivější prevenci veškerého sociálně patologického jednání je považována zdravá a správně fungující rodina. Rodinná výchova je základem a má určující význam při formování osobnosti mladého člověka i pro jeho mravní vývoj. Mladý člověk si má z rodinné výchovy především odnášet do života správný vztah a úctu k základním principům a hodnotám a škola rodičům pomáhá v rozvoji dítěte jeho vzděláváním a socializací ve skupině dětí a výchovou dítěte k dovednosti žít ve formální společenské instituci.

5. Analýza preventivních kompetencí učitele na ZŠ a SŠ

Cíl průzkumu

Cílem průzkumu je analýza preventivní kompetence učitele na vybraných základních školách a středních odborných školách. Za tímto účelem jsem vypracovala dotazník viz příloha č. 1, který je určen učitelům vybraných škol. Na základě zjištěných informací bych pak chtěla v návaznosti na teoretickou část této práce potvrdit, nebo vyvrátit stanovené pracovní hypotézy a vyslovit doporučení, které by mohlo přispět ke zlepšení situace na základních školách a středních školách v oblasti preventivních kompetencí učitelů a k redukci sociálních nepohod.

Stanovení hypotéz

Na základě myšlenek, uvedených v úvodní části této práce a rozvedených v předcházejících kapitolách jsem si stanovila následující hypotézy, které bych chtěla zpracováním této práce a provedením výzkumu ověřit:

1. Hypotéza:

- Problematika sociálních deviací je vnímána rozdílně z pohledu věku respondentů respektive délky jejich praxe.

2. Hypotéza

- Učitelé, kteří se dovedou orientovat v náročných sociálních situacích ve škole, mají zároveň schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.

Popis metod a zkoumaného souboru

Jako základní přístup k řešení byl využit přístup systémový. Za hlavní metodu zpracování, byla zvolena obsahová analýza dostupných materiálů a z ní následně logické a deduktivní vyvození závěrů. Pro realizaci praktické části byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu – dotazník (příloha č. 1) a to hned z několika důvodů. Po technické stránce je to především jednoduchost manipulace a minimální požadavky na personální vybavenost, rychlost získávání základních údajů. Po obsahové stránce je to zejména maximální standardizovanost materiálu, který se touto technikou získává. V dotazníku jsou použity převážně uzavřené otázky. Poté bylo provedeno statistické vyhodnocení a následná komparace.

Realizace aplikovaného průzkumu byla situována do dvou lokalit s tím, že jsem záměrně chtěla porovnat školy ve „velkém“ a „malém“ městě. První lokalitou bylo tedy město Brno, kde byl průzkum prováděn na jedné základní a jedné střední odborné škole. A druhou lokalitou byl okres Blansko, kde rovněž byla vybrána jedna základní a jedna střední škola. Průzkum byl prováděn ve školním roce 2009/2010 v období leden a únor 2010. Z důvodu objektivity byl průzkum z pohledu respondentů i jednotlivých škol anonymní.

Po vyplnění dotazníku a jejich následného sběru, který proběhl v průběhu měsíce února 2010 bylo provedeno jejich vyhodnocení. Veškeré zjištěné údaje z dotazníků byly zpracovány do přehledných tematických tabulek s podporou tabulkového procesoru Microsoft Office Excel 2003. Část tabulek vyplývajících z dotazníkového šetření a souvisejících s tématem diplomové práce je uvedena v přílohách pod číslem 2 až 10.

Grafická úprava a uspořádání tabulek v příloze byla podřízena předpokládaným výstupům v podobě grafů vložených v textu za účelem názorného zobrazení výsledků průzkumu viz grafy 1 až 20.

5.1. Charakteristika výběrového soubor

5.1.1 Soubor 1 – ZŠ1

ZŠ1 se nachází na okrese Blansko ve městě s počtem 5000 obyvatel. Základní škola vyučuje podle vzdělávacího programu Hrou k vědění. V prvním a v druhém ročníku na prvním stupni a v šestém a sedmém ročníku na druhém stupni. V ostatních ročnících vychází vyučování z programu Základní škola nebo Základní škola s rozšířenou výukou informatiky. Učivo jednotlivých ročníků je rozčleněno do tématických plánů, které připravili vyučující jednotlivých ročníků. Učivo je chápáno jako prostředek k osvojení činností, zaměřených na očekávané výstupy, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Jako klíčové kompetence jsou určeny: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Ve vzdělání je kladen důraz na logické myšlení a představivost, jazykovou komunikaci, práci s informacemi, osobnostní a sociální výchova, multikulturní, mediální a environmentální výchovu na využití získaných vědomostí a dovedností v praxi, projektové vyučování a zájmové činnosti. Škola postupně zavádí alternativní vyučovací programy pro žáky mimořádně nadané a talentované. Vytváří také specifické podmínky pro vzdělávání žáků s vývojovými poruchami učení. Škola odpovídá za přípravu žáků na další studium i praxi, a proto soustředí své úsilí i na tuto problematiku. Již několik let nabízí žákům nepovinný předmět Volba povolání. Zkvalitňuje také spolupráci se středními školami a středními odbornými učiteli.

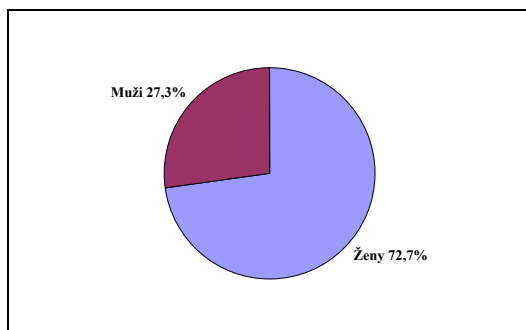
Každý vyučující průběžně sleduje projevy a chování žáků. V případě potřeby kontaktuje třídního učitele, ředitele školy či zákonného zástupce žáka. Veškeré náznaky sociálně patologického chování neprodleně konzultuje s třídním učitelem, výchovnou poradkyní či ředitelem školy. Příkladné chování, projevy solidarity, iniciativy, statečnosti atd. průběžně oceňuje, nejlépe formou slovního uznání. Při vyjadřování slovního uznání oceňuje chování a jednání dítěte, nikoliv osobnost dítěte.

Tato základní škola je úplnou školou s devíti postupnými ročníky a součástí této školy je mateřská škola. Pedagogové mateřské školy nebyli zahrnutí do dotazníkového šetření. Ve školním roce 2009/2010 navštěvuje školu celkem 306 žáků z toho na 1. stupni 135 žáků tj.44.1%, a na druhém stupni 171 tj. 55,9% žáků. Průměrný počet žáků na třídu – skupinu je na 1. stupni 17,1 žáků na 2. stupni 22,5 žáků. Učitelův sbor tvoří 22 učitelů s plným pracovním úvazkem. Z toho žen je 16 tj. 72,7% a mužů 6 tj. 27,3%. Vysokoškolské vzdělání má 21 učitelů tj. 95,5%, a středoškolské 1 učitel tj. 4,5%. Tabulkový přehled je uveden v příloze č. 2.

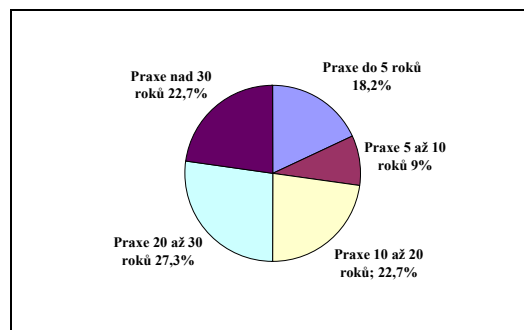
Délka pedagogické praxe je:

- do 5 let	.....	4 učitelé tj. 18,2%
- 5 – 10 let	.....	2 učitelé tj. 9,1%
- 10 – 20 let	.....	5 učitelů tj. 22,7%
- 20 – 30 let	.....	6 učitelů tj. 27,3%
- nad 30 let	.....	5 učitelů tj.22,7%

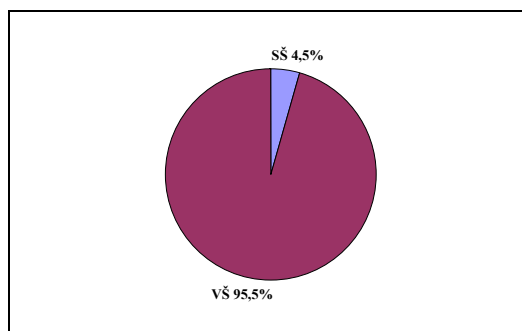
Podrobná struktura zkoumaného vzorku pedagogů dle vybraných kritérií na této ZŠ je patrná z následujících grafických přehledů.



Gra č.1 Rozdělení respondentů podle pohlaví



Graf č. 2 Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe



Graf č. 3 Rozdělení respondentů podle vzdělání

5.1.2 Soubor 2 – ZŠ2

ZŠ2 se nachází v okrajové oblasti města Brna. Škola zohledňuje potřeby a možnosti žáků a zajišťuje organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků, umožňuje vnitřní diferenciaci výuky a vytváří nabídku volitelných předmětů, napomáhá vytvářet příznivé sociální, emociální a pracovní klima. Škola identifikuje žáky s riziky neúspěšnosti a přijímá opatření k jejich podpoře ve vzdělávání.

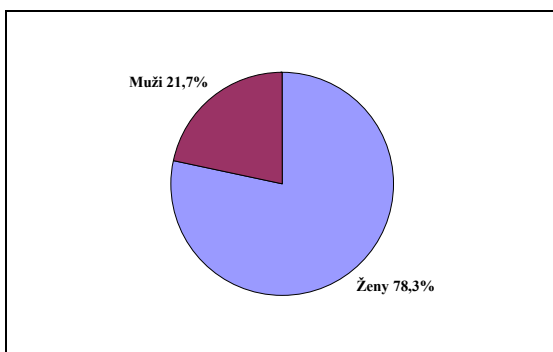
Vzhledem k mapování, (v minulém školním roce 2008/2009 a v průběhu letošního školního roku 2009/2010), možného výskytu sociálně patologických jevů na škole, byla práce v oblasti primární prevence ve školním roce 2009/2010 zaměřena na rizikové faktory. Zejména na: **drogové závislosti (alkohol, tabák, marihuana), vandalismus (grafity na nemovitostech, škody páchané na veřejných prostranstvích), domácí násilí, trestná činnost páchaná dětmi a na dětech a šikana mezi dětmi.** Prvořadým úkolem je tedy minimalizovat počet žáků utvářejících si závislost na nikotinu nebo marihuaně a zároveň snížit počet dětí, které v nízkém věku získávají první zkušenosti s alkoholem. Snahou bylo rovněž přimět žáky k přehodnocení svého vnitřního žebříčku hodnot, naučit je vytvářet si pozitivní vazby k sobě, ostatním lidem a ke svému okolí.

Tato základní škola je úplnou školou s devíti postupnými ročníky a má kapacitu 350 žáků. Ve školním roce 2009/2010 navštěvuje školu 289 žáků. Kapacita školy je tedy využívána na 82,6%. Průměrný počet žáků na třídu – skupinu je 21. Učitelův sbor tvoří 23 učitelů s plným pracovním úvazkem. Z toho žen je 18 tj. 78,3% a mužů 4 tj. 21,7 %. Vysokoškolské vzdělání má 20 učitelů tj. 87%, a středoškolské 3 učitelé tj. 13%. Tabulkový přehled je uveden v příloze č. 2.

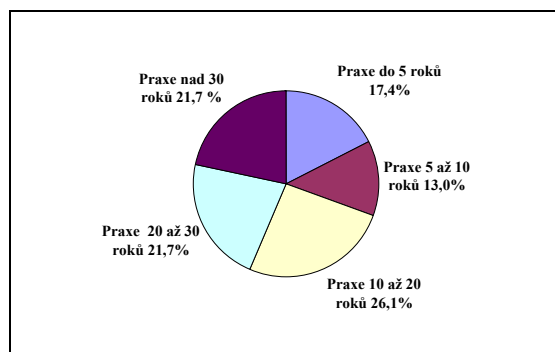
Délka pedagogické praxe je:

do 5 let	.....	4 učitelé tj. 17,4%
5 – 10 let	.....	3 učitelé tj. 13%
10 – 20 let	.....	6 učitelů tj. 26%
20 – 30 let	.....	5 učitelů tj. 21,8%
nad 30 let	.....	5 učitelů tj. 21,8%

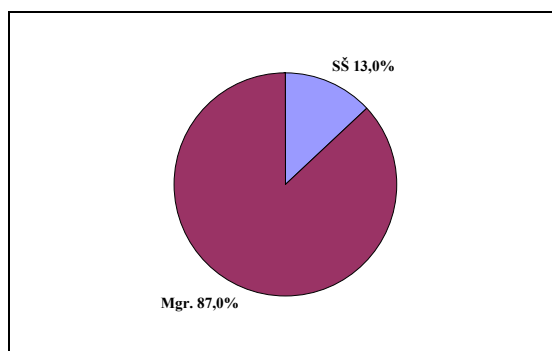
Podrobná struktura zkoumaného vzorku pedagogů na této ZŠ je patrná z následujících grafických přehledů.



Graf č. 4 Rozdělení respondentů podle pohlaví



Graf č. 5 Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe



Graf č. 6 Rozdělení respondentů podle vzdělání

5.1.3 Soubor 3 – SOŠ3

SOŠ3 jako třetí výběrový soubor se nachází v centru Brna. Je subjektem poskytujícím nejen střední, ale i vyšší odborné vzdělání ve svém oboru v rámci Jihomoravského kraje, ale i v rámci České republiky. Její výjimečnost vychází z komplexnosti studijních oborů a zaměření poskytujících vzdělání v celé škále textilních a oděvních odborností se solidní ekonomickou přípravou. Od 1.9. 2005 byla nabídka studijních oborů rozšířena o Technické lyceum.

Trvalým cílem školy je poskytnout žákům široký základ vzdělání v textilních odbornostech, ale i takové vědomosti a dovednosti, které jim lépe umožní uplatnit se na trhu práce. Škola si je vědoma skutečnosti, že absolventi již nejsou připravováni na celoživotní zaměstnání, ale na celoživotní zaměstnavatelnost. V tom smyslu se vzdělávací programy aktualizují s cílem poskytnout univerzálnější vzdělání s vyšší flexibilitou uplatnění.

Studijní obory:

- 31-31-N/01 Textilnictví a oděvnictví
- 31-31-N/001 Textilní technologické procesy
- 64-31-N/005 Výrobní a obchodní manažer textilu
- 82-41-N/03 Oděvní a textilní design
- 82-41-N/019 Textilní výtvarník

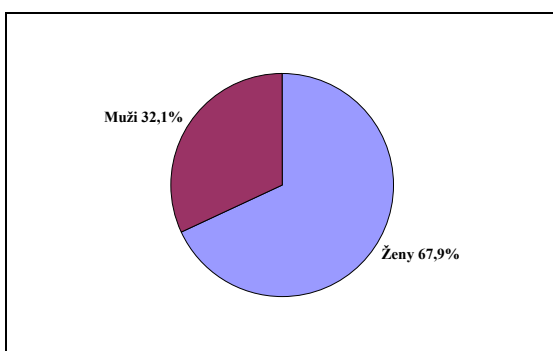
Kapacita školy je 540 žáků na SOŠ a 192 na VOŠ celkem 732 studentů. Ve školním roce 2009/2010 školu navštěvovalo celkem 475 studentů na SOŠ a 112 na VOŠ celkem 587 studentů. Kapacita školy je využita na 80,2 % z toho na SOŠ 88% a na VOŠ 58%.

Na škole působí celkem 53 pedagogických pracovníků z toho 36 žen tj. 67,9% a 17 mužů tj. 32,1%. Vysokoškolské vzdělání má 46 učitelů tj. 86,8%, bakalářské 3 učitelé tj. 5,7%, a středoškolské 6 učitelů tj. 11,3%. Tabulkový přehled respondentů jednotlivých zkoumaných subjektů je uveden v příloze č. 2.

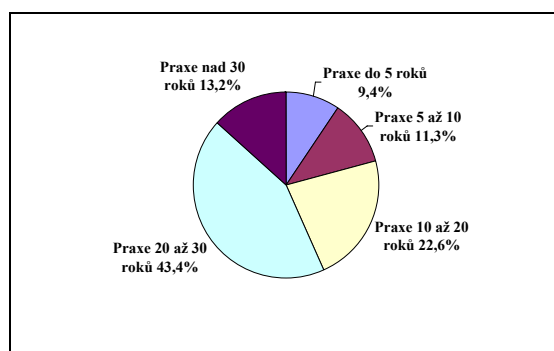
Délka pedagogické praxe je:

do 5 let	.....	5 učitelů tj. 9,4%
5 – 10 let	.....	6 učitelů tj. 11,3%
10 – 20 let	.....	12 učitelů tj. 22,6%
20 – 30 let	.....	23 učitelů tj. 43,4%
nad 30 let	.....	7 učitelů tj. 13,2%

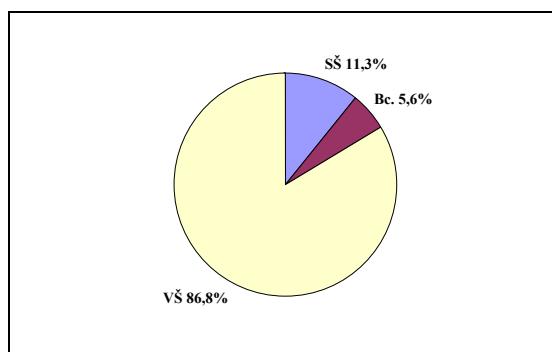
Podrobná struktura zkoumaného vzorku pedagogů na této SOŠ je patrná z následujících grafických přehledů.



Graf č. 7 Rozdělení respondentů podle pohlaví



Graf č. 8. Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe



Graf č. 9. Rozdělení respondentů podle vzdělání

5.1.4 Soubor 4 – SOŠ4

SOŠ4 jako čtvrtý výběrový soubor se nachází v okrese Blansko. Je subjektem poskytujícím nejen střední, ale i vyšší odborné vzdělání v níže uvedených oborech v rámci především Jihomoravského kraje, ale i v rámci České republiky.

Učební a studijní obory:

- 65-42-M/01	.....	Hotelnictví
- 63-41-M/02	.....	Obchodní akademie
- 18-20-M/01	.....	Informační technologie
- 43-41-M/01	.....	Veterinářství
- 41-41-M/01	.....	Agropodnikání
- 63-41-M/01	.....	Ekonomika a podnikání
- 31-43-L/01	.....	Oděvní technik
- 65-51-H/01	.....	Kuchař - číšník
- 41-52-H/01	.....	Zahradník
- 64-41-L/51	.....	Podnikání
- 63-41-N/029	.....	Podnikání a management
- 53-41-N/11	.....	Diplomovaná všeob. setra

Vyšší odborná škola má kapacitu 360 žáků a střední škola má kapacitu 1203 žáků.

Ve školním roce 2009/2010 byly počty studentů následující:

obory ukončené maturitní zkouškou (kód M,L)	664
obory vzdělání s výučním listem a obory poskytující střední vzdělání	127
obory vyšší odborné školy	266

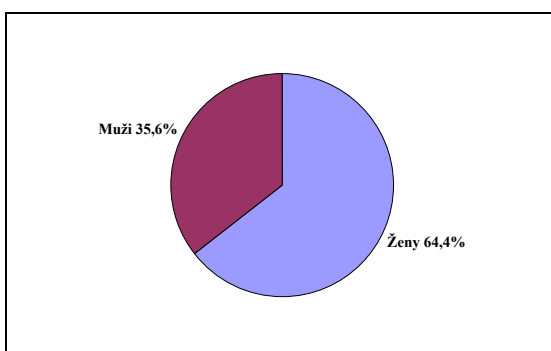
Z výše uvedených údajů vyplývá, že kapacita školy v oblasti střední školy má kapacitu využítu na 65,8% a v oblasti vyšší odborné školy je tato kapacita využita na 74%.

Na škole působí celkem 87 pedagogických pracovníků z toho 56 žen tj. 64,4% a 31 mužů tj. 35,6%. Vysokoškolské vzdělání má 71 učitelů tj. 81,6%, bakalářské 8 učitelů tj. 9,2%, a středoškolské 7 učitelů tj. 8,0%. Tabulkový přehled respondentů jednotlivých zkoumaných subjektů je uveden v příloze č. 2.

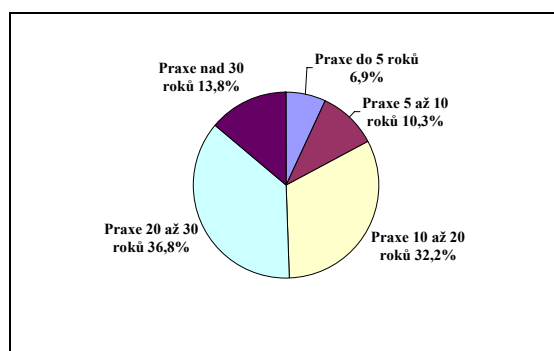
Délka pedagogické praxe je:

do 5 let	.....	6 učitelů tj. 6,9%
5 – 10 let	.....	9 učitelů tj. 10,3%
10 – 20 let	.....	28 učitelů tj. 32,2%
20 – 30 let	.....	32 učitelů tj. 36,8%
nad 30 let	.....	12 učitelů tj. 13,8%

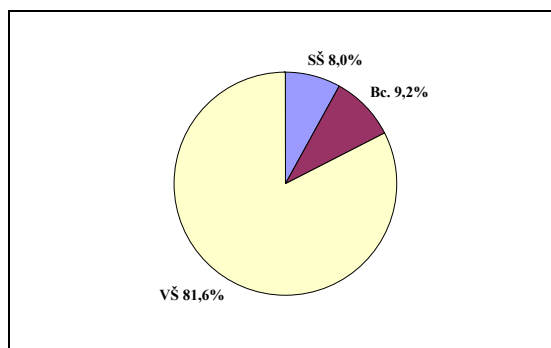
Podrobná struktura zkoumaného vzorku pedagogů na této SOŠ je patrná z následujících grafických přehledů.



Graf č. 10 Rozdělení respondentů podle pohlaví



Graf č. 11 Rozdělení respondentů podle délky pedagogické praxe



Graf č. 12 Rozdělení respondentů podle vzdělání

5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

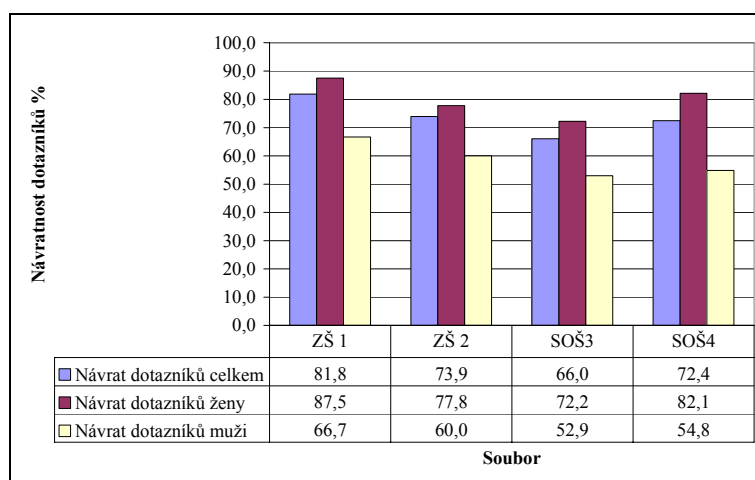
Analýza návratnosti dotazníků.

Konečný počet respondentů který byl následně využit pro vyhodnocení dotazníkové metody vyplývá z následující tabulky č. 1.

Tabulka č. 1 Přehled o výchozím a konečném počtu respondentů, a jejich zastoupení podle pohlaví

Soubor	Celkem			Z toho ženy			Z toho muži		
	Počet	Navr.	%	Počet	Navr.	%	Počet	Navr.	%
ZŠ 1	22	18	81,8	16	14	87,5	6	4	66,7
ZŠ 2	23	17	73,9	18	14	77,8	5	3	60,0
SOŠ3	53	35	66,0	36	26	72,2	17	9	52,9
SOŠ4	87	63	72,4	56	46	82,1	31	17	54,8
Celkem	185	133	71,9	126	100	79,4	59	33	55,9

Z celkového počtu 185 respondentů bylo odevzdáno a následně vyhodnoceno 133 dotazníků tj. 71,9 %. Jak vyplývá z tabulky viz příloha č. 2 ve zkoumaných souborech převládá zastoupení žen a to v rozmezí od 64,4% (SOŠ4) do 78,3% (ZŠ2). Tato disproporce se ještě více promítla v návratnosti dotazníků viz tabulka č. 1. Návratnost u žen byla v rozmezí od 72,2% (SOŠ3) do 87,5% (ZŠ1) tj. v průměru 79,4%. U mužů z výchozího počtu 59 se vrátilo jen 33 dotazníků tj. v průměru jen 55,9%. Z tohoto pohledu není tento soubor zcela reprezentativní a je nutné na něho i takto v dalším členění podle pohlaví i nahlížet. Rozdíly v návratnosti dotazníku u žen a mužů názorně vyjadřuje graf č. 13.



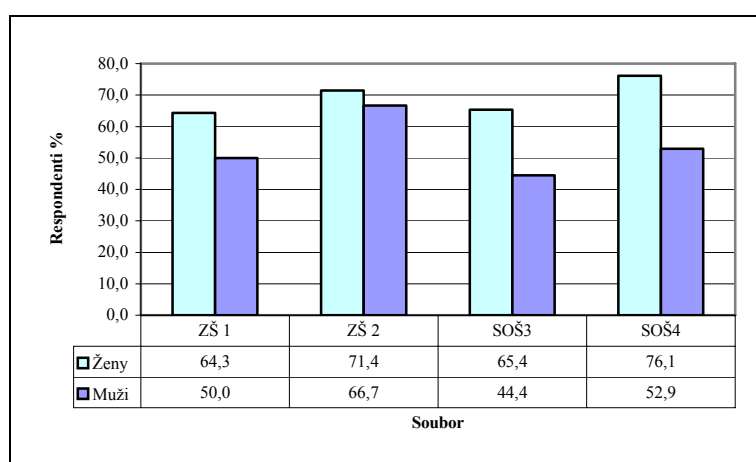
Graf č. 13 Vyhodnocení návratnosti dotazníku při šetření

Hodnocení závažnosti problematiky sociálních deviací v současné společnosti.

Této problematice byla věnována v dotazníku část B viz příloha č 1. Pro vlastní vyhodnocení byla použita otázka č. 9

9. Domníváte se, že důraz kladený na problematiku řešení sociálních deviací odpovídá realitě ve společnosti?	ANO	NE
--	-----	----

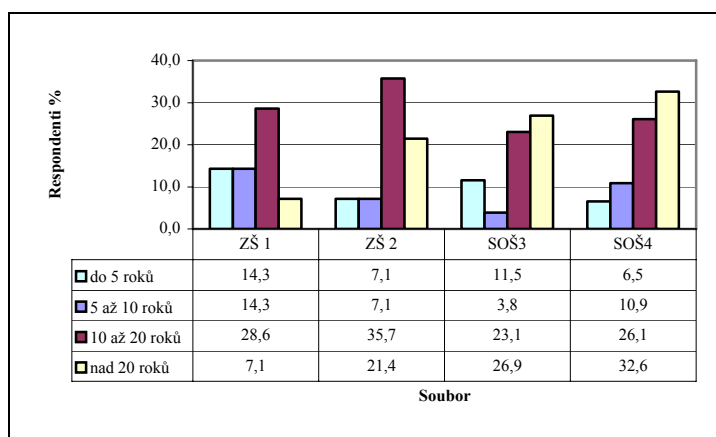
Odpovědi na tuto otázku jsou vyhodnoceny v tabulce viz příloha č. 3. NE na tuto otázku odpovědělo celkem 71 žen tj 71,0% a jen 17 mužů tj. 51,5%. Tato skutečnost vyplývá i z grafu č. 14. U souboru SOŠ3 v kategorii muži nejsou dokonce sociálně patologické jevy vnímány jako problém současné společnosti. U tohoto souboru je i druhé nejnížší procento v kategorii žen. Vysvětlení lze hledat ve struktuře studentů. Na této škole v převážné míře studují dívky a jejich zastoupení je více jak 95%. Jak vyplývá z průzkumů výskyt sociálně patologických jevů ve společnosti u dívek ve srovnání s chlapci je výrazně nižší. Jen pro srovnání u souboru SOŠ4 kde je kategorií žen nejvyšší procento vnímání problematiky sociálně patologických jevů 76,1% a druhé nejvyšší v kategorii muži 52,9% je více jak 68% chlapců. Přitom soubory SOŠ3 a SOŠ4 jsou z pohledu věkové struktury studentů srovnatelné, protože patří do kategorie středních odborných škol.



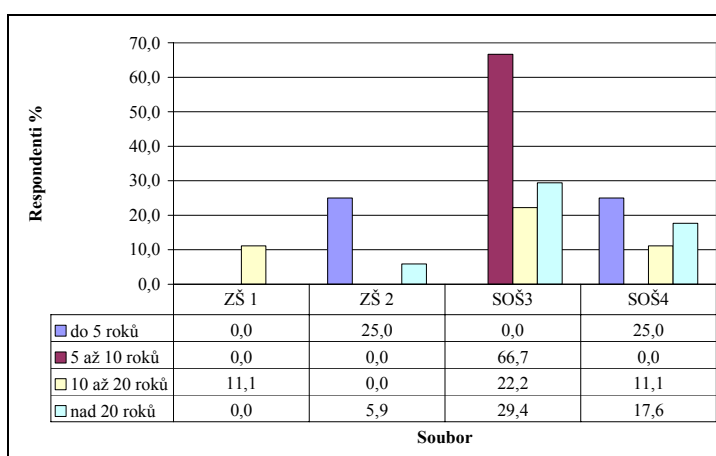
Graf č. 14 Vnímání závažností sociálně patologických projevů u skupin ženy, muži

Dále jsem problematiku sociálních deviací vyhodnotila z pohledu vnímání tohoto problému v závislosti na délce pedagogické praxe, která je zpracována v tabulkách viz příloha č. 4 a 5.

Z grafů č. 15 a 16 vyplývá, že u souboru žen se prokázalo v kategorii s délkou praxe 10 - 20 roků a nad 20 roků, že s rostoucím věkem – délkou pedagogické praxe bude tendence sociálně patologické jevy vnímat jako problém současné společnosti. Výjimka je jen v kategorii nad 20 roků u souboru ZŠ1. Ale jak je z grafu č. 15 zřejmé je u tohoto souboru vysoké procento vnímání sociálních deviací v nižších kategoriích pedagogické praxe a to do 5 roků a od 5 - 10 roků. Značně nevyrovnané výsledky v kategorii mužů nelze zcela objektivně vyhodnotit a to z důvodů, které byly uvedeny v kapitole „Analýza návratnosti dotazníků“ viz strana 63. Proto v této části není hodnocen graf č. 16, nicméně je pro úplnost uveden.



Graf č. 15 Vnímání problematiky sociálních deviací u žen závislosti na délce pedagogické praxe



Graf č. 16 Vnímání problematiky sociálních deviací u mužů v závislosti na délce pedagogické praxe

Hodnocení kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních

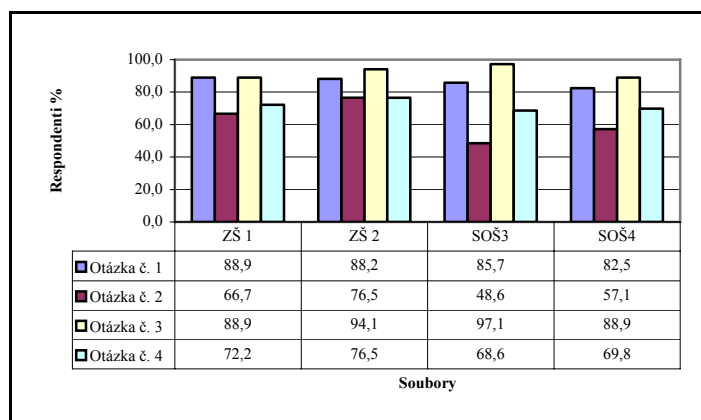
Kompetencím sociálním, psychosociálním a komunikativním je v dotazníku věnována část C viz příloha č 1.

Tab. 1 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

	Ano	Ne
1. Znáte prostředky utváření pozitivního učebního klimatu?		
2. Dovedete se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole?		
3. Ovládáte prostředky pedagogické komunikace?		
4. Dovedete uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery?		

Při hodnocení otázek z oblasti kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních viz graf č. 17 bylo nejvíce kladných odpovědí na otázku č. 3 celkem 97,1% u souboru SOŠ3. U všech souborů byla prioritně hodnocena s větším či menším rozdílem otázka č. 3. U souboru ZŠ1 to byly shodně označeny otázky č.1 a 2 (88,9%) a u souboru SOŠ3 již zmíněná otázka č. 3 (97,1%). V průměru odpovědělo na otázky v oblasti kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních ANO 76,5% respondentů. NE odpovědělo 23,5% respondentů viz tabulka příloha č. 6.

Po vyhodnocení a výpočtu aritmetického průměru odpovědí na jednotlivé otázky byl respondenty kladen největší důraz na otázku č. 3 (92,3%). Ovládání prostředků pedagogické komunikace byla většinou respondentů považována za nejvýznamnější v oblasti sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí. Druhý největší důraz byl kladen na otázku č. 1 (86,3%). K otázce č. 4 se kladně vyjádřilo 71,8% a nejméně respondentů 62,2% reagovalo na otázku č. 2.



Graf č. 17. Vyhodnocení odpovědí na otázky týkající se kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních

Hodnocení kompetencí diagnostických a intervenčních.

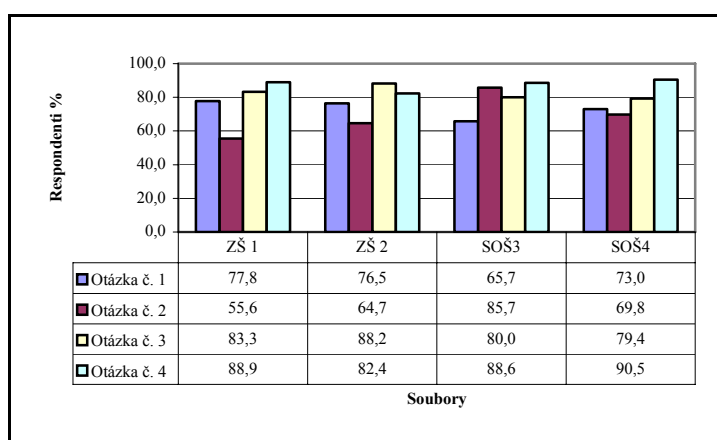
Této problematice byla věnována v dotazníku část C viz příloha č 1.

Tab. 2 Kompetence diagnostická a intervenční

	Ano	Ne
1. Dovedete použít prostředky pedagogické diagnostiky?		
2. Disponujete schopností diagnostikovat sociální vztahy ve třídě?		
3. Máte schopnosti rozpoznat sociálně patologické projevy žáků?		
4. Ovládáte prostředky zajištění kázně?		

V oblasti kompetencí diagnostických a intervenčních byly rovněž položeny čtyři otázky, které jsou vyhodnoceny v tabulce viz příloha č. 7. Nejvíce respondentů 87,6% se vyjádřilo pro otázku číslo čtyři, která se týká ovládnutí prostředků zajištění kázně. Druhá v pořadí byla hodnocena otázka číslo 3 ve které respondenti hodnotili svoje schopnosti rozpoznat sociálně patologické projevy žáků. Touto schopností podle tohoto průzkumu disponuje 82,7% respondentů. K použití prostředků pedagogické diagnostiky tj. otázka číslo 1 se kladně vyjádřilo 73,2% respondentů. Nejméně respondentů 69,0% přiznalo schopnost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě.

V průměru 78,1% respondentů uvedlo, že disponuje kompetencemi diagnostickými a intervenčními což je naprosto stejné procento jako u kompetencí sociálních psychosociálních a komunikativních. Rozdíly mezi jednotlivými soubory ve vnímání otázek 1 – 4 kompetencí diagnostických a intervenčních názorně vyjadřuje graf č. 18.



Graf č. 18. Vyhodnocení kompetencí diagnostických a intervenčních

Kompetence obecně pedagogické

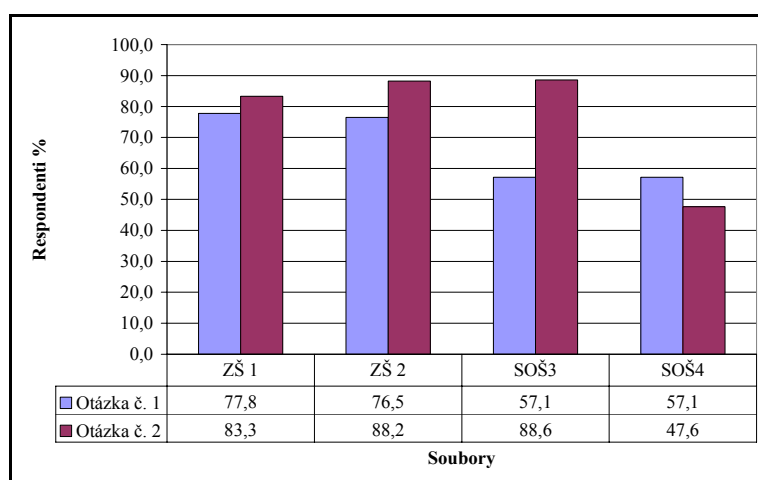
V oblasti kompetencí obecně pedagogických byli respondenti v rámci dotazníkového šetření položeny dvě otázky. Opět této problematice byla věnována v dotazníku část C viz příloha č 1.

Tab. 3 Kompetence obecně pedagogické

	Ano	Ne
1.Orientujete se v nových trendech výchovy a vzdělání?		
2. Máte schopnosti podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků?		

Jak vyplývá z tabulky viz příloha č. 8, tak na otázku č. 2 „máte schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků“ odpovědělo celkem ANO 76,9% respondentů, což je o 9,8% více než na otázku č. 1. Na otázku č.1 odpovědělo ANO celkem 67,1% respondentů. Přitom tento výsledek je značně ovlivněn reakcí respondentů u souboru SOŠ4 viz graf č. 19. Pokud by jsme vyloučily tento soubor z hodnocení byla by průměrná reakce na otázku č. 2 u souborů ZŠ1, ZŠ2 a SOŠ3 88,4%.

Souhrnně na obě otázky z oblasti obecně pedagogických kompetencí ANO odpovědělo 72,0% respondentů což je o 6% méně než na kompetence sociální, psychosociální, komunikativní a na kompetence diagnostické a intervenční.



Graf č. 19. Kompetence obecně pedagogické

Hodnocení kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací.

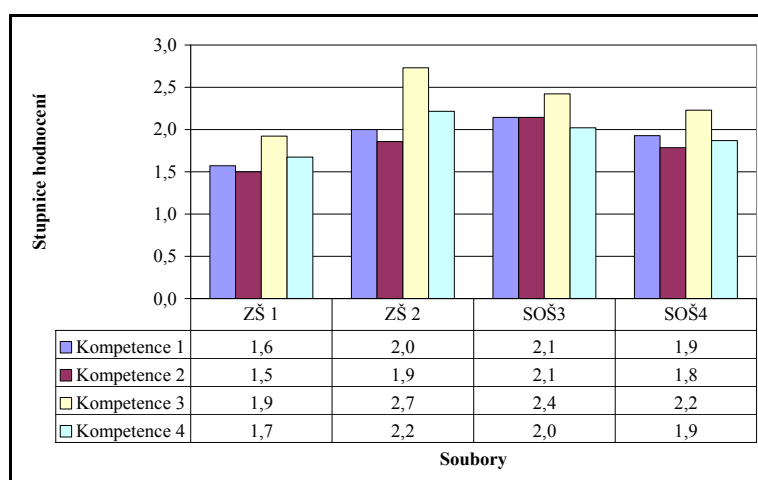
V této části dotazníkového šetření, viz dotazník část C tabulka 4, jsem požádala respondenty o číselné ohodnocení čtyř vybraných kompetencí v oblasti prevence sociálních deviací. Pro hodnocení byla použita stupnice v rozsahu 1 až 4, kde stupni 1 byl přidělen největší význam.

Tab. 4 Ohodnoťte podle svého názoru význam uvedených kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací. Pro hodnocení použijte stupnice 1; 2; 3; a 4. (1 – významné, 2 – méně významné, 3 – středně významné, 4 – nejméně významné)

1. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	
2. Kompetence diagnostická a intervenční	
3. Kompetence obecně pedagogické	
4. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	

Účelem této části práce bylo potvrdit či vyvrátit význam kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací v podstatě formulovaných jinou formou než v dotazníkové části C Tab.1, Tab. 2 a Tab. 3.

Hodnota uvedená v grafu je aritmetickým průměrem hodnocení příslušných kompetencí viz tabulky příloha č. 9 a 10. Jak z grafu č. 20 vyplývá hodnocení se pohybovalo v rozmezí hodnot 1,5 u kompetence 2 souboru ZŠ1 až 2,7 u kompetence 3 souboru ZŠ2



Graf č. 20 Hodnocení významu kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací.

Srovnání hodnocení vybraných kompetencí na základě průměrné hodnoty stupně hodnocení (dotazník, část C, Tab. 4) a vyjádření v procentech (dotazník, část C, Tab. 1, 2, 3) je v následující tabulce č. 2.

Tabulka č. 2 Hodnocení významu kompetencí v oblasti sociálních deviací na základě rozdílných způsobů hodnocení

Název kompetencí	Hodnocení	
	Procent	Stupňů
1. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	78,1	1,9
2. Kompetence diagnostické a intervenční	78,1	1,8
3. Kompetence obecně pedagogické	72,0	2,3
4. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	nehodnoceno	2,0

Významnost kompetencí v oblasti sociálních deviací prováděna na specifikovaném souboru respondentů viz kap 5.1 a na základě statistického zpracování stanovila následující pořadí.

Největší význam respondenti kladli na kompetence diagnostické a intervenční a na kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Na základě šetření lze těmto kompetencím přiřadit stejný význam. Při šetření prováděné na základě procentického vyjádření zastoupení respondentů bylo docíleno shody. Rozdíl byl pouze v hodnotové stupnici a to jen o 0,1 ve prospěch kompetencí diagnostických a intervenčních.

Jako druhé nejvýznamnější byly hodnoceny kompetence profesně a osobnostně kultivující. A nejmenší váhu zkoumaný soubor respondentů v oblasti prevence sociálních deviací přiřadil kompetencím obecně pedagogickým.

Vyhodnocení hypotéz

Na základě zpracování dotazníkového šetření jsem získala řadu informací, které mi umožnily potvrdit či vyvrátit hypotézy, stanovené v 5. kapitole „Analýza preventivních kompetencí učitele na ZŠ a SŠ“, a to v návaznosti na cíl průzkumu. Konkrétně se jednalo o 2 hypotézy.

1. Hypotéza:

- **Problematika sociálních deviací je vnímána rozdílně z pohledu věku respondentů respektive délky jejich praxe.**

Při zkoumání faktorů ovlivňujících vnímání sociálně patologických jevů ve společnosti jsem vyslovila hypotézu závislosti tohoto jevu na věku respondentů respektive délce jejich praxe. Předpokládala jsem ze své osobní praxe a kontaktu se staršími pedagogy, že s rostoucím věkem – délkou pedagogické praxe bude tendence sociálně patologické jevy vnímat jako problém současné společnosti. Výsledky tohoto šetření jsou v tabulce viz příloha č. 2 a v grafech č. 15 a 16.

Jak z těchto grafů vyplývá tato hypotéza se ukázala jako pravdivá. U souboru žen se prokázalo, že v kategorii s délkou praxe 10 - 20 roků a nad 20 roků se tato hypotéza potvrdila. Výjimka je jen v kategorii nad 20 roků u souboru ZŠ1. Ale jak je z grafu č. 15 zřejmé je u tohoto souboru vysoké procento vnímání negativních sociálních deviací v nižších kategoriích pedagogické praxe a to do 5 roků a od 5 - 10 roků.

Hypotéza č. 1 se potvrdila.

2. Hypotéza

- **Učitelé, kteří se dovedou orientovat v náročných sociálních situacích ve škole, mají zároveň schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.**

V oblasti kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních bylo na otázku č. 2 „Dovedete se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole?“ respondenty kladen nejmenší důraz. K této otázce se kladně vyjádřilo 58,6% respondentů. V oblasti kompetencí diagnostických a intervenčních byla položena otázka

č. 3, ta byla hodnocena kladně, jako druhá nejdůležitější dovednost, ve které respondenti hodnotili svoje schopnosti rozpoznat sociálně patologické projevy žáků. Touto schopností podle tohoto průzkumu disponuje 82,7% respondentů. Výsledky tohoto šetření jsou v tabulkách viz příloha č. 6 a 7 v grafech č. 17 a 18.

Z uvedené hypotézy jsem předpokládala, že se mi potvrdí souvislost mezi schopností učitele orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole a schopností rozpoznat sociálně patologické projevy žáků. Jak vyplývá z dotazníkového šetření **hypotéza č. 2 se nepotvrdila.**

Závěr

Diplomová práce je rozdělena do čtyř teoretických kapitol zabývajících se základními problematickými oblastmi, které jsou v souvislosti s kompetencemi učitele při řešení problémů sociálních deviací vnímám jako závažné. Na základě prostudování literárních pramenů uvedených v přehledu použité literatury souvisejících s danou problematikou jsem postupně v jednotlivých kapitolách specifikovala kompetence učitele a problematiku negativních sociálních deviací – sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.

V závěru své práce v páté kapitole jsem pro empirickou část zvolila kvantitativní metodu výzkumu formou dotazníku s převahou uzavřených otázek za účelem ověření hypotéz. Realizace aplikovaného průzkumu byla situována do dvou lokalit. První lokalitou bylo město Brno, kde byl průzkum prováděn na jedné základní a jedné střední odborné škole. Druhou lokalitou byl okres Blansko, kde rovněž byla vybrána jedna základní a jedna střední škola. Průzkum byl prováděn ve školním roce 2009/2010 v období leden a únor 2010. Z důvodu objektivit byl průzkum z pohledu respondentů i jednotlivých škol anonymní.

Podle mého názoru při výchovně vzdělávací strategii jsou kromě metod a formy práce učitele, kterými utváří a rozvíjí klíčové kompetence žáků, také velice důležité kompetence učitele. **Má-li učitel rozvíjet klíčové kompetence svých žáků, musí být vybaven odpovídajícími kompetencemi sám.** Tomu by měla odpovídat i profesní příprava budoucích učitelů.

Jak vyplývá z obsahu práce v důsledku změn ve funkci škol dochází i ke změnám v učitelském povolání. Zvyšují se nároky na jeho vykonávání v odborných kruzích. Stále častěji se diskutuje o rozšiřující se roli učitele, o profesionalizmu, o kvalifikaci, která evidentně přestává být dostačující. Od konce 90. let dochází také k jednotlivým krokům, které se zabývají kurikulární reformou našeho vzdělávacího systému.

Na závěr bych uvedla, že sociálně patologické jevy jsou závažným problémem jak jednotlivců, tak i celé společnosti. Postihují nejvíce děti a mládež a v praktické rovině se nejvíce dotýkají života škol a rodin. Nejdůležitějším opatřením zůstává systematická a dlouhodobá primární prevence. Aby byla tato prevence účinná, je zapotřebí dobře informovaných a vzdělaných odborníků. Vzhledem ke zhoršující se situaci ve školách a školských zařízeních by měl problematiku sociálně patologických jevů do určité míry dobře zvládnout každý pedagog, a to bez ohledu na aprobaci, či zaměření.

Za velice podstatné také považuji to, že nejdůležitější a nejúčinnější prevencí je funkčnost rodiny, že nelze vycházet pouze z předpokladu, že škola zcela přejímá zodpovědnost za výchovu ke zdravému životnímu stylu.

Je důležité, aby se cílené uskutečňování školní preventivní strategie stalo neoddělitelnou součástí výuky a denního života každé školy, či školského zařízení. Není to jen záležitostí výběru několika témat zdravého životního stylu, není dostatečně účinné realizovat preventivní aktivity pouze jako volnočasové aktivity. Jde o to, aby každodenní život školy měl takovou kvalitu, která by umožňovala dětem a mládeži osvojit si kompetence zdravého životního stylu, zprostředkovat jim dostatek podnětů, umožnit jim všestranný rozvoj a podpořit kvalitní zájmy a koníčky. Cílem by mělo být vytvořit inspirující a plnohodnotné prostředí školy v klidné a přátelské atmosféře mezi žáky i pedagogickými pracovníky.

Resumé

Diplomová práce je složena z teoretické a empirické části. V teoretické části jsou shromážděny poznatky o problematice kompetencí učitelů, kdy vycházíme z obecného pohledu na profesi učitele, obecné charakteristiky kompetencí a zjišťujeme vymezení jednotlivých profesních standardů a kompetencí. Teoretická část je rozčleněna do čtyř hlavních kapitol. Jednotlivé kapitoly obsahují podkapitoly věnující se dílčím problémům. Empirická část vychází z poznatků teoretické části a zpracována v 5. kapitole.

Kapitola č. 1 s názvem „**Kompetence učitele**“ se zabývá obecnými teoretickými otázkami kompetencí učitele, jako je vymezení pojmu a rozdělení kompetencí. Také nás seznámí s výchovně vzdělávací strategií a jejím propojením na kompetence učitele.

Kapitola č. 2 „**Specifika kompetencí učitele na střední škole**“ popisuje kompetence učitele. Ty se týkají pedagogické komunikace ve výuce na SŠ, které vyplývají z mé 6-ti leté praxe na tomto vzdělávacím stupni. Vymezuje období dospívání – adolescence. Z této kapitoly vyplývá, že socializační rozvoj dospívajících je ovlivněn jejich novými kompetencemi, které se projevují i ve způsobu zpracování různých sociálních skupin. Na závěr uvádím příklad z praxe komunikace ve výuce.

„**Sociální deviace a jejich prevence**“ je název kapitoly č. 3, která se v první části zabývá obecnými teoretickými otázkami: Co jsou to sociální deviace? Co je normální? Co je deviantní? V rámci výchovně vzdělávacího procesu zaměřeného zejména na zvyšování sociální kompetence mládeže popisuje problematiku negativních sociálních deviací - sociálně patologických jevů, které se mohou vyskytovat na střední škole a také se zabývá prevencí sociálně patologických jevů v prostředí školy.

V kapitole č. 4 s názvem „**Role pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací**“ se seznámíme s legislativním vymezením ve vztahu k prevenci ve školství a s činností pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací dle MŠMT. Z této kapitoly vyplývá, že v souvislosti s prevencí negativních sociálních deviací se mění role učitele. Jeho úloha „učit“, ve smyslu přednášet, zkoušet, vysvětlovat správné řešení, poskytovat informace trvá, ale stále více se stává organizátorem, usměrňovatelem, tvůrcem aktivit.

Kapitola č. 5 s názvem „**Analýza preventivních kompetencí učitele na ZŠ a SŠ**“ vychází z poznatků teoretické části. Hlavním cílem diplomové práce je shromáždit teoretické pohledy na problematiku kompetencí učitelů při prevenci sociálních deviací. Následně provést analýzu preventivních kompetencí mezi pedagogy na vybraných základních a středních školách a naznačit prostor pro učitele této oblasti. Ta by měla poskytnout informace o vnímání kompetencí učitelů při prevenci sociálních deviací z jejich pohledu. Analýza preventivních kompetencí učitele byla provedena na základě dotazníkového šetření. Získané informace byly porovnávány mezi výběrovými soubory jednotlivých škol a byly vyhodnoceny. Na základě rozboru získaných informací byl vymezen prostor pro preventivní práci učitele a byly definovány požadavky na jeho kompetence.

Anotace

Diplomová práce na téma „**Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací**“ se skládá z teoretické a empirické části. Teoretická část se zabývá teoretickou dimenzí, kde byly na základě analýzy dostupných zdrojů popsány kompetence učitele, byl vysvětlen pojem sociální deviace a dále také byly popsány role pedagogických pracovníků při prevenci sociálních deviací. Empirická část vychází z poznatků teoretické části. Na základě teoretických poznatků a rozboru získaných informací z dotazníkového šetření, byly navrženy preventivní aktivity učitele a kompetence učitele při prevenci sociálních deviací.

Klíčová slova

Kompetence učitele, výchovné a vzdělávací strategie, dospívání, mládež, střední škola, pedagogická komunikace, sociální deviace, sociálně patologické jevy, prevence, záškoláctví, šikana, kouření, minimální preventivní program, metodik prevence

Annotation

Diploma work about theme „Teacher's competence in prevention of social deviation“ consists of theoretical part and empiric part. The theoretical part deals with theoretical dimension where were described competences of teachers on base analyse of available resources, was explained term of social deviation and also there were described roles of pedagogical/educational employees by precaution of social deviation. The empiric part goes from findings of theoretical part. On the base of theoretical findings and analysis obtained from questionnaire investigation were proposed preventive activities of teachers and teachers competence by prevention of social deviations.

Keywords

Competence teacher, educational strategy, adolescence, young, secondary school, educational communication, social deviation, socially-pathological phenomenons, prevention, truancy, bullying, smoking, minimal preventive plan, methodist prevention

Seznam použité literatury

a) Právní předpisy

1. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže č.j.: 14 514/2000 – 51.
2. Metodický pokyn k primární prevenci sociálně patologických jevů u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních, č.j. 20 006/2007-51 (Věstník MŠMT sešit 11/2007).
3. Metodický pokyn ministra školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení č.j. 24 246/2008-6 (Věstník MŠMT sešit 1/2009).
4. Seznam platných předpisů v resortu školství, mládeže a tělovýchovy podle stavu k 15. 1. 2009, MŠMT č.j. 4164/2009-14.
5. Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2001 – 2004.
6. Strategie prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže v působnosti resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy na období 2005 – 2008.
7. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s. 500-501.
8. Výroční zprávy škol, které jsem si vybrala pro dotazníkové šetření v empirické části diplomové práce.

b) Knihy, syntetické práce a monografie

9. BÍLEK, M. a kol. *Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 80-244-1693-9.
10. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 80-247-2863-6.
11. FISHER, S., ŠKODA, J. *Sociální patologie – Analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 80-247-2781-3.
12. HAVLÍNOVÁ, L. *Pedagogická komunikace při řešení a prevenci sociálně patologických jevů na střední škole – Bakalářská práce*. Brno, 2007.
13. HRČKA, M. *Sociální deviace*. 1. vyd. Praha: Slon, 2001. ISBN 80-85850-68-0.

14. JILČÍK, T., PLŠKOVÁ, A., ZAPLETAL, L. *Sociální patologie*. Institut mezioborových studií Brno, 2005.
15. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon, 2002.
16. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.
17. Kolektiv autorů. *Sociální deviace, sociologie nemoci a medicíny*. Praha: Slon, 1999.
18. KOVÁŘOVÁ, R., JANKŮ, K. *Postavení a kompetence speciálního pedagoga v rámci integračního procesu na běžné škole*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN 80-7368-548-5.
19. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele*. 2. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 80-7315-169-0.
20. MACEK, P. *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
21. POLÁČEK, M., FORÝTKOVÁ, D. *Systém prevence sociálně patologických jevů*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2006. ISBN 80-85783-65-7.
22. ŘEHOŘ, A. *Metodické pokyny pro vypracování bakalářské a diplomové práce*. Institut mezioborových studií Brno, 2008.
23. SPILKOVÁ, V. *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy*. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
24. ŠIKULOVÁ, R. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 80-7414-004-4.
25. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
26. URBAN, L., DUBSKÝ, J. *Sociální deviace*. Plzeň: Aleš Čeňek, 2008. ISBN 80-7380-133-5.
27. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
28. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 80-247-1770-8.

c) Informace z internetu

29. http://aplikace.msmt.cz/HTM/Soubory/Komentar_k_SVP_ZV_2005.doc
30. http://www.is.muni.cz/th/84460/pedf_m/2._Teorie_socialnich_deviaci.pdf
31. <http://www.kr-zlinsky.cz/docDetail.aspx?docid=130611>
32. <http://www.rvp.cz/clanek/290/1010>
33. <http://www.ssvp.wz.cz/Texty/zaskolactvi.html>, článek „Záškoláctví jako jeden ze sociálně patologických jevů ve školství“
34. <http://www.vrk.cz/clanky/15-smile-novinky/59-klicove-kompetence-a-vychovne-vzdelavaci-strategie.html>
35. <http://www.wikipedie.cz>

Seznam příloh

Příloha č. 1	Dotazník průzkumu kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací
Příloha č. 2	Tabulka č. 3 Základní údaje o souborech - školách na kterých bylo v rámci diplomové práce prováděno dotazníkové šetření
Příloha č. 3	Tabulka č. 4 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací ve společnosti z pohledu pohlaví
Příloha č. 4	Tabulka č. 5 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací u žen z pohledu délky pedagogické praxe
Příloha č. 5	Tabulka č. 6 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací u mužů z pohledu délky pedagogické praxe
Příloha č. 6	Tabulka č. 7 Vyhodnocení kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních - ženy i muži
Příloha č. 7	Tabulka č. 8 Vyhodnocení kompetencí diagnostických a intervenčních - ženy i muži
Příloha č. 8	Tabulka č. 9 Vyhodnocení kompetencí obecně pedagogických – ženy i muži
Příloha č. 9	Tabulka č. 10 Význam vybraných kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací u žen
Příloha č. 10	Tabulka č. 11 Význam vybraných kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací u mužů

Příloha č. 1 Dotazník průzkumu kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací

Dotazník průzkumu kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací

Vážení respondenti, se souhlasem ředitelky/ředitele školy paní/pana se na Vás obracím se žádostí o vyplnění přiloženého dotazníku. Vámi vyplněné dotazníky budou vyhodnoceny v empirické části mé diplomové práce s názvem „Kompetence učitele při prevenci sociálních deviací“ v rámci mého studia na Fakultě humanitních studií Institutu mezioborových studií Brno Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně.

Dotazník je anonymní z pohledu respondentů i instituce – školy.

Vámi zvolenou odpověď označte křížkem, není-li tato možnost v dotazníku nabízena, reagujte stručným textovým vyjádřením. Není nezbytně nutné na otázku odpovědět ano, ne, ale pokud k některé variantě inklinujete, tedy řekněme spíše ne, označte ji, prosím.

A. Specifikace skupiny (souboru) respondentů.

1. Pohlaví

žena muž

2. Délka praxe působení ve školství

do 5ti let 5 - 10 10 - 20 víc jak 20 let

3. Dosažené vzdělání

SŠ Bc. VŠ

B. Prevence sociálních deviací.

	Ano	Ne
1. Myslíte si, že máte dostačující informace o dané problematice (minimální preventivní program, prevence sociálních deviací)?		
2. Byli jste seznámeni, nebo setkali jste se s minimálním preventivním programem na vaší škole?		
3. Máte představu o tom, jak má vypadat minimální preventivní program?		
4. Máte představu k čemu tento program slouží?		
5. Účastnili jste se někdy školení, nebo kurzu zabývajícího se problematikou minimálních preventivních programů?		
6. Domníváte se, že metodik prevence na vaší škole dostatečně informuje o preventivních opatřeních?		

7. Podílíte se na tvorbě minimálního preventivního programu na vaší škole?		
8. Využíváte ve své praxi doporučení vyplývající z minimálního preventivního programu?		
9. Domníváte se, že důraz kladený na problematiku řešení sociálních deviací odpovídá realitě ve společnosti?		
10. Využíváte nebo děláte ve svých hodinách nějaká preventivní opatření?		

11. Pokud děláte nějaká preventivní opatření, tak specifikujte jaká.

.....
.....
.....

C. Kompetence (rozsah působnosti, pravomoc) učitele při prevenci sociálních deviací.

Tab. 1 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

	Ano	Ne
1. Znáte prostředky utváření pozitivního učebního klimatu?		
2. Dovedete se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole?		
3. Ovládáte prostředky pedagogické komunikace?		
4. Dovedete uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a ostatními sociálními partnery?		

Tab. 2 Kompetence diagnostická a intervenční

	Ano	Ne
1. Dovedete použít prostředky pedagogické diagnostiky?		
2. Disponujete schopností diagnostikovat sociální vztahy ve třídě?		
3. Máte schopnosti rozpoznat sociálně patologické projevy žáků?		
4. Ovládáte prostředky zajištění kázně?		

Tab. 3 Kompetence obecně pedagogické

	Ano	Ne
1. Orientujete se v nových trendech výchovy a vzdělání?		
2. Máte schopnosti podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků?		

Tab. 4 Ohodnořte podle svého názoru význam uvedených kompetencí učitele v oblasti prevence sociálních deviací. Pro hodnocení použijte stupnici 1; 2; 3; a 4. (1 – významné, 2 – méně významné, 3 – středně významné, 4 – nejméně významné)

1. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	
2. Kompetence diagnostická a intervenční	
3. Kompetence obecně pedagogické	
4. Kompetence profesně a osobnostně kultivující	

Děkuji za Váš čas při vyplňování dotazníku. Bc. Lucie Havlínová DiS.

Příloha č. 2

Tabulka č. 3 Základní údaje o souborech - školách na kterých bylo v rámci diplomové práce prováděno dotazníkové šetření

Soubor	Pedagogičtí pracovníci					Roků pedagogické praxe										Stupeň vzdělání						
	Celk.		Ženy		Muži		do 5		5 - 10		10 - 20		20 - 30		nad 30		SŠ		Bc.		VŠ	
	Poč.	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	
ZŠ 1	22	16	72,7	6	27,3	4	18,2	2	9,1	5	22,7	6	27,3	5	22,7	1	4,5	0	0	21	95,5	
ZŠ 2	23	18	78,3	5	21,7	4	17,4	3	13,0	6	26,1	5	21,7	5	21,7	3	13,0	0	0	20	87,0	
SOŠ3	53	36	67,9	17	32,1	5	9,4	6	11,3	12	22,6	23	43,4	7	13,2	6	11,3	3	5,7	46	86,8	
SOŠ4	87	56	64,4	31	35,6	6	6,9	9	10,3	28	32,2	32	36,8	12	13,8	7	8,0	8	9,2	71	81,6	
Celkem	185	126	68,1	59	31,9	19	10,3	20	10,8	51	27,6	66	35,7	29	15,7	17	9,2	11	6,0	158	85,4	

Příloha č. 3

Tabulka č. 4 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací ve společnosti z pohledu pohlaví

Soubor	Pedagogičtí pracovníci										
	Celkem			Ženy				Muži			
				ANO		NE		ANO		NE	
	Počet	Vráceno	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
ZŠ 1	22	18	81,8	5	35,7	9	64,3	2	50,0	2	50,0
ZŠ 2	23	17	73,9	4	28,6	10	71,4	1	33,3	2	66,7
SOŠ3	53	35	66,0	9	34,6	17	65,4	5	55,6	4	44,4
SOŠ4	87	63	72,4	11	23,9	35	76,1	8	47,1	9	52,9
Celkem	185	133	71,9	29	29,0	71	71,0	16	48,5	17	51,5

Příloha č. 4

Tabulka č. 5 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací u žen z pohledu délky pedagogické praxe

Soubor	Celkem			Ženy															
				ANO								NE							
				do 5		5 - 10		10 - 20		nad 20		do 5		5 - 10		10 - 20		nad 20	
Počet	Vráceno	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	
ZŠ 1	16	14	87,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	35,7	2	14,3	2	14,3	4	28,6	1	7,1
ZŠ 2	18	14	77,8	0	0,0	1	7,1	2	14,3	1	7,1	1	7,1	1	7,1	5	35,7	3	21,4
SOŠ3	36	26	72,2	0	0,0	0	0,0	5	19,2	4	15,4	3	11,5	1	3,8	6	23,1	7	26,9
SOŠ4	56	46	82,1	1	2,2	2	4,3	3	6,5	5	10,9	3	6,5	5	10,9	12	26,1	15	32,6
Celkem	126	100	79,4	1	1,0	3	3,0	10	10,0	15	15,0	9	9,0	9	9,0	27	27,0	26	26,0

Příloha č. 5

Tabulka č. 6 Vyhodnocení závažnosti sociálních deviací u mužů z pohledu délky pedagogické praxe

Soubor	Celkem			Muži															
				ANO								NE							
	Počet	Vráceno	%	do 5		5 - 10		10 - 20		nad 20		do 5		5 - 10		10 - 20		nad 20	
Poč.				%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	
ZŠ 1	6	4	66,7	0	0,0	0	0,0	1	25,0	1	25,0	0	0,0	1	25,0	0	0,0	1	25,0
ZŠ 2	5	3	60,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	66,7	0	0,0
SOŠ3	17	9	52,9	1	11,1	1	11,1	3	33,3	0	0,0	1	11,1	0	0,0	2	22,2	1	11,1
SOŠ4	31	17	54,8	1	5,9	0	0,0	3	17,6	4	23,5	0	0,0	1	5,9	5	29,4	3	17,6
Celkem	59	33	55,9	2	6,1	1	3,0	8	24,2	5	15,2	1	3,0	2	6,1	9	27,3	5	15,2

Příloha č. 6

Tabulka č. 7 Vyhodnocení kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních - ženy i muži

Soubor	Celkem			Celkem ženy i muži															
				ANO								NE							
	ot. č.1.		ot. č. 2.		ot. č. 3		ot. č. 4		ot. č. 1.		ot. č. 2		ot. č. 3		ot. č. 4				
	Počet	Vráceno	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%
ZŠ 1	22	18	81,8	16	88,9	12	66,7	16	88,9	13	72,2	2	11,1	6	33,3	2	11,1	5	27,8
ZŠ 2	23	17	73,9	15	88,2	13	76,5	16	94,1	13	76,5	2	11,8	5	29,4	1	5,9	4	23,5
SOŠ3	53	35	66,0	30	85,7	17	48,6	34	97,1	24	68,6	5	14,3	18	51,4	2	5,7	10	28,6
SOŠ4	87	63	72,4	52	82,5	36	57,1	56	88,9	44	69,8	11	17,5	27	42,9	4	6,3	19	30,2
Celkem	185	133	71,9	113	85,0	78	58,6	122	91,7	94	70,7	20	15,0	56	42,1	9	6,8	38	28,6

Příloha č. 7

Tabulka č. 8 Vyhodnocení kompetencí diagnostických a intervenčních - ženy i muži

Soubor	Celkem			Celkem ženy - muži															
				ANO								NE							
	Počet	Vráceno	%	ot. č.1		ot. č. 2		ot. č. 3		ot. č. 4		ot. č. 1		ot. č. 2		ot. č. 3		ot. č. 4	
Poč.				%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.
ZŠ 1	6	4	66,7	14	77,8	10	55,6	15	83,3	16	88,9	4	22,2	8	44,4	4	22,2	2	11,1
ZŠ 2	5	3	60,0	13	76,5	11	64,7	15	88,2	14	82,4	4	23,5	6	35,3	2	11,8	3	17,6
SOŠ3	17	9	52,9	23	65,7	30	85,7	28	80,0	31	88,6	13	37,1	5	14,3	6	17,1	4	11,4
SOŠ4	31	17	54,8	46	73,0	44	69,8	50	79,4	57	90,5	17	27,0	18	28,6	13	20,6	6	9,5
Celkem	59	33	55,9	96	73,2	95	69,0	108	82,7	118	87,6	38	27,5	37	30,6	25	17,9	15	12,4

Příloha č. 8

Tabulka č. 9 Vyhodnocení kompetencí obecně pedagogických – ženy i muži

Soubor	Celkem			Celkem ženy - muži							
				ANO				NE			
	Počet	Vráceno	%	ot.č.1		ot. č. 2		ot.č. 1		ot. č.2	
Poč.				%	Poč.	%	Poč.	%	Poč.	%	
ZŠ 1	22	18	81,8	14	77,8	15	83,3	4	22,2	3	16,7
ZŠ 2	23	17	73,9	13	76,5	15	88,2	4	23,5	2	11,8
SOŠ3	53	35	66,0	20	57,1	31	88,6	15	42,9	4	11,4
SOŠ4	87	63	72,4	36	57,1	30	47,6	37	58,7	17	27,0
Celkem	185	133	71,9	83	67,1	91	76,9	60	36,8	26	16,7

Příloha č. 9

Tabulka č. 10 Význam vybraných kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací u žen

Soubor	Celkem			Z toho ženy			ŽENY							
	Počet	Navr.	%	Počet	Navr.	%	komp. 1.		komp. 2.		komp. 3.		komp. 4.	
							Poč.	Stup.	Poč.	Stup.	Poč.	Stup.	Poč.	Stup.
ZŠ 1	22	18	81,8	16	14	87,5	15	1,1	23	1,6	23	1,6	21	1,5
ZŠ 2	23	17	73,9	18	14	77,8	16	1,1	22	1,6	23	1,6	20	1,4
SOŠ3	53	35	66,0	36	26	72,2	39	1,5	57	2,2	46	1,8	45	1,7
SOŠ4	87	63	72,4	56	46	82,1	56	1,2	78	1,7	67	1,5	63	1,4
Celkem	185	133	71,9	126	100	79,4	1,3	1,2	1,8	1,8	1,6	1,6	1,5	1,5

Příloha č. 10

Tabulka č. 11 Význam vybraných kompetencí učitele při prevenci sociálních deviací u mužů

Soubor	Celkem			Z toho muži			MUŽI							
	Počet	Navr.	%	Počet	Navr.	%	komp. 1.		komp. 2.		komp. 3.		komp. 4.	
							Poč.	Stup.	Poč.	Stup.	Poč.	Stup.	Poč.	Stup.
ZŠ 1	22	18	81,8	6	4	66,7	7	1,8	5	1,3	7	1,8	6	1,5
ZŠ 2	23	17	73,9	5	3	60,0	5	1,7	4	1,3	7	2,3	5	1,7
SOŠ3	53	35	66,0	17	9	52,9	11	1,2	14	1,6	17	1,9	13	1,4
SOŠ4	87	63	72,4	31	17	54,8	21	1,2	24	1,4	26	1,5	23	1,4
Celkem	185	133	71,9	59	33	55,9	1,3	1,5	1,4	1,4	1,7	1,9	1,4	1,5